

Інститут педагогіки НАПН України

О. Петрук, Т. Алексєєнко, О. Барановська, І. Ліпчевська, Т. Павлова

**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД
ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ
У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

**Київ
2024**

УДК 373.1:37.04

Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від листопада 2024 р.)

Рецензенти:

Березюк О.С., кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Зайцева О.П., директор Ліцею № 98 Дніпровського району м. Києва.

Експерт:

Головко М.В., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України.

Петрук О., Алексєнко Т., Барановська О., Ліпчевська І., Павлова Т.

Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у початковій освіті: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2024. 51 с.

ISBN 978-966-644-730-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
ОГЛЯД МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДИНАМІКИ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРАКТИЦІ ЗАРУБІЖЖЯ.....	5
ВТРАТИ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ВІТЧИЗНЯНІ КЕЙСИ.....	15
ОБҐРУНТУВАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	18
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ В ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ УЧИТЕЛІВ І БАТЬКІВ.....	24
ПЕРСПЕКТИВНІ МЕХАНІЗМИ НАДОЛУЖЕННЯ ВТРАТ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	47

ПЕРЕДМОВА

Початкова школа як фундамент для подальшого навчання є важливим етапом формування базових знань, умінь, навичок й особистісного ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності. Потреба у виявленні втрат і розривів в оволодінні українськими школярами програмовим змістом зумовлена викликами, які виникли перед початковою школою у зв'язку з військовою агресією та нестабільністю освітнього процесу під час пандемій.

До спалаху COVID-19 дослідження втрат у навчанні зосереджувалися здебільшого на втратах під час літніх канікул, або ж у зв'язку із перериванням освітнього процесу у випадках стихійних лих і катаклізмів. Праці вітчизняних і зарубіжних науковців були сфокусовані на розв'язанні проблеми подолання навчальних втрат, пов'язаних із пандемічним періодом, особливостями організації дистанційного навчання (відсутністю технічного забезпечення, доступу до інтернету, низьким рівнем навичок користування цифровими інструментами навчання і под.), соціальною ізоляцією, нерівним доступом до освіти тощо. Нині ж реалії у вітчизняній системі освіти більш складні. Відтак необхідне переосмислення, адаптація наявних рекомендацій і пошук нових стратегій, що допоможуть мінімізувати / компенсувати руйнівні наслідки для освіти молодших школярів відповідно до умов воєнного стану та повоєнного відновлення галузі.

Перед освітянами постала необхідність оперативно розв'язувати проблеми, досі не властиві нашій школі, як-то: урахування діапазону відмінностей форм і способів навчання з метою забезпечення якості освіти школярів, які навчаються очно, дистанційно, у змішаному або індивідуальному форматі; значна варіативність освітніх прогалів, спричинених різними умовами навчання учнів; специфіка навчальних втрат учнів початкових класів, зокрема, втрат наскрізних вмінь висловлювати власну думку усно та письмово, читати з розумінням, уміння вчитися тощо.

Актуальність дослідження навчальних втрат і розривів посилюється у зв'язку з потребами змістового та інструментального забезпечення освітнього процесу, пошуку засобів для морально-мотиваційної та ресурсної підтримки вчителів.

У виданні представлено огляд моніторингових досліджень динаміки навчальних досягнень здобувачів початкової освіти у вітчизняній і зарубіжній практиці, висвітлено аналіз і пошук стратегій вирішення проблеми на законодавчому рівні, у наукових дослідженнях, а також у шкільній практиці, в діяльності неурядових організацій та освітніх платформ, наведено класифікацію навчальних втрат, результати масштабного дослідження проблеми навчальних втрат молодших школярів, проведеного науковцями Інституту педагогіки НАПН України, а також окреслено дієві механізми надолуження втрат у навчанні учнів початкової школи.

ОГЛЯД МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДИНАМІКИ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРАКТИЦІ ЗАРУБІЖЖЯ

Вивчення зарубіжного досвіду виявлення та подолання навчальних втрат є важливим орієнтиром на шляху до розуміння масштабів і наслідків цієї проблеми, що дає змогу не лише оцінити ефективність різних підходів, але й визначити найкращі практики, які можуть бути використані в майбутньому для створення більш стійкої та гнучкої системи освіти, здатної реагувати на кризові умови.

Пандемія COVID-19 у світі призвела до закриття шкіл, що суттєво порушило освітній процес і його результативність. Через складність залучення дітей молодшого шкільного віку до опитувань, більшість досліджень, спрямованих на оцінку впливу COVID-19, були орієнтовані на вчителів і батьків.

Огляд зарубіжних досліджень показав, що серед учнів початкової школи досі спостерігається вплив цих навчальних втрат на їхні навчальні здобутки. Аналіз причин дає змогу виділити тенденції, що мають всезагальний характер і стосуються як організаційно-управлінського, пов'язаного з технологічною доступністю в умовах дистанційного навчання, так і психосоціального благополуччя учнів.

Більшість досліджень зафіксували збільшення часу використання учнями цифрових гаджетів, а також труднощі, пов'язані з підключенням до інтернету й освоєнням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як у розвинених країнах, так і в тих, що розвиваються. Технологічні проблеми часто виникали через відсутність необхідних цифрових навичок й обладнання для онлайн-навчання, особливо в сім'ях з кількома дітьми шкільного віку. Проблеми із підключенням стосувалися доступності та швидкості інтернету, необхідної для оптимального навчання. Учні з сімей із вищим рівнем достатку мали кращі можливості для навчання, ніж їхні однолітки з менш фінансово забезпечених родин [59, с. 27].

Додаткові виклики для вчителів були зумовлені необхідністю швидкої цифровізації навчального процесу. Педагоги відчували нестачу ресурсів й інструментів, що обмежувало можливості використовувати різноманітні методи навчання, а також проводити оцінювання навчальних здобутків учнів. Так, у Великій Британії під час закриття шкіл вчителі спрямували зусилля на підтримку дистанційного навчання, забезпечення здоров'я та благополуччя учнів. Особлива увага приділялася тому, щоб учні з неблагополучних сімей отримали достатньо їжі та могли навчатися, навіть без доступу до інтернету. Батьки молодших школярів також дали оцінку дистанційному навчанню як трудомісткому процесу, оскільки за цих умов рівень їхньої залученості був значно вищим порівняно з очним навчанням [59, с. 28].

Узагальнення напрацювань фахівців дає змогу зробити висновок про те, що перехід на дистанційне навчання призвів до втрати учнями соціальної

активності, зокрема можливості спілкування з однолітками й учителями. Перебування вдома під час закриття шкіл негативно вплинуло на їхню фізичну активність, харчові звички та якість сну [59, с. 28–29].

Щодо оцінювання психологічних наслідків дистанційного навчання, у початковій школі це особливо складно для учнів, оскільки вони можуть не вміти чітко висловити свій психологічний стан, а також через регуляторні обмеження щодо їхньої участі в опитуваннях. Такі впливи часто виводилися на основі спостережень батьків або вчителів.

Підтримка учнів й учителів під час закриття шкіл широко рекомендувалася, з особливою увагою до учнів із неблагополучних родин через існуючі нерівності та несправедливості. Ці нерівності спричинили цілу низку інших проблем, таких як доступ до інтернету, навчальних ресурсів і належних умов для навчання, які стали центром уваги. Перші переважно стосуються нерівномірного розподілу або доступу до ресурсів серед різних соціальних груп, тоді як другі – до умов, що спричиняють нерівності, таких як погане управління тощо [59, с. 28–29].

Пандемія COVID-19 призвела до закриття шкіл, що вплинуло на близько 58 мільйонів дітей у країнах ЄС. Фахівці Об'єднаного дослідницького центру та Лісабонського інституту вищої освіти (Joint Research Centre and Lisbon's Instituto Superior de Educação e Ciências) для оцінки потенційних наслідків кризи використали дані з TIMSS 2019 (Trends in International Mathematics and Science Study), що оцінює математичні здібності учнів 4-го класу в 22 європейських країнах, і проаналізували фактори домашнього навчання. Відсутність книг або пристроїв для читання вдома виявилася найпотужнішим негативним фактором, що вплинув на зниження успішності в математиці на 40 балів TIMSS. Серед інших факторів негативного впливу названі: відсутність університетської освіти в батьків, відсутність інтернету вдома, неспроможність батьків допомагати в навчанні. У випадку сукупного впливу цих факторів, середній бал учнів був на 157 балів нижчим у тестах TIMSS [40, с. 362–364].

Науковці дійшли висновку, що найбільших утрат учні молодших класів зазнали в Болгарії, Німеччині, Словаччині та Іспанії, особливо серед дітей із вразливих соціально-економічних груп. Деякі учні взагалі не досягли прогресу під час закриття шкіл [40, с. 364].

Водночас науковці підкреслюють, що пандемія принесла й деякі нові можливості, а саме: впровадження інноваційних способів підтримки учнів й адаптацію до нових умов. У школах Європи вчителі експериментували з новими технологіями, методиками та підходами до навчання, намагаючись забезпечити безперервність освітнього процесу. Проте не всі зміни були однаково ефективними, і не всі учні мали рівний доступ до цих нововведень [54; 59, с. 25].

Незважаючи на відмінності в обраних країнами Європейського Союзу стратегіях стабілізації навчального процесу та його результативності, проведені напрацювання дали змогу узагальнити причини появи прогалів у навчальних здобутках учнів і виявити можливості для досягнення стабільного рівня якісної освіти.

Конкретизуємо результати компаративного аналізу за характеристиками освітніх систем семи країн, що порівнювалися, в аспекті вияву причин навчальних втрат і реалізації підходів до їх подолання на інституційному, соціальному й дидактичному рівнях.

Дослідження, проведене в **Швеції**, охоплювало дані понад 97 000 учнів 1–3 класів і передбачало виявлення проблем забезпечення функційної грамотності (читання, математики тощо) у початковій школі [56, с. 3]. Аналіз результатів показав, що за деякими параметрами навчальні досягнення в період пандемії покращилися, порівняно з допандемічним. У той час як багато країн зіткнулися з різким зниженням рівня знань через перехід на дистанційне навчання, Швеція, як засвідчують результати дослідження, змогла підтримати стабільний рівень навчальних досягнень завдяки продовженню традиційної форми навчання [56, с. 5]. На відміну від ряду країн, в яких учні з низьким соціально-економічним статусом виявилися найбільш вразливими до навчальних втрат через обмежений доступ до цифрових ресурсів та недостатню підтримку вдома, у Швеції ця група дітей не зазнала значних негативних наслідків для свого навчання. Відкриті школи забезпечили учням доступ до необхідних освітніх ресурсів та підтримки, що дозволило уникнути зниження рівня їхніх знань. Дослідження продемонструвало, що пандемія не мала негативного впливу на учнів із різним рівнем початкових знань і здібностей. Пропорція учнів з низьким рівнем декодування слів залишилася стабільною, а в деяких випадках навіть зменшилася. Це свідчить про те, що збереження традиційної форми навчання допомогло уникнути погіршення результатів у групах, які потребують додаткової підтримки. Швеція стала однією з небагатьох країн, яка вирішила залишити школи відкритими для учнів початкових класів навіть під час піку пандемії. Хоча такий підхід викликав суперечки та побоювання щодо поширення вірусу, його ефективність у збереженні якості освіти була доведена [56, с. 10–11].

Досвід Швеції під час пандемії COVID-19 демонструє, що збереження відкритих початкових шкіл дало змогу забезпечити академічну стабільність і психосоціальну підтримку для учнів, допомагаючи адаптуватися до умов кризи. Відвідування школи дозволило дітям підтримувати соціальні контакти, зберігати звичний режим дня та отримувати необхідну емоційну підтримку від вчителів і однокласників. Це, в свою чергу, сприяло збереженню мотивації до навчання й запобігало виникненню тривожних станів. Хоча інші країни в майбутньому можуть обирати різні стратегії під час подібних ситуацій, досвід Швеції підкреслює значення постійної присутності дітей у шкільному середовищі для їхнього загального благополуччя та розвитку [56, с. 9].

Актуальність теми навчальних втрат серед школярів **Німеччини** підкреслюється в щорічному Звіті про моніторинг освіти та навчання 2023 року (Education and Training Monitor, 2023), де вказано, що пандемія COVID-19 серйозно вплинула на освітній процес у країні. Відзначається, що тривалі періоди дистанційного навчання суттєво погіршили якість освіти, особливо для учнів із соціально-економічно вразливих груп: «соціально-економічно незахищені учні відчували більші втрати в навчанні, що викликає занепокоєння

щодо впливу пандемії на освітню рівність», і потребує більш ретельного дослідження проблеми для розроблення ефективних стратегій відновлення освітніх можливостей і зменшення освітньої нерівності [42; 44].

Дослідження, проведене вченими з Об'єднаного дослідницького центру та Лісабонського інституту вищої освіти та науки (Joint Research Centre and Lisbon's Instituto Superior de Educação e Ciências), вивчало наскільки європейські діти відставали від навчальних цілей під час закриття шкіл. Результати показали, що Німеччина є однією з країн ЄС, де школярі найбільше постраждалих від закриття шкіл; багато дітей, особливо з уразливих соціально-економічних груп, показали значні навчальні втрати. У Німеччині відносно велика кількість учнів не мала засобів для дистанційного навчання [40, с. 371]. Дослідники констатували зв'язок між низькими навчальними досягненнями та фінансовим і соціальним неблагополуччям, який виявляється в тому, що учні, котрі найбільше зазнали втрат у навчанні під час дистанційного навчання, уже значно відставали ще до пандемії. Вчені прогнозують, що Німеччина зіткнеться зі значним зниженням середнього рівня досягнень і зростанням освітньої нерівності.

Слід зазначити, що до початку XXI століття Німеччина не провадила моніторинг освіти та не брала участі в регулярних міжнародних оцінках. Переломним моментом стала участь у PISA 2000, де країна отримала досить невтішні результати з читання, математики та природничих дисциплін («шок від PISA»). Ці результати призвели до широких політичних реакцій, що сприяли зміщенню освітньої політики в бік компетентнісно-орієнтованих навчальних планів, а також створення освітніх стандартів і регулярного моніторингу [43, с. 7].

У 2015 році було оприлюднено стратегію Конференції міністрів культури (Kultusministerkonferenz) щодо освітнього моніторингу, яка передбачає такі напрямки:

- участь у міжнародних масштабних дослідженнях (PISA; TIMSS; PIRLS);
- розробка та підтримка освітніх стандартів для початкових і середніх шкіл, включаючи оцінки кожні п'ять років у 4 і 9 класах (IQB Trend in Student Achievement studies), а також надання завдань для іспитів Abitur;
- забезпечення якості на рівні школи за допомогою щорічних тестів у 3 і 8 класах (Vergleichsarbeiten);
- освітній звіт (National Report on Education) кожні два роки [58, с. 7–14].

У 2022 році було опубліковано перші результати національного моніторингу освіти в Німеччині, які охопили період закриття шкіл й обмежень, пов'язаних з пандемією коронавірусу. Результати стандартизованих тестів із математики та читання серед учнів початкової школи показали очікуване зниження, пов'язане з утратою освітніх можливостей під час пандемії для учнів 4 класу. У порівнянні з 2016 роком бали знизилися з читання та математики [28, с. 256].

На основі узагальнення даних досліджень, проведених науковцями, можна дійти таких висновків:

- час навчання школярів значно скоротився внаслідок закриття шкіл: учні витрачали в середньому 3,6 години на день на навчальну діяльність, порівняно з 7,4 години під час очного навчання. Більше третини учнів витрачали максимум 2 години на день на навчальну діяльність, а три чверті – не більше 4 годин [47, с. 2];

- щоб компенсувати скорочення навчального часу, діти істотно збільшили час перегляду телебачення, комп'ютерні ігри, користування соціальними мережами (з 4,0 годин до 5,2 годин на день). Натомість час на читання, гру на музичних інструментах, творчість або фізичні вправи збільшився лише незначно – з 2,9 годин до 3,2 годин [47, с. 4];

- удвічі вищий рівень навчальних втрат зафіксовано в учнів із сімей з нижчим соціально-економічним статусом;

- порівняно невелика частина учнів брала участь у заходах, спрямованих на надолуження навчальних втрат, таких як додаткові заняття, репетиторство чи програми на канікулах. Проте вони не були орієнтовані на дітей з нижчими результатами в навчанні [39, с. 49];

- втрати навчального часу, спричинені коронавірусом, не були компенсовані відповідними освітніми заходами навіть через рік після початку пандемії [39, с. 41].

До потенційних складностей в організації дистанційного навчання віднесено:

- технічні умови навчання (відсутність засобів ІКТ, відсутність підключення до мережі Інтернет),

- наявність / відсутність підтримки у навчанні (допомоги батьків чи інших членів сім'ї);

- освітнє середовище (присутність членів сім'ї в приміщенні під час навчання).

Також дослідники констатували, що наявність потенційних складнощів в організації дистанційного навчання безпосередньо пов'язана з соціально-економічним статусом родини.

Федеральний уряд Німеччини ініціював національну програму «Надолуження після корони» (Aufholen nach Corona). Кошти були надані урядам федеральних земель для фінансування та реалізації компенсаційних заходів, спрямованих на зменшення рівня прогалин у знаннях з математики, німецької та англійської мов; на організацію індивідуальних занять та занять у малих групах під час літніх канікул і на початку нового 2021 / 2022 навчального року, з особливим акцентом на учнях із сімей мігрантів [33, с. 9].

На основі проведених досліджень стає зрозуміло, що для зменшення негативного впливу дистанційного навчання на академічну успішність важливо розробити й реалізувати комплексні освітні програми, які будуть враховувати особливості потреб кожної дитини, забезпечувати доступ до якісних ресурсів та підтримку з боку вчителів і батьків, особливо у складних соціально-економічних умовах.

Актуальною виявилась необхідність адаптації освітніх стратегій для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від соціально-економічного статусу або культурного походження.

