

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка  
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**МОЗГОВА ЯРОСЛАВА ПАВЛІВНА**

**УДК 373.5.014.5(477)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ**  
**ВТРАТ НА РІВНІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В**  
**УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВІДБУДОВИ**

Спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають відповідне посилання на джерело

\_\_\_\_\_ Я. П. Мозгова

Науковий керівник: Локшина Олена Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Київ – 2026

## АНОТАЦІЯ

*Мозгова Ярослава Павлівна.* Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. – Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2026.

Дисертацію присвячено дослідженню проблеми подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах тривалого збройного конфлікту та подальшої відбудови. Актуальність теми зумовлена безпрецедентним масштабом освітньої кризи: понад 4 000 закладів освіти зазнали руйнувань, мільйони учнів та педагогів опинилися в умовах вимушеного переміщення, тривалого дистанційного навчання та постійних повітряних тривог. Результати міжнародного дослідження PISA-2022 зафіксували суттєве зниження навчальних досягнень українських учнів порівняно з циклом 2018 року – на 38 балів з читання, 19 – з природничо-наукових дисциплін і 12 – з математики; за читанням відставання українських учнів від середнього показника ОЕСР становить близько 2,5 року навчання. За оцінкою завданої шкоди та потреб (Rapid Damage and Needs Assessment, RDNA3, лютий 2024 року), здійсненою Урядом України спільно зі Світовим банком, Європейською Комісією та ООН, прямі збитки, завдані Україні станом на кінець 2023 року, сягнули близько 152 млрд доларів США, а освіта та наука увійшли до секторів, що зазнали найбільших руйнувань. Розв'язання цього питання значною мірою залежить від наявності науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, здатних забезпечити ефективний процес відновлення навчальних досягнень різних категорій учнів: внутрішньо переміщених осіб, учнів у прифронтових та деокупованих районах, здобувачів освіти за кордоном.

Об'єктом дослідження є процес подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови; предметом дослідження – організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови; метою дисертаційної роботи є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови.

З'ясовано сутність, структуру та взаємозв'язок ключових понять проблеми освітніх втрат у національному та міжнародному академічному дискурсі. На основі бібліометричного аналізу охарактеризовано динаміку наукового інтересу до проблеми освітніх втрат у 2015-2025 роках та систематизовано тематичні напрями наукових розвідок у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Обґрунтовано авторське визначення поняття «освітні втрати» як інтегрованого педагогічного поняття, що позначає процес і результат негативних змін в освітній сфері, які проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуальному, інституційному та національному. Запропоновано класифікацію освітніх втрат, що охоплює предметні, метапредметні, соціально-комунікативні та психоемоційні втрати. Систематизовано міжнародний досвід подолання освітніх втрат: охарактеризовано провідні міжнародні рамки (RAPID, INEE, Teaching at the Right Level, High-Impact Tutoring), аргументовано принципи та межі їхньої імплементації в умовах децентралізованої освітньої системи воєнного часу.

Охарактеризовано нормативно-правовий контекст функціонування загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови. На основі системного та контент-аналізу ключових нормативних актів виявлено два якісно відмінні етапи нормативного реагування держави на освітню кризу: захисний нормативний каркас (2014-2022 рр.) та чотирирівневу архітектуру нормативного регулювання (з лютого 2022 р.), що включає оперативне нормативне реагування, стратегічне планування відновлення та оновлення змісту освіти, регулювання в умовах тривалого воєнного стану,

середньострокове стратегічне планування. Виокремлено п'ять моделей подолання освітніх втрат, сформованих українським громадянським суспільством.

Досліджено трансформації змісту загальної середньої освіти в Україні в умовах збройної агресії як чинник подолання освітніх втрат. Здійснено порівняльний аналіз змісту освіти на тимчасово окупованих та підконтрольних Україні територіях і визначено основні тенденції розвитку загальної середньої освіти в умовах збройної агресії, що характеризуються кумулятивним та взаємозалежним характером (зменшення контингенту учнів та інституційної мережі ЗСО; трансформація форм організації освітнього процесу (метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри); фрагментація навчального досвіду між різними категоріями учнів; диференціація освітніх результатів за територіями та соціально-демографічними чинниками; інтенсифікація психоемоційних чинників впливу на учасників освітнього процесу.

Виявлено характер прояву освітніх втрат учнів та потреби педагогічних працівників у прифронтових областях України шляхом проведення комплексного емпіричного дослідження у Харківській, Сумській та Донецькій областях. Діагностичне тестування 765 учнів 5-9-х класів засвідчило значний рівень освітніх втрат із суттєвою регіональною, предметною та гендерною диференціацією; опитування 875 педагогічних працівників – учасників програми підвищення кваліфікації «12 кроків до подолання освітніх втрат» – підтвердило майже повсюдне усвідомлення проблеми та гострий запит на практичні інструменти роботи. Контент-аналіз 328 відкритих відповідей виявив домінування «дефіцитарної» моделі розуміння освітніх втрат серед педагогів, що фокусується лише на когнітивному компоненті. Емпіричні дані зареєстровано у відкритому репозиторії Zenodo (DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19349326>).

Обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат у загальній середній освіті в Україні в умовах війни та

відбудови, що охоплює сім взаємопов'язаних умов, об'єднаних у п'ять кластерів: стратегічно-нормативний (нормативно-правова база, освітня політика, стратегічне планування відновлення освіти); організаційно-управлінський (гнучка організація освітнього процесу, діагностично орієнтоване управління, моніторинг результатів); дидактичний (диференційоване навчання, формувальне оцінювання, компенсаторні та надолужувальні практики, соціально-емоційне навчання); цифровий (цифрові платформи, дистанційне навчання, адаптивні технології); партнерсько-мережевий (міжінституційна та міжсекторальна взаємодія закладів освіти з неурядовими організаціями, міжнародними партнерами та громадою). Комплекс функціонує на чотирьох рівнях: державному, регіональному / громадському, рівні закладу освіти, індивідуальному рівні учня. Зіставлення умов із Мінімальними стандартами INEE (2024) засвідчило їхню відповідність усім п'яти доменам міжнародних стандартів освіти в умовах кризи. Розроблено тристадійну дорожню карту реалізації комплексу (стабілізація → адаптація → трансформація) з визначеними вимірюваними критеріями переходу між етапами та системою індикаторів ефективності для кожної умови.

Розроблено диференційовані рекомендації для п'яти груп стейкхолдерів (органи державної влади, органи місцевого самоврядування, керівники закладів освіти, педагоги, міжнародні організації та донори) з урахуванням трьох часових горизонтів та п'яти типів територій (прифронтові, деокуповані, тиллові з ВПО, відносно безпечні, тимчасово окуповані).

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше* у вітчизняній педагогічній науці обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови, що охоплює сім взаємопов'язаних умов, об'єднаних у п'ять кластерів (стратегічно-нормативний, організаційно-управлінський, дидактичний, цифровий і партнерсько-мережевий), та функціонує на чотирьох рівнях

(державному, регіональному / громадському, рівні закладу освіти, індивідуальному рівні учня); обґрунтовано авторське визначення поняття «освітні втрати» стосовно рівня загальної середньої освіти в Україні як інтегрованого педагогічного поняття, що позначає процес і результат негативних змін в освітній сфері, які проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуальному, інституційному та національному; виокремлено основні тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні в умовах збройної агресії, що характеризуються кумулятивним та взаємозалежним характером (зменшення контингенту учнів та інституційної мережі ЗСО; трансформація форм організації освітнього процесу (метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри); фрагментація навчального досвіду між різними категоріями учнів; диференціація освітніх результатів за територіями та соціально-демографічними чинниками; інтенсифікація психоемоційних чинників впливу на учасників освітнього процесу); охарактеризовано етапи нормативного реагування держави на освітню кризу: захисний нормативний каркас (2014-2022 рр.) та чотирирівневу архітектуру нормативного регулювання (з лютого 2022 р.), що включає оперативне нормативне реагування, стратегічне планування відновлення та оновлення змісту освіти, регулювання в умовах тривалого воєнного стану, середньострокове стратегічне планування; охарактеризовано підходи до вимірювання освітніх втрат у міжнародному досвіді: психометричний підхід, метод різниці-в-різницях (difference-in-differences), економетричний підхід, Education Recovery Scorecard, а також інструменти моніторингу прогресу учнів; розроблено тристадійну дорожню карту реалізації комплексу (стабілізація → адаптація → трансформація) з визначеними вимірюваними критеріями переходу між етапами та системою індикаторів ефективності для кожної умови. *Уточнено* класифікацію освітніх втрат (предметні, метапредметні, соціально-комунікативні, психоемоційні); взаємозв'язок ключових понять дослідження («освітні втрати», «навчальні втрати», «навчальні прогалини», «освітні розриви») через встановлення

їхньої ієрархічної підпорядкованості та диференціацію за масштабом охоплення, методом виявлення і перспективою вирішення. Подальшого розвитку набули теоретичні засади адаптації міжнародних рамок (RAPID, TaRL, High-Impact Tutoring) до умов функціонування загальної середньої освіти України; підходи до організації освіти в різних умовах здобуття в контексті подолання освітніх втрат.

**Практичне значення дослідження** полягає у створенні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників «12 кроків до подолання освітніх втрат» ([w](#) Програма ПК 12 кроків.docx); відеолекції «Освітні втрати» курсу «Базовий: Відновлення освіти на деокупованій території» ([v](#) Освітні втрати); навчальних матеріалів для подолання освітніх втрат на рівні початкової освіти з української мови, математики, курсу «Я досліджую світ» ([d](#) Зошити для подолання освітніх втрат); рекомендацій щодо подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти для груп стейкхолдерів. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітньої політики, підготовки педагогічних кадрів, організації підвищення кваліфікації вчителів у контексті подолання освітніх втрат.

**Ключові слова:** *освітні втрати, навчальні втрати, освітні розриви, організаційно-педагогічні умови, загальна середня освіта, російсько-українська війна, освіта в умовах війни, відбудова освіти, відновлення навчання, компенсаторне навчання, подолання освітніх втрат, надолуження освітніх втрат, діагностика освітніх втрат, прифронтові регіони, тимчасово окуповані території, громадянське суспільство.*

## ABSTRACT

*Mozghova Yaroslava Pavlivna. Organizational and Pedagogical Conditions for Overcoming Learning Losses in General Secondary Education in Ukraine Under Conditions of War and Reconstruction. – Qualifying scientific work as a manuscript.*

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational Sciences. – Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 2026.

The dissertation is devoted to the study of the problem of overcoming learning losses in Ukrainian general secondary education under conditions of prolonged armed conflict and post-war reconstruction. The relevance of the topic is determined by the unprecedented scale of the educational crisis: over 4,000 educational institutions have been damaged or destroyed, and millions of students and teachers have found themselves displaced, engaged in prolonged distance learning, and subjected to constant air raid alerts. The results of the PISA-2022 international study recorded a substantial decline in Ukrainian students' performance compared with the 2018 cycle – by 38 points in reading, 19 in science, and 12 in mathematics; in reading, Ukrainian students lag behind the OECD average by approximately 2.5 years of schooling. According to the Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA3, February 2024) conducted by the Government of Ukraine together with the World Bank, the European Commission, and the United Nations, total direct damage to Ukraine as of the end of 2023 reached approximately USD 152 billion, with education and science among the most affected sectors. Addressing this issue depends to a significant extent on the availability of scientifically grounded organizational and pedagogical conditions capable of ensuring an effective process of restoring the academic achievements of different categories of students – internally displaced persons, students in frontline and de-occupied areas, and learners abroad.

The object of research is the process of overcoming learning losses in general secondary education in Ukraine under conditions of war and reconstruction; the subject of research is the organizational and pedagogical conditions for overcoming learning losses in general secondary education in Ukraine under conditions of war and reconstruction; the aim of the dissertation is to provide a theoretical justification of the organizational and pedagogical

conditions for overcoming learning losses in general secondary education in Ukraine under conditions of war and reconstruction.

The essence, structure, and interrelationship of key concepts of the problem of learning losses in national and international academic discourse were clarified. Based on bibliometric analysis, the dynamics of scholarly interest in the problem of learning losses during 2015-2025 were characterized and thematic directions of domestic and international pedagogical research were systematized. The author's definition of «learning losses» was substantiated as an integrated pedagogical concept denoting the process and result of negative changes in the educational sphere manifested at three interrelated levels: individual, institutional, and systemic. A classification of learning losses encompassing subject-based, meta-subject, social-communicative, and psycho-emotional losses was proposed. International experience in overcoming learning losses was systematized: the leading international frameworks (RAPID, INEE, Teaching at the Right Level, High-Impact Tutoring) were characterized, and the principles and boundaries of their implementation in a decentralized wartime educational system were argued.

The regulatory and legal context of the functioning of general secondary education in Ukraine under conditions of war and reconstruction was characterized. Based on systemic and content analysis of key wartime legislative acts, two qualitatively distinct stages of the state's normative response to the educational crisis were identified: the protective regulatory framework (2014–2022) and the four-level architecture of normative regulation (from February 2022), which includes operational regulatory response, strategic planning of education recovery and content renewal, regulation under prolonged martial law, and medium-term strategic planning. Five models of learning loss recovery developed by Ukrainian civil society were distinguished.

Transformations of the content of general secondary education in Ukraine under conditions of armed aggression were studied as a factor in overcoming learning losses. A comparative analysis of the content of education in temporarily occupied and government-controlled territories of Ukraine was carried out, and the

main trends in the development of general secondary education under armed aggression characterized by their cumulative and interdependent nature were identified (decline in student numbers and the institutional network of general secondary education; transformation of forms of educational organization (metro-schools, underground schools, digital learning centers); fragmentation of the learning experience among different categories of students; differentiation of educational outcomes by territory and socio-demographic factors; intensification of psycho-emotional factors affecting participants in the educational process).

The character of learning loss manifestation in students and the needs of pedagogical workers in the frontline regions of Ukraine were identified through a comprehensive empirical study conducted in Kharkiv, Sumy, and Donetsk oblasts. Diagnostic testing of 765 students in grades 5-9 revealed significant levels of learning losses with substantial regional, subject-based, and gender differentiation; a survey of 875 pedagogical workers – participants in the professional development program «12 Steps to Overcoming Learning Losses» – confirmed near-universal awareness of the problem and an acute demand for practical working tools. Content analysis of 328 open-ended responses identified a dominant «deficit-focused» model of teachers' understanding of learning losses, focusing only on the cognitive component. The empirical data were registered in the open Zenodo repository (DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19349326>).

A complex of organizational and pedagogical conditions for overcoming learning losses in general secondary education in Ukraine under conditions of war and reconstruction was substantiated, encompassing seven interrelated conditions consolidated into five clusters: strategic-normative (regulatory framework, educational policy, strategic planning of education recovery); organizational-managerial (flexible organization of the educational process, diagnostically oriented management, results monitoring); didactic (differentiated instruction, formative assessment, compensatory and catch-up practices, social-emotional learning); digital (digital platforms, distance learning, adaptive technologies); and partnership-network (inter-institutional and cross-sectoral


interaction of educational institutions with NGOs, international partners, and communities). The complex operates at four levels: state, regional/community, educational institution, and individual student. Verification of the complex against the INEE Minimum Standards (2024) confirmed its alignment with all five domains of international standards for education in crisis. A three-stage roadmap for the implementation of the complex (stabilization → adaptation → transformation) was developed, with defined measurable transition criteria between stages and a system of effectiveness indicators for each condition.