У Національних звітах підкреслювалось значення післядипломної підготовки вчителів, використання ІКТ у початковій освіті, індивідуалізація навчання та взаємодія вчителів з батьками, що повинні відігравати суттєвішу роль у запобіганні негативним наслідкам дистанційної освіти дітей, які перебувають у складних умовах.

Дослідження, проведене в **Нідерландах** навесні 2020 року, виявило, що учні у віці від 7 до 11 років зазнали втрат у навчанні приблизно на 3 %, порівняно з результатами попередніх років. Ці втрати є особливо помітними серед учнів із соціально-економічно вразливих груп, що свідчить про поглиблення освітньої нерівності навіть у країні з високим рівнем готовності до дистанційного навчання [40, с. 363; 45, с. 4–5].

Для подолання навчальних втрат урядом Нідерландів розроблено національний план дій, який передбачає кілька ключових компонентів:

1. *Розширення цифрової інфраструктури*: забезпечення всіх учнів доступом до цифрових навчальних засобів, зокрема надання технічного обладнання (ноутбуків, планшетів) і підключення до інтернету сімей, які цього потребують. Долучення приватного сектору до зменшення цифрового розриву шляхом підвищення доступності технологій для вразливих груп населення.

2. *Підтримка вчителів*: забезпечення урядом підвищення кваліфікації вчителів у використанні цифрових інструментів і методик дистанційного навчання, організація вебінарів, онлайн-курсів і консультацій для полегшення переходу до дистанційного навчання й збереження якості освіти.

3. *Додаткові ресурси для підтримки учнів*: упровадження додаткових освітніх програм, зокрема індивідуальних і групових занять, тьюторингу, а також розширення можливостей для позакласної діяльності щодо компенсації втрат у навчанні.

4. *Моніторинг та оцінка*: систематичне оцінювання та моніторинг прогресу учнів за допомогою національних стандартизованих тестів та індивідуальних оцінок для виявлення прогалин у знаннях й розробки цільових заходів.

5. *Співпраця з батьками та громадою*: залучення до освітнього процесу батьків і місцевих громад, підвищення їхньої обізнаності щодо важливості підтримки дітей у дистанційному навчанні, спільна реалізація програм підтримки учнів із вразливих груп [45, с. 5].

У **Швейцарії** пандемія COVID-19 і пов'язані з нею закриття шкіл призвели до суттєвих змін у навчальному процесі. Закриття шкіл відбулося практично миттєво, залишивши учнів, батьків і вчителів непередбаченими до дистанційного навчання та викликало численні труднощі, пов'язані з адаптацією до нової ситуації. Результати дослідження, проведеного в Швейцарії, показали, що учні початкової школи зазнали значних втрат у навчанні: спостерігалось уповільнення темпів навчання дітей і значне

збільшення індивідуальної варіативності в їхніх навчальних досягненнях [63, с. 571].

На основі отриманих даних можна виділити такі **ключові аспекти навчальних втрат у Швейцарії**:

- **уповільнення навчання**: учні початкової школи зазнали значного уповільнення темпів навчання під час дистанційного навчання. У порівнянні з періодом до закриття шкіл, темпи їхнього навчання були більш ніж у два рази повільнішими. Це свідчить про те, що дистанційне навчання виявилось менш ефективним для цієї вікової групи, яка більше залежить від структури та підтримки, наявних у традиційному шкільному середовищі;

- **зростання індивідуальних відмінностей**: під час закриття шкіл індивідуальні відмінності в темпах навчання серед учнів початкової школи значно зросли. Якщо до пандемії навчання відбувалося відносно рівномірно, то під час дистанційного навчання ці відмінності різко збільшилися. Це вказує на те, що не всі учні мали однакові можливості для ефективного навчання вдома, що могло бути пов'язано з різним рівнем підтримки з боку батьків й умовами навчання в домашньому середовищі;

- **фактори, що вплинули на втрати**: молодші школярі значною мірою залежать від структурованого навчального середовища та безпосередньої підтримки вчителів. Під час дистанційного навчання вони були позбавлені цього, що вплинуло на їхні навчальні результати. Крім того, обмеження фізичної активності та соціальної взаємодії під час карантину могли також негативно позначитися на їхньому мотиваційному й емоційному стані, що, своєю чергою, вплинуло на ефективність навчання;

- **довгострокові наслідки**: сповільнення темпів навчання серед учнів початкової школи може мати довгострокові наслідки для їхнього подальшого розвитку. Втрата базових знань і навичок на ранніх етапах навчання може вплинути на подальше академічне зростання та успішність учнів у наступних класах. Це підкреслює необхідність розробки цільових освітніх програм для підтримки учнів, які зазнали найбільших втрат.

Результати дослідження в Швейцарії підкреслюють, що навчальні втрати під час пандемії є складним і багатогранним явищем, яке вимагає комплексного підходу до їх подолання. Необхідно враховувати вікові й індивідуальні особливості учнів, а також умови їхнього навчання, щоб розробити ефективні стратегії підтримки та відновлення освітніх можливостей [63].

У **Бельгії** пандемія COVID-19 та пов'язані з нею закриття шкіл призвели до суттєвих навчальних втрат серед учнів. Дослідження, проведене Joana Elisa Maldonado та Kristof De Witte у Бельгії, виявило, що учні зазнали значного погіршення результатів стандартизованого тестування в 2020 році. Аналіз охопив дані за шість років (2015–2020) і продемонстрував зниження середніх балів з математики та нідерландської мови.

Основні результати дослідження показали:

- **зниження академічних результатів**: учні в 2020 році показали значне зниження результатів тестів з усіх предметів. У середньому бали з математики знизилися на 0,19 стандартних відхилень, а з нідерландської мови – на

0,29 стандартних відхилень у порівнянні з попередніми роками. Це вказує на те, що навчальні втрати були суттєвими та відчутними з усіх основних предметів [53, с. 1];

- *збільшення нерівності*: дослідження виявило зростання нерівності як всередині шкіл, так і між ними. Індивідуальні відмінності в межах шкіл зросли на 17 % для математики та на 20 % для нідерландської мови. Нерівність між школами збільшилася на 7 % для математики та на 18 % для нідерландської мови. Це вказує на те, що учні з соціально-економічно вразливих груп зазнали більш значних навчальних втрат, що поглибило освітню нерівність [53, с. 16];

- *вразливі групи учнів*: навчальні втрати були більш вираженими в школах, де переважають учні з неблагополучних сімей. Це свідчить про те, що соціально-економічний статус відіграв ключову роль у впливі пандемії на навчальні результати. Учні, які вже до пандемії мали нижчий рівень досягнень, зазнали ще більшого відставання під час закриття шкіл [53, с. 19];

- *причини навчальних втрат*: закриття шкіл супроводжувалося переходом на дистанційне навчання, але його ефективність виявилася обмеженою. Недостатній доступ до технологій і відсутність структурованого навчального середовища сприяли погіршенню академічних результатів. Дослідники зазначають, що багато учнів не мали належного доступу до цифрових ресурсів та підтримки вдома, що ускладнювало процес дистанційного навчання;

- *довгострокові наслідки*: втрати в знаннях і навичках, спричинені закриттям шкіл, можуть мати довгострокові наслідки для майбутніх можливостей учнів. Втрата знань може вплинути на їхні подальші академічні досягнення, а також на можливості працевлаштування й економічне становище в майбутньому [53, с. 16].

Навчальні втрати молодших школярів в **Італії**, спричинені пандемією COVID-19, дослідники характеризують як складне й багатогранне явище. Закриття шкіл в Італії було одним із найдовших у Європі – з кінця лютого 2020 року до вересня 2020 року. Це призвело до значних перебоїв у традиційному навчальному процесі. Як одна із перших західних країн, що зіткнулися з пандемією, Італія опинилася у складній ситуації, оскільки її освітня система була менш підготовлена до дистанційного навчання через низький рівень цифрової грамотності й обмежені ресурси порівняно з іншими європейськими країнами [62, с. 2].

Основні аспекти навчальних втрат в Італії:

1. Рівні та масштаб навчальних втрат:

- *предмети та класи*: навчальні втрати в початковій школі Італії були різними залежно від предметів і класів. Найбільші втрати спостерігалися в результатах із англійської мови серед учнів 5-го класу. Зокрема, вміння слухати та читати англійською мовою значно погіршилися. Для порівняння, втрати в читанні та математиці були менш вираженими, але все ж відчутними [62, с. 8].

2. Фактори, що впливають на навчальні втрати:

- *рівень цифрової підготовки*: італійські вчителі в середньому мали невеликий досвід використання цифрових технологій у навчанні, що ускладнювало перехід до дистанційного формату. Відсутність достатніх

цифрових ресурсів і навичок ускладнювала забезпечення ефективного навчального процесу під час закриття шкіл.

- *суспільно-економічна нерівність*: учні з вищим соціально-економічним статусом (вищий рівень освіти батьків, доступ до цифрових технологій вдома) зазнали менших навчальних втрат у порівнянні з дітьми з сімей із нижчим матеріальним забезпеченням, що посилює вже існуючу нерівність в освітніх можливостях [62, с. 3].

- *географічний вплив*: школи в різних регіонах Італії мали різний рівень підготовки до дистанційного навчання. Учні з південних регіонів, де були менші можливості для онлайн-освіти, зазнали більших втрат у навчанні порівняно з їхніми однолітками з північних регіонів.

3. Роль шкіл та педагогічних практик:

- *здатність шкіл адаптуватися*: вплив пандемії на навчальні результати значно відрізнявся від школи до школи. Деякі освітні заклади змогли швидко адаптуватися до нових умов та успішно використовували цифрові інструменти для підтримки навчання. У цих школах втрати були меншими або навіть вдалося досягти певного прогресу. Менш підготовлені до дистанційного навчання школи зазнали значних втрат.

- *педагогічні практики*: використання педагогами цифрових інструментів, методи оцінювання та керівництво з боку адміністрації школи також відіграли вирішальну роль у зменшенні або посиленні навчальних втрат. Наприклад, учителі, котрі активно застосовували інтерактивні методи навчання та ефективно оцінювали прогрес учнів, сприяли меншому зниженню рівня знань учнів [62, с. 14].

4. Довгострокові наслідки:

- *психосоціальні ефекти*: крім зниження рівня знань, пандемія вплинула на психосоціальний стан учнів. Відсутність соціальної взаємодії та стрес, пов'язаний із зміною навчального середовища, могли негативно позначитися на мотивації та емоційному благополуччі дітей.

- *необхідність реформ*: ситуація з пандемією підкреслила важливість розробки більш гнучких та стійких освітніх систем, здатних ефективно реагувати на кризові ситуації. Інвестиції у цифрову освіту, навчання вчителів і забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів є ключовими напрямками для запобігання подібних навчальних втрат у майбутньому [62, с. 15].

Значних втрат під час пандемії COVID-19 зазнала й система початкової освіти у **Польщі**. Закриття шкіл в країні тривало 26 тижнів, що було одним із найдовших періодів у Європі, і призвело до зниження рівня навчання в таких освітніх галузях, як математика, природничі науки та читання. Дослідження показали, що ці втрати були еквівалентні більше, ніж одному року навчання. Економічний аналіз утрат свідчить про потенційне зниження майбутніх доходів учнів та втрату 7,2 % ВВП країни в довгостроковій перспективі [48, с. 6].

Основні причини та фактори навчальних втрат:

1. *Дистанційне навчання та обмежений доступ до технологій.*

Перехід до дистанційного навчання виявив низку проблем, особливо для учнів початкової школи. Багато учнів не мали достатнього доступу до

комп'ютерів або інтернету. Наймолодші учні (8–9 років) часто мали лише планшети або мобільні пристрої, які не завжди були ефективними для навчання. Відсутність чітких вказівок і методів навчання призвела до того, що вчителі використовували різні платформи, такі як Google Classroom, Webex, Moodle, Zoom і MS Teams, що спричинило різноманітність підходів у навчанні. Через це рівень доступу до якісної освіти був нерівномірним [54, с. 3].

2. *Вплив на цифрову грамотність та інші предмети.*

Навчальні втрати також помітні в інформативній галузі. Учні, які брали участь лише у шкільних дистанційних заняттях, показали значно нижчі результати, ніж ті, хто відвідував додаткові курси. Це свідчить про те, що в умовах дистанційного навчання школярі не отримували достатнього обсягу знань і практичних навичок.

3. *Економічні та соціальні наслідки.*

Окрім навчальних втрат, пандемія також мала серйозні економічні наслідки. Дослідники прогнозують, що ці втрати можуть призвести до зменшення майбутніх доходів учнів, що в свою чергу спричинить втрату 7,2 % ВВП Польщі. Обмежений доступ до технологій, відсутність єдиних стандартів для дистанційного навчання й різноманітність підходів до навчання призвели до зниження якості освіти. Це підкреслює важливість підготовки та підтримки освітньої системи для адаптації до подібних криз у майбутньому [48; 54].

Таким чином, узагальнення досвіду різних країн дає можливість виокремити **основні стратегії** в подоланні навчальних втрат, а саме:

- **забезпечення рівного доступу** до цифрових ресурсів для всіх учнів, зокрема надання необхідного обладнання (ноутбуків, планшетів) і стабільного інтернет-з'єднання;
- **підвищення кваліфікації вчителів** у використанні цифрових інструментів і методик дистанційного навчання через тренінги і вебінари;
- **упровадження додаткових програм підтримки**, таких як індивідуальні та групові заняття, тьюторинг, а також додаткові освітні програми для учнів, які зазнали найбільших втрат;
- **систематичне оцінювання та моніторинг** прогресу учнів за допомогою стандартизованих тестів для виявлення прогалин у знаннях;
- **залучення батьків** до освітнього процесу та підвищення їхньої обізнаності про важливість підтримки дітей у дистанційному навчанні;
- **забезпечення психосоціальної підтримки учнів**, зокрема шляхом збереження можливості соціальної взаємодії в онлайн-середовищі та організації заходів, спрямованих на підтримку емоційного здоров'я дітей;
- **використання нових методик**, що дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб учнів у дистанційному середовищі.

ВТРАТИ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ВІТЧИЗНЯНІ КЕЙСИ

Українська система освіти вже не перший рік перебуває в умовах суворих випробувань, що першопочатково зумовлені пандемією COVID-19, а в подальшому – воєнним станом і постійною загрозою для безпеки учасників освітнього процесу. Вітчизняні науковці й учительська громадськість доволі швидко реагували на виклики та намагалися адаптувати освітній процес до нових надскладних реалій. Однак попри це нині констатуємо втрати в навчальних досягненнях здобувачів освіти загалом і молодших школярів зокрема.

Вимушене дистанційне навчання, запроваджене під час пандемії, стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів і батьків. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів, давати раду технічним проблемам виявилось досить складно.

Через пандемію COVID-19 було скасовано проведення ДПА у 4-х класах. Об'єктивними даними для відстеження динаміки сформованості ключових (читацької та математичної) компетентностей випускників початкової школи стали результати Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (ЗЗМЯПО), котре було проведено у 2018 і 2021 роках. Згідно результатів першого циклу дослідження (2018) «... понад 86 % випускників початкової школи досягли базового рівня сформованості читацької компетентності. ... У понад 16 % четвертокласників на етапі закінчення здобуття початкової освіти читацька компетентність сформована на високому рівні»; «понад 86 % випускників початкової школи досягли базового рівня сформованості математичної компетентності. ... У майже 18 % четвертокласників на етапі закінчення здобуття початкової освіти математична компетентність сформована на високому рівні» [15]. За три роки, що минули після першого циклу дослідження, рівень читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи знизився: «Частка випускників початкової школи, які досягли високого рівня сформованості математичної компетентності, за три роки знизилася на 1 %, натомість частка тих четвертокласників, які не подолали базового порогу в оволодінні математикою, збільшилася на 3,7 %. ... Частка четвертокласників, які продемонстрували високий рівень читацької компетентності, знизилася із 17,5 % у 2018 році до 14,9 % у 2021 році, натомість частка тих випускників початкової школи, які не подолали базового порогу читацької компетентності, навпаки, збільшилася впродовж трьох років із 13,2 % до 16,9 %» [14, с. 25]. Маємо зазначити, що це чи не єдине вітчизняне стандартизоване дослідження якості початкової освіти, проведене в пандемічний період.

Незалежний аналітичний центр Cedos, який періодично проводив аналіз освітнього процесу в 2019 / 2020, 2020 / 2021 навчальних роках [18], у своєму дослідженні зазначає: «... попри нагальну необхідність, досі не відбулося

загального дослідження рівня знань дітей і втрат (прогалин) у знаннях і навичках через пандемічні умови навчання, і поки що немає офіційної інформації, що його заплановано». Аналітики Cedos зауважують, що в Україні «немає підґрунтя для прийняття рішень для покращення ситуації і компенсації прогалин учнівства та студентства. Фактично, в Україні немає інформації, яка дозволила б розробляти комплексні заходи роботи з негативними наслідками пандемії для освіти» [24].

Як бачимо, у вітчизняному освітньому просторі проблема навчальних втрат молодших школярів існувала вже в пандемічний період. Ще більш значних масштабів і загострення проблема набула в умовах повномасштабної військової агресії РФ. Через безпекову ситуацію МОН України рекомендувало призупинити освітній процес і відправити учнівство на двотижневі канікули. Та у деяких регіонах пауза затягнулася до кінця навчального року. Велика частина шкіл та учнів опинилися в окупації або в зонах бойових дій. По територіях, де не відбувалися наземні сутички, армія Росії наносила ракетні удари, зокрема й по закладах освіти. Відновити навчання в онлайн-форматі багатьом навчальним закладам допоміг досвід пандемії COVID-19, який здобули освітяни за два роки до повномасштабного вторгнення.

Моніторингове дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни, проведене ДСЯО, констатувало значне погіршення навчальних досягнень з предметів інваріантної частини навчального плану в початковій школі. У сільській місцевості навчальні втрати більш виразні в порівнянні з міськими районами, що свідчить про географічну нерівномірність у доступі до якісної освіти [12].

Учені Г. Бичко, В. Терещенко звертають увагу на далекосяжні наслідки навчальних втрат, які впливають не тільки на особистісний розвиток дитини, але й на добробут цілих суспільств у майбутньому. Втрати в навчанні можуть поглиблювати існуючі соціальні й економічні нерівності, посилюючи вже наявні розриви в освіті між різними соціально-економічними групами [34].

Більшість українських дослідників суголосні в тому, що, попри результати опитувань педагогів, спостережень за освітнім процесом, окремих вимірювань рівнів успішності школярів, на сьогодні неможливо встановити достовірну величину навчальних втрат, адже підсумкових даних про досягнення учнів в умовах військового стану немає. А отже, «без проведення спеціальних моніторингових досліджень складно окреслити втрати у навчанні, оскільки вони спричинені сукупністю багатьох чинників, які можуть різнитися як у межах регіону, так і окремого населеного пункту, закладу освіти, навіть класу» [25, с. 3]. Т. Алексєєнко наголошує на актуальності й соціальній затребуваності досліджень, що передбачають розроблення комплексного діагностичного інструментарію оцінювання навчальних втрат і їх подолання чи мінімізації упродовж процесу навчання школярів з огляду на «динамічність розвитку ситуації в освіті в умовах повномасштабної війни, накопичення навчальних втрат учнів внаслідок тривалої дії несприятливих факторів» [3, с. 203].

Співробітниками відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України укладено методичні рекомендації щодо діагностики навчальних втрат і компенсації в початковій школі [7, с. 60–69]. Автори підкреслюють, що навчальні втрати молодших школярів можуть різнитися в межах регіону, окремого населеного пункту, закладу освіти, класу, вони мають індивідуальний вираз і потребують врахування особливостей їх виникнення в різних умовах перебування учнів.

Згідно з результатами проведеного науковцями опитування, на початку 2022 / 2023 навчального року вчителі початкової школи самостійно приймали рішення щодо планування процесу навчання. Більшість із них продовжили опрацьовувати з учнями навчальний зміст у звичній послідовності та в звичайному темпі; водночас частина з них спланувала діяльність з опорою на дані вхідного діагностування, яке засвідчило навченість учнів, тобто їхню готовність до подальшого навчання на основі вивчення залишкових результатів; інші розпочали навчання з тематичних блоків, які не змогли опрацювати на кінець попереднього року. З огляду на доволі строкату картину побудови освітнього процесу було зосереджено зусилля на створенні навчально-методичного забезпечення освітнього процесу: електронні підручники й навчальні посібники, презентації й відеозаписи онлайн-уроків, діагностувальні завдання, тести для контролю навчальних досягнень, інтерактивні електронні додатки до підручників, записи вебінарів із методичними рекомендаціями для вчителів.

Для оперативної корекції навчального процесу науковці рекомендують здійснювати: вхідне, проміжне та підсумкове діагностування навчальних втрат учнів; виявлення причин появи; розроблення програми / плану надолуження прогалин відповідно до отриманих результатів; оптимальний розподіл (за можливості, об'єднання) навчального змісту; відбір емоціогенних засобів впливу на пізнавальну мотивацію учнів; урізноманітнення форм роботи (візуалізація, гра, емоційно-забарвлений контент, онлайн-вправи й под.); використання можливостей інших навчальних предметів для мовленнєвого розвитку учнів, реалізацію міжпредметних зв'язків.

ОБГРУНТУВАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ситуація, що охопила освітній процес у всьому світі внаслідок пандемії COVID-19, підкреслила необхідність досліджень проблем, пов'язаних із відновленням втраченого навчального часу та його наслідками. Освітня система України зазнала значно сильнішого впливу порівняно з більшістю інших країн. Це зумовлено тим, що значна частина українських учнів уже протягом п'яти років не має можливості повернутися до нормального навчання: спочатку через пандемію, а з лютого 2022 року – через повномасштабну військову агресію росії.

Дослідження, моніторинги, спостереження та спілкування з педагогами свідчать про те, що немає єдиної думки щодо термінів, які використовують для характеристики навчальних втрат учнів. Часто поняття «освітні втрати», «навчальні втрати» та інші використовуються як синоніми. Для опису наявних в сучасній освіті явищ з'явилася ціла низка понять: «втрати», «освітні втрати», «навчальні втрати», «освітні розриви», «прогалини в навчанні», «танення» набутих академічних досягнень учнів», «сповзання» набутих академічних досягнень учнів», «забування» набутих академічних досягнень учнів», «втрачене» навчання», «незавершене навчання» тощо. Необхідним є розмежування змісту наведених понять, визначення сутності та специфіки кожного з них.

Поняття «навчальні втрати» та його похідні використовуються найчастіше в літературі для визначення негативної динаміки в навчальних досягненнях школярів. Задля прийняття ефективних рішень у розв'язанні проблеми навчальних втрат школярів розглянемо підходи до визначення термінів, наявні у вітчизняному й зарубіжному науковому просторі.

Поняття «*втрата*» в освітянській галузі протягом останніх років пов'язується зі зміною форми здобуття освіти, переведення закладів з очного на дистанційне та змішане навчання, нестабільними умовами організації освітнього процесу (повітряні тривоги, відключення електроенергії, перебої з Інтернетом), а також зі зменшенням навчального часу через перебої в освітньому процесі, за якого учні / учениці не мають можливості долучитися до нього [13].

Поняття «*навчальні втрати (learning loss)*» набуває актуальності через визначальний вплив на академічні та соціально-економічні перспективи учнів і потребує однозначного визначення в науковій спільноті.

У зарубіжних джерелах «*навчальні втрати (learning loss)*» визначаються як «будь-яка специфічна або загальна втрата знань і навичок чи регрес у навчанні, найчастіше через тривалі прогалини або перерви в навчанні учня» [61]; «будь-які втрати знань або навичок та / або уповільнення чи переривання академічного прогресу, найчастіше через тривалі пропуски або перерви в навчанні учня» [66]; «втрата набутих академічних знань / навичок або пауза в академічному розвитку учня, найчастіше через тривалу відсутність у школі»

[52]; «втрати у знаннях / навичках із читання й математики; втрати навичок грамотності та лічби, коли учні перебувають поза межами формального навчального закладу протягом тривалого періоду часу» [46]; «втрата у знаннях / навичках із читання й математики» [41].

Втрата навчального часу є основною складовою поняття «*навчальні втрати*» учнівства в нестабільних умовах. Так, в дослідженні Світового банку «Відновлення навчання для прискорення» акцентувалося на тому, що основною проблемою залишається втрата навчального часу, що призводить до загострення нерівності в доступі до освіти, особливо для вразливих категорій учнів. Згідно з цим звітом, одним із головних викликів є значне зниження рівня освіти серед учнів через тривалі перерви в навчанні й обмежений доступ до якісної освіти [65].

У зарубіжній науковій спільноті виокремлюють поняття «*прогалина / розрив у досягненнях (achievement gap)*», яке позначає будь-яку значну й стійку різницю в академічній успішності або освітніх досягненнях між різними групами учнів [61]; «*прогалина / розрив у можливостях (opportunity gap)*», що стосується ресурсів, зокрема нерівного або несправедливого розподілу ресурсів і можливостей [61]; «*навчальна прогалина / розрив (learning gap)*» визначається як різниця між тим, чого навчився учень, тобто його академічним прогресом, і тим, що очікувалося від учня на певному етапі навчання, наприклад, у певному віці або класі [61].

У дослідженнях вітчизняних науковців проблема тлумачення «навчальних втрат» і дотичних до них понять розглядалася в таких аспектах: аналіз, упорядкування термінології, обґрунтування сутності явища «втрати», підходи до їх компенсації [1; 34]; узагальнення підходів до питання «втрати» в зарубіжних джерелах [11; 21]; сутність та особливості навчальних втрат учнів початкової школи [6; 7; 31]; діагностика втрат у навчанні та заходи задля їх надолуження [2; 3; 4; 5; 10; 25] тощо.

Оскільки в Україні освіта розуміється як єдність навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості, то в межах родового поняття «освітні втрати» дослідники виокремлюються взаємопов'язані компоненти: навчальні втрати (у розумінні втрати знань, умінь, навичок, ставлень тощо), виховні втрати та зниження темпу розвитку особистості [34, с. 63]. Таким чином, поняття навчальних втрат розглядається як складова освітніх втрат, більш вузьке, пов'язане з когнітивними навичками учнів, прогалинами в знаннях, недосягненням учнівством очікуваних результатів, академічною неуспішністю. Натомість «*освітні втрати*» як дидактична категорія осмислюється науковцями (О. Малихін Н. Арістова, С. Алексєєва) з позицій прийняття ситуації, коли через низку об'єктивних і суб'єктивних причин унеможлиблюється повноцінне дотримання принципів систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок тощо [22]. Часто в публікаціях трапляється підміна понять, коли під «освітніми втратами» розуміються «прогалини у знаннях і навичках, які виникають в учнівства під час освітнього процесу у порівнянні зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчальних здобутків (спричинені індивідуальними і

структурними чинниками, зокрема масштабними надзвичайними ситуаціями, вплив яких накладається на системні нерівності та вразливості)» [8; 17; 23].

У праці «Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання» (Ганна Бичко, Василь Терещенко, 2023) автори дають узагальнене визначення поняття «навчальні втрати», засноване на аналізі наявних підходів у науковій літературі. Так, «навчальні втрати» розуміють як: втрату знань, умінь, навичок та / або уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні конкретного учня (внаслідок тривалих пропусків занять, неефективного викладання, значних незапланованих перерв у навчанні, пов'язаних із соціальними кризами, війнами, природними катаклізмами); втрата знань і навичок або відхилення в академічному прогресі учня, що найчастіше пов'язано з перервою у формальній освіті, пропусками занять тощо; втрата здобутих раніше знань, коли учні, які досягли певного прогресу в навчанні, погіршують свою успішність (внаслідок тимчасової (нетривалої) перерви у формальній освіті); різниця між тим, чого навчився учень, тобто досягнутим ним академічним прогресом, і тим, чого учень мав би навчитися на певному етапі свого навчання, наприклад, у певному віці, на рівні певного класу тощо [34, с. 7].

Визначаються вони відносно певних критеріїв, зокрема, вимог освітніх стандартів для певного етапу здобуття освіти, а недоотримання того, що мало б бути потенційно досягнутим у навчанні, означається як «втрачена (упущена) вигода». Автори виділяють також поняття «навчальні розриви у навчанні» як значну та стійку різницю в академічній успішності між різними групами (категоріями) учнівства (стосуються не одиничного здобувача освіти, а груп учнівства, постаючи як значна та стійка різниця в їхній академічній успішності) [34].

У публікації «Освітні втрати: термінологічний дискурс із використанням зарубіжного досвіду» (Глушко О.З., Джурило А.П., Кравченко С.М., Локшина О.І., Максименко О.О., Шпарик О.М., 2023) колектив авторів виокремлює ряд похідних понять, таких, як: «танення набутих академічних досягнень учнів» (учні не здобули жодного прогресу під час закриття шкіл); «сповзання набутих академічних досягнень учнів» (учні погіршили академічну успішність під час закриття шкіл); «забування набутих академічних досягнень учнів» (втрата раніше набутого знання під час навчання); «втрачене навчання» (очікуване навчання, яке не відбулося / не відбувається, оскільки школи були закриті для очного навчання (Північно-західна асоціація з оцінювання (Northwest Evaluation Association NWEA); «незавершене навчання (*unfinished learning*)» (учні не завершили курс навчання, який вони мали б завершити за навчальний рік: призупинення навчання, що спричиняє втрату учнями знань / умінь, якими вони володіли до цього; отримання меншого обсягу знань / умінь, ніж передбачено освітніми стандартами за навчальний рік; отримання меншого обсягу знань / умінь, що є необхідними для успішного навчання в подальшому після закінчення школи та на ринку праці) [11, с. 8–9].

Науковці О. Локшина, А. Джурило, О. Максименко, О. Шпарик, аналізуючи підходи до питання в зарубіжних джерелах, зауважують, що ними

визначаються два типи навчальних втрат: «забування» (втрата раніше засвоєних знань) та «втрачене навчання» (неотримані знання через неможливість очного навчання). Акцентується увага на тому, що в Україні навчальні втрати є комплексними й охоплюють не лише типові причини (сезонні перерви, пропуски занять, неефективне викладання, перерви через COVID-19), але й наслідки війни (руйнування закладів, відсутність електрики й інтернету, психологічні травми) [21].

О. Онопрієнко розрізняє поняття «навчальні втрати» і «навчальні розриви», розуміючи під першими «...невідповідність (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень учнів відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, які були характерними для такого періоду навчання учнів тієї ж вікової групи у попередні роки». На думку науковиці, поняття «навчальні розриви» прийнятне для характеристики відмінностей або непропорційності у навчальних досягненнях учнів із окремих територіальних одиниць країни, різних шкіл, соціальних груп тощо [26, с. 132].

Навчальні втрати можна виміряти, визначити, «маючи мірило (критерій), щодо якого виявляють величину втрат конкретного здобувача освіти. Зазвичай цим мірилом є вимоги освітніх програм, стандартів для певного етапу здобуття освіти (наприклад, рівень навчальних досягнень на кінець 4-го класу» [34; 36]. Той навчальний контент, із яким асоційовані найбільші втрати, фахівці пропонують називати таким поняттям, як «навчальні прогалини» або «прогалини в навчанні». Саме на надолуженні цих прогалин і мають бути зосереджені основні заходи, метою яких є подолання навчальних втрат.

Проведене нами дослідження дає підстави констатувати, що у шкільній практиці педагоги до навчальних втрат відносять *втрату наскрізних умінь і навичок*, зокрема, уміння вчитися, висловлювати власну думку усно й письмово та читання з розумінням як таких, що мають безпосередній вплив на формування функційної грамотності учнів і їхньої здатності / готовності до подальшого навчання в середній базовій школі.

Одним із важливих аспектів навчальних втрат є *уповільнення темпів навчання*, тобто зниження швидкості засвоєння навчального матеріалу учнями, спричинене внутрішніми (відмінності в навчальних темпах дітей, зумовлені індивідуальними психофізичними особливостями, як-то: здібності; темперамент; фізіологічна, соціальна, психологічна та інтелектуальна готовність дитини до навчання; ступінь зрілості мотиваційної, емоційної та волевої сфери; ступінь отриманого стресу (рівень тривожності) тощо) і зовнішніми факторами (перерви в навчанні внаслідок негативних впливів, відсутність доступу до необхідних ресурсів, що набувають критичного значення в кризових умовах).

Зарубіжні дослідження проблеми навчальних втрат як наслідків пандемії COVID-19 показали, що в країнах із тривалим періодом дистанційного навчання темпи засвоєння знань учнями суттєво знизилися. Так, у Нідерландах, Бельгії, Швейцарії та Великій Британії спостерігали значне уповільнення в розвитку навичок читання та математики саме серед молодших школярів. Крім

того, було констатовано, що неоднорідність доступу до ресурсів та психоемоційний стан учнів стали вагомими чинниками уповільнення темпів навчання.

У вітчизняному науковому просторі уповільнення темпів навчання розглядалося переважно в контексті педагогічної психології та індивідуальних особливостей навчання учнів із різними рівнями мотивації та здібностей [29]. У реаліях війни уповільнення темпів навчання внаслідок позбавлення можливості регулярного очного навчання, зміни місця проживання, перерв у навчанні та стресових чинників набуло іншого звучання через велике охоплення дітей. Міжнародні організації, зокрема ЮНІСЕФ та ЮНЕСКО, спільно з Міністерством освіти і науки України розробляють рекомендації та програми для забезпечення стійкості освітньої системи України, спрямовані на подолання впливу уповільнення темпів навчання на академічні перспективи учнів. Ці ініціативи включають підготовку педагогів до роботи зі здобувачами освіти у складних умовах, упровадження нових методів дистанційного та змішаного навчання, а також підтримку вразливих категорій школярів.

Тож поняття «уповільнення темпів навчання» стає актуальним у ситуаціях криз, коли звичний освітній процес порушується, і потрібні особливі стратегії для його стабілізації та збереження якості навчання. Результати зарубіжних і вітчизняних досліджень підкреслюють необхідність комплексних підходів до подолання академічної неуспішності, а також збереження психоемоційного здоров'я дітей як запоруки успішного навчання.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел із проблеми дослідження дає змогу зробити такі висновки. У зарубіжжі фахівці виділяють два ключові типи навчальних втрат. Перший стосується втрати знань, набутих раніше під час навчання, (забування), а другий описує очікувані навчальні результати, які не були досягнуті через закриття шкіл (втрачене навчання). Основна увага приділяється аналізу фактичних результатів навчання шляхом порівняння їх із досягненнями попередніх когорт або з нормативними вимогами для певного рівня освіти. Вітчизняні дослідники, спираючись на зарубіжний досвід, вводять в педагогічний простір доволі широкий спектр понять, що акцентовані на процесі втрати, як-от: «танення», «сповзання», «забування», «незавершене навчання», «втрачене навчання»; на недосягненні запроєктованих результатів – власне «навчальні втрати» та на різниці / відмінності в академічній успішності – «навчальні розриви».

У нашому дослідженні, говорячи про «навчальні втрати», беремо за основу визначення О. Онопрієнко й будемо розуміти під ними невідповідність (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень учнів відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, які були характерними для такого періоду навчання учнів тієї ж вікової групи у попередні роки.

До втрат у навчанні молодших школярів відносимо:

– *втрати в опануванні предметного змісту* кожної з освітніх галузей (знань, уявлень, понять, способів практичної діяльності тощо);

– *втрати наскрізних умінь* (втрата навичок читання (сформованості технічної складової читання; смислової складової – читання з розумінням); уміння висловлювати власну думку усно та письмово; уміння учнів (самостійно) вчитися (уміння сприймати інформацію, раціонально запам'ятовувати, працювати з підручником та іншими джерелами інформації, осмислювати матеріал, виділяти головне, розв'язувати проблемні завдання, здійснювати самоконтроль тощо)).