Differentiated recommendations were developed for five stakeholder groups (state authorities, local government bodies, heads of educational institutions, teachers, international organizations and donors) taking into account three time horizons and four types of territories (frontline, de-occupied, rear with internally displaced persons, relatively safe).

**The scientific novelty** of the study lies in the fact that, *for the first time* in Ukrainian pedagogical science, a complex of organizational and pedagogical conditions for overcoming learning losses in general secondary education in Ukraine under conditions of war and reconstruction has been substantiated, encompassing seven interrelated conditions consolidated into five clusters (strategic-normative, organizational-managerial, didactic, digital, and partnership-network) and operating at four levels (state, regional/community, educational institution, and individual student); the author's definition of «learning losses» in relation to general secondary education in Ukraine has been substantiated as an integrated pedagogical concept denoting the process and result of negative changes in the educational sphere manifested at three interrelated levels: individual, institutional, and systemic; the main trends in the development of general secondary education in Ukraine under conditions of armed aggression characterized by their cumulative and interdependent nature have been identified (decline in student numbers and the institutional network of general secondary education; transformation of forms of educational organization (metro-schools, underground schools, digital learning centers); fragmentation of the learning

experience among different categories of students; differentiation of educational outcomes by territory and socio-demographic factors; intensification of psycho-emotional factors affecting participants in the educational process); the stages of the state's normative response to the educational crisis have been characterized: the protective regulatory framework (2014-2022) and the four-level architecture of normative regulation (from February 2022), which includes operational regulatory response, strategic planning of education recovery and content renewal, regulation under prolonged martial law, and medium-term strategic planning; the approaches to measuring learning losses in international experience have been characterized: the psychometric approach, the difference-in-differences method, the econometric approach, the Education Recovery Scorecard, and student progress monitoring instruments (MTSS, RTI, CBM, GOM, DBI, CAT); a three-stage roadmap for the implementation of the complex (stabilization → adaptation → transformation) has been developed, with defined measurable transition criteria between stages and a system of effectiveness indicators for each condition. *Refined* were the classification of learning losses (subject-based, meta-subject, social-communicative, psycho-emotional); the interrelationship of the key concepts of the study («learning losses», «academic losses», «learning gaps», «educational gaps») through establishing their hierarchical subordination and differentiation by scale of coverage, method of identification, and prospects for resolution. *Further development* was received by the theoretical foundations for adapting international frameworks (RAPID, TaRL, High-Impact Tutoring) to the conditions of general secondary education in Ukraine; approaches to organizing education in different learning environments in the context of overcoming learning losses.

**The practical significance of the study** lies in the development of the professional development program for pedagogical workers «12 Steps to Overcoming Learning Losses» ([W Програма ПК 12 кроків.docx](#)); the video lecture «Learning Losses» of the course «Basic: Education Recovery in De-occupied Territories» ([Oсвітні втрати](#)); educational materials for overcoming learning

losses at the level of primary education in Ukrainian language, mathematics, and the course «I Explore the World» (  Зошити для подолання освітніх втрат ); and recommendations for overcoming learning losses at the level of general secondary education for stakeholder groups. The findings can be used to improve educational policy, train pedagogical staff, and organize teacher professional development in the context of overcoming learning losses.

**Keywords:** *educational losses, learning losses, educational gaps, organizational and pedagogical conditions, general secondary education, Russian-Ukrainian war, education in wartime, education reconstruction, learning recovery, compensatory learning, overcoming educational losses, catch-up of educational losses, diagnosis of educational losses, frontline regions, temporarily occupied territories, civil society.*

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

**Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України**

1. Мозгова Я. П. Стан дослідження проблеми освітніх втрат під час літніх канікул у світовій науковій думці. Академічні візії. 2024. Вип. 35. e-ISSN: 2786-586X. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18883970>.
2. Мозгова Я. П. Стан дослідженості проблеми освітніх утрат і освітніх розривів у зарубіжній науковій думці. Академічні візії. 2024. Вип. 38. e-ISSN: 2786-586X. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18884042>.
3. Мозгова Я. П. Мінімізація освітніх втрат і розривів українського учнівства в умовах війни шляхом використання онлайн-ресурсів. Педагогічна академія. 2025. № 18. ISSN 2786-9458-online. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18904487>.
4. Мозгова Я. П. Educational content as a tool for overcoming learning losses and gaps in wartime conditions. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2026. С. 90-104. ISSN: 2414-9799. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2026.01/090-104>.

5. Мозгова Я.П. Стандарти міжнародних організацій в імплементації програм для надолуження освітніх втрат. Вісник освіти та науки. 2026. С. 2331-2347. ISSN: 2786-6165 Online. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2\(44\)-2331-2347](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2(44)-2331-2347).

**Публікації, у яких додатково висвітлено наукові результати дисертації:**

6. Мозгова Я. П. Відновлення національної освіти на деокупованих територіях: огляд досліджень громадського сектору й державних установ. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали VI Міжнародної наукової конференції «Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації». Київ, Україна. 2023. С. 414-417. Режим доступу: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/923>.
7. Мозгова Я. П. Restoration of national education in liberated territories: youth reintegration in Donetsk. *The current state of development of world science: characteristics and features*: Materials of VI International Scientific and Theoretical Conference. Lisbon, Portuguese Republic. 2023. С. 193-194. Режим доступу: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1480>.
8. Мозгова Я. П. Elements of propaganda in educational programs implemented by the aggressor country in the occupied territories of Ukraine. The driving force of science and trends in its development. *The driving force of science and trends in its development*: Materials of V International Scientific and Theoretical Conference. Coventry, United Kingdom. 2023. С. 152-153. Режим доступу: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1516>.
9. Мозгова Я. П. Overcoming the narratives of the aggressor country in temporarily occupied territories of Ukraine through the renewal of content of general secondary education. *Scientific Practice: Modern and Classical Research Methods*: Materials of V International Scientific and Practical

- Conference. Boston, USA. 2023. С. 292-293. Режим доступу:  
<https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1458>.
10. Мозгова Я. П. Extracurricular education as a factor in the educational reintegration of students from the de-occupied territories. *Theoretical and Empirical Scientific Research: Concept and Trends: Materials of VI International Scientific and Practical Conference*. Oxford, United Kingdom. 2024. С. 352-354. Режим доступу:  
<https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1574/1608>.
11. Мозгова Я. П. Стан дослідженості проблеми подолання освітніх утрат у світовій науковій думці. *Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання: матеріали V Міжнародної наукової конференції*. Чернівці, Україна. 2025. С. 424-427. Режим доступу:  
<https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/29.08.2025>.
12. Мозгова Я. П. Розвиток компетентностей педагогів для подолання освітніх втрат в Україні. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, Україна. 2025. С. 243-245. Режим доступу:  
<https://drive.google.com/file/d/1yt1aNuAy2vnGXkLkSY2I7lrV6q3ZJ3s-/view?usp=sharing>.
13. Мозгова Я. П. Conceptual frameworks and innovative practices for measuring and overcoming learning losses in secondary education. *United perspectives: Materials of II Scientific conference-forum*. Харків, Україна. 2026. С. 47-50. Режим доступу:  
<https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/27.02.2026>
14. Мозгова Я. П. Національні стратегії подолання освітніх втрат: світовий досвід задля України. *Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові*

- задачи, розвиток та запитання*: матеріали V Міжнародної наукової конференції. Черкаси, Україна. 2026. С. 253-261. Режим доступу: <https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/27.02.2026>
15. Мозгова Я. П. National strategies for overcoming educational losses: Global experience for Ukraine. *Technologies and Strategies for the Implementation of Scientific Achievements: Materials of the IX International Scientific and Theoretical Conference*. Stockholm, Kingdom of Sweden. 2026. С. 239-241. Режим доступу: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/27.02.2026>
16. Мозгова Я. П. Lessons from Ukraine: Scalable approaches to overcoming learning loss in crisis-affected education systems. *Theoretical and practical aspects of modern scientific research: Materials of VII International Scientific and Practical Conference*. Сеул, Корея. 2026. С. 234-237. Режим доступу: <https://go-vropejska.esclick.me/1qwRGYxS2aVsIJL3ek>
17. Мозгова Я.П. Освітні втрати як педагогічна проблема. *Теорія і практика сучасної науки та освіти*: матеріали XVIII міжнародної науково-практичної конференції. Львів, Україна. 2026. С. 17-19. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1HD8vpnkvp-TEIB356YEE1Q1yPc6pgDLE/view?usp=sharing>
18. Мозгова Я.П. Experience of Middle East countries in overcoming learning loss in crisis-affected education systems: key highlights for Ukraine. *Scientific forum: theory and practice of research: Materials of XI International Scientific and Theoretical Conference*. San Francisco, USA. 2026. С. 293-295. Режим доступу: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/13.03.2026>
19. Мозгова Я.П. Система організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти в умовах війни та відбудови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2026. Вип. 3(45) С.

2051-2063. ISSN: 2786-6300 Print. DOI:  
[https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3\(45\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3(45))

20.Мозгова Я.П. Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат як чинник розвитку людського капіталу в умовах війни та відбудови. Наука і техніка сьогодні. 2026. Вип. 3(57) С. 2051-2063.

ISSN: 2786-6300 Print. DOI:  
[https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-3\(57\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-3(57))

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ABE – Accelerated Basic Education – прискорена базова освіта
- AEP – Accelerated Education Programme – прискорена освітня програма (див. також ПОП)
- ALEKS – Assessment and Learning in Knowledge Spaces – адаптивна освітня платформа
- ALT – Academic Learning Time – академічний час навчання
- CAT – Computer Adaptive Testing – адаптивне комп'ютерне тестування
- CBM – Curriculum-Based Measurement – вимірювання на основі навчальної програми
- CEDOS – Center for Education Research and Analysis – Аналітичний центр Cedos (Центр дослідження суспільства)
- COVID-19 – Coronavirus Disease 2019 – коронавірусна хвороба 2019 року
- DBI – Data-Based Individualization – індивідуалізація на основі даних
- DLC – Digital Learning Center – цифровий освітній центр
- ECW – Education Cannot Wait – Глобальний фонд «Освіта не може чекати»
- EEF – Education Endowment Foundation – Освітній ендаумент-фонд (Велика Британія)
- EFA – Education for All – «Освіта для всіх» (програма ЮНЕСКО)
- EMIS – Education Management Information System – система управління освітньою інформацією
- ERIC – Education Resources Information Center – Інформаційний центр освітніх ресурсів (США)
- ESSA – Every Student Succeeds Act – Закон США «Кожен учень досягає успіху»
- FARC – Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Революційні збройні сили Колумбії
- FCDO – Foreign, Commonwealth & Development Office – Міністерство закордонних справ і розвитку Великої Британії

FCV – Fragility, Conflict and Violence – крихкість, конфлікт і насильство (класифікація Світового банку)

GCPEA – Global Coalition to Protect Education from Attack – Глобальна коаліція із захисту освіти від нападів

GOM – General Outcome Measurement – вимірювання загальних результатів

GPE – Global Partnership for Education – Глобальне партнерство в галузі освіти

HIT – High-Impact Tutoring – високоінтенсивний тьюторинг

HLO – Harmonized Learning Outcomes – гармонізовані навчальні результати (шкала Світового банку)

IBE – International Bureau of Education – Міжнародне бюро освіти (ЮНЕСКО)

ICCS – International Civic and Citizenship Education Study – міжнародне дослідження громадянської освіти (IEA)

ICILS – International Computer and Information Literacy Study – міжнародне дослідження комп'ютерної та інформаційної грамотності (IEA)

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Міжнародна асоціація оцінювання навчальних досягнень

IES – Institute of Education Sciences – Інститут освітніх наук США

IEP-UNESCO – International Institute for Educational Planning (UNESCO) – Міжнародний інститут планування освіти ЮНЕСКО

INEE – Inter-agency Network for Education in Emergencies – Міжагентська мережа з освіти в надзвичайних ситуаціях

INSPIRE – Inclusion Support Programme for Refugee Education – програма підтримки інклюзії в освіті біженців (Світовий банк)

IRT – Item Response Theory – теорія відгуку на завдання

ITT – Intent-to-Treat – ефект наміру лікування (статистичний показник)

KOICA – Korea International Cooperation Agency – Корейська агенція міжнародного розвитку

KPI – Key Performance Indicators – ключові показники ефективності

LaNA – Learning through Navigation – дослідження IEA

LEARN – Learning for Education, Action, Reform and Next generation – програма МОН, Міністерства фінансів та Світового банку

LMS – Learning Management System – система управління навчанням

MAP – Measures of Academic Progress – вимірювання академічного прогресу (тест організації NWEA)

MHPSS – Mental Health and Psychosocial Support – психічне здоров'я та психосоціальна підтримка

MTSS – Multi-Tiered System of Supports – багаторівнева система підтримки

NAEP – National Assessment of Educational Progress – Національне оцінювання освітнього прогресу (США)

NWEA – Northwest Evaluation Association – Північно-Західна асоціація оцінювання (США)

OCHA – United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs – Управління ООН з координації гуманітарних справ

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development – див. ОЕСР

OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe – див. ОБСЄ

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study – міжнародне дослідження якості читання (IEA)

PISA – Programme for International Student Assessment – Програма міжнародного оцінювання учнів (ОЕСР)

PRIО – Peace Research Institute Oslo – Інститут дослідження миру в Осло

PubMed – Public Medicine – база даних медичної та біомедичної літератури

RAPID – Reach, Assess, Prioritize, Increase efficiency, Develop – рамка прискорення базового навчання та відновлення освітніх втрат (UNICEF, UNESCO, USAID, FCDO, Bill & Melinda Gates Foundation, World Bank)

RDNA – Rapid Damage and Needs Assessment – Швидка оцінка збитків та потреб

REDS – Responses to Educational Disruption Survey – дослідження реагування на освітні збої (IEA)

RTI – Response to Intervention – модель реагування на втручання

SCORM – Sharable Content Object Reference Model – стандарт для онлайн-навчальних матеріалів

SD – Standard Deviation – стандартне відхилення

SDG – Sustainable Development Goal – див. ЦСР

SEL – Social-Emotional Learning – соціально-емоційне навчання

SIRIP – Somali Interactive Radio Instruction Program – сомалійська програма інтерактивного радіонавчання

SVR – Simple View of Reading – «Просте уявлення про читання» (модель Gough & Tunmer)

TaRL – Teaching at the Right Level – навчання на відповідному рівні

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study – міжнародне дослідження якості математичної та природничої освіти (IEA)

UCDP – Uppsala Conflict Data Program – Програма даних про конфлікти Уппсальського університету

USAID – United States Agency for International Development – Агенція США з міжнародного розвитку

Україномовні скорочення (Кирилиця)