Водночас як наслідки навчальних втрат учнів необхідно брати до уваги *втрати темпу навчання та розвитку особистості*, а також *втрати досвіду та навичок соціалізації дитини*. Ці складові є важливими для організації навчання в умовах війни з метою мінімізації та коригування набутих навчальних втрат та втрат іншого характеру.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ В ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ УЧИТЕЛІВ І БАТЬКІВ¹

Дослідження проблеми навчальних втрат в освіті молодших школярів у 2023 / 2024 навчальному році було проведене в квітні–травні 2024 року науковими співробітниками відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України.

Завдання дослідження: (1) з'ясувати форми організації навчання в початковій школі, які превалюють у 2023 / 2024 навчальному році, визначити особливостей організації початкової освіти в умовах воєнного стану; (2) на основі аналізу результатів опитування вчителів і батьків окреслити наявні навчальні втрати молодших школярів і зробити висновки про динаміку їх змін за останній навчальний рік; з'ясувати основні чинники, що призводять до навчальних втрат учнів початкової школи; визначити оптимальні шляхи мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану.

Характеристика вибірки. Більшість закладів освіти, які ввійшли до вибірки дослідження (98 %), мають I–II (III) ступінь. Це гімназії, ліцеї, ЗЗСО, СШ, ЗОШ, НВК. Також наявні заклади освіти I ступеня, які забезпечують виключно початкову освіту (2 %).

Області, охоплені дослідженням: Вінницька, Волинська, Дніпропетровська, Житомирська, Закарпатська, Запорізька, Київська, Кіровоградська, Львівська, Миколаївська, Одеська, Полтавська, Рівненська, Сумська, Тернопільська, Харківська, Херсонська, Хмельницька, Черкаська, Чернівецька.

Половина закладів освіти, які взяли участь у дослідженні, розташовані у містах, інші – в селищах і селах.

Збір даних відбувався шляхом онлайн-анкетування учасників освітнього процесу. У анкетуванні взяли участь 7 395 вчителів та 24 567 батьків.

Розподіл респондентів (учителів / батьків) за класами початкової школи, у яких вони працюють / навчаються діти – рівномірний.

Основні висновки і тенденції.

Форми організації навчання в початковій школі в 2023 / 2024 навчальному році. Ключові особливості організації початкової освіти в умовах воєнного стану

Згідно даних попередніх досліджень, проведених у грудні 2023 року – січні 2024 року Державною службою якості освіти України та Державною освітньою установою «Навчально-методичний центр з питань якості освіти» [13], в першому півріччі 2023 / 2024 н. р. 53 % закладів загальної середньої освіти працювали очно, 47 % – в змішаному / дистанційному форматі. Це свідчить про поступове повернення шкіл до очного навчання: наявна суттєва

¹ Тут і далі: під «батьками» розуміємо власне батьків або інших дорослих осіб, які їх замінюють (бабусь, дідусів, опікунів тощо).

позитивна динаміка в порівнянні з показниками першого півріччя 2022 / 2023 н. р. [12].

Станом на кінець другого півріччя 2024 н. р. 57,3 % опитаних вчителів початкової школи працюють очно, 20,0 % забезпечують дистанційну форму навчання в класі, 20,3 % – змішану, 1,9 % – гібридну, 0,4 % педагогів інтегрують декілька з приведених варіантів. Відсоткове співвідношення розподілу форм навчання в класах згідно опитування батьків є ідентичним.

Згідно думки більшості вчителів початкової школи (понад 80 %), дистанційні синхронні (онлайн) уроки дають змогу забезпечити безперервність освітнього процесу. Водночас дистанційне синхронне навчання в початковій школі має специфіку, пов'язану з індивідуально-психологічними та індивідуально-типологічними особливостями молодших школярів; недостатньою (для автономної навчальної діяльності) сформованістю функційної грамотності й інформаційно-цифрової компетентності учнів 1–4 класів. Згідно результатів опитування, близько 20 % батьків й 11 % учителів вважають онлайн-уроки нерезультативними, ще понад 13 % батьків і 6 % учителів не визначилися щодо власної точки зору з цього питання (рис. 1).

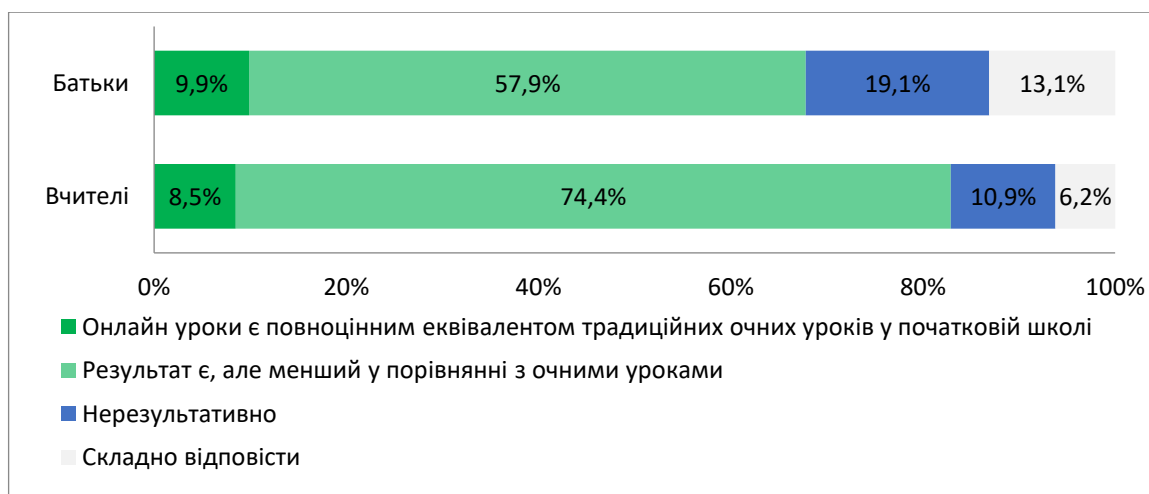


Рис.1: Результативність дистанційних синхронних уроків в початковій школі в 2023 / 2024 навчальному році

Ці показники мають певну варіативність залежно від типу населеного пункту, у якому відбувається навчання. Це унаочнено на рис. 2.

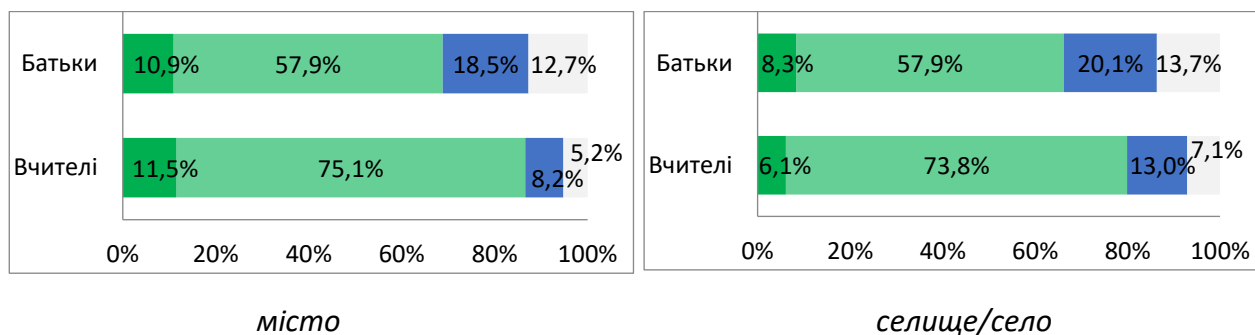


Рис.2: Результативність дистанційних синхронних уроків в початковій школі в 2023 / 2024 навчальному році (розподіл відповідей респондентів за типами населених пунктів, у яких відбувається навчання)

Ставлення вчителів і батьків до дистанційного синхронного навчання фактично не залежить від року навчання учнів (класу початкової школи), що відображено на рис. 3.

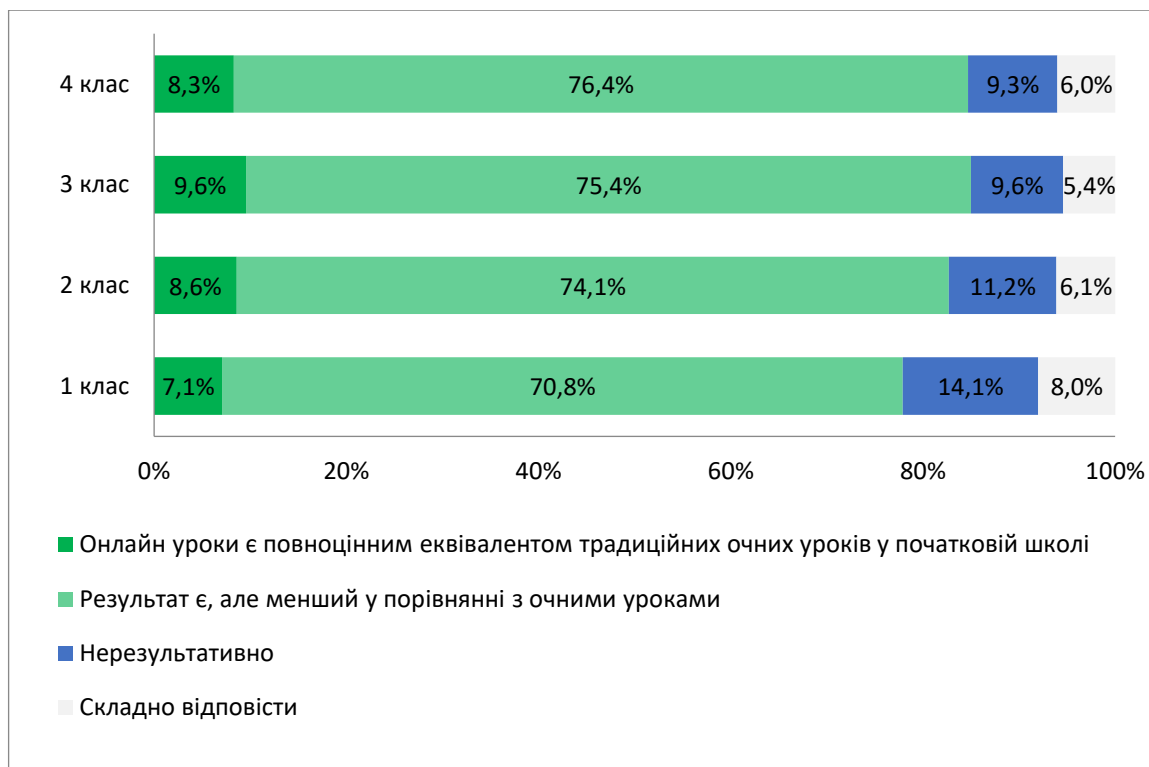


Рис.3: Результативність дистанційних синхронних уроків в початковій школі в 2023 / 2024 навчальному році (розподіл відповідей респондентів за класами)

Згідно результатів опитування, у 34,2 % класів початкової школи є родини, які обрали сімейну / екстернатну форму навчання. Значну кількість таких учнів у класах зазначає менше 1 % вчителів. Співвідношення між сімейною й екстернатною формами навчання становить 2:1.

Протягом 2023 / 2024 навчального року зміну закладу освіти, який відвідує дитина, через воєнний стан у країні засвідчили 7,8 % батьків.

Наявні навчальні втрати учнів початкової школи та динаміка їх змін протягом 2023 / 2024 навчального року. У нинішніх умовах функціонування початкової школи для оптимізації освітнього процесу необхідні діагностування й оцінювання навчальних втрат учнів. За результатами опитування, задля цього вчителі 1–4 класів послуговуються поточними письмовими роботами молодших школярів (80,7 %), усними відповідями дітей на уроках (80,7 %), спеціалізованими методиками оцінювання навчальних втрат учнів (19,4 %).

Питання навчальних втрат також знаходиться у фокусі батьківської спільноти, яка формує власну думку за результатами поточних письмових робіт дітей (53,0 %), у спілкуванні з дітьми (43,0 %) і вчителями (33,3 %). Застосовують певні методики оцінювання навчальних втрат учнів 13,7 % батьків (рис. 4).

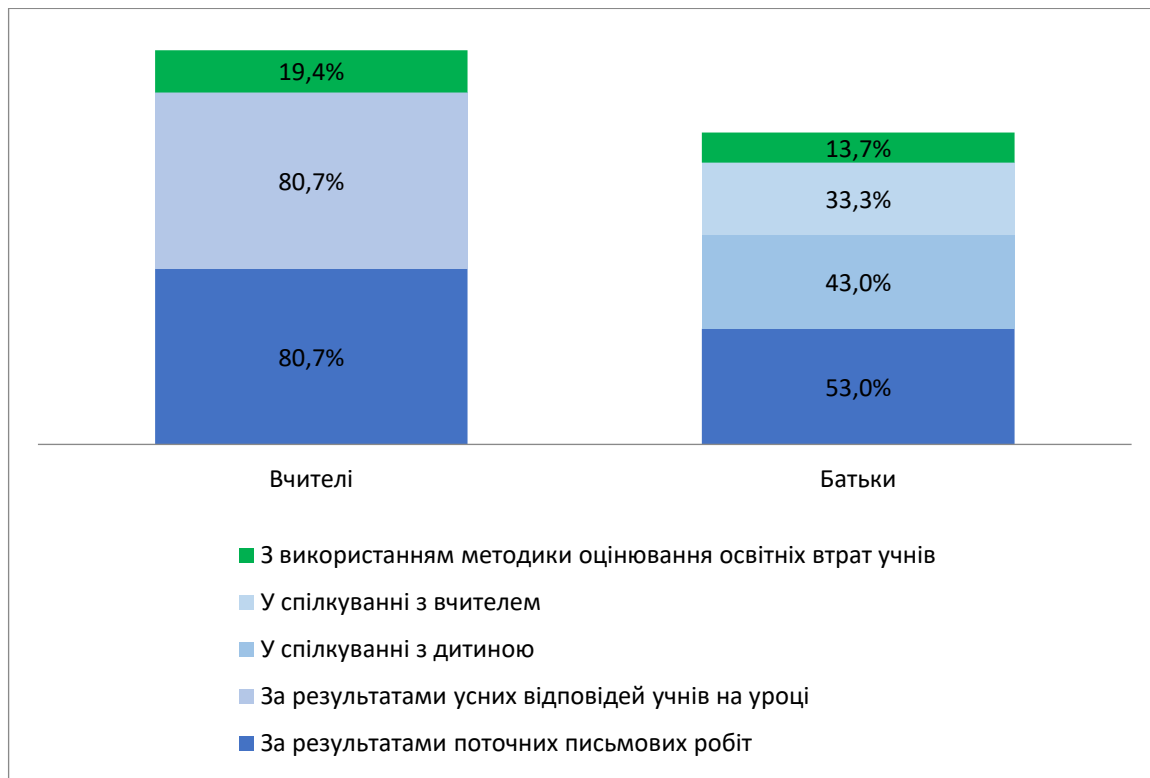


Рис.4: Способи діагностики навчальних втрат учнів початкової школи в 2023 / 2024 навчальному році

Найімовірнішою причиною превалювання поточного тематичного оцінювання у визначенні навчальних втрат учнів є обмеженість учителів / батьків у часі, який може бути виділений на цілеспрямоване діагностування учнів.

Цілеспрямоване використання методик оцінювання навчальних втрат учнів є більш розповсюдженим у містах (у порівнянні з селищами та селами) (рис. 5).

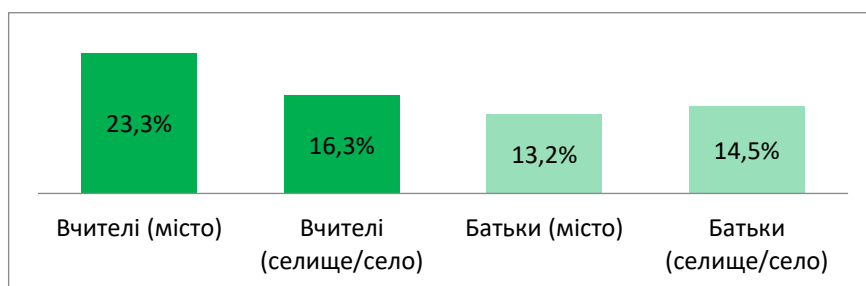


Рис.5: Використання спеціальних методик оцінювання навчальних втрат учнів початкової школи в 2023 / 2024 навчальному році

У своїй педагогічній практиці вчителі початкової школи та батьки використовують методичні рекомендації «Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів», розроблені відділом початкової освіти ім. О.Я. Савченко; діагностувальні матеріали Всеукраїнської школи онлайн (проєкту «Вивчаю – не чекаю»); онлайн-курсу «Наздоженемо: курс про подолання освітніх втрат у початковій школі» (Освіторія: О.університет);

дидактичні матеріали онлайн-платформ Eduten (діагностування навчальних втрат з математики та персоналізація стратегій їх подолання) і Ekidz (діагностування навчальних втрат з української мови та читання); поради ДСЯОУ «Навчальні втрати в умовах війни: як учителю їх діагностувати та компенсувати»; матеріали для педагогів й учнів, розроблені в межах програми надолуження освітніх втрат «КЕЧ» (ініціатива GoGlobal спільно з UNICEF Ukraine).

Згідно думки більшості вчителів (63,8 %) і батьків (71,0 %) учнів початкової школи, у 2023 / 2024 навчальному році результати дітей в опануванні змісту освіти не знизилися (у порівнянні з минулим 2022 / 2023 навчальним роком). Близько 35 % респондентів (учителів і батьків) констатують наявність позитивної динаміки в навчальних досягненнях учнів 1–4 класів (рис. 6). Це свідчить про сталість тенденції до поступового підвищення рівня початкової освіти в умовах воєнного стану: попередньо зміни на краще були відзначені в першому півріччі 2023 / 2024 навчального року порівняно з 2022 / 2023 навчальним роком [13].

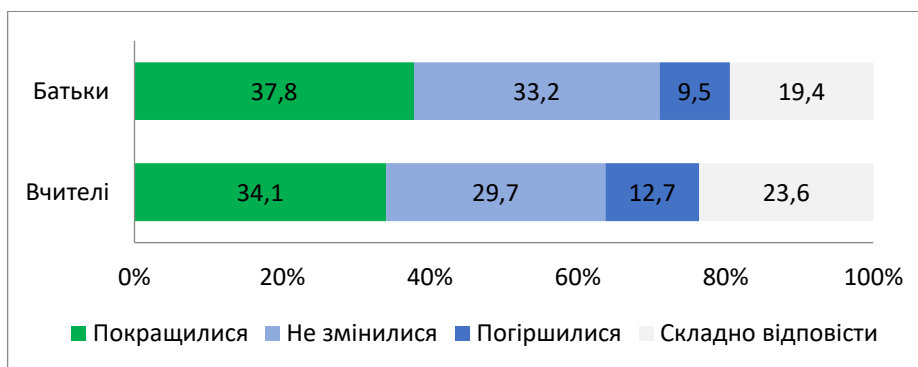


Рис.6: Динаміка навчальних досягнень учнів початкової школи в 2023 / 2024 навчальному році (у порівнянні з 2022 / 2023 н. р.)

Протягом цього навчального року позитивні зміни в навчальних досягненнях учнів початкової школи були дещо інтенсивнішими в селищах і селах у порівнянні з міськими школами (рис. 7).

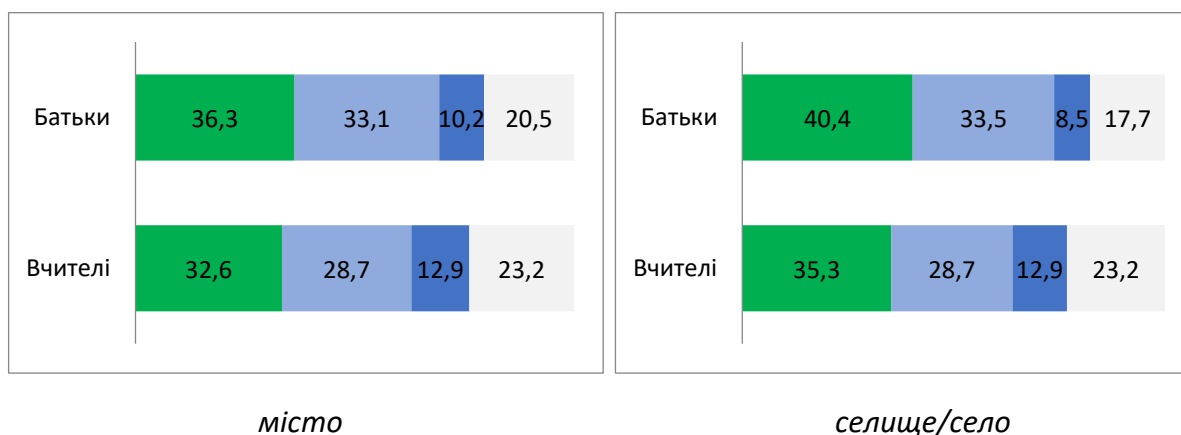


Рис.7: Динаміка навчальних досягнень учнів початкової школи в містах, селищах і селах у 2023 / 2024 навчальному році (у порівнянні з 2022 / 2023 н. р.)

Найбільш виразне покращення навчальних досягнень учнів (у порівнянні з попереднім навчальним роком) зазначають вчителі 2-х класів, зміни також відбулися в 3-х і 4-х класах (рис. 8). Точка зору батьків учнів щодо розподілу динаміки навчальних досягнень за класами є аналогічною.

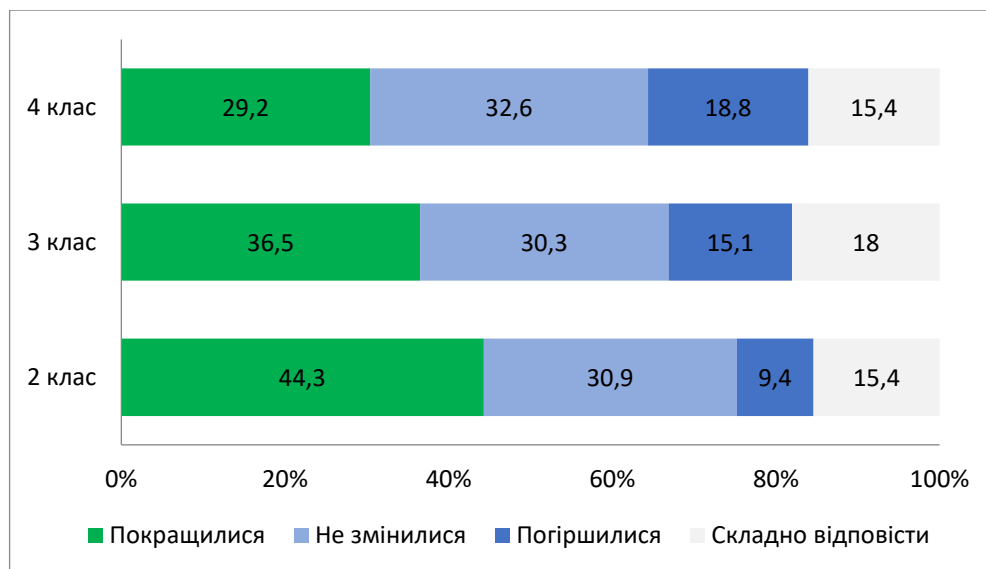


Рис.8: Динаміка навчальних досягнень учнів початкової школи за класами в 2023 / 2024 навчальному році (у порівнянні з 2022 / 2023 н. р.)

Водночас, зниження навчального темпу учнів констатували 30,3 % учителів, більшість з яких кількісно оцінює динаміку цього процесу впродовж 2023 / 2024 навчального року в межах 30 %. Близько 3 % респондентів (вчителів) зауважують фактичну відсутність навчального поступу в молодших школярів (рис. 9).

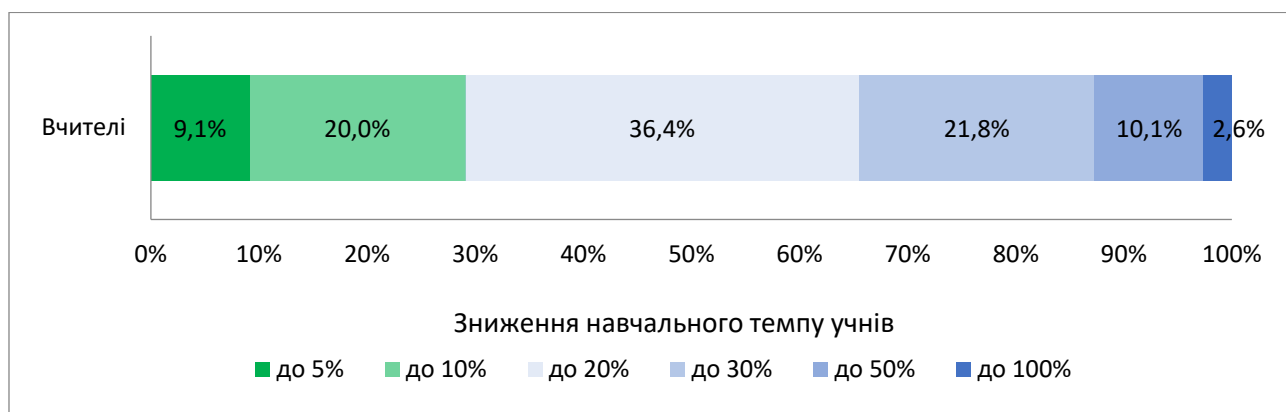


Рис.9: Зниження навчального темпу учнів початкової школи (згідно думки вчителів в 2023 / 2024 навчальному році)

Найсуттєвіші показники щодо наявних навчальних втрат у 2023 / 2024 навчальному році вчителі та батьки визначають в опануванні учнями іноземної мови (32–35 %). Також наявні значні / помірні втрати учнів у вивченні матеріалу з української мови (23–30 %), читання (17–24 %) та математики (21–

31 %). За іншими шкільними предметами вони знаходяться в межах 7–14 % (рис. 10).

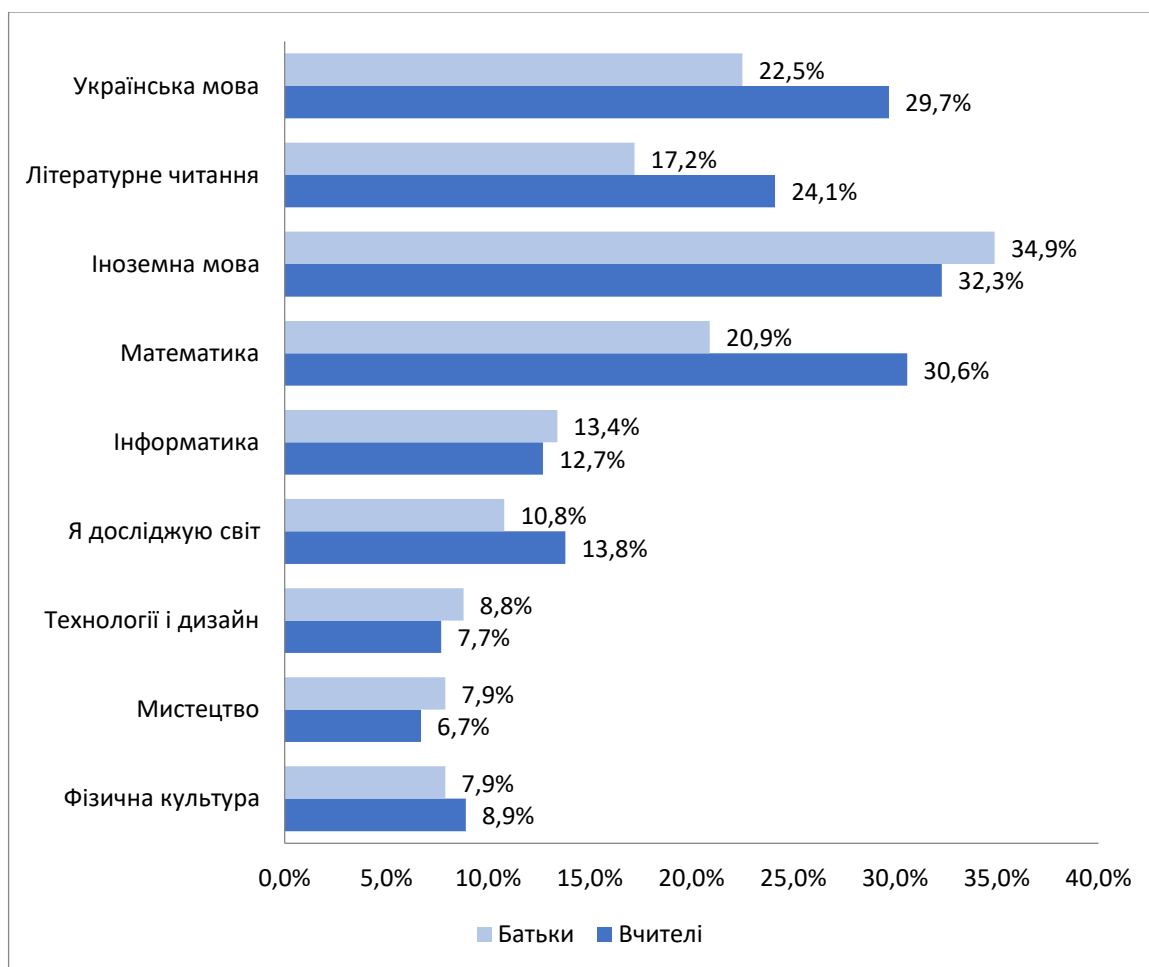


Рис.10: Навчальні втрати учнів початкової школи в 2023 / 2024 навчальному році

Отримані дані корелюють із результатами опитування вчителів початкової школи у кінці першого семестру 2023 / 2024 навчального року, де предмети мовно-літературної та математичної галузей виокремлено як такі, що характеризуються найбільшим рівнем навчальних втрат у початковій освіті [13]. Водночас, згідно думки вчителів та батьків, кількісні показники навчальних втрат із цих предметів на кінець навчального року є меншими.

Зауважимо, що в цьому навчальному році суттєвих відмінностей щодо обсягу навчальних втрат із предметів 1–4 класів у міських та сільських / селищних школах не виявлено.

Важливим результатом початкової освіти є сформованість в учнів наскрізних умінь і навичок. У межах проведеного дослідження було сфокусовано увагу на визначенні навчальних втрат учнів початкової школи з (1) умінь вчитися, (2) умінь висловлювати власну думку усно та письмово, (3) читання з розумінням як таких, що мають безпосереднє відношення до сформованості функційної грамотності учнів і їхньої здатності й готовності до подальшого навчання в середній базовій школі.

Уміння учнів (самостійно) вчитися є основою для забезпечення стабільності освітнього процесу в умовах воєнного стану, індивідуалізації / персоналізації навчання з метою подолання навчальних втрат учнів. Водночас, згідно результатів опитування, ним володіють менше 50 % учнів початкової школи (рис. 11). Це зумовлює доцільність і необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу за цим напрямом.

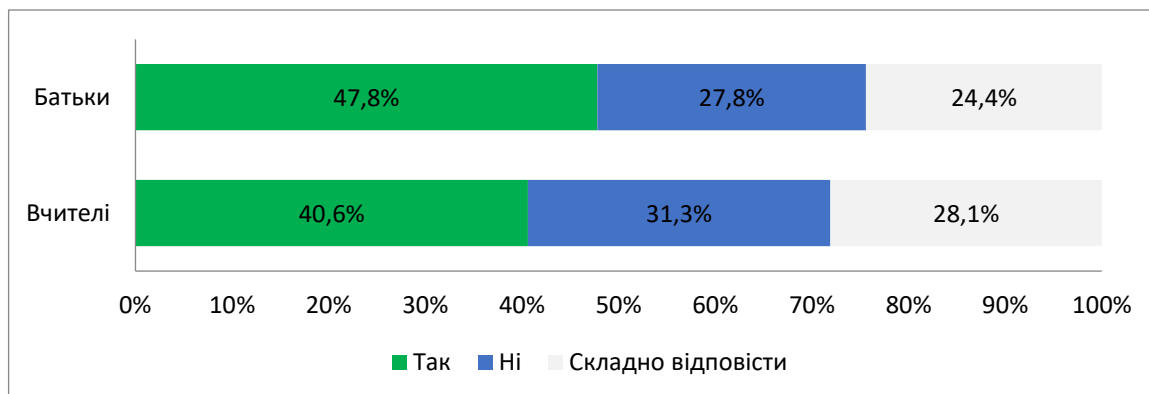


Рис.11: Сформованість в учнів початкової школи уміння вчитися в 2023 / 2024 навчальному році

Вчителі та батьки констатують: показники уміння вчитися мають значну динаміку в залежності від року навчання в початковій школі: на кінець 1-го класу кількість учнів, які вміють вчитися, становить близько 28 %, а у 4-му – більше 50 % (рис. 12).

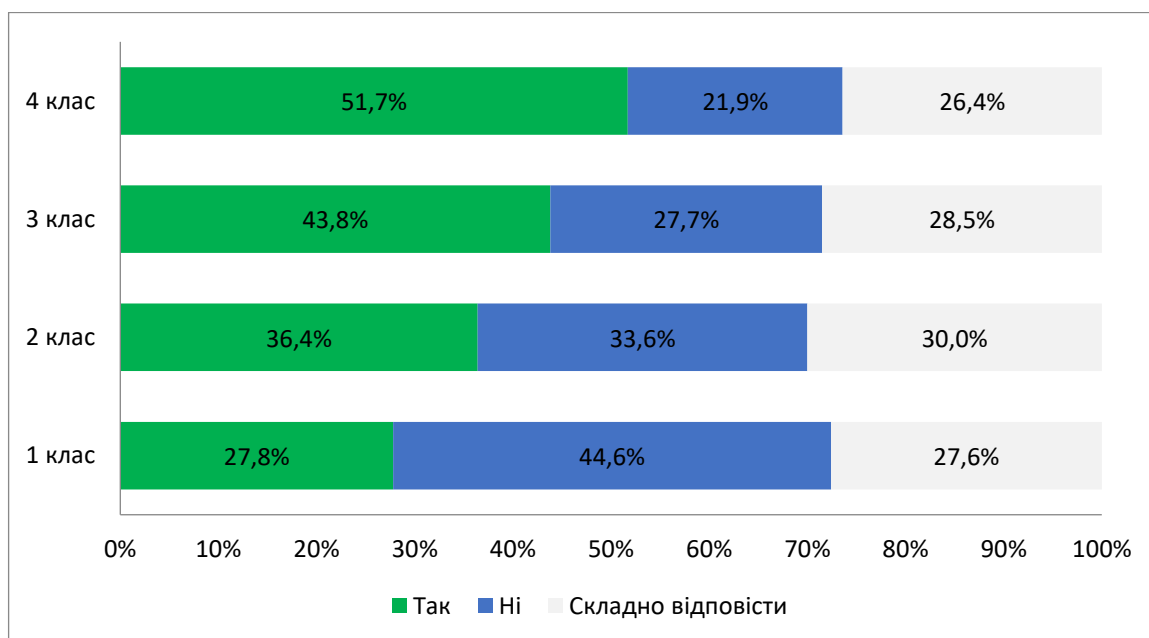


Рис.12: Сформованість в учнів початкової школи уміння вчитися в 2023 / 2024 навчальному році (розподіл за класами)

У містах вчителі зазначають кращі показники за цим напрямом порівняно з учителями із селищ і сіл, водночас статистика відповідей батьків учнів початкових класів є діаметрально протилежною (рис. 13).