БФ – благодійний фонд

ВВП – валовий внутрішній продукт

ВПО – внутрішньо переміщена особа

ВШО – Всеукраїнська школа онлайн

ГА ООН – Генеральна Асамблея ООН

ГО – громадська організація

ГС – громадська спілка

ДРН – додатковий рік навчання

ДСЯО – Державна служба якості освіти

ЄКТС – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система

ЄС – Європейський Союз

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗО – заклад освіти  
ЗСО – загальна середня освіта  
ІМЗО – Інститут модернізації змісту освіти  
КЕЧ – назва пілотного освітнього проєкту (літній табір)  
МОН – Міністерство освіти і науки України  
НАПН – Національна академія педагогічних наук України  
НМТ – національний мультипредметний тест  
НУО – неурядова організація  
НУШ – Нова українська школа  
ООН – Організація Об'єднаних Націй (UN)  
ООП – особливі освітні потреби  
ОУН-УПА – Організація українських націоналістів – Українська повстанська армія  
ПНР – подовжений навчальний рік (Extended School Year, ESY)  
ПРООН – Програма розвитку ООН (UNDP)  
РКД – рандомізоване контрольоване дослідження  
РНБО – Рада національної безпеки і оборони України  
РФ – Російська Федерація  
СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік  
США – Сполучені Штати Америки  
ТОТ – тимчасово окуповані території  
УВКБ ООН – Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (UNHCR)  
УГСПЛ – Українська Гельсінська спілка з прав людини  
УІРО – Український інститут розвитку освіти  
УЦОЯО – Український центр оцінювання якості освіти  
ФДОС – Федеральні державні освітні стандарти (РФ)  
ЮНЕСКО – Організація ООН з питань освіти, науки і культури (UNESCO)  
ЮНІСЕФ – Дитячий фонд ООН (UNICEF)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>24</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ.....</b>	<b>34</b>
1.1. Сутність, структура та взаємозв'язок ключових понять проблеми освітніх втрат.....	34
1.2. Стан дослідженості та міжнародний досвід подолання освітніх втрат у загальній середній освіті.....	52
1.3. Методологічна основа дослідження проблеми подолання освітніх втрат у загальній середній освіті.....	61
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>76</b>
<b>РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЧНО-МЕТОДИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....</b>	<b>78</b>
2.1. Нормативна база функціонування загальної середньої освіти в Україні в умовах подолання освітніх втрат .....	78
2.2. Форми, режими та моделі організації навчання як чинники мінімізації освітніх втрат в Україні у 2022-2025 роках.....	86
2.3. Зміст освіти як інструмент забезпечення безпеки, ідентичності та подолання освітніх втрат.....	100
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>110</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВІДБУДОВИ.....</b>	<b>113</b>
3.1. Обґрунтування підходів до вимірювання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти.....	113

3.2. Діагностика стану освітніх втрат (на прикладі Донецької, Сумської і Харківської областей України).....	126
3.3. Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат у загальній середній освіті в Україні в умовах війни та відбудови.....	142
3.4. Рекомендації щодо подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти.....	168
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>194</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>197</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>202</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>259</b>

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дисертації.** Збройна агресія Російської Федерації проти України спричинила масштабну кризу у сфері освіти. Починаючи з 2014 року, після анексії Криму та розгортання бойових дій на сході країни, значна кількість учнів і педагогів зіткнулася з порушенням безперервності навчального процесу. Повномасштабне вторгнення країни-агресора 24 лютого 2022 року суттєво поглибило ці виклики: понад 4 000 закладів освіти зазнали руйнувань, мільйони українських дітей та освітян стали біженцями, повітряні тривоги і аварійні знеструмлення перетворилися на нову реальність навчального процесу. Сукупність цих чинників призводить до значних освітніх втрат, погіршення якості навчання, інтенсифікації нерівності у доступі до освіти. За результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 результати українських учнів знизилися порівняно з циклом 2018 року на 38 балів з читання, 19 – з природничо-наукових дисциплін і 12 – з математики; за читанням відставання України від середнього показника ОЕСР сягає близько 2,5 року навчання. Оцінка завданої шкоди та потреб (Rapid Damage and Needs Assessment, RDNA3), здійснена у лютому 2024 року Урядом України спільно зі Світовим банком, Європейською Комісією та ООН, засвідчила, що прямі збитки, завдані Україні станом на 31 грудня 2023 року, сягнули близько 152 млрд доларів США, а освіта та наука увійшли до секторів, які зазнали значних руйнувань; довгострокові ж економічні втрати, пов'язані зі зниженням людського капіталу нинішніх школярів, зростатимуть упродовж усього їхнього трудового життя.

Необхідність розв'язання проблеми освітніх втрат актуалізується принципами, закладеними у ключових міжнародних документах: рамці RAPID (World Bank, UNESCO, UNICEF), Мінімальних стандартах освіти в надзвичайних ситуаціях INEE, Цілях сталого розвитку 4 (SDG 4), Декларації про безпечні школи (2015), а також нормами українського законодавства: законами України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту»

(2020), Державним стандартом початкової освіти (2025), Державним стандартом базової середньої освіти (2020), Стратегічним планом діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців» (2024).

Нагальність розроблення ефективних моделей та інструментів мінімізації й подолання освітніх втрат актуалізує наукові розвідки зарубіжних учених. Напрями досліджень охоплюють методологічні засади вимірювання освітніх втрат (М. Кухфелд, Б. Льюїс, П. фон Гіппель, С. Ф. Рірдон); наслідки глобальних освітніх криз (Б. Беттгаузер, А. М. Бах-Мортенсен, П. Енгзелл); довгострокові соціально-економічні наслідки освітніх втрат на людський капітал (Е. Ганушек, Л. Весманн); доказову базу ефективності освітніх інтервенцій (А. Банерджі, С. Коул, Е. Дуфло, Л. Лінден); вплив освітніх втрат на людський капітал (Г. Псахаропулос, Г. Патрінос).

Пріоритетами українських науковців є питання термінологічного дискурсу у полі освітніх втрат (А. Джурило, О. Локшина); генези освітніх втрат (Л. Хоружа); стану та викликів дошкільної та загальної середньої освіти у контексті освітніх втрат в умовах російсько-української війни (М. Головка, О. Заболотна, О. Локшина, С. Сисоєва, О. Топузов); особливостей психоемоційного клімату та управління психологічною безпекою і резильєнтністю (М. Братко); психоемоційних, соціально-емоційних наслідків воєнного стану для всіх учасників освітнього процесу (Л. Хоружа, М. Братко, С. Паламар, Л. Гриневич); цифрового виміру функціонування загальної середньої освіти у воєнний час (О. Овчарук); практик роботи з тимчасово переміщеними особами (Н. Ничкало, В. Гордієнко, І. Іванюк). Зазначений науковий доробок є важливим підґрунтям для теоретико-методологічних та організаційно-педагогічних засад цього дисертаційного дослідження.

Водночас проблема організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат у єдності стратегічного, управлінського, дидактичного, цифрового та партнерського вимірів не отримала цілісного наукового

розроблення у вітчизняній педагогічній науці, що уможливило виокремити низку суперечностей між:

- гострою суспільною потребою в системному подоланні освітніх втрат та відсутністю науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, здатних забезпечити ефективний процес відновлення навчальних досягнень учнів в умовах тривалого збройного конфлікту;
- наявністю міжнародних рамок і рекомендацій щодо подолання освітніх втрат та недостатньою їх адаптацією до специфіки української загальної середньої освіти у воєнний і відбудовний час;
- усвідомленням педагогічними працівниками необхідності цілеспрямованої роботи з подолання освітніх втрат та браком методичного й дидактичного інструментарію для діагностики, моніторингу та компенсації таких втрат;
- потребою у забезпеченні неперервності освіти для різних категорій учнів (внутрішньо переміщених осіб, учнів у прифронтових та деокупованих районах, здобувачів за кордоном) та недостатнім науково-методичним забезпеченням процесу управління освітніми втратами в умовах децентралізованої освітньої системи.

Таким чином, актуальність визначеної проблеми, недостатній ступінь її теоретико-методологічного опрацювання у вітчизняній педагогічній науці та виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційної роботи відповідає науковому напрямку кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти у міждисциплінарному вимірі» (державний реєстраційний номер 0121U000123).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (протокол № 6 від «25» квітня 2024 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови.

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких **завдань:**

1. З'ясувати сутність, структуру та взаємозв'язок ключових понять проблеми освітніх втрат у національному та міжнародному академічному дискурсі.
2. Охарактеризувати нормативно-правовий контекст функціонування загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови.
3. Дослідити трансформації змісту загальної середньої освіти в Україні в умовах збройної агресії як чинник подолання освітніх втрат.
4. Виявити характер прояву освітніх втрат учнів та потреби педагогічних працівників у прифронтових областях України шляхом проведення емпіричного дослідження.
5. Обґрунтувати організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат у загальній середній освіті в Україні в умовах війни та відбудови.
6. Розробити рекомендації щодо подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти для груп стейкхолдерів.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період 2014-2026 років. Нижня хронологічна мета датується 2014 роком, який позначає початок збройної агресії Російської Федерації проти України, що спричинило окупацію частини територій та виникнення системних порушень у функціонуванні освіти, які зумовили появу феномена освітніх втрат. Саме з

2014 року в Україні розпочалося формування нормативно-правового забезпечення функціонування освіти в умовах безпекових викликів, внутрішнього переміщення населення та забезпечення права на освіту дітей з тимчасово окупованих територій.

Верхня хронологічна межа датується 2026 роком включно з особливим фокусом на початок повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 року та корелюється з орієнтирами державної освітньої політики у форматі Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців», у якому визначено пріоритети відновлення та розвитку освіти в умовах воєнного та повоєнного часу.

Емпіричний компонент дослідження реалізовано у 2025 році, що забезпечило можливість отримання актуальних даних щодо проявів освітніх втрат та практик їх подолання у прифронтових регіонах України.

**Методологічну основу дослідження** становлять загальнонаукові та теоретико-концептуальні положення філософії та теорії освіти щодо сутності, змісту й структури освітніх втрат як педагогічного явища та умов їхнього подолання в загальній середній освіті; системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи як теоретичне та практичне підґрунтя дослідження; дослідницька парадигма відновлення освіти в умовах і після збройних конфліктів, представлена у концепціях Education in Emergencies та Learning Recovery та міжнародні рамки відновлення освіти: RAPID Framework, INEE Minimum Standards, SDG 4; положення щодо організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань використано комплекс методів: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел для вивчення стану розробленості проблеми, уточнення термінологічного поля та обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат; *бібліометричний аналіз* для характеристики динаміки наукового інтересу до

проблеми освітніх втрат; *контент-аналіз* нормативних актів для вивчення регуляторного забезпечення освіти в умовах воєнного стану; *порівняльний аналіз* для систематизації міжнародного досвіду подолання освітніх втрат; *емпіричні* – анкетування педагогічних працівників, діагностичне тестування учнів для визначення рівня та характеру освітніх втрат; *статистичні* – кількісна та якісна обробка емпіричних даних, методи математичної статистики для верифікації результатів дослідження. Емпіричний компонент дослідження локалізовано у трьох прифронтових областях України (Донецькій, Сумській, Харківській) як критичних кейсах прояву освітніх втрат і виконує ілюстративно-верифікаційну функцію щодо теоретично обґрунтованих положень, не передбачаючи статистичної генералізації на національному рівні.

**Джерельну базу дослідження становлять:**

- міжнародні документи з освіти у надзвичайних ситуаціях та відновлення навчання (Мінімальні стандарти INEE, рамки RAPID та GRE, Декларація про безпечні школи, Конвенція ООН про права дитини);
- аналітичні матеріали та звіти міжнародних організацій (Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, OECD, GCPEA, Education Cannot Wait);
- нормативно-правові акти України: закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), державні стандарти початкової та базової середньої освіти, накази Міністерства освіти і науки України, постанови Кабінету Міністрів України, укази Президента України, Стратегічний план діяльності МОН до 2027 року «Освіта переможців» (2024), проект Закону України № 14104 (2025);
- аналітичні матеріали українських інституцій (Інституту педагогіки НАПН України, УЦОЯО, ДСЯО, УІРО, Освітнього омбудсмена України, аналітичного центру Cedos);
- наукові публікації (монографії, статті, тези) зарубіжних та українських науковців з проблем освітніх втрат, методологічних засад їх

вимірювання, доказово обґрунтованих практик подолання та постконфліктного відновлення освіти.

**Теоретичну основу дослідження** становлять наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених із ключових проблем дослідження. Концептуальний контекст розвитку української освіти окреслено в роботах В. Кременя; концепт педагогічних умов у вітчизняній педагогічній традиції розроблено в працях І. Зязюна, О. Савченко, С. Сисоевої. Проблему освітніх втрат, їх генези, типології та вимірювання досліджували зарубіжні вчені: Л. Весманн, А. М. Бах-Мортенсен, М. Кухфелд, П. Енгзелл, Б. Беттгаузер, П. фон Гіппель, Е. Ганушек, Г. Псахаропулос, Г. Патрінос, Л. Т. Хионг. Українські аспекти освітніх втрат та стан загальної середньої освіти в умовах збройного конфлікту проаналізовано в роботах М. Головка, О. Локшиної, О. Топузова, Л. Хоружої, Т. Швець. Організаційно-педагогічні засади відновлення освіти в кризових умовах представлені в концепціях міжнародних організацій (Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ). Доказову базу ефективності освітніх інтервенцій закладено в роботах А. Банерджі, С. Коула, Е. Дуффо, Л. Ліндена. Теоретичні засади управління освітою в умовах надзвичайних ситуацій розроблено в межах концепцій «Освіта в надзвичайних ситуаціях» та підходів RAPID і «Навчай на відповідному рівні» (TaRL).

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягають у тому, що *вперше* у вітчизняній педагогічній науці обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови, що охоплює сім взаємопов'язаних умов, об'єднаних у п'ять кластерів (стратегічно-нормативний, організаційно-управлінський, дидактичний, цифровий і партнерсько-мережевий), та функціонує на чотирьох рівнях (державному, регіональному / громадському, рівні закладу освіти, індивідуальному рівні учня); обґрунтовано авторське визначення поняття «освітні втрати» стосовно рівня загальної середньої освіти в Україні як інтегрованого педагогічного поняття, що позначає процес і результат

негативних змін в освітній сфері, які проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуальному, інституційному та національному; виокремлено основні тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні в умовах збройної агресії, що характеризуються кумулятивним та взаємозалежним характером (зменшення контингенту учнів та інституційної мережі закладів загальної середньої освіти; трансформація форм організації освітнього процесу (метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри); фрагментація навчального досвіду між різними категоріями учнів; диференціація освітніх результатів за територіями та соціально-демографічними чинниками; інтенсифікація психоемоційних чинників впливу на учасників освітнього процесу); охарактеризовано етапи нормативного реагування держави на освітню кризу: захисний нормативний каркас (2014-2022 рр.) та чотирирівневу архітектуру нормативного регулювання (з лютого 2022 р.), що включає оперативне нормативне реагування, стратегічне планування відновлення та оновлення змісту освіти, регулювання в умовах тривалого воєнного стану, середньострокове стратегічне планування; охарактеризовано підходи до вимірювання освітніх втрат у міжнародному досвіді: психометричний підхід, метод різниці-в-різницях (difference-in-differences), економетричний підхід, Education Recovery Scorecard, а також інструменти моніторингу прогресу учнів; розроблено тристадійну дорожню карту реалізації комплексу (стабілізація → адаптація → трансформація) з визначеними вимірюваними критеріями переходу між етапами та системою індикаторів ефективності для кожної умови. *Уточнено* класифікацію освітніх втрат (предметні, метапредметні, соціально-комунікативні, психоемоційні); взаємозв'язок ключових понять дослідження («освітні втрати», «навчальні втрати», «навчальні прогалини», «освітні розриви») через встановлення їхньої ієрархічної підпорядкованості та диференціацію за масштабом охоплення, методом виявлення і перспективою вирішення. *Подальшого розвитку набули* теоретичні засади адаптації міжнародних рамок (RAPID, TaRL, High-Impact

Tutoring) до умов функціонування загальної середньої освіти України; підходи до організації освіти в різних умовах здобуття в контексті подолання освітніх втрат.

**Практичне значення дослідження** полягає у створенні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників «12 кроків до подолання освітніх втрат» ([w Програма ПК 12 кроків.docx](#)); відеолекції «Освітні втрати» курсу «Базовий: Відновлення освіти на деокупованій території» ([Osvitni vtraty](#)); навчальних матеріалів для подолання освітніх втрат на рівні початкової освіти з української мови, математики, курсу «Я досліджую світ» ([Zoшити для подолання освітніх втрат](#)); рекомендацій щодо подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти для груп стейкхолдерів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у виступах, доповідях і повідомленнях на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня: VI Міжнародна наукова конференція «Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації» (Київ, 2023); VI Міжнародна науково-теоретична конференція «The current state of development of world science: characteristics and features» (Лісабон, Португалія, 2023); V Міжнародна науково-теоретична конференція «The driving force of science and trends in its development» (Ковентрі, Велика Британія, 2023); V Міжнародна науково-практична конференція «Scientific Practice: Modern and Classical Research Methods» (Бостон, США, 2023); VI Міжнародна науково-практична конференція «Theoretical and Empirical Scientific Research: Concept and Trends» (Оксфорд, Велика Британія, 2024); V Міжнародна наукова конференція «Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання» (Чернівці, 2025); II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика» (Одеса, 2025); II Науковий форум-конференція «United perspectives» (Харків, 2026); V Міжнародна наукова конференція «Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання»

(Черкаси, 2026); IX Міжнародна науково-теоретична конференція «Technologies and Strategies for the Implementation of Scientific Achievements» (Стокгольм, Королівство Швеція, 2026); VII Міжнародна науково-практична конференція «Theoretical and practical aspects of modern scientific research» (Сеул, Республіка Корея, 2026); XVIII Міжнародна науково-практична конференція «Теорія і практика сучасної науки та освіти» (Львів, 2026); XI Міжнародна науково-теоретична конференція «Scientific forum: theory and practice of research» (Сан-Франциско, США, 2026). Окремі розробки лягли в основу Зеленої та Білої книг із відновлення освіти на деокупованих територіях (БФ «Солом'янські котики»); матеріалів для подолання освітніх втрат для учнів 1–9-х класів (ГО «DOCCU», Філія Фонду Фінської церковної допомоги в Україні); програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників (ГО «DOCCU»).

**Публікації.** Зміст і результати дисертаційного дослідження висвітлено у 20 наукових працях, з них 5 – у наукових фахових виданнях України, 2 – у наукових виданнях України, 13 – у матеріалах міжнародних наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертаційної роботи.** Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (373 найменувань, із них 238 іноземними мовами) і додатків. У основному тексті роботи вміщено 3 таблиці. Основний текст дисертації викладено на 201 сторінці, загальний обсяг роботи 322 сторінок.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

## 1.1. Сутність, структура та взаємозв'язок ключових понять проблеми освітніх втрат

Загострення проблеми освітніх втрат у сучасних умовах глобальних впливів та викликів війни потребує всебічного осмислення цього явища. Множинність підходів до визначення, наявність синонімічних понять та варіативність використання термінів у міжнародних і національних дослідженнях актуалізують термінологічний аналіз. Теоретичне осмислення термінологічного поля проблеми освітніх втрат представлено в працях зарубіжних (М. Кухфелд, Л. Т. Хионг, Т. На-Джаттурас, Д. Молнар, З. Херманн) [263, 264, 241, 277] та українських (О. Локшина, О. Топузов, М. Головка) [19, 143] дослідників.

Формування структурованого термінологічного поля є важливим для дослідження проблеми освітніх втрат, оскільки забезпечує понятійну єдність та дозволяє уникнути термінологічної плутанини, яка може призвести до методологічних помилок та неточностей у наукових висновках. Метою термінологічного аналізу є систематизація наукових підходів до визначення поняття «освітні втрати», яке ми ідентифікуємо як базове для нашого дисертаційного дослідження, уточнення змісту суміжних термінів у межах відповідного термінологічного поля, а також формулювання авторського трактування поняття. Результати термінологічного аналізу покликані сформулювати концептуальну основу дослідження для підвищення валідності узагальнень та висновків.

Для систематизації термінологічного апарату проведено чотири види аналізу: 1) частотний аналіз термінів у наукових базах (Google Scholar), який дозволяє виявити найбільш усталені та визнані в науковій спільноті поняття; 2) семантичний аналіз для групування споріднених понять за змістовними критеріями; 3) порівняльний аналіз україномовної та англійської термінології з метою виявлення особливостей перекладу та адаптації

термінів; 4) контекстний аналіз використання термінів у фахових публікаціях для з'ясування їхніх конотацій та сфери застосування.

Проведений частотний аналіз використання базового терміна дисертаційного дослідження *learning loss* та *learning losses* у бібліографічній базі Google Scholar засвідчив понад 56 000 згадувань за період 2015-2025 рр., що свідчить про широке вживання цього поняття в міжнародному науковому дискурсі, його значну репрезентованість у публікаціях та актуальність для освітніх досліджень.

Динаміка публікаційної активності демонструє виразну хвилю наукового інтересу, спричинену пандемією COVID-19: середньорічна кількість публікацій у допандемічний період (2015–2019) – близько 686, у 2020 р. – 2 850 (+316% до середньорічного), пік активності припадає на 2023 р. (13 400 публікацій). Систематичний огляд літератури Р. Доннеллі та Г. А. Патрінос (2021) ідентифікував «тисячі статей» з проблематики у базах ECONLIT, Google Scholar, PubMed та ERIC за період березень 2020 – березень 2021 [201]; метааналіз Б. А. Беттгаузер, А. М. Бах-Мортенсен і П. Енгзелл (2023), опублікований у *Nature Human Behaviour*, охопив 42 дослідження з 15 країн [173]. Розгорнуту динаміку публікаційної активності за роками з контекстом подій представлено в Додатку В, табл. В.1.

Проведений частотний аналіз засвідчив, що в англomовній науковій літературі найвищу частотність мають терміни «*achievement gap*» (понад 156,000 згадувань у Google Scholar), «*educational gap*» (89,400+ згадувань), «*learning loss*» (47,600+ згадувань), «*opportunity gap*» (45,200+ згадувань) та «*learning gap*» (34,500+ згадувань) станом на жовтень 2025 року. Ці показники свідчать про сталість термінологічного апарату в міжнародній науковій спільноті та його широке визнання дослідниками різних країн і наукових шкіл. Примітно, що термін «*achievement gap*» демонструє найвищі показники цитування в роботах, присвячених соціальній справедливості в освіті, тоді як «*learning loss*» частіше зустрічається в контексті оцінювання ефективності освітніх втручань.

Динаміка використання термінів упродовж останніх двох десятиліть виявила чіткі тенденції. Якщо в період 2000-2010 років домінував термін «achievement gap», то після 2010 року спостерігається зростання популярності терміна «opportunity gap». Це пов'язано зі зміщенням фокусу досліджень від констатації проблеми до аналізу її причин, занурення в соціально-економічний аспект проблеми. Пандемія COVID-19 призвела до зростання використання терміна «learning loss»: із 2020 року кількість публікацій із цим терміном зростає в рази.

На основі частотного та семантичного аналізу виокремлено дві основні групи термінів. Систематизація виявлених в англійській літературі термінів дозволила структурувати їх у дві базові групи. Перша група (базові терміни) – найбільш частотні поняття, що утворюють понятійне ядро проблематики: «learning loss», «achievement gap», «educational gap», «summer learning loss», «opportunity gap». Друга група (дотичні терміни) – поняття середньої частотності, що деталізують окремі аспекти проблематики: «learning gap», «unfinished learning», «academic regression», «summer slide», «educational debt», а також термінологічні позначення стратегій подолання («remediation», «catch-up programs», «accelerated learning», «learning recovery», «pandemic learning loss»). Українські відповідники цих термінів формувалися переважно шляхом калькування, але поступово набувають усталених конотацій: «освітні втрати», «навчальні втрати», «освітні розриви», «навчальні розриви», «прогалини в навчанні», «незавершене навчання», «компенсаційне навчання», «коригувальні програми», «програми надолуження», «прискорені освітні програми», «відновлення навчання». Розгорнутий глосарій термінів двох груп з англійськими та українськими відповідниками і дефініціями представлено в Додатку Б, підрозділ Б.2.

Семантичний аналіз дозволив класифікувати терміни за трьома критеріями. За сферою застосування виокремлено індивідуальний рівень («learning loss», «learning gap»), груповий рівень («achievement gap», «opportunity gap», «educational debt») і національний рівень («educational

gap», «unfinished learning»). За причинами виникнення – терміни часових перерв, системних факторів і кризових ситуацій. За стратегіями подолання – діагностичні, компенсаційні та запобіжні. Розгорнуті класифікації за всіма трьома критеріями з повним переліком термінів за кожною позицією – у Додатку Б, табл. Б.3.

Українське термінологічне поле сформувало низку специфічних термінів, що відображають адаптацію освітньої системи до екстремальних умов війни: «воєнні освітні втрати» як комплексне поняття, що охоплює всі типи втрат, спричинених військовими діями (з підкатегоріями за причинами — повітряні тривоги, статус ВПО, руйнування інфраструктури); «освіта в укриттях» і «підземна освіта» як терміни на позначення нових організаційних форм навчання, що виникли в умовах активних бойових дій. Системний огляд специфічних українських термінів і їх типології, з прив'язкою до конкретних організаційних практик, представлено в Додатку Б, підрозділ Б.5.

Для подолання проблеми неузгодженості термінів пропонується ієрархічна структура термінів, розроблена з урахуванням принципів логічної класифікації та міжнародного досвіду. Метапоняттям виступають «*освітні втрати*» як найширша категорія, що охоплює всі аспекти недоотриманої або втраченої освіти в її найширшому розумінні. Це поняття включає три взаємопов'язані видові поняття: *навчальні втрати* (втрата знань, умінь, навичок, компетентностей), *виховні втрати* (втрата цінностей, установок, світоглядних орієнтирів), *розвивальні втрати* (втрата можливостей для розвитку здібностей, талантів, особистісного зростання).

Запропонована тріада видових понять диференціює освітні втрати за широтою охопленої сфери: від утрати предметних знань до втрати можливостей особистісного розвитку. Водночас для проектування педагогічних інтервенцій важливою є інша підстава класифікації: за змістом і типом утрачених освітніх результатів, оскільки саме тип утрати визначає вибір діагностичного інструментарію та компенсаторної стратегії. За цим критерієм у дослідженні виокремлено чотири групи освітніх втрат.

Предметні втрати – недоотримання або втрата знань, умінь і навичок у межах конкретних навчальних предметів (читання, математика, природничі та суспільні дисципліни). Це найбільш досліджена й найкраще операціоналізована група втрат, що піддається кількісному вимірюванню за допомогою діагностичного тестування й співвідноситься з міжнародним поняттям learning loss.

Метапредметні втрати – втрата надпредметних умінь і способів діяльності, які формуються засобами кількох предметів і не зводяться до жодного з них: критичного мислення, уміння вчитися, навичок роботи з інформацією, дослідницьких і проєктних компетентностей. Ці втрати складніше діагностувати, проте саме вони визначають здатність учня самостійно надолужувати предметні прогалини.

Соціально-комунікативні втрати – недорозвинення або регрес навичок взаємодії, співпраці, усного й писемного спілкування, командної роботи, спричинені тривалим дистанційним навчанням, фрагментацією учнівських колективів та обмеженням безпосереднього контакту між учасниками освітнього процесу.

Психоемоційні втрати – зниження навчальної мотивації, послаблення емоційної саморегуляції, втрата відчуття стабільності та залученості до навчання, зумовлені хронічним стресом, травматичним досвідом і невизначеністю воєнного часу. Ця група втрат є наскрізною: непереборені психоемоційні втрати блокують подолання втрат решти трьох груп.

Дві класифікації не суперечать одна одній, а описують освітні втрати з різних позицій і доповнюють одна одну. Тріада «навчальні – виховні – розвивальні втрати» відповідає на питання, яку сферу освіти зачеплено, і співвідноситься з нормативним розумінням результатів навчання, закріпленим у статті 1 Закону України «Про освіту» (знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості). Чотирикомпонентна класифікація відповідає на питання, який саме тип результату втрачено, і слугує робочим інструментом діагностики та

диференціації педагогічних інтервенцій. Предметні та метапредметні втрати співвідносяться переважно з навчальними втратами тріади; соціально-комунікативні – з виховними і частково розвивальними; психоемоційні мають наскрізний характер і зачіпають усі три видові поняття. Саме чотирикомпонентна класифікація використовується далі в дослідженні як підстава для проектування діагностичного інструментарію (розділ 3) та обґрунтування дидактичних умов подолання освітніх втрат.

Супутніми поняттями є терміни, що деталізують специфічні аспекти проблематики: «*освітні розриви*» для позначення стійких відмінностей між групами учнів у доступі до якісної освіти та її результатах; «*навчальні прогалини*» для опису конкретних недоліків у знаннях чи навичках окремого учня; «*освітні прогалини*» для характеристики системних недоліків в освітньому процесі або освітній політиці. Сюди ж можна віднести й «*освітній борг*» для позначення накопичених історичних недоліків в освіті певних груп населення – неактуальний в Україні, але вживаний у західній педагогічній думці термін.

Компаративний аналіз англomовної та української термінології засвідчив, що українська наукова думка перебуває на етапі активного формування власного понятійного апарату. Більшість термінів утворена шляхом калькування з англійської мови, що відображає домінування англomовної наукової традиції у сфері дослідження освітніх втрат. Водночас спостерігається тенденція до творення власних термінів, особливо для позначення явищ, специфічних для українського контексту – війни. Аналіз міжнародних документів та звітів міжнародних організацій також свідчить, що українські реалії поступово знаходять відображення в міжнародних дослідженнях. Терміни «*war-induced learning loss*» та «*conflict-related educational gaps*» з'явилися в документах UNICEF та UNESCO після 2022 року, що свідчить про визнання специфічності української ситуації міжнародною спільнотою.