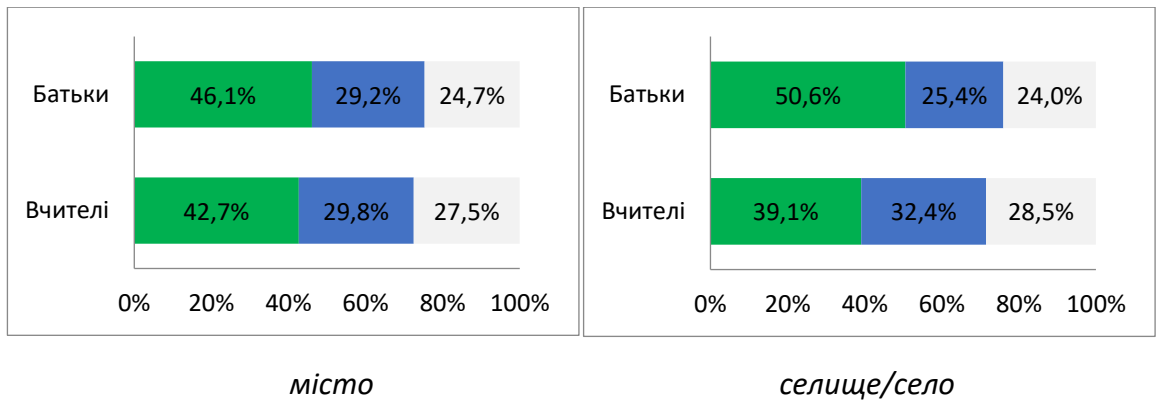


Рис.13: Сформованість в учнів початкової школи умінь вчитися в містах, селищах і селах у 2023 / 2024 навчальному році

Також, згідно результатів опитування, близько 65 % учнів початкової школи мають утруднення в опануванні умінь висловлювати власну думку усно й письмово; складності в читанні з розумінням наявні в 55,2% учнів (рис. 14).

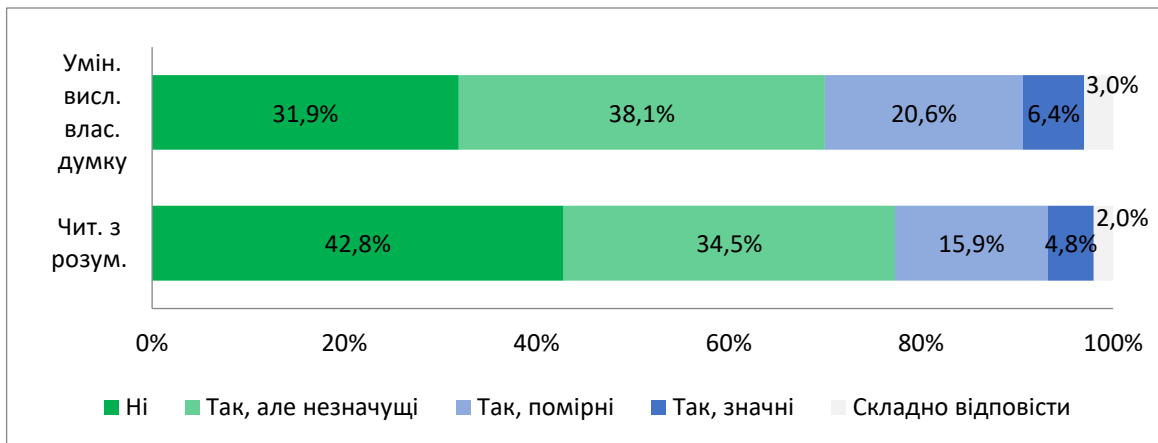


Рис.14: Наявність утруднень в учнів початкової школи у висловлюванні власної думки усно та письмово; читанні з розумінням у 2023 / 2024 навчальному році

Аналіз динаміки цих показників у молодших школярів за роками навчання свідчить про сталість (незмінність) кількості учнів, які опанували вміння читати з розумінням у всіх класах початкової школи (рис. 15) й висловлювати власну думку усно й письмово (рис. 16). Може бути зроблений висновок про ймовірну відсутність цілеспрямованого педагогічного впливу задля формування / розвитку в молодших школярів цих наскрізних умінь.

Вирішення проблеми формування / розвитку в учнів початкової школи умінь читати з розумінням має включати цілеспрямований наскрізний розвиток цього вміння на всіх уроках. Важливим є самостійне ознайомлення

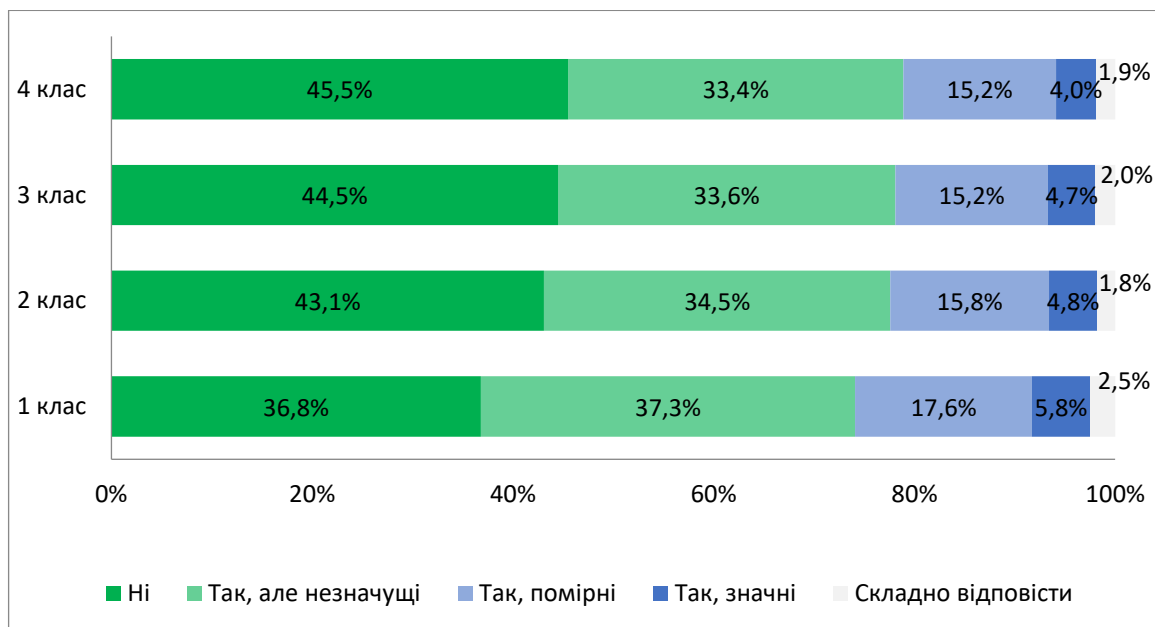


Рис.15: Наявність утруднень в учнів початкової школи у читанні з розумінням у 2023 / 2024 навчальному році (розподіл за класами)

учнів із письмовими інструкціями до навчальних завдань, простими письмовими алгоритмами навчально-пізнавальної діяльності (які доцільно супроводжувати допоміжним візуальним контентом); цілеспрямоване свідоме опрацювання ними медіатекстів перерваного формату. Покращенню вміння читання з розумінням сучасних молодших школярів сприяє включення до позакласної діяльності учнів читання художньої, науково-популярної

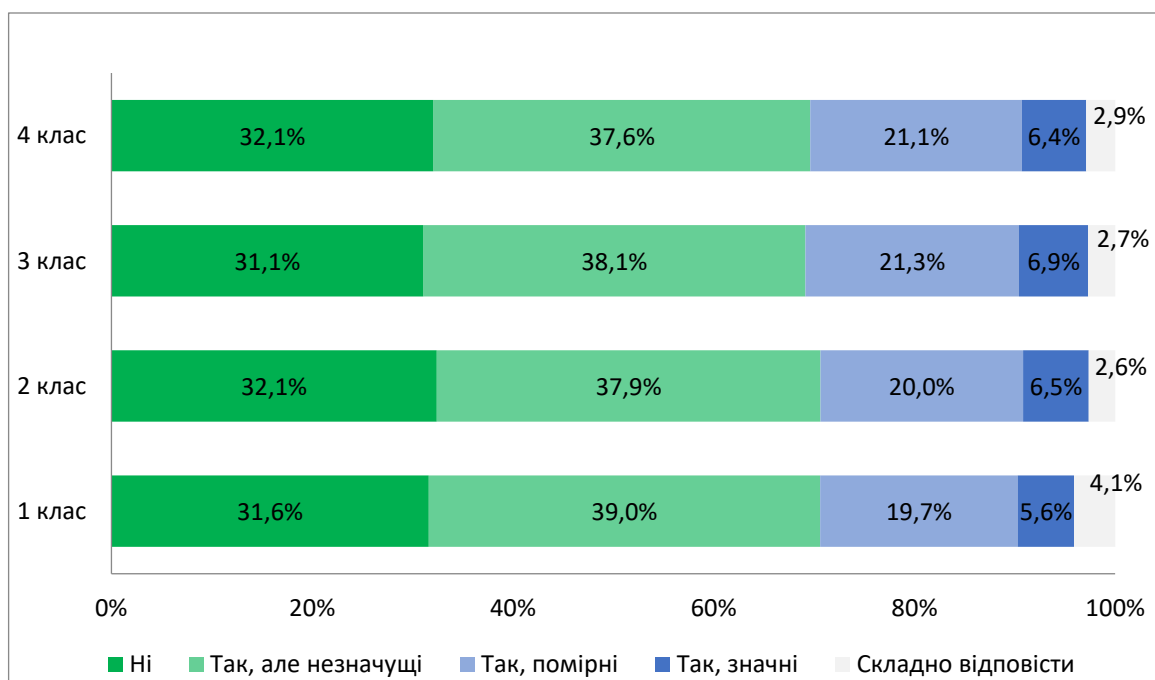


Рис.16: Наявність утруднень в учнів початкової школи у висловлюванні власної думки усно та письмово в 2023 / 2024 навчальному році

літератури. Інформація, з якою знайомляться учні під час читання, має бути актуальною та цікавою, використовуватися в навчальній / повсякденній позаурочній діяльності.

Задля розвитку в учнів уміння висловлювати власну думку усно й письмово вчителям 1–4 класів необхідно приділяти увагу навчально-комунікативній діяльності учнів, розвитку їхньої соціальної компетентності як у процесі очного, так і під час змішаного / гібридного / дистанційного навчання. Доцільним є надання переваги парним, груповим і колективним формам навчання з використанням інтерактивних методів і прийомів.

Ключові чинники, що призводять до навчальних втрат учнів початкової школи. Згідно результатів опитування, 59 % учителів та 27 % батьків учнів початкової школи виокремили як ключовий чинник навчальних втрат нестабільність умов навчання, а саме: переривання навчального процесу через повітряні тривоги, перебування учасників освітнього процесу в укриттях; відключення електроенергії, інтернету, відсутність / несправність гаджетів; нестабільне відвідування школи учнями (відсутність дітей протягом тривалого часу або часті пропуски окремих уроків); травми дітей і вчителів, руйнування освітньої інфраструктури.

Близько 20 % учителів і 20 % батьків вважають ключовим чинником навчальних втрат у початковій школі відсутність очного навчання та «живого» спілкування суб'єктів освітнього процесу. Понад 13 % учителів і 2 % батьків звертають увагу на складний емоційний стан учнів (їхню пригніченість, тривожність, стрес). Педагоги також акцентують увагу на таких проблемах, як сімейні обставини (байдужість, безвідповідальність батьків щодо навчальних досягнень дітей), невмотивованість дітей до навчання, підвищення неухважності та втоми молодших школярів. Водночас батьки щодо першопричин навчальних втрат подекуди відзначають факти недостатньої уваги вчителів до емоційних станів учнів; складність освітніх програм та інформаційну перевантаженість підручників і навчальних посібників; понаднормову наповнюваність класів і проблеми з дисципліною (рис. 17).

Отже, навчальні втрати учнів початкової школи в умовах війни зумовлені комплексом взаємопов'язаних зовнішніх (нестабільність навчального процесу, сімейні обставини) і внутрішніх (психологічних, мотиваційних, організаційних) чинників. Для їх мінімізації / компенсації необхідний виважений системний підхід до організації та здійснення освітнього процесу, який враховуватиме як потреби дітей, так і можливості освітньої системи.

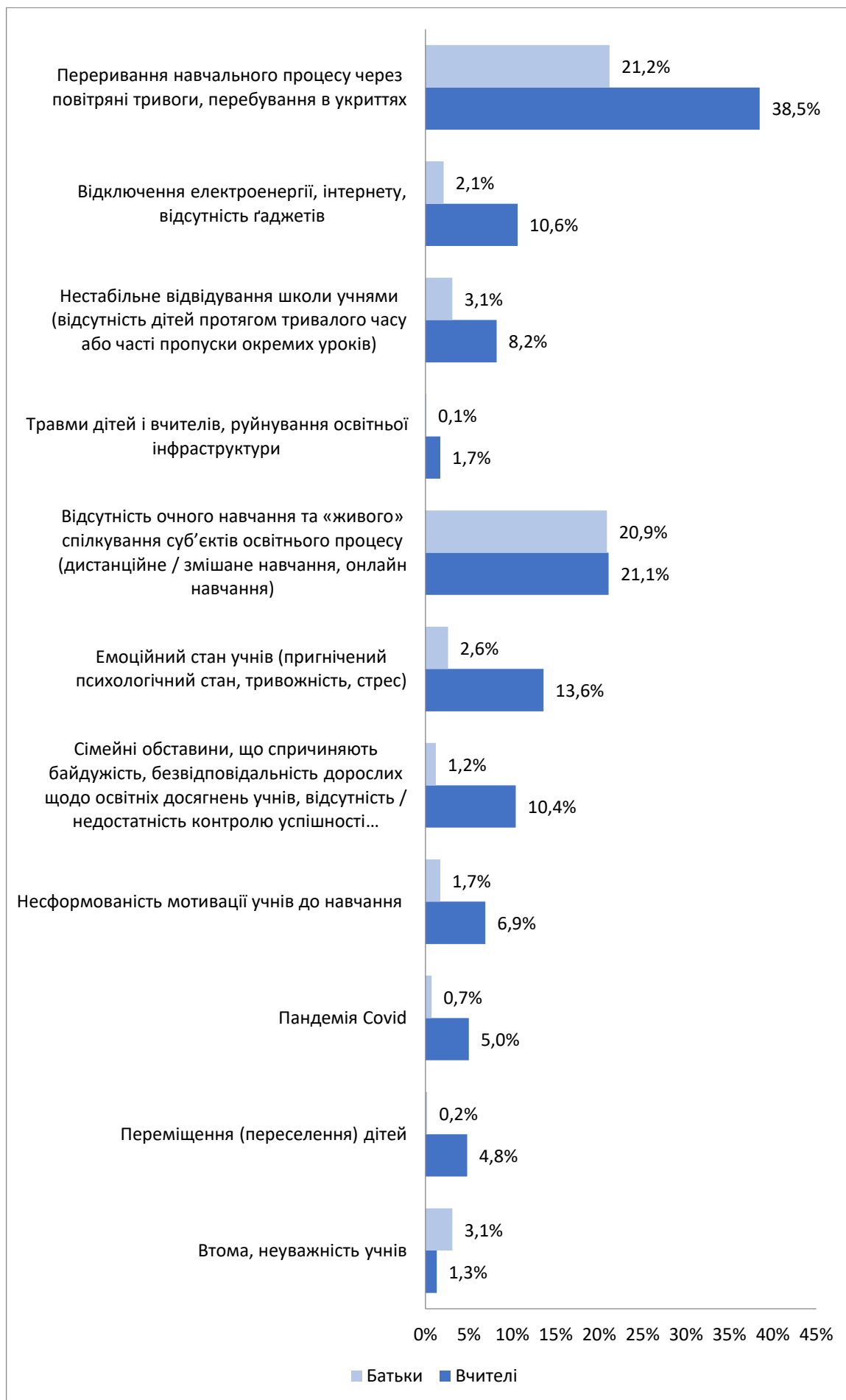


Рис.17: Ключові чинники, що призводять до навчальних втрат учнів початкової школи

Можливі шляхи мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. Підвищення результативності освітнього процесу в умовах воєнного стану є пріоритетним завданням системи початкової освіти. Педагоги пропонують інтегрувати низку сучасних інноваційних і класичних підходів до навчання в 1–4 класах (рис. 18). На думку майже 40 % учителів, під час уроків мають переважати форми, методи та засоби навчання, спрямовані на його індивідуалізацію / персоналізацію, адаптацію освітнього контенту до особистих потреб і здібностей учнів. Водночас важливість дотримання (збереження) циклічності в навчальному процесі початкової школи зазначили більше 14 % педагогів.

Учителі початкової школи констатують, що пропоновані заходи мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів зумовлюють необхідність використання в освітньому процесі:

- цифрових гаджетів (комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, телефонів тощо) й відповідних мультимедійних дидактичних матеріалів (онлайн тестів, вікторин, тренажерів, тренувальних вправ, інтерактивних цифрових ресурсів, комп'ютерних дидактичних ігор, відео- й аудіотреків, а також цілісних відео уроків, цифрових навчальних платформ / електронних освітніх ресурсів) (37 %);
- класичних демонстраційних матеріалів (плакатів, карток, таблиць, магнітних дошок, муляжів, макетів тощо), роздаткових матеріалів (дидактичних ігор, вправ і завдань) (22 %);
- класних / шкільних бібліотек: книжок, підручників, посібників (5 %).

Зростає роль самостійного асинхронного навчання (про що зазначають до 9 % учителів), важливою є участь батьків в освіті молодших школярів (11 %). Для ефективнішого використання навчального часу педагоги пропонують вносити зміни до календарно-тематичного планування, зокрема, ущільнювати навчальний матеріал і перерозподіляти навчальний час (близько 8 %), проводити додаткові факультативні уроки й консультації (понад 21 %).

Також згідно результатів опитування, систематичне діагностування навчальних досягнень учнів, зокрема за допомогою тестування та педагогічного спостереження, дає змогу своєчасно виявляти та коригувати навчальні труднощі. Застосування сучасних інтерактивних технологій підвищує ефективність освітнього процесу та залученість учнів до навчання.