Важливим для розуміння проблеми є розмежування понять «освітні втрати» та «навчальні втрати». Відповідно до Glossary of Education Reform (Great Schools Partnership), термін learning loss визначається як «будь-яка специфічна або загальна втрата знань і навичок або зворотний рух в академічному прогресі, найчастіше зумовлені тривалими перервами або порушеннями безперервності освіти учня» («any specific or general loss of knowledge and skills or to reversals in academic progress, most commonly due to extended gaps or discontinuities in a student's education») [328]. Світовий банк у звіті «The State of Global Learning Poverty: 2022 Update» операціоналізує learning loss як «втрату академічних знань або навичок, набутих раніше, або призупинення академічного прогресу, найчастіше внаслідок тривалого перебування поза школою або очним навчанням» («the loss of academic knowledge or skills previously acquired or a pause in academic advancement, most commonly due to extended time away from school or in-person instruction») [363]. OECD у дослідженні Е. Ганушека та Л. Вессманна (2020) «The Economic Impacts of Learning Losses» розглядає learning losses передусім як наслідок недостатнього розвитку когнітивних навичок (the lack of development of cognitive skills), що призводить до довгострокових економічних втрат [233].

Таким чином, в англomовному науковому середовищі домінує термін *learning loss (learning losses)*, який фокусується на індивідуальному рівні — зниженні знань і навичок конкретного учня внаслідок перерв у навчанні. Цей термін є вимірюваним через стандартизовані тести та виражається в еквіваленті місяців або років навчання.

Натомість термін «освітні втрати» (*education losses*) має ширше значення та охоплює національний рівень: руйнування освітньої інфраструктури, втрату педагогічних кадрів, деформацію освітніх програм, скорочення доступу до освіти для окремих груп населення. Цей термін є більш релевантним для опису наслідків збройних конфліктів та масштабних криз, що впливають на освітню систему загалом.

Здійснений аналіз дозволяє чітко розмежувати концептуальний обсяг англomовного «learning loss» і українського поняття «освітні втрати». У міжнародному дискурсі, передусім у документах Світового банку, ЮНЕСКО та ОЕСР, термін «learning loss» використовується у відносно вузькому, операціоналізованому значенні – як вимірюваний показник зниження або призупинення індивідуального академічного прогресу, що піддається кількісній оцінці через стандартизовані тести й виражається в еквіваленті місяців або років навчання [233, 363]. Така дефініція є методологічно зручною для глобального моніторингу освітніх систем у відносно стабільних умовах, проте не охоплює низки явищ, критично значущих для розгляду освітньої ситуації в Україні.

Узагальнення дефініцій авторитетних міжнародних інституцій засвідчує термінологічну сталість в англomовній літературі: Glossary of Education Reform (Great Schools Partnership) визначає «learning loss» як «будь-яку специфічну або загальну втрату знань і навичок або зворотний рух в академічному прогресі, найчастіше зумовлені тривалими перервами або порушеннями безперервності освіти учня» [328]; Світовий банк у звіті «The State of Global Learning Poverty: 2022 Update» операціоналізує learning loss як «втрату академічних знань або навичок, набутих раніше, або призупинення академічного прогресу, найчастіше внаслідок тривалого перебування поза школою або очним навчанням» [363]; ОЕСР у дослідженні Е. Ганушека та Л. Вессманна (2020) розглядає «learning loss» передусім як наслідок недостатнього розвитку когнітивних навичок [233]; УЦОЯО в українському контексті визначає навчальні втрати як «будь-які втрати знань, умінь, навичок та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні конкретного учня» [5, с. 8]. Узагальнення термінологічного апарату з англomовними та українськими відповідниками представлено в Додатку Б, табл. Б.2.

За визначенням УЦОЯО, навчальні втрати – будь-які втрати знань, умінь, навичок та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні конкретного учня [5, с.8].

Понятійне поле розривів у навчанні структурується трьома спорідненими, але концептуально різними поняттями. «Learning gap» (навчальний розрив) у Glossary of Education Reform [328] визначається як різниця між тим, чого навчився учень, і тим, що мав навчитися на певному етапі — у певному віці або на рівні класу. «Performance gap» (розрив у показниках) описує ситуацію, коли учнівство з року в рік не досягає задекларованих результатів, накопичуючи відставання від однолітків, що Д. Дешлер пропонує долати через формування власних навчальних стратегій учнів і рутинізованих способів структурування ключової інформації [199]. «Achievement gap» і «opportunity gap», попри часте взаємозамінне вживання, концептуально розрізняються за вектором причинності: розрив у досягненнях стосується результатів (outputs) – нерівного розподілу освітніх результатів, тоді як розрив у можливостях стосується ресурсів (inputs) – нерівного розподілу освітніх ресурсів і можливостей. Цю позицію аргументує Close the Gap Foundation [187] і підтримують інформаційні матеріали НАПН України до слухань Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій [13]. У межах цього дослідження поняття «розрив» і «прогалина» розглядаються як синонімічні; термін «навчальний розрив» (learning gap) трактується як парасольковий і включає performance gap, achievement gap, opportunity gap.

По-друге, важливо визначити відмінність у використанні прикметників навчальний і освітній. Так, упорядники методичних рекомендацій «Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів» говорять про «пом'якшення навчальних втрат» [92]. Так само про навчальні втрати йдеться в дослідженнях УЦОЯО [5]. У той же момент рекомендації МОН стосуються подолання освітніх втрат [69].

Закон України «Про освіту» містить кілька важливих для розуміння теми визначень [96]. Освітня програма – єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання. Освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Як можна побачити, поняття «навчання» та «освіта» у деяких випадках використовуються як синоніми, чіткого їхнього розмежування в Законі немає. Але в освітньому процесі відбувається формування компетентностей – динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Відповідно до засад НУШ і з усвідомленням ролі компетентностей у майбутньому житті кожного учня пропонується послуговування прикметником «освітній» при описі сукупності втрат і розривів та послуговування прикметником «навчальний» при описі знань, умінь і навичок у межах окремих дисциплін.

Як засвідчує проведений аналіз, в українській педагогічній думці досі існує варіативність використання терміносполук «навчальні втрати» та «освітні втрати». Водночас у межах цього дослідження наголошується на важливості формування пріоритету вживання терміносполуки «освітні втрати».

По-третє, важливо визначитися в назвах підходів і програм, що використовуються для подолання та мінімізації втрат і розривів. Глосарій

INEE [247] містить чотири типові підходи до подолання освітніх втрат і розривів: прискорена освіта (Accelerated Education) – швидке забезпечення необхідною освітою дітей і молоді з обмеженим попереднім доступом до якісної освіти; програми надолуження (Catch-up programmes) – короткострокові освітні програми для повернення до формальної системи навчання; програми додаткових занять (Remedial programmes) – цільова підтримка одночасно зі звичайними заняттями; програми перехідної підтримки (Bridging programmes) – підтримка мовної та системної адаптації при переході між освітніми системами. З огляду на засади НУШ, а також високий рівень стресу українського учнівства, потенційно найбільш доцільним для дітей, що не перебували в окупації, є впровадження саме програм надолуження освітніх втрат (Catch-up programmes). Розгорнуті описи всіх чотирьох типів програм, їх специфіки реалізації та доказової бази – у Додатку Б, підрозділ Б.4.

По-четверте, потребує розмежування використання іменників «мінімізація», «надолуження», «подолання». У межах даного дослідження йдеться про наступне: мінімізація – процес зведення певних явищ до мінімуму; зменшення розривів між показниками; надолуження – процес добору втраченого, наздоганяння, заповнення лакун; прискорений рух учнівства в опануванні визначених державним стандартом і програмами результатами навчання; подолання – процес вирішення проблеми, її усунення з мінімальними наслідками; вихід переважної більшості учнівства на рівень навчальних досягнень, визначених державним стандартом і програмами.

Усі три процеси є важливими в роботі з темою освітніх втрат і розривів.

Методичні рекомендації НАПН фіксують використання словосполучення «надолуження прогалин у навчанні» [1].

Термін «*unfinished learning*» («незавершене навчання») використовується на позначення понять або навичок з будь-якого предмета, які учні вивчали відповідно до віку, класу, освітньої програми, але не змогли освоїти. Йдеться про відмінність між тим, що учні мали б засвоїти в звичний

навчальний рік, і тим, що вони засвоїли по факту [202]. Важливо, що один проміжок незавершеного навчання має вплив на всі подальші рівні освіти й місце людини на ринку праці. В Україні прикладами незавершеного навчання є останні чверті 2019/2020 та 2021/2022 н.рр.

Термін «*digital inequity*» («цифрова нерівність») набув значення в умовах дистанційного навчання. Йдеться про ситуацію, що виникає, коли «в суспільстві існують соціальні групи, які мають доступ до сучасних цифрових технологій комунікації (насамперед, до інтернету), і ті, хто не має» [1]. Частково доступ дітей до інтернету та наявність особистого електронного пристрою пов'язаний із фінансовим рівнем родини, а отже діти з малозабезпечених сімей знов опиняються в групі ризику, і розрив між ними й дітьми з більш забезпечених сімей зростає. В українських реаліях цифрова нерівність особливо відчутна в прифронтових регіонах, де спостерігається відсутність стабільної інтернет-мережі та електроенергії, та в сільській місцевості, де родини мають нижчий дохід, ніж у місті.

Традиційними в дослідженнях освітніх втрат залишаються терміни «*summer slide*» та «*summer setback*», що описують зниження рівня знань під час літніх канікул, які детально описані в працях Г. Купера та Б. Най [191]. Ці поняття набули нового значення в контексті тривалих перерв у навчанні, спричинених пандемією та іншими кризовими явищами.

Сучасні дослідники, зокрема Ю. Чжао, наголошують на необхідності розширення розуміння освітніх втрат за межі суто академічних показників. Вони пропонують враховувати довгострокові результати, некогнітивні навички, соціально-емоційний розвиток та загальні освітні результати навчання [373]. Це призвело до появи більш комплексного розуміння терміну «*academic regression*» («академічний регрес»), який охоплює не лише погіршення навчальних досягнень, але й втрату соціально-емоційних компетентностей.

Важливим аспектом сучасного розуміння освітніх втрат є розмежування понять «*forgetting*» («забування») – втрата раніше набутих

знань, та «*foregone learning*» («*втрачене навчання*») [164] – навчання, яке не відбулося через неможливість забезпечити очний формат. Це розмежування є особливо актуальним у контексті дослідження впливу дистанційного навчання та ролі цифрових технологій у мінімізації освітніх втрат.

В українському освітньому просторі, як зазначають О. Топузов, О. Локшина, Головка М., додатково актуалізується поняття «*воєнних освітніх втрат*», що характеризує специфічний комплекс освітніх проблем, спричинених військовою агресією: від фізичного руйнування освітньої інфраструктури до психологічних травм учасників освітнього процесу [143]. Напрямок дослідження «воєнних освітніх втрат» стає критично важливим в умовах війни в Україні, адже для різних категорій дітей період накопичення освітніх втрат триває від 3 до 10 років.

Ключовими в становленні україномовного термінологічного апарату дослідження освітніх втрат є праці О. Локшиної у співавторстві (А. Джурило, О. Максименко, О. Шпарик) [55], яка вперше в українській педагогічній думці систематизувала суміжні з навчальними втратами поняття («навчальна прогалина», «розрив у досягненнях», «розрив у можливостях», «незавершене навчання») і встановила два типи навчальних втрат: «забування» і «втрачене навчання»; а також Л. Хоружої [148], яка обґрунтувала необхідність чіткого розмежування «освітніх втрат» (*educational losses*) та «освітніх розривів» (*educational gaps*) і запропонувала концепцію Національної програми подолання освітніх втрат і розривів із диференційованим підходом до різних категорій здобувачів. Детальний аналіз цих та інших ключових українських наукових праць з проблематики освітніх втрат подано в параграфі 1.2.

Питання комплексності освітніх втрат в Україні та неефективна інтеграція українських дітей в навчальний процес за кордоном можуть стати перспективними напрямками майбутніх досліджень. Важливо, аби термін «освітні втрати» набув широкого вжитку й, відповідно, став підґрунтям для реалізації комплексних програм із надолуження освітніх втрат. Окрім набуття

базових знань (рівень «навчальних втрат»), передбачених для кожної галузі Державними стандартами освіти, важливо забезпечити досягнення всіх результатів навчання: знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (рівень «освітніх втрат»).

Проведений термінологічний аналіз засвідчив, що сучасне термінологічне поле дослідження освітніх втрат характеризується трьома ключовими особливостями: динамічністю розвитку, зумовленою швидкими змінами в освітній реальності та появою нових викликів; домінуванням англійської термінології з поступовою адаптацією в україномовному просторі; наявністю специфічних національних термінів, особливо в контексті воєнних дій та їх наслідків для освіти. Ці особливості відображають як зрілість міжнародного наукового дискурсу в цій сфері, так і становлення вітчизняної наукової традиції дослідження освітніх втрат.

Проведений термінологічний аналіз на основі узагальнення зарубіжних та українських джерел уможливив розробити авторське визначення базового поняття «освітні втрати», яке у дисертаційному дослідженні трактується як інтегративне педагогічне поняття, що позначає процес і результат негативних змін в освітній сфері, які виникають унаслідок криз різного походження (канікулярних перерв, пандемій, збройних конфліктів) та проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуальному, інституційному, національному.

Таблиця 1.1

***Трирівнева структура освітніх втрат як інтегративного педагогічного поняття***

<b>Індивідуальний рівень</b>	<b>Інституційний рівень</b>	<b>Національний рівень</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>зниження знань, умінь, навичок;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>порушення функціонування ЗО;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>руйнування освітньої інфраструктури;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● регрес в академічному прогресі;</li> <li>● погіршення соціально-емоційного стану;</li> <li>● зниження навчальної мотивації</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● втрата/відтік педагогічних кадрів;</li> <li>● деформація освітнього середовища;</li> <li>● скорочення можливостей для організації освітнього процесу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● скорочення доступу до освіти;</li> <li>● деформація освітньої політики;</li> <li>● порушення наступності освітньої системи</li> </ul>
<p><b>Інструменти:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● діагностичне оцінювання;</li> <li>● індивідуалізація навчання;</li> <li>● тьюторинг (НІТ);</li> <li>● психоемоційна підтримка</li> </ul>	<p><b>Інструменти:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● відновлення кадрового потенціалу;</li> <li>● професійний розвиток педагогів;</li> <li>● адаптація освітніх програм</li> </ul>	<p><b>Інструменти:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● відбудова інфраструктури;</li> <li>● реформування освітньої політики;</li> <li>● забезпечення рівного доступу</li> </ul>
<p>Процесуальність (часовий вимір): освітні втрати розгортаються в часі: від порушення безперервності навчання – через накопичення прогалин – до структурних змін освітнього середовища; це робить їх об’єктом раннього втручання, а не лише корекції постфактум.</p>		
<p>Кумулятивний ефект (накопичувальний вимір): за відсутності цілеспрямованого педагогічного втручання обсяг втрат на кожному рівні зростає пропорційно тривалості кризи та глибині попередніх прогалин (ефект Матвія).</p>		

Міжрівневе поширення (просторовий вимір): втрати переходять з одного рівня на інший: індивідуальні втрати, накопичуючись, переходять в інституційні, інституційні – у національні.

*Примітка. Розроблено автором.*

Динамічний характер освітніх втрат описується трьома взаємопов'язаними характеристиками. Процесуальність означає, що освітні втрати – не статичний дефект освітньої системи, а процес, що розгортається в часі: від моменту порушення безперервності навчання через поступове накопичення прогалин до структурних змін освітнього середовища; ця характеристика робить освітні втрати об'єктом раннього втручання, а не лише корекції постфактум. Кумулятивний ефект – закон, за яким за відсутності цілеспрямованого педагогічного втручання обсяг втрат на кожному рівні зростає пропорційно тривалості кризи та глибині попередніх прогалин; механізм цього закону описаний у концепції «ефекту Матвія»: учні з кращими стартовими позиціями зберігають і нарощують знання навіть в умовах кризи, тоді як менш підготовлені учні відстають дедалі більше. Міжрівневе поширення – здатність втрат переходити з одного рівня на інший: індивідуальні втрати, накопичуючись у значній кількості учнів, формують втрати інституційного рівня (зниження якості освітнього процесу в закладі загалом), а ті – національні (деформація освітньої політики, недосягнення національних освітніх цілей). Ці три характеристики не дублюють, а доповнюють одна одну, описуючи різні аспекти однієї динаміки: процесуальність – спосіб існування освітніх втрат у часі, кумулятивність – закон, за яким процес розвивається, міжрівневе поширення – напрямок руху від одного рівня структури до іншого. Саме це зумовлює необхідність комплексного підходу до подолання освітніх втрат: одночасної роботи на всіх трьох рівнях і з ранніми, а не лише з накопиченими, втратами. Ігнорування будь-якого з трьох аспектів призводить до неповноти інтервенцій та зниження їхньої ефективності.

Проведений термінологічний аналіз дозволяє розглядати ключові поняття дослідження не як ізольовані дефініції, а як взаємопов'язану понятійну систему, в якій кожне поняття займає визначене місце та виконує специфічну функцію.

Спільним для всіх понять цієї системи є те, що вони описують розрив між очікуваними та реальними результатами освіти, мають кумулятивний характер (поглиблюються без педагогічного втручання), потребують вимірювання для виявлення та цілеспрямованих інтервенцій для подолання.

Відмінності між поняттями структуруються за трьома осями. За масштабом охоплення: «освітні втрати» як метапоняття охоплюють усі рівні: від індивідуального до національного; «навчальні втрати» зосереджуються на індивідуальному рівні й вимірюються у місяцях/роках навчання; «навчальні прогалини» позначають конкретні лакуни в знаннях та уміннях окремого учня. За характером прояву: «навчальні втрати» мають переважно часовий характер і пов'язані з перервами в навчанні; «освітні розриви» характеризують стійкі структурні відмінності між групами учнів і існують незалежно від кризових ситуацій, хоча кризи їх поглиблюють. За вектором причинності: «розрив у можливостях» (opportunity gap) пов'язаний з нерівністю ресурсів на вході в систему; «розрив у досягненнях» (achievement gap) відображає нерівність результатів на виході.

Системний зв'язок між поняттями розкривається через логіку причини та наслідку: кризова ситуація (збройний конфлікт, пандемія) → порушення навчального процесу → навчальні втрати на індивідуальному рівні → акумуляція втрат на інституційному та національному рівнях → поглиблення освітніх розривів між різними групами учнів. Таким чином, «освітні розриви» є не паралельним, а похідним явищем від «освітніх втрат»: вони виникають унаслідок нерівномірного розподілу втрат між соціальними, територіальними та демографічними групами.

Поняття мінімізації, надолуження та подолання освітніх втрат утворюють у цій системі процесуальний блок, що описує різні за глибиною та

інструментами стратегії відповіді: від зменшення темпів накопичення втрат (мінімізація) через заповнення конкретних прогалин у знаннях (надолуження) до відновлення нормативного рівня освітніх досягнень по всіх трьох рівнях (подолання). Академічний час навчання (ALT) виступає ключовим операційним поняттям, що з'єднує теоретичний аналіз і практику: будь-яка програма подолання освітніх втрат вимірюється її здатністю збільшити не формальний час у розкладі, а реальний час якісної навчальної залученості учня.

В умовах російсько-української війни ця понятійна система набуває додаткового виміру: накладання пандемічних та воєнних втрат формує кумулятивний ефект, не описаний у жодній з міжнародних класифікацій, що обґрунтовує необхідність авторського підходу до визначення та дослідження «освітніх втрат» як базового поняття цієї дисертаційної роботи.

Проведений у параграфі 1.1 термінологічний аналіз уможливорює сформулювати наступні висновки.

У міжнародному науковому дискурсі домінує поняття learning loss (learning losses), яке фокусується на індивідуальному рівні – зниженні знань, умінь і навичок конкретного учня внаслідок перерв у навчанні – і піддається кількісному вимірюванню в еквіваленті місяців або років навчання. Натомість поняття «освітні втрати» є ширшим за змістом, оскільки охоплює також інституційний та національний рівні: руйнування освітньої інфраструктури, втрату педагогічних кадрів, деформацію освітніх програм, скорочення доступу до якісної освіти. Саме ця інтегративність обумовила вибір «освітніх втрат» як базового поняття дисертаційного дослідження.

Ключові поняття проблеми утворюють взаємозалежну понятійну систему з чіткою ієрархією: «освітні втрати» як метапоняття, «навчальні втрати», «навчальні прогалини» та «освітні розриви» як підпорядковані поняття. Їх диференційовано за трьома осями: масштабом охоплення, характером прояву та вектором причинності; встановлено, що «освітні розриви» є не паралельним, а похідним явищем від «освітніх втрат» і

виникають унаслідок нерівномірного розподілу втрат між соціальними, територіальними та демографічними групами.

Систематизовано інструментальний блок понять, пов'язаних зі стратегіями відповіді на освітні втрати: мінімізація, надолуження та подолання позначають різні за глибиною і тривалістю рівні втручання: від запобіжних заходів до повноцінного відновлення нормативного рівня освітніх досягнень. Визначено, що ключовим операційним поняттям є академічний час навчання: ефективність будь-якої програми подолання освітніх втрат визначається не формально відведеними годинами, а часом реальної якісної навчальної залученості учня.

За результатами термінологічного аналізу запропоновано авторське визначення поняття «освітні втрати» як інтегративного педагогічного поняття, що позначає процес і результат негативних змін в освітній сфері, які проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях – індивідуальному, інституційному та національному – і спричинені порушенням неперервності освітнього процесу внаслідок криз різного походження. Динаміку освітніх втрат описано через три взаємодоповнювальні характеристики: процесуальність, кумулятивний ефект і міжрівневе поширення.

Запропоновано класифікацію освітніх втрат за чотирма групами: предметні, метапредметні, соціально-комунікативні та психоемоційні. Це дає змогу диференціювати педагогічні інтервенції відповідно до типу втрат. В умовах російсько-української війни понятійна система набуває особливого виміру: накладання пандемічних і воєнних втрат формує кумулятивний ефект, який потребує специфічних підходів до діагностики та подолання.

## **1.2. Стан дослідженості та міжнародний досвід подолання освітніх втрат у загальній середній освіті**

Дослідження теми освітніх втрат має дві взаємопов'язані площини: вивчення й систематизація досвіду країн, що стикалися з зазначеною

проблемою, а також низки наукових праць зарубіжних та вітчизняних дослідників.

Систематизація міжнародних правових і операційних орієнтирів, напрацьованих міжнародною спільнотою у відповідь на освітні кризи ХХ–ХХІ ст., засвідчує наявність розгалуженої архітектури документів і рамок. Правову основу формують Женевські конвенції 1949 р. (зокрема ст. 50 ІV Конвенції – щодо обов’язку окупаційної влади сприяти функціонуванню закладів освіти) [40], Конвенція ООН про права дитини 1989 р. (ст. 28, 29, 38–39) [47] і Декларація про безпечні школи 2015 р., яку Україна підписала у 2019 р. та актуалізувала у 2024 р. і до якої станом на 2024 р. приєдналися 120 держав [27]. Операційний інструментарій представлений Мінімальними стандартами INEE для освіти в надзвичайних ситуаціях (2004, оновлено 2024 р.) [248] з п’ятьма доменами якості освіти в умовах кризи. Доказово обґрунтовані стратегії подолання освітніх втрат структуровано рамкою RAPID (Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ) [370], моделлю Teaching at the Right Level [168], підходом High-Impact Tutoring [315], а також практиками Accelerated Basic Education (Сомалі, з 2005) [341] і Escuela Nueva (Колумбія, з 1975) [188]. Розгорнуту порівняльну характеристику міжнародних орієнтирів за рівнями (правовий / політичний / операційний / стратегічний / дидактичний / практичний), ключовим внеском та релевантністю для України представлено в Додатку Б, табл. Б.1.

Зазначені орієнтири мають важливе обмеження: більшість з них розроблялися для гострої фази гуманітарних криз або постконфліктного відновлення, тоді як Україна стикається з унікальним явищем — одночасним функціонуванням освітньої системи в умовах активного конфлікту, реформування й стратегічного планування відбудови. Стратегія РФ, що передбачає цілеспрямоване знищення освітніх об’єктів [225, 350], виходить за межі сценаріїв, для яких розроблялася більшість цих інструментів [195, 336]. Це обумовлює необхідність їхньої критичної адаптації до українських

умов, що є одним із завдань цього дослідження і детально розкривається у Розділі 3.

Класична проблематика канікулярних втрат («summer slide», «summer setback») має тривалу традицію дослідження в зарубіжній педагогічній науці. Праці Г. Купера, Б. Най, К. Александера, Дж. С. Кіма, С. Піткок та інших [191, 192, 159, 160, 231, 257, 177, 165] обґрунтували ключові закономірності: будь-яка перерва в навчанні впливає на академічні досягнення; втрати з математики систематично сильніші, ніж з читання (за Купером – 2-3 місяці vs 1-2 місяці); вплив на дітей з малозабезпечених і заможних родин є непропорційним і поглиблює соціально-економічні розриви; раннє втручання (підготовчий – 3-й клас) є найрезультативнішим. Ці закономірності становлять емпіричну основу для розуміння кумулятивної природи освітніх втрат і обґрунтовують пріоритет ранніх інтервенцій. Різноманітні стратегії подолання канікулярних втрат – цілорічне навчання, подовжений навчальний рік (Extended School Year, ESY), правильно організовані домашні завдання, додатковий рік навчання – задокументовано в працях Дж. Д. Бормана, П. Гандари, П. Т. фон Гіппеля, Дж. Грейвса [177, 221, 355, 356, 357, 229] і аналітиці Education Endowment Foundation [210, 211, 212]. Додатковий рік навчання як радикальний підхід має неоднозначну оцінку: попри економічну складність впровадження, дослідження Ф. Сани і Б. Фенесі [319] засвідчують кращі результати в здобутті вищої освіти серед учнів з 13 роками навчання. Ключовим операційним поняттям, що об'єднує всі стратегії, є академічний час навчання (Academic Learning Time, ALT) за визначенням Дж. Г. Джонстона: саме реальна якісна залученість учня в опанування матеріалу, а не формально відведений час, визначає ефективність будь-якої програми [253]. Розгорнутий аналіз стратегій подолання канікулярних втрат з оцінкою ефективності, доказової бази, вартості та релевантності для України представлено в Додатку Г, підрозділ Г.1.

Друга хвиля наукового інтересу до проблеми освітніх втрат пов'язана з пандемією COVID-19. Систематичний огляд та метааналіз Б. Беттгаузера, А.

Бах-Мортенсен і П. Енгзелл (2023), опублікований у *Nature Human Behaviour*, охопив 42 дослідження з 15 країн [173] і встановив: середній дефіцит навчання  $d = -0,14$  SD (95% ДІ: -0,17; -0,10), що еквівалентно 35-40% навчального року; втрати з математики більші, ніж з читання; країни середнього доходу постраждали більше за високорозвинені; діти з низьким соціально-економічним статусом постраждали найсильніше, що розширило наявні нерівності. У 2021 р. ЮНЕСКО у документі «*Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale?*» [340] систематизувала підходи до подолання пандемічних втрат через коригуючі (remedial), надолужуючі (catch-up) і прискорені (accelerated education / accelerated learning) програми, повноцінне розмежування яких подано в параграфі 1.1.

Комплексне моніторингове дослідження пандемічних втрат розгорнуто Міжнародною асоціацією оцінювання навчальних досягнень (IEA) через програму Responses to Educational Disruption Survey (REDS) [275] у поєднанні з TIMSS, PIRLS, ICILS, ICCS і LaNA. Метааналіз К. Крафта, Х. Шюлера і М. Фалкена з охопленням 265 РКД програм тьюторингу [260] виявив критичну закономірність: при збільшенні масштабу програм їхня ефективність суттєво знижується, що для України має пряме значення для розгортання програм подолання освітніх втрат і вимагає інвестицій у якість імплементації, а не лише у кількісне охоплення.

Дані про економічні наслідки освітніх втрат мають принципове значення для України: накладання пандемічних втрат на воєнні формує кумулятивний ефект, що робить українських учнів одними з найбільш постраждалих у світі. Х. А. Патрінос [304] прогнозує близько 10% втрати в майбутньому заробітку українських школярів. Розрахунки Освітнього омбудсмена України на основі даних Світового банку [137] вказують на потенційне зниження результатів за шкалою Harmonized Learning Outcomes з 481 до 451 бала і зниження ВВП до 4,5% протягом наступного століття. Концепцію «кумулятивного ефекту навчальних втрат» обґрунтовано також у працях Д. Молнара і З. Херманна [277], які експериментально довели, що

періодичне припинення відвідування закладів освіти має значний негативний вплив на рівень навчальних досягнень. Розгорнутий аналіз пандемічних втрат, систематизованих стратегій реагування і моніторингових інструментів представлено в Додатку Г, підрозділ Г.2.

Особливий науковий інтерес становить досвід воєн на території колишньої Югославії (1991–1995), оскільки цей регіон за соціально-економічними та освітніми характеристиками найближчий до українського серед сучасних воєнних конфліктів. Дослідження Е. Л. Сві (2015) [327] і М. Кецманович (2013) [254] засвідчили, що когорти, які зазнали інтенсивнішого впливу бойових дій, мали значно нижчу ймовірність завершення середньої освіти; ці ефекти виявилися сильнішими для чоловіків, що автори пояснюють мобілізаційними процесами. Постюгославський досвід демонструє, що освітні втрати внаслідок збройних конфліктів мають не лише кількісний (зниження рівня освітніх досягнень), а й якісний вимір: деформацію освітньої системи, сегрегацію, політизацію змісту освіти. Розгорнутий аналіз постконфліктних моделей реінтеграції Боснії та Герцеговини, Ліберії та Грузії розміщено у Додатку Е, підрозділ Е.6.

В Україні ситуація ускладнюється комплексом додаткових факторів, серед яких: масштабна міграція населення (понад 7,2 млн осіб станом на червень 2022 року) [62, 366], значна частка якого – молодь; психологічні проблеми (75% дітей мають нестабільний психологічний стан) [29, 149]; загальне падіння економіки на 30-50% внаслідок війни [366]. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 н.р. фіксує відмінність між містом і селом: про зниження успішності здобувачів освіти з української мови у селах вказують 57% педагогів, у містах – 44%, з іноземної мови – 52% та 47% відповідно, з математики – 45% та 40%, з інформатики – 37 % та 25% [29].

Російсько-українська війна дала поштовх до розробки проблеми освітніх втрат в українській педагогічній науці, яку умовно можна структурувати за п'ятьма напрямками.