Важливими факторами успіху педагоги вважають:

- мотивацію учнів: стимулювання внутрішньої мотивації до навчання та формування відповідального ставлення до власних досягнень;
- співпрацю всіх учасників освітнього процесу: створення умов для суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителями, учнями та батьками.

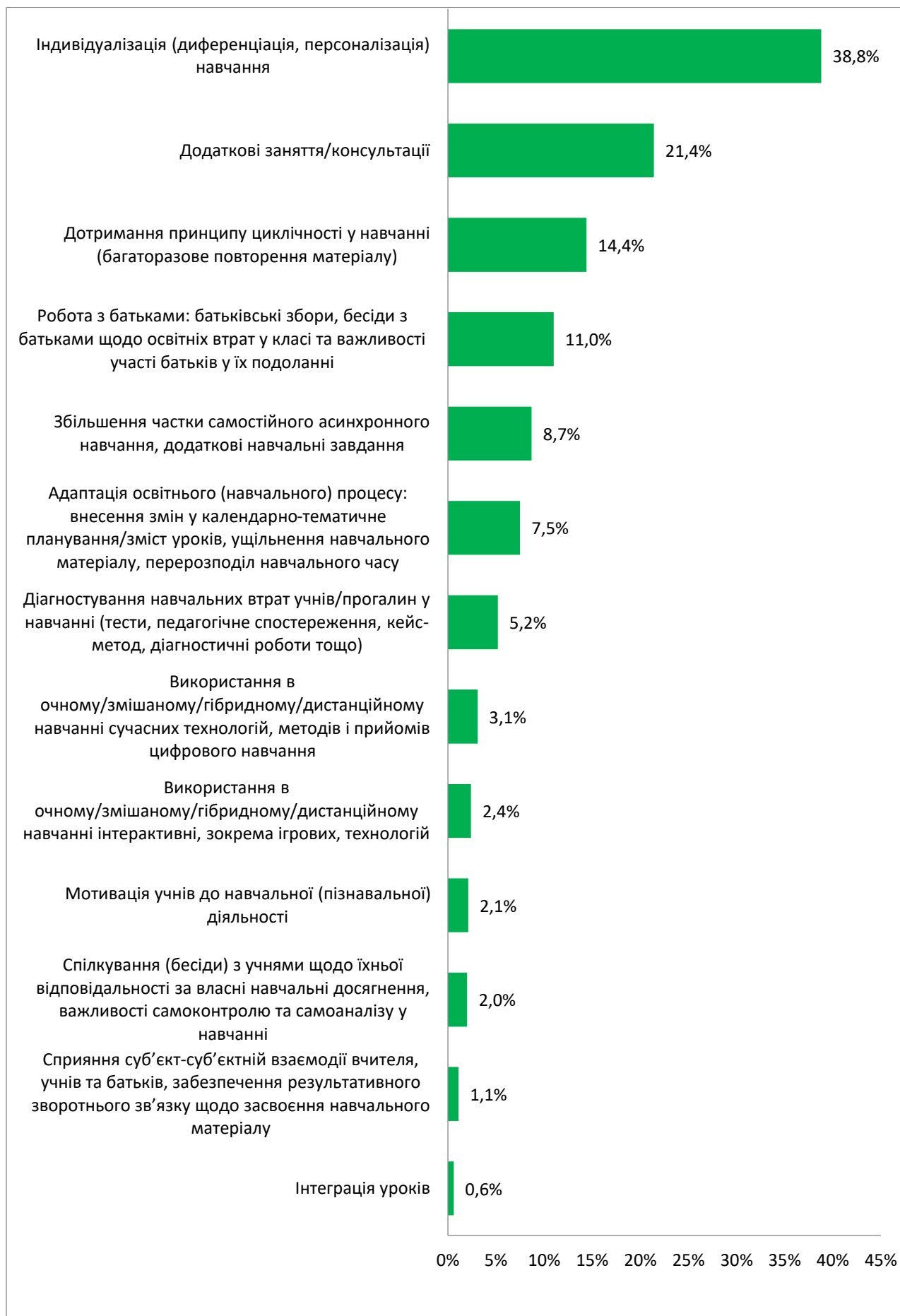


Рис.18: Можливі шляхи мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану (згідно думки вчителів)

Зауважимо, що більшість батьків молодших школярів (84 %) свідомо ставляться до їхньої освіти та докладають зусиль задля підтримки дітей у навчанні (рис. 19).



Рис.19: Заходи мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів, які впроваджуються в сім'ях молодших школярів (згідно результатів опитування батьків)

Батьки учнів початкової школи виявили активну участь у пошуку шляхів покращення якості освіти в складних воєнних умовах. Їхні пропозиції зосереджені на адаптації навчального процесу до нових реалій та індивідуальних потреб учнів. Серед ключових ініціатив можна виділити:

- модернізацію змісту освітніх програм для початкової школи: зменшення обсягу навчального матеріалу, пріоритезацію розвитку функційної грамотності, збільшення часу на закріплення знань та надання переваги очному навчанню базових предметів (28 % респондентів);

- використання в освітньому процесі різноманітних інтерактивних (ігрових) форм, методів і засобів навчання, спрямованих на мотивацію учнів до навчально-пізнавальної діяльності, індивідуалізацію / персоналізацію навчання, забезпечення реалізації принципу природовідповідності початкової освіти (7 % респондентів);

- посилення ролі батьків у навчальному процесі, створення партнерських відносин між школою та родиною (3 %);

- гнучке планування навчального навантаження учнів (1 %).

Також 3 % батьків молодших школярів зацентрували увагу на необхідності максимального сприяння неперервності освітнього процесу в умовах воєнного стану:

- забезпечення можливості продовження навчального процесу в укриттях під час тривоги;
- упровадження гібридної форми організації навчання;
- підвищення якості реалізації змішаного навчання в його дистанційній синхронній складовій;
- здійснення відеозапису уроків і забезпечення можливості його опрацювання учнями в зручний час і в індивідуальному темпі.

Певна кількість батьків акцентувала увагу на таких важливих заходах, як мотивація учнів до навчання (1,9 %), зменшення чисельності учнів у класах і поділ на групи під час вивчення математики, української й іноземних мов (1,1 %). Крім того, окремо підкреслювалися важливість формування та розвитку в молодших школярів навичок самостійного навчання (0,8 %), надання психологічної підтримки дітям (0,6 %) й організація конструктивної навчальної взаємодії між учнями в умовах очного, змішаного або дистанційного навчання (0,5 %).

Результати проведеного опитування серед учителів і батьків учнів початкової школи вказують на їхнє спільне розуміння необхідності комплексного підходу для подолання навчальних втрат, стрижнем якого має бути індивідуалізація / персоналізація навчання. Водночас виявлено певні відмінності в пріоритетах заходах, які пропонують учителі та батьки: педагоги більше зосереджені на методичних аспектах навчання, батьки – на організаційних та психологічних питаннях.

Успішна компенсація навчальних втрат залежить від взаємодії та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, що дозволить забезпечити стійкий розвиток і продуктивне навчання дітей у складних умовах воєнного часу.

ПЕРСПЕКТИВНІ МЕХАНІЗМИ НАДОЛУЖЕННЯ ВТРАТ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Нині зусилля науково-педагогічної спільноти зосереджено на проблемі розроблення механізмів захисту освіти під час кризових ситуацій і воєнних конфліктів та можливостей мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів.

Рекомендації щодо освітніх практик, які мають допомогти надолужити втрати в навчанні, можна узагальнити за такими напрямками: адаптація змісту навчання, підходів до навчання, урізноманітнення форм роботи та залучення учнів до процесу, формати навчання, коригування навчального календаря.

Стисло розглянемо заходи, що мають забезпечити надолуження втрат у навчанні учнів і забезпечити в майбутньому академічну стабільність.

Адаптація освітніх програм, яка передбачає виокремлення в змісті навчання опорних знань із предмета в кожному класі та створення карти опорних знань. Опорні знання – це основні положення, терміни, правила, якими учні повинні оволодіти для успішного вивчення певного навчального предмета. Вони є базисом, на якому будується подальше навчання й розуміння предмета. Опорні знання є критичними, оскільки забезпечують фундамент для подальшого просування в опануванні навчального змісту предмета. Це і є головний критерій їх виокремлення та включення до опорної карти.

Спробу виокремити результати навчання, що підлягають освоєнню учнями в 1–4 класах з української мови та читання, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ», представлено науковцями відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України [27].

Одним зі способів адаптації змісту є стисла навчальна програма зі зменшеним обсягом навчального змісту, збереженням основних концептів та навичок, що дасть змогу зосередитися на основних знаннях й уникнути перевантаження учнів. У контексті подолання навчальних втрат навчання за стислими програмами дає можливість швидше наздоганяти пропущений матеріал, зосередитись на його найважливіших аспектах, забезпечує системний підхід до відновлення знань по подолання прогалин.

Диференційоване навчання, що враховує індивідуальні потреби, компетентності, можливості, навчальний темп молодших школярів, може бути ефективним інструментом у подоланні навчальних втрат. Його доцільно впроваджувати за умови виявлення груп учнів із різним рівнем навчальних досягнень і характером навчальних втрат.

Розрізняють зовнішню та внутрішню форми диференціації навчання. Перша з них передбачає об'єднання учнів у сталі групи (класи) на тривалий проміжок часу (наприклад, розподіл учнів у класи згідно їхніх здібностей, потреб та інтересів; організацію роботи гуртків; виконання довготривалих шкільних проєктів тощо); друга – динамічний розподіл учнів на групи в межах цілісного сформованого учнівського колективу (наприклад, для виконання одного або декількох завдань протягом уроку, тематичного дня тощо) [35].

Під час диференціації навчання визначається критерій, на основі якого учні об'єднуються в групи для диференційованого навчання; здійснюється діагностика за обраним критерієм; розподіляються учні відповідно до результатів діагностики; визначаються способи та засоби диференціації, розробляються / добираються різнорівневі завдання для створених груп учнів і відповідно до їхніх спільних потреб, уподобань, інтересів. Обов'язковим етапом реалізації диференційованого навчання є діагностувальний контроль результатів роботи учнів, відповідно до якого може змінюватися склад груп і характер диференційованих завдань.

Диференціація навчання – ефективний засіб реалізації індивідуального підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності, котрий дає змогу залучити до роботи кожного учня, знайти найбільш оптимальний, раціональний підхід до груп школярів різних рівнів. Технологія диференційованого навчання забезпечує сприятливі умови для того, щоб кожен учень міг оволодіти навчальним матеріалом відповідно до рівня своїх навчальних можливостей.

Персоналізоване навчання, в центрі уваги якого дитина, її індивідуальність, слабкі та сильні сторони, таланти й здібності, навчальне середовище та культурний контекст. Важливими принципами персоналізованого навчання є:

- активність – не пасивне споживання інформації, а діяльність, що передбачає активну залученість у процес (спостереження й експерименти, вимірювання, «мейкерство», челенджі, підготовка проєктів тощо);
- соціальна участь – діти навчаються краще, коли знають, що можуть поділитися результатами (обговорення, дискусії, робота у групах);
- змістовні завдання – діти охочіше виконують завдання, які мають сенс, є важливими, практично значущими;
- зв'язок інформації з попередніми завданнями – наголошення / демонстрація зв'язку вже вивченого з тільки-но засвоєними знаннями (повторення; запитання, що допоможуть встановити зв'язки між знаннями; моделі та схеми, що візуалізують такі зв'язки; приклади із життя);
- стратегічність – озброєння учнів стратегіями для планування роботи, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, запам'ятовування навчального контенту, самоперевірки тощо, тобто формування вміння вчитися;
- саморегуляція та рефлексія – здатність планувати й контролювати власне навчання, обирати найбільш ефективну для себе стратегію навчання, бути відповідальним за власне навчання;
- розуміння, а не запам'ятовування – цей принцип забезпечує практичне застосування знань у життєвих ситуаціях. До слова, завдання PISA перевіряють не те, як добре діти знають шкільну програму, а наскільки ефективно вони здатні використовувати шкільні знання в повсякденному житті. Реалізації цього положення сприяють обговорення, завдання на порівняння, зіставлення, самостійне формулювання висновків на основі спостережень тощо;
- перенесення знань на різні ситуації – пояснення дітям, як можна застосувати нову інформацію на практиці. Вони охочіше засвоюватимуть нові знання, якщо знатимуть, що зможуть застосувати їх і поза межами школи;

- час на практику – вправляння, тренування, активне навчання;
- індивідуальні відмінності – виявляти та плекати індивідуальні відмінності кожного учня;
- мотивація – визнавати досягнення учнів, хвалити за успіхи, допомагати повірити в себе, підтримувати, допомагати ставити цілі, заохочувати кооперацію замість змагання тощо [51; 64].

Раннє впровадження персоналізованого навчання може мати довгострокові позитивні результати: молодші школярі, які навчатимуться відповідно до своїх індивідуальних потреб і темпу, більш мотивовані, краще опановуватимуть навчальний матеріал, розвиватимуть впевненість у власних силах. Персоналізоване навчання допоможе визначити та надолужити прогалини у знаннях раніше, ніж вони стануть значними проблемами.

Компенсаційне навчання – адаптивне рішення проблеми забезпечення рівних можливостей здобувачів освіти, яким загрожує академічна неуспішність.

У зарубіжній освітній практиці компенсаційне / компенсаторне навчання відоме як «корекційна освіта» або «програми втручання», котрі відіграють вирішальну роль у вирівнюванні академічної успішності шляхом зменшення розривів у навчальних досягненнях здобувачів освіти [49].

Компенсаційне навчання може бути рекомендоване різним категоріям здобувачів освіти, як-от: учням з особливими потребами, низьким соціально-економічним статусом, тим, хто опинився в складних життєвих обставинах, що перешкоджають їхньому академічному прогресу. Компенсаційне навчання доволі гнучке, щоб задовільнити освітні потреби школярів, які стикаються не лише з економічним неблагополуччям, обмеженими можливостями, їхні проблеми можуть бути пов'язані з такими факторами, як переривання навчання через часті переїзди, травми, тривале лікування, мовні бар'єри тощо. Учні для компенсаційного навчання обираються на основі оцінювання їхніх досягнень, рекомендацій учителів, іноді – на прохання батьків.

До характеристик компенсаційного навчання відносять:

- індивідуальну навчальну програму (навчання адаптується до сильних сторін і вподобань дитини, підвищуючи її шанси на успіх);
- додаткові ресурси (доступ до додаткових матеріалів, репетиторства чи спеціалізованих інструментів);
- оцінювання (відстеження навчального поступу за допомогою частих тестів з подальшим удосконаленням / корекцією методики та наданням більш персоналізованої підтримки);
- спільний підхід (співпраця батьків, вихователів, консультантів, учнів).

Мікронавчання – підхід, котрий передбачає короткі, часті й регулярні сесії навчання, які можуть тривати від кількох хвилин до кількох десятків хвилин. Він базується на ідеї, що короткі сесії навчання можуть бути більш ефективним з огляду на особливості уваги та пам'яті сучасних молодших школярів. Загальний принцип ефективності мікронавчання такий: малими шматками, з постійною самоперевіркою, поступово рухатися до наступного блоку нової інформації. Мікронавчання як інструмент подолання академічної неуспішності учнів є доцільним, оскільки дає змогу регулярно переглядати

навчальний контент, не викликаючи перевантаження та стресу, що є важливим для підтримки мотивації до навчання.

Успішними вітчизняними навчально-методичними кейсами за підходами мікронавчання є інтерактивні електронні додатки до підручників математики та інтегрованого курсу «Я досліджую світ», створені у співпраці з видавництвом «Ранок», мобільний застосунок для навчання дітей математики «Вивчаю – не чекаю», створений освітніми організаціями War Child Holland та Громадською спілкою «Освіторія» в партнерстві з Міністерством освіти і науки України [7, с. 69].

Зазначені вище навчально-методичні кейси є прикладами реалізації такого напрямку з надолуження втрат у навчанні як **розроблення додаткового контенту з ключових навчальних тем**.

Унаочнення складного навчального матеріалу / тем із використанням різноманітних технік. Однією з ефективних технологій активізації навчання є метод візуалізації навчального матеріалу, освітнє значення якого досить вагоме та відповідає сучасним вимогам [9; 19; 20; 30]. Технології візуалізації навчального матеріалу ґрунтуються на значущості візуального сприйняття для дітей, адже 80-90 % інформації сприймається ними візуально. Візуалізацію як метод навчання фахівці рекомендують застосовувати для аналізу науково-пізнавальних текстів, формування цілісного бачення викладеного у них матеріалу, виділення істотних і другорядних деталей, а також щоб сприяти вияву креативності учнів під час пошуку відповідей на питання до тексту та виконання дослідницьких завдань. Вона є підґрунтям для розвитку комунікативних навичок, емпатії, творчих здібностей, пам'яті та мислення (логічного, системного, критичного) учнів [19, с. 128].

Популярними техніками унаочнення матеріалу є:

- таймлайн – графічна інтерактивна шкала, яка містить мітки з інформацією про подію, процес, явище у хронологічному порядку; один з видів інфографіки;
- ментальна карта – представлення інформації у вигляді карти, що складається з ключових та похідних тем. Це інструмент для структурування ідей, планування свого часу, запам'ятовування інформації тощо;
- скрайбінг – процес візуалізації складного змісту простим та доступним способом, коли замальовка образів відбувається безпосередньо під час вербальної передачі інформації;
- інфографіка – подання інформації, даних, знань графічним способом;
- квест-презентація – освітня технологія, що поєднує текстові матеріали, фотографії, малюнки, слайд-шоу, звукове оформлення, відеофрагменти та анімацію.

Індивідуальні або групові консультації / заняття. Як показало дослідження [8], така форма підтримки чи не найпопулярніша у процесі надолуження втрат у навчанні. Індивідуальні та групові консультації / заняття доцільно впроваджувати, коли навчальні втрати є з окремих тем в окремих учнів або у груп учнів. Фахівці зазначають, що ефективність таких занять залежить від продуманості й організованості процесу; обов'язковою є

попередня діагностика, а також мотивування учнів до відвідування додаткових занять [37, с. 65].