Концептуально-термінологічний напрям представлений працями О. Топузова, М. Головка, О. Локшиної [143], які відзначили комплексний характер освітніх втрат, їх накопичувальний ефект і кореляцію з тривалістю припинення освітнього процесу, із прямою прив'язкою до економічних наслідків (втрата третини навчального року → -1,5% ВВП протягом наступних десятиліть; кожен додатковий рік навчання → +7,5–10% потенційного доходу учня протягом життя). Концептуально-термінологічну роботу О. Локшиної у співавторстві (А. Джурило, О. Максименко, О. Шпарик) [55] і Л. Хоружої [148] детально розглянуто в параграфі 1.1.

Травма-інформований напрям у вітчизняній педагогічній науці системно розробляє С. Паламар у працях, що формують цілісну емпірично підкріплену систему знань про механізми впливу воєнної травми на освітній процес: «Psychoemotional problems of participants in the educational process under martial law» (2023) [302] обґрунтовує шляхи подолання психоемоційних проблем учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану; «Studying anxiety as a predictor in students to predict the development of burnout» (2023) [303] розкриває зв'язок між тривожністю в умовах війни та ризиком вигорання; стаття у співавторстві з Л. Хоружою, М. Братко та ін. (2025) [256] обґрунтовує концепцію адаптивних освітніх технологій для подолання психоемоційних бар'єрів в умовах невизначеності.

Тьюторський напрям розробляє Т. Швець: у працях [322, 323] узагальнено досвід підготовки вчителів до роботи з освітніми втратами в умовах війни і розглянуто тьюторинг як системний інструмент подолання освітніх втрат – це одні з перших в Україні робіт, що безпосередньо поєднують тьюторський підхід з підготовкою педагогів для роботи в кризових умовах.

Аналітично-практичний напрям представлений матеріалами провідних аналітичних центрів і державних інституцій. Перше комплексне україномовне дослідження проблеми – методичні рекомендації Інституту педагогіки НАПН України «Діагностика та компенсація освітніх втрат у

загальній середній освіті України» [142]. Аналітичний центр Cedos (за ред. Ю. Назаренко) у 2022 р. презентував записку «Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації» [86]. Український центр оцінювання якості освіти (Г. Бичко, В. Терещенко) запропонував аналітичний матеріал «Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки, шляхи подолання» з ключовою операційною дефініцією навчальних втрат [5]. Державна служба якості освіти розробила рекомендації для органів влади, засновників і директорів закладів освіти [30]. Освітній омбудсмен України [137, 138] обґрунтував стратегію вимірювання та компенсації освітніх втрат на рівні громади і закладу освіти. На державному рівні Міністерством освіти і науки України розроблено рекомендації щодо організації програм надолуження [69], запущено масовий онлайн-курс «Наздоженемо» [91] з блоками для освітніх управлінців, учителів початкової школи, математики та української мови. У травні 2023 р. за результатами слухань Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій сформульовано запит на розроблення Національної програми подолання освітніх втрат і освітніх розривів на рівні загальної середньої освіти на період 2023-2030 рр. [13].

Спеціалізований напрям розгортається у працях, присвячених окремим аспектам проблеми: сутності навчальних втрат в умовах війни (Л. Шелестова), освітніх втрат на рівні дошкільної освіти як чинника майбутніх втрат (С. Сисоєва, О. Рейпольська), ролі індивідуалізації та диференціації (О. Барановська), дефініціям освітніх прогалин і освітніх розривів (Р. Малиношевський), ролі м'яких навичок у процесі надолуження (Р. Вайнола), ролі закладів позашкільної освіти (Т. Лященко), психологічного супроводу (К. Беляєва), цифрових технологій у надолуженні (М. Астахова) [151, 136, 4, 59, 3].

Проведений аналіз свідчить про активне формування української наукової традиції дослідження освітніх втрат, що формує теоретико-методологічне підґрунтя для подальших досліджень та практичного впровадження.

У травні 2023 р. також були проведені слухання у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання» [13]. Ключовим результатом роботи учасників слухання стало формулювання запиту на розробку та прийняття Національної програми подолання освітніх втрат і освітніх розривів на рівні загальної середньої освіти, спричинених пандемією COVID-19 та повномасштабною війною, на період 2023-2030 рр., що передбачає низку практичних кроків.

На основі проведеного аналізу наукових джерел можна зробити низку висновків щодо природи та специфіки освітніх втрат у сучасному освітньому просторі. Варто відзначити комплексний характер цього явища, що має різноманітні причини виникнення. Перший варіант – освітні втрати внаслідок літніх канікул. Дослідження Harris Cooper та інших науковців демонструють, що під час літніх канікул учні втрачають еквівалент 2-3 місяців навчання з математики та 1-2 місяці з читання [191, 192]. Особливо гостро ця проблема стосується дітей із малозабезпечених родин, які мають обмежений доступ до розвивальних активностей під час канікул. Важливо, що ці втрати мають кумулятивний ефект: із кожним роком розрив між учнями з різних соціально-економічних груп збільшується. Дослідження також показують, що безперервне навчання (через організацію літніх таборів, читацьких клубів тощо) може значно зменшити ці втрати, тобто підкреслюється роль системи позашкільної освіти.

Другий варіант – освітні втрати внаслідок пандемії COVID-19. За даними OECD, ці втрати мають більш комплексний характер через вимушений перехід на дистанційне навчання [233]. Учні в середньому втрачали до 35% навчального часу через технічні проблеми, відсутність належних умов для навчання вдома та психологічні труднощі адаптації до нового формату. Особливістю цих втрат є їх нерівномірний розподіл: діти з родин, що не мають доступу до якісного інтернету та необхідних технічних засобів, постраждали значно більше. Дослідження показують, що

дистанційне навчання виявилось менш ефективним, ніж очне, особливо для молодших школярів та учнів з особливими освітніми потребами. Дослідження REDS від IEA може стати підґрунтям для напрацювання якісних системних рішень для використання в майбутньому.

Внаслідок повномасштабної російсько-української війни для України слід виокремити третій – освітні втрати, спричинені війною. Ця категорія втрат є найменш дослідженою через її новизну, але вже зараз можна виділити її комплексність, яка означає перелік специфічних рис. По-перше, це втрати, пов'язані з фізичним руйнуванням освітньої інфраструктури та вимушеним переміщенням як учнів, так і вчителів. По-друге, це психологічні травми, які впливають на здатність до навчання. По-третє, це проблеми з доступом до освіти через повітряні тривоги, відключення електроенергії та інтернету. За даними українських досліджень, про зниження успішності здобувачів освіти в селах вказують 57% педагогів, у містах – 44%. Особливо помітне зниження з української мови, іноземної мови та математики [29].

Проведений у параграфі 1.2 аналіз стану дослідженості та міжнародного досвіду подолання освітніх втрат уможливило сформулювати наступні висновки.

Систематизація міжнародних правових і операційних орієнтирів засвідчила наявність розгалуженої архітектури документів і рамок: від юридично зобов'язуючих норм (Женевські конвенції, Конвенція ООН про права дитини, Декларація про безпечні школи) до операційного та дидактичного інструментарію (Мінімальні стандарти INEE, рамка RAPID, моделі Teaching at the Right Level, High-Impact Tutoring, Accelerated Basic Education, Escuela Nueva). Встановлено, що більшість цих орієнтирів розроблялася для гострої фази гуманітарних криз або постконфліктного відновлення, тоді як Україна стикається зі специфічним сценарієм: одночасним функціонуванням освітньої системи в умовах активного конфлікту, реформування та стратегічного планування відбудови, що обумовлює необхідність їхньої критичної адаптації.

Бібліометричний аналіз засвідчив стрімке зростання наукового інтересу до проблеми освітніх втрат упродовж 2015-2025 років: від близько 686 публікацій на рік у допандемічний період до 13 400 у 2023 році. У зарубіжній науковій літературі сформувалися три провідні групи досліджень за типом кризи, що спричиняє освітні втрати: канікулярні, пандемічні та воєнні, причому остання категорія є найменш розробленою, але найбільш релевантною для України.

Систематизовано українську наукову традицію дослідження освітніх втрат за п'ятьма напрямками: концептуально-термінологічним, травма-інформованим, тьюторським, аналітично-практичним та спеціалізованим. Встановлено, що російсько-українська війна дала поштовх до активного формування вітчизняного наукового доробку, який становить теоретико-методологічне підґрунтя для подальших досліджень та практичного впровадження.

Визначено, що Україна перебуває в ситуації подвійного виклику: наслідки пандемії COVID-19 накладаються на втрати від повномасштабної збройної агресії, формуючи кумулятивний ефект, який суттєво ускладнює процес відновлення навчальних досягнень і не покривається повністю наявними міжнародними практиками, що актуалізує розроблення адаптованих до українських реалій стратегій діагностики та компенсації втрат.

### **1.3. Методологічна основа дослідження проблеми подолання освітніх втрат у загальній середній освіті**

Освітні втрати в умовах воєнного конфлікту мають багатопланову природу та проявляються на різних рівнях освітньої системи. Вони охоплюють не лише кількісні показники (зменшення тривалості навчального часу, скорочення обсягу засвоєного навчального матеріалу), але й якісні характеристики освітнього процесу (зниження глибини засвоєння знань, порушення системності навчання, втрата навичок соціалізації). Особливо

загрозливими є довгострокові наслідки цих втрат, які можуть вплинути на цілі покоління українських дітей та молоді, формуючи стійкі освітні розриви між різними соціальними групами та територіальними спільнотами.

Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що освітні системи, які зазнали впливу воєнних конфліктів, стикаються з подібними викликами. Дослідження наслідків воєн у Сирії, Афганістані, країнах колишньої Югославії демонструють, що відновлення освітньої системи після конфлікту вимагає і матеріальних ресурсів, і науково обґрунтованих підходів до подолання накопичених освітніх втрат [158, 324, 327, 254, 178, 361]. Водночас український контекст має свою специфіку, зумовлену масштабом агресії, характером воєнних дій, особливостями національної освітньої системи та соціокультурними чинниками.

Актуальність розробки методологічної моделі дослідження освітніх втрат та розривів зумовлена кількома факторами. По-перше, відсутністю в українській педагогічній науці комплексних теоретико-методологічних підходів до вивчення впливу воєнних конфліктів на освітню систему – цей напрям лише закладається. Традиційні методи педагогічного дослідження, розроблені для мирного часу, виявляються недостатніми для адекватного аналізу освітніх процесів в умовах війни. По-друге, потребою в науково обґрунтованих інструментах діагностики та моніторингу освітніх втрат, які б дозволили об'єктивно оцінити масштаб проблеми та ефективність компенсаторних заходів в умовах швидкоплинних змін і війни. Ці інструменти мають бути швидкими й простими, адже в умовах постійних змін у війні важливо мати змогу отримувати інформацію про поточний стан освіти оперативно задля своєчасного прийняття управлінських рішень. По-третє, необхідністю розробки стратегій відновлення та розвитку освітньої системи на основі глибокого розуміння механізмів виникнення та накопичення освітніх втрат. Додатково варто враховувати два критичних чинники: 1) масовість явища освітніх втрат і, відповідно, потребу впроваджувати надолужувальні програми для великої кількості учнів; б)

нестачу фінансування сфери освіти й, відповідно, важливість добору найбільш влучних рішень.

Методологічні виклики дослідження освітніх втрат в умовах війни є багатоаспектними. Передусім, це проблема доступу до даних та забезпечення репрезентативності вибірки в умовах, коли значна частина населення була примусово переміщена в межах країни або за кордон або перебуває на тимчасово окупованих територіях. Також складність становить відокремлення впливу воєнного конфлікту від інших факторів, що могли б вплинути на освітні результати (наприклад, пандемія COVID-19, соціально-економічні зміни). Так, учнівство м. Харкова та Харківської області має обмежений доступ до очного навчання з 2020 року – через це простежується кумулятивний ефект освітніх втрат, спричинених і пандемією, і повномасштабним вторгненням.

Міждисциплінарний характер дослідження зумовлений тим, що освітні втрати мають не лише педагогічну, але й психоемоційну, соціологічну, економічну природу. Психологічні аспекти пов'язані з травматичним досвідом дітей та їхніх родин, що впливає на готовність та здатність до навчання. Соціологічні чинники включають зміни в соціальній структурі суспільства, міграційні процеси, трансформацію сімейних відносин. Економічні фактори охоплюють скорочення фінансування освіти, зміни в матеріальному становищі родин, руйнування освітньої інфраструктури.

Системний підхід до аналізу освітніх втрат передбачає розгляд освітньої системи як цілісності, що складається з взаємопов'язаних елементів: учнів, педагогів, батьків, закладів освіти всіх рівнів, органів управління освітою, громадських організацій. Вплив воєнного конфлікту на кожен з цих елементів створює каскадний ефект, що поширюється по всій системі. Розуміння цих системних взаємозв'язків є критично важливим для розробки ефективних стратегій подолання освітніх втрат.

Компаративний аспект дослідження передбачає аналіз міжнародного досвіду подолання освітніх втрат. Вивчення цього досвіду дозволяє виявити

універсальні закономірності та специфічні особливості впливу кризових ситуацій на освітні системи, а також оцінити ефективність різних стратегій відновлення. Необхідність звернення до міжнародного досвіду зумовлена глобальним характером проблеми (пандемія COVID-19 вплинула на понад 1,5 мільярда здобувачів освіти у 192 країнах) [295], відсутністю в Україні власного історичного досвіду подолання освітніх втрат такого масштабу, а також можливостями порівняння результатів завдяки участі України в міжнародних моніторингових дослідженнях (PISA, TIMSS).

Для систематизації міжнародного досвіду доцільно застосовувати багатовимірну систему критеріїв: за типом кризи (канікулярні перерви, пандемічні обмеження, збройні конфлікти, природні катастрофи); за рівнем освіти (від дошкільної до профільної середньої); за рівнем прояву освітніх втрат (індивідуальний, інституційний, національний); за типом стратегій (реактивні, превентивні, компенсаторні, трансформаційні); за масштабом інтервенцій (від індивідуальних до національних); за ресурсним забезпеченням (фінансування, кадри, інфраструктура, час). Така систематизація дозволяє структурувати різноманітний міжнародний досвід та виявити найбільш релевантні для України практики.

При здійсненні компаративного аналізу необхідно враховувати низку методологічних застережень. По-перше, ефективність стратегій суттєво залежить від контексту, і механічне перенесення практик без урахування соціокультурних особливостей є неприпустимим [179, 318]. По-друге, різні країни використовують різні інструменти оцінювання, що ускладнює пряме порівняння результатів. По-третє, повноцінна оцінка ефективності стратегій потребує тривалого часу. Дані Education Recovery Scorecard (2025) свідчать, що навіть через чотири роки після початку пандемії процес відновлення не завершено [200]. По-четверте, досвід країн, що пережили збройні конфлікти, часто є недостатньо задокументованим у науковій літературі.

Унікальність українського контексту (накладання пандемічних та воєнних втрат, тривалість та інтенсивність конфлікту, масштаб вимушеної

міграції) унеможлиблює копіювання досвіду інших країн у подоланні виклику. Це зумовлює необхідність адаптації або творення нових рішень, а не прямого запозичення міжнародного досвіду. Водночас окремі елементи пандемічного досвіду (стратегії компенсації навчальних втрат) та постконфліктного досвіду (відновлення освітньої системи) можуть слугувати орієнтирами для розробки українських стратегій подолання освітніх втрат.

Територіальний аспект аналізу освітніх втрат в Україні вимагає врахування значної диференціації умов навчання у різних регіонах країни. Території, що безпосередньо зазнали воєнних дій, стикаються з найбільш серйозними викликами: повним або частковим руйнуванням освітньої інфраструктури, евакуацією населення, неможливістю забезпечення безпеки освітнього процесу. Регіони, що приймають внутрішньо переміщених осіб, стикаються з проблемою перевантаження освітньої системи та необхідністю інтеграції дітей з різним освітнім досвідом. Віддалені від зони конфлікту території, хоча й зберігають можливість проведення очного навчання, також зазнають впливу через психологічний стрес. Окремим викликом є реалізація права на освіту учнівства, що перебуває на тимчасово окупованих територіях: ідеться про 600000 дітей шкільного віку (АР Крим та м. Севастополь – 285 000 (м. Севастополь – 53 000, АР Крим – 232 000), Запорізька область – понад 41 000, Херсонська область – близько 20 000, Донецька область – 147 000, Луганська область – понад 100 000) [58].

Темпоральний аспект дослідження передбачає аналіз динаміки освітніх втрат у часі. Гострі втрати, що виникають на початкових етапах конфлікту, поступово трансформуються в хронічні проблеми, які потребують довгострокових стратегій вирішення. Розуміння цієї динаміки є важливим для розробки адекватних заходів реагування на різних етапах конфлікту та в пост-конфліктний період. Саме тому повторно наголошується на важливості впровадження регулярних моніторингових досліджень: «Україна потребує відбудови системи національних моніторингових досліджень, які

відстежуватимуть прогрес реформи і воєнні освітні втрати для їх коригування відповідно до освітніх програм» [155].

Соціально-демографічні характеристики учнів значною мірою визначають їхню вразливість до освітніх втрат. Діти з соціально незахищених родин, учні з особливими освітніми потребами, представники національних меншин можуть зазнавати диспропорційно більших втрат порівняно з іншими групами. Гендерні відмінності у впливі конфлікту на освітні можливості також потребують окремого аналізу.

Доведено, що впродовж канікул діти з більш заможних родин мають більше можливостей для інтелектуального та фізичного розвитку, рекреації. Відповідно, діагностичні роботи, проведені на початку навчального року, фіксують нижчий рівень втрат у таких дітей у порівнянні з дітьми з менш заможних родин. Цей аспект розкритий у працях С. Ф. Рірдона, К. Бішоф, Е. Оуенс, Дж. Б. Таунсенда, Д. Б. Дауні, Д. Т. Буркама, Дж. С. Кіма, К. Г. Огастін, [312, 313, 203, 180, 257, 165]. Також важливою є теорія «крану з ресурсами» (від англ. «resource faucet»): Д. Р. Ентвісл, К. Л. Александер, Л. С. Олсон метафорично зазначають, що потік можливостей для дітей із малозабезпечених родин є значно слабшим за потік для дітей із родин середнього та вищого класів [159]. В Україні додатково фіксується ситуація, коли учасниками (бенефіціарами) програм з надолуження освітніх втрат стають діти, чії батьки більше опікуються рівнем навчальних досягнень, відстежують можливості безоплатного додаткового навчання через соцмережі, забезпечують логістику дитини до таких занять (у випадку, якщо вони відбуваються поза межами ЗЗСО) – усе це формує ще глибший розрив між учнівством.

Дотичним аспектом є *місце проживання дитини*. Так, дослідження фіксують вищий рівень втрат упродовж літніх місяців у тих дітей, що проживають у сільській місцевості (у порівнянні з міськими) або місцевості, віддаленої від розвинутої навчальної, спортивної, оздоровчої інфраструктури. Додатково причинами розриву між дітьми з сільської та міської місцевостей є

брак висококваліфікованих педагогічних працівників, відмінність у фінансуванні, відмінність у доступі до інтернету та гаджетів, відмінність у кількості роках, відведених на здобуття формальної освіти через необхідність швидшого виходу на ринок праці.

Для частини країн актуальним аспектом є й *приналежність учня до певної расової або етнічної групи*. Дослідження фіксують, що принадлежність до мінорних груп є фактором більш глибоких розривів [311]. Частково це пов'язано з рівнем володіння мовою, якою впроваджується освітній процес [207]. Для України це питання може актуалізуватися після деокупації окремих громад, де від 3 до 11 років діти не мають змоги ані вивчати українську мову, ані бути в українськомовному середовищі – відповідно, вони не матимуть змоги швидко надолужувати втрати в межах наявних програм.

*Гендерний аспект* поглиблення освітніх розривів розглянутий, наприклад, фактор поглиблення освітніх розривів розглянутий, наприклад, у дослідженні С. Ф. Рірдона, Е. Фале, Д. Калогрідес, Е. Подольські, Р. С. Зарате [310]. Автори провели діагностичні тести з математики та англійської мови та дійшли висновку, що наразі в США в середньостатичному закладі освіти відмінність у досягненнях між хлопчиками й дівчатками є мінімальною, але в районах і закладах із більш заможними родинами фіксується домінанта хлопців у показниках із математики. Потенційною причиною є підходи до виховання й надання гендерно-відмінної освіти для хлопців і дівчат. Високий показник навчальних досягнень серед дівчат є типовим для західних, індустріалізованих країн [360]. Питання залишається критичним у країнах типу Афганістану, Чаду, Гвінеї. Дослідження UNESCO «Global education monitoring report 2022: gender report, deepening the debate on those still left behind» фіксує, що наразі освітній розрив між хлопчиками та дівчатами складає менше 1% [341]. Схожі висновки зробила й Державна служба якості освіти за результатами тестування учнів 6-х і 8-х класів з української мови та математики в 2024 р.: «У шостому класі стать учнівства майже не впливає на результати з математики; з української мови дівчата отримати дещо вищі

результати. У восьмому класі з української мови та математики дівчата в середньому мають трохи вищі результати» [31].

Критичним є вплив літніх канікул та інших перерв у навчання на *дітей обдарованих* – тих, які потребують додаткового розвитку здібностей задля реалізації виключного потенціалу. Це питання розкривається в праці Дж. А. Плакера, К. М. Каллаган, А. Альшехрі [305, 306, 161]. У позиційних документах National Association of Gifted Children із-поміж іншого фіксуються такі висновки: 1) 80% опитаних свідчать про брак можливостей для поглибленого або прискореного навчання під час періодів дистанційного/гібридного навчання; 2) у 2020-2022 рр. зменшився відсоток дітей, що досягли найвищого результату на державних іспитах; 3) зменшилася кількість дітей, залучених у роботу так званих Advanced Placement – класів поглибленого вивчення дисциплін; 4) прогалини в навчанні обдарованих дітей може мати суттєвий негативний вплив на суспільство майбутнього [289]. Цей вимір освітніх втрат уже опинився у фокусі уваги Інституту обдарованої дитини НАПН України.

Ґрунтуючись на визначених методологічних орієнтирах, авторська методологічна модель дослідження освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах воєнного стану охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: теоретико-концептуальний; контекстуальний; аналітико-контекстуальний; діагностичний; прогностично-стратегічний. Кожен компонент має специфічний зміст, методи та очікуваний результат.

Візуалізація методологічної моделі (Таблиця 1.2) відображає логіку дослідження як послідовний рух від визначення мети через реалізацію п'яти взаємопов'язаних компонентів до отримання очікуваного результату. Модель побудована за принципом ієрархічності: кожен наступний компонент спирається на результати попереднього, що забезпечує цілісність та внутрішню узгодженість дослідження.

Таблиця 1.2

### ***Методологічна модель дослідження освітніх втрат***

## МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат на рівні ЗСО в Україні в умовах воєнного стану

<b>Теоретико-концептуальний</b>	мета дослідження; дослідницькі питання; ключові дефініції; теоретичні підходи; концептуальні ідеї <i>Методи: аналіз, синтез, узагальнення, поняттєво-термінологічний аналіз</i>	Структурована методологічна модель дослідження
<b>Контекстуальний</b>	безпековий контекст; правовий контекст; соціально-демографічний контекст; інфраструктурний контекст <i>Методи: системний аналіз, аналіз документів, описовий метод</i>	Описаний контекст дослідження; специфічні умови, що визначають характер освітніх втрат в Україні
<b>Аналітико-контекстуальний</b>	міжнародний досвід; стан ЗСО в Україні; державна політика	Міжнародні орієнтири; виявлені тенденції; ідентифіковані прогалини

	<i>Методи: порівняльний аналіз, контент-аналіз, бібліометричний аналіз</i>	
<b>Діагностичний</b>	<p>рівень знань учнів прифронтових областей;</p> <p>потреби педагогічних працівників;</p> <p>вторинний аналіз моніторингових даних</p> <p><i>Методи: анкетування, діагностичне тестування, вторинний аналіз (PISA, ДСЯО, МОН), статистичні методи</i></p>	<p>Систематизована емпірична база;</p> <p>верифіковані дані про стан та динаміку освітніх втрат</p>
<b>Прогностично-стратегічний</b>	<p>комплекс організаційно-педагогічних умов;</p> <p>рекомендації для стейкхолдерів;</p> <p>перспективні напрями</p> <p><i>Методи: моделювання, систематизація, узагальнення</i></p>	<p>Комплекс організаційно-педагогічних умов; практичні рекомендації</p>
<b>ОЧІКУВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>		

Науково обґрунтований комплекс організаційно-педагогічних умов  
подолання освітніх втрат та практичні рекомендації для стейкхолдерів  
освітньої сфери

*Примітка. Складено автором на основі проаналізованих джерел.*

Методологічна модель має лінійно-послідовну структуру з чітко визначеними входами та виходами кожного компонента. **Теоретико-концептуальний компонент** формує методологічну основу дослідження. **Контекстуальний компонент** описує специфічні умови, в яких виникають і накопичуються освітні втрати в Україні: безпековий, правовий, соціально-демографічний та інфраструктурний виміри збройного конфлікту. **Аналітико-контекстуальний компонент** забезпечує теоретичне підґрунтя через аналіз міжнародного та національного контексту. **Діагностичний компонент** визначає масштаб і характер освітніх втрат на основі емпіричних даних, а **прогностично-стратегічний** – трансформує отримані результати в науково обґрунтовані практичні рішення.

Розгляньмо кожний компонент детальніше.

1. Теоретико-концептуальний компонент спрямований на формування теоретичного підґрунтя дослідження та охоплює: визначення мети дослідження та її декомпозицію на конкретні завдання; формулювання дослідницьких питань, на які має відповісти дисертаційне дослідження; розробку понятійного апарату – формулювання ключових дефініцій («освітні втрати», «подолання освітніх втрат», «організаційно-педагогічні умови» тощо); систематизацію теоретичних підходів до вивчення освітніх втрат (концепція навчального часу Дж. Керрол, теорія кумулятивного ефекту втрат, концепції освітньої нерівності) [182, 183, 277, 267, 326]; обґрунтування концептуальних ідей та орієнтирів, що визначають логіку дослідження та інтерпретацію його результатів.

Методи: аналіз, синтез, узагальнення, поняттєво-термінологічний аналіз.

*Результат: обґрунтована структурована методологічна модель дослідження проблеми подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану.*

2. Контекстуальний компонент спрямований на опис специфічних умов, що визначають природу та масштаб освітніх втрат в Україні, та охоплює: безпековий контекст: масштаби руйнування освітньої інфраструктури (понад 4 000 пошкоджених і знищених закладів освіти), систематичні обстріли, необхідність функціонування закладів в укриттях або в дистанційному форматі; правовий контекст: норми міжнародного гуманітарного права щодо захисту освіти в умовах збройних конфліктів, Декларація про безпечні школи, вітчизняне законодавство воєнного часу; соціально-демографічний контекст: вимушене переміщення понад 6 мільйонів учнів і близько 400 000 педагогів, фрагментація учнівства на категорії (ВПО, за кордоном, у прифронтових районах, на ТОТ); інфраструктурний контекст: нерівномірність цифрового доступу, перебої з електроенергією, обмеженість технічних ресурсів для дистанційного навчання.

Методи: системний аналіз, аналіз документів, описовий метод.

*Результат: описаний контекст дослідження; виявлені специфічні умови, що визначають характер освітніх втрат в Україні та обмежують застосовність стандартних міжнародних підходів.*

3. Аналітико-контекстуальний компонент спрямований на всебічний аналіз наявного досвіду та охоплює: аналіз міжнародного досвіду подолання освітніх втрат (пандемічний досвід, постконфліктний досвід, досвід забезпечення стійкості освітніх систем); аналіз стану загальної середньої освіти в Україні в умовах воєнного стану (масштаб втрат, регіональна специфіка, вразливі категорії учнів); аналіз державної політики у сфері подолання освітніх втрат (нормативно-правове забезпечення, програми та ініціативи, ресурсне забезпечення).

Методи: порівняльний аналіз, контент-аналіз, бібліометричний аналіз.

*Результат: визначення міжнародних орієнтирів для розробки українських стратегій; виявлення тенденцій розвитку освітньої ситуації; ідентифікація прогалів в існуючих підходах та політиках.*

4. Діагностичний компонент охоплює емпіричне вивчення масштабу і характеру освітніх втрат та включає: діагностичне тестування учнів прифронтових областей України з метою встановлення фактичного рівня навчальних досягнень; анкетування педагогічних працівників для виявлення їхнього розуміння проблеми освітніх втрат та потреб у підвищенні кваліфікації; вторинний аналіз результатів міжнародних та національних моніторингових досліджень (PISA, TIMSS), даних Державної служби якості освіти та статистики МОН України; контент-аналіз нормативних документів та аналітичних звітів.

Методи: анкетування, діагностичне тестування, вторинний аналіз, статистичні методи (кількісна та якісна обробка даних).

*Результат: систематизована емпірична база дослідження; дані про стан, прояви та окремі тенденції освітніх втрат.*

5. Прогностично-стратегічний компонент спрямований на розробку практичних рішень і охоплює: обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат на рівні ЗСО; розробку рекомендацій для різних рівнів управління освітою (національний, регіональний, інституційний) та різних груп стейкхолдерів; визначення перспективних напрямів подальших досліджень проблеми.

Методи: моделювання, систематизація, узагальнення.

*Результат: науково обґрунтований комплекс організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат; практичні рекомендації для стейкхолдерів освітньої сфери.*

Таким чином, представлена структура методологічної моделі демонструє системний характер дослідження. П'ять компонентів утворюють

цілісну архітектуру наукового пошуку: від теоретичного осмислення проблеми через опис контексту та аналіз наявного досвіду, діагностику реального стану – до розробки практично орієнтованих рішень. Послідовність компонентів відображає логіку руху від абстрактного до конкретного, від аналізу до синтезу, від констатації проблеми до її вирішення. Включення контекстуального компонента як самостійного елемента моделі відображає принципову особливість дослідження: освітні втрати в умовах збройного конфлікту не можуть бути адекватно осмислені поза специфічним безпековим, правовим і соціально-демографічним контекстом, що суттєво відрізняє їх від пандемічних або канікулярних втрат.

Представлена методологічна модель