Однією із високоефективних моделей навчання, яка обговорюється на шпальтах фахових видань, є **репетиторство / тьюторство** за державний кошт. Воно визначається як індивідуальне або в невеликих групах високодозоване навчання в школі вчителями, волонтерами або батьками. У низці досліджень констатовано, що репетиторство / тьюторство є одним із найбільш універсальних і потенційно трансформаційних освітніх інструментів, що нині масштабуються й використовуються для навчання учнів із різним рівнем академічних досягнень [38; 55; 57]. Фахівцями доведено, що програми репетиторства, котрі проводяться в школі, як правило, мають більший вплив, ніж ті, що проводяться після школи. Користуючись принципом обсягу уваги, рекомендують одночасно супроводжувати 7 (+/- 2) дітей.

Створення інтеграційних груп / класів для учнів, які потребують додаткового вивчення окремих предметів (класи надолуження). Як правило, додаткові уроки або заняття в таких класах відбуваються з тьюторами поза звичайними навчальними годинами. Вони призначені для підтримки та навчання, щоб допомогти учням наздогнати шкільну програму та підвищити загальну успішність. Експерти вважають, що просте повторення курсу не допоможе учням надолужити згаяне. Важливо допомогти дітям залишатися на відповідній темі разом із класом, паралельно наздоганяючи втрачене за стислим планом. Тому програма надолуження має бути стислою (зменшений обсяг знань і навичок), пріоритезованою (визначити, які знання та навички повинні мати учні, щоб досягти успіху в наступному класі або на наступному рівні освіти), інтегрувати та посилювати найважливіші компетенції [16].

Попри ризики, які супроводжують таке рішення (відчуття себе «аутсайдером», демотивація через відсутність взірців для наслідування тощо), є приклади його успішної реалізації. Так, у Житомирській області втілено унікальний крос-секторальний проєкт «Спільно до навчання», у якому понад 400 педагогів із 26 територіальних громад додатково займаються з дітьми у «catch up-класах», аби допомогти дітям надолужити пропущений навчальний матеріал. Вони проводять заняття з математики, української мови, інших навчальних предметів. Послуги надаються дітям та сім'ям із дітьми, які цього потребують. І зараз продовжується набір вчителів до проєкту [32].

Серед інших можливих заходів, котрі розглядаються, щоб вирівняти / забезпечити академічну стабільність, називають **другорічництво**. Щоправда експерти вважають цей спосіб подолання навчальних втрат є малоефективним, складним в організації та дороговартісним [34; 37, с. 65].

Модифіковані навчальні календарі – спеціально модифіковані календарі для шкіл, в яких розплановано освітній процес відповідно до потреб учнів та їхніх родин. Залежно від конкретних потреб й умов освітнього закладу вони можуть реалізовуватися на кількох рівнях, кожен з яких має свої переваги, а саме:

– на рівні закладу освіти (єдиний календар дозволяє координувати всі класи та заходи);

– на рівні лише початкової школи (це допомагає створити особливе адаптивне середовище для молодших школярів);

– на рівні окремого класу чи групи учнів (якщо вони мають особливі потреби або потребують додаткової підтримки; це дозволяє максимально індивідуалізувати навчальний процес).

Модифіковані навчальні календарі можуть мати суттєвий вплив на подолання навчальних прогалин завдяки таким аспектам:

– гнучкість навчального процесу – такі календарі адаптують / планують навчальний процес до конкретних потреб і викликів, що можуть виникати. Наприклад, календар може включати більше коротких періодів навчання з короткими перервами, що запобігти перевантаженню учнів;

– підтримка безперервності навчання – модифіковані навчальні календарі можуть включати додаткові навчальні дні або програми відновлення знань під час канікул. Це дає змогу учням заповнити прогалини в навчанні через пропуски або зниження якості навчання;

– розподіл навантаження – календарі можуть бути скориговані для рівномірного розподілу навантаження упродовж навчального року, що зменшує стрес учнів;

– індивідуальний підхід – модифіковані навчальні календарі враховують індивідуальні потреби учнів, зокрема тих, хто потребує додаткової підтримки через особливі умови навчання.

Погляди на модифікацію навчального календаря для протидії втратам у навчанні, усуненні прогалин та підтримці вразливих учнів представлено в дослідженні [50]. Описано можливі зміни в термінах навчання задля надолуження втрат: навчальні суботи; подовжений навчальний рік (зменшення літніх канікул); заміна класичних канікул між чвертями / семестрами на режим навчання: два тижні вчимося, один відпочиваємо, а також наведено приклади досліджень, які засвідчують позитивні та негативні наслідки змін у навчальному календарі.

Факультативи в початковій школі можуть бути одним із інструментів подолання навчальних втрат молодших школярів. Факультативні заняття допоможуть відновити втрачені знання та навички, глибше зануритися в навчальний матеріал.

Навчання під час канікул / літні школи / пришкільні табори – практика додаткового навчання під час канікул, яка може дати позитивні результати. Згідно результатів британського дослідження, більшої користі можна досягти, якщо: навчання в літній школі відбувається інтенсивно; у розпорядженні закладу наявне якісне матеріально-технічне забезпечення; робота організована в невеликих групах або в індивідуальному порядку – із підготовленими й досвідченими вчителями. За умови, що учні знають учителів, процес додаткового навчання буде ефективнішим (до +4, а не +3 місяці прогресу). Однак літні школи без чіткого академічного спрямування зазвичай не забезпечують освітніх успіхів учнів, хоч можуть мати інші переваги [60].

Кожен із зазначених вище заходів мінімізації / компенсації навчальних втрат має свої переваги й недоліки. Вибір стратегії має відбуватися з

урахуванням величини прогалин учнів у навчанні, ресурсів освітнього закладу (фінансових, технологічних, людських), соціально-економічних умов і стабільності в регіоні, моніторингу результативності та коригування / заміни стратегії. Доцільний вибір й успішна реалізація розглянутих вище заходів передбачають перегляд програм професійної підготовки педагогів та підвищення їхньої кваліфікації щодо технологій подолання навчальних втрат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С.В., Арістова Н.О., Малихін О.В., Топузов О.М. Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України*: метод. рек. Київ, 2023. С. 19–25. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737635>.
2. Алексеевко Т.Ф. Гнучке навчання в основних характеристиках, реальних практиках та потребах учнів щодо змісту підручників. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 32. С. 13–23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742275>.
3. Алексеевко Т.Ф. Засадничі ідеї дидактико-методичних рішень діагностики навчальних втрат здобувачів освіти: досвід і перспективи. *Компетентнісно орієнтоване навчання: Виклики та перспективи*: Збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Київ: Педагогічна думка, 2024. С. 202–205. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741080>.
4. Алексеевко Т.Ф. Розвивальна цінність гейміфікації та її потенціал у підвищенні мотивації школярів до навчання. *The XVI International Scientific and Practical Conference "Trends in the development of science and teaching methods"*, 22-24 April, 2024. Sofia, Bulgaria, 2024. С. 181–183. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740511>.
5. Барановська О.В. Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*. 2022. № 29. С. 14–23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734218>.
6. Барановська О.В. Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р. Київ, 2023. С. 78–82. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734276>.
7. Бібік Н.М., Вашуленко О.В., Листопад Н.П., Мартиненко В.О., Онопрієнко О.В., Павлова Т.С., Петрук О.М. Діагностика навчальних втрат та рекомендації щодо їх подолання у початковій школі. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України*: метод. рек. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 60–69. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736974>.
8. Війна та освіта: звіт за результатами дослідження. *МОН України*. Київ, 2024. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Zvit.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vto.rhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf>.
9. Гладченко І.В. Технології візуалізації навчального матеріалу в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/news/tekhnolohii-vizualizatsii-navchalnoho-materialu-v-osviti-ditei-z-porushenniamy-intelektualnoho-rozvytku-48030.html>.
10. Головка М.В. Цифрові технології як інструментарій діагностики та компенсації освітніх втрат. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 29 черв. 2023 р. Київ, 2023. С. 203–205. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736744>.
11. Глушко О.З., Джурило А.П., Кравченко С.М., Локшина О.І., Максименко О.О., Шпарик О.М. Освітні втрати: термінологічний дискурс із використанням зарубіжного досвіду. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України*: метод. рек. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 6–10. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>.
12. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022 / 2023 навчальному році. *Державна служба якості освіти України*, 2023. 61 с. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>.

13. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023 / 2024 навчальному році. *Державна служба якості освіти України*, 2024. 72 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyni_2023_SQE-22.05.2024.pdf.
14. Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти. «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / Г. Бичко (основний автор), В. Терещенко, В. Горох, М. Мазорчук, Т. Лісова, Т. Вакуленко; наук. ред. Т. Вакуленко; за ред. О. Осадчої та В. Терещенка; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 189 с. (+196 с. додатків). URL: <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/Velykyj-zvit-CHastyna-I.pdf>.
15. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти. «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2018. URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>.
16. Коваль О. Класи надолуження: як повернути дітей до навчання після тривалої перерви? 2023. URL: <https://osvitoria.media/experience/klassy-nadoluzhennya-yak-povernuty-ditej-do-navchannya-pislya-dovgoyi-perervy/>.
17. Когут І., Нікуліна О., Сирбу О., Жерьобкіна Т., Назаренко Ю. Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Cedos, International Renaissance Foundation, 2023. URL: <https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved-overview-report-2022-web.pdf>.
18. Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. Cedos, 2020. URL: <https://cedos.org.ua/coronavirus-and-education-analysis>.
19. Ліпчевська І.Л. Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*. 2023. № 9/207. С. 127–133. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>.
20. Ліпчевська І.Л. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи: дис. ... докт. філософії. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 464 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739908>.
21. Локшина О.І, Джурило А.П., Максименко О.О., Шпарик О.М. До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український педагогічний журнал*. 2023, № 2. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/655>.
22. Малихін О.В., Арістова Н.О., Алексеева С.В. Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час : метод. рек. [Електронне видання]. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2023. 59 с. URL: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59>.
23. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації: аналітика. Cedos. URL: <https://cedos.org.ua/>.
24. Назаренко Ю., Поліщук О. Освіта в умовах пандемії у 2020 / 2021 році: аналіз проблем і наслідків. Cedos. URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-v-umovah-pandemiyi-analiz-problem-i-naslidkiv/>.
25. Онопрієнко О.В., Бібік Н.М., Мартиненко В.О., Петрук О.М., Вашуленко О.В., Листопад Н.П., Павлова Т.С. Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів: метод. рек. / за заг. ред. О.М. Топузова. [Електронне видання]. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 146 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736336>.

26. Онопрієнко О.В. Вимірювання втрат у навчанні молодших школярів математики засобами платформи Eduten. *Проблеми сучасного підручника*. 2023, № 31. С. 131–140. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739081>.
27. Онопрієнко О.В., Петрук О.М. Вхідна діагностика навченості учнів 2–4 класів як основа планування їхнього навчання у 2022 / 2023 навчальному році. *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний poradnik науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року*. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2022. С. 22–34. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731600>.
28. Павлова Т. Навчальні втрати як педагогічний феномен в шкільній освіті Німеччини. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі* : зб. тез VIII Міжнар.-практ. конф (Київ, 30 трав. 2024 р.). Київ–Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2024. С. 255–258. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742449>.
29. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики: у 2 т. Київ : Знання України, 2005.
30. Петрук О. Навчальні втрати учнів – представників національних спільнот з української мови. *Українська мова у світі* : зб. матеріалів VIII Міжнар. науково-практ. конф., м. Львів, 21 серп. 2024 р. Львів, 2024. С. 129–133. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742500/>.
31. Петрук О.М., Алексеєнко Т.Ф., Барановська О.В., Ліпчевська І.Л., Павлова Т.С. Втрати у навчанні молодших школярів: бачення проблеми педагогами й батьками (за матеріалами дослідження). *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 127–140.
32. «Catch up-класи» на Житомирщині за підтримки UNICEF. intouchukraine.com. URL: <https://intouchukraine.com>.
33. Topuzov O., Lokshyna O., Holovko M. Learning losses: the complexity of problem in the context of war in ukraine. *Education: modern discourses*. 2024. No. 6. P. 7–17. URL: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01>.
34. Український центр оцінювання якості освіти, Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи їх подолання. Київ, 2023. 30 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf.
35. Шевчук Л.М. Теоретичні засади диференціації навчання учнів початкової школи: основні аспекти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 2 (29). С. 157–167. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723678/>.
36. Шелестова Л.В., Барановська О.В. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник (О.В. Малихін, наук. ред.) [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 225 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742079>.
37. Шелестова Л.В. Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2023. № 1 (30). С. 62–72. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1\(30\)-62-72](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-62-72).
38. Bhatt M., Guryan J., Khan S., La Forest-Tucker M., Mishra B. Can Technology Facilitate Scale? Evidence from a Randomized Evaluation of High Dosage Tutoring. *NBER Working Paper*. 2024. URL: <https://educationlab.uchicago.edu/resources/nber-working-paper-can-technology-facilitate-scale-evidence-from-a-randomized-evaluation-of-high-dosage-tutoring/>.
39. Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? / L. Wößmann et al. *ifo Schnelldienst*. 05 / 2021. P. 36–52. URL: <https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/bildung-erneut-im-lockdown-wie-verbrachten-schulkinder-die>.
40. Blaskó Z., Costa P.D., Schnepf S.V. Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of european social policy*. 2022. P. 095892872210916. URL: <https://doi.org/10.1177/09589287221091687>.

41. Careers education programs that inspire CASCAID. What is Lost Learning? Here's Why We Shouldn't Obsess Over It. URL: <https://cascaid.co.uk/article/lost-learning/74>.
42. Conditions of distance learning and teaching and their relation to elementary school children's basic number skills after the suspension of face-to-face teaching during the COVID-19 pandemic / L. Orbach et al. *Frontiers in education*. 2023. Vol. 8. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1083074>.
43. Dzhurylo A. German school education after the "pisa-shock": challenges for Ukraine. *Ukrainian educational journal*. 2018. No. 4. P. 5–12. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-4-5-12>.
44. Education and training monitor 2023. *European Commission*. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/germany.html>.
45. Engzell P., Frey A., Verhagen M.D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the national academy of sciences*. 2021. Vol. 118, no. 17. P. e2022376118. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
46. Ferrier G. What is Lost Learning? CASCAID. URL: <https://cascaid.co.uk/article/lost-learning/>.
47. Freundl V., Lergetporer P., Zierow L. Germany's education policy during the COVID-19 crisis. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*. 2021. Vol. 31, no. 1. P. 109–116. URL: <https://doi.org/10.1007/s41358-021-00262-7> (date of access: 12.11.2024).
48. Gajderowicz T., Jakubowski M., Patrinos H.A., Wrona S. Capturing the Educational and Economic Impacts of School Closures in Poland (Policy Research Working Paper No. 10253). World Bank, 2022. URL: <https://hdl.handle.net/10986/38490>.
49. Gibson V. Compensatory Education Unraveled: Bridging the Educational Divide. 2023. URL: <https://mvccte.com/compensatory-education/>.
50. Jones D.A. Views on modifying the traditional school calendar for a post-covid world: could a balanced calendar model mitigate COVID-19 slide? *Journal of education*. 2022. P. 002205742211126. URL: <https://doi.org/10.1177/00220574221112626>.
51. Kennedy K., Freidhoff J.R., DeBruler K. Personalized Learning for Global Citizens. Michigan Virtual Learning Research Institute, MVU; Microsoft Corporation, 2015. 15 p. <https://www.k12blueprint.com/sites/default/files/Personalized-Learning-for-Global-Citizens.pdf>.
52. LawInsider. Learning Loss. Definition. *LawInsider*. (n.d.). URL: <https://www.lawinsider.com/dictionary/learning-loss>.
53. Maldonado J.E., De Witte K. The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British educational research journal*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1002/berj.3754>.
54. New realities for Polish primary school informatics education affected by COVID-19 / T. Panskyi et al. *Education and information technologies*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10778-8>.
55. Nickow A., Oreopoulos P., Quan V. The impressive effects of tutoring on prek-12 learning: a systematic review and meta-analysis of the experimental evidence : NBER Working Paper No. 27476. NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH, 2020. 84 p. URL: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27476/w27476.pdf.
56. No learning loss in Sweden during the pandemic evidence from primary school reading assessments / A.E. Hallin et al. *International journal of educational research*. 2022. Vol. 114. P. 102011. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102011>.
57. Nordberg A. Could Tutoring Be the Best Tool for Fighting Learning Loss? *The New York Times*. 2022. URL: <https://www.nytimes.com/2022/10/06/education/learning/tutoring-learning-loss.html>.
58. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Berlin: Williams Lea & Tag GmbH. 21 p.

URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf.

59. Tang K.H.D. Impacts of COVID-19 on primary, secondary and tertiary education: a comprehensive review and recommendations for educational practices. *Educational research for policy and practice*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09319-y>.
60. The Education Endowment Foundation. Summer schools. Moderate impact for moderate cost based on limited evidence. *Education Endowment Foundation*. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/summer-schools>.
61. The Glossary of Education Reform. Learning Loss. *The Glossary of Education Reform*. (n.d.). URL: <https://www.edglossary.org/learning-loss>.
62. The heterogeneity of Covid-19 learning loss across Italian primary and middle schools / A. Bertolotti et al. *Economics of education review*. 2023. Vol. 95. P. 102435. URL: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102435>.
63. Tomasik M.J., Helbling L.A., Moser U. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International journal of psychology*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>.
64. Vosnadiou S. How children learn. Geneva: International Academy of Education, International Bureau of Education, 2002. 30 p. URL: <http://www.iaoed.org/downloads/prac07e.pdf>.
65. World Bank, Government of Ukraine, European Union, United Nations. The Third Ukraine Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA3) February 2022 – December 2023. 180 p. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099021324115085807/pdf/P1801741bea12c012189ca16d95d8c2556a.pdf>.
66. World Bank Group. The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. (2021, December 3). World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>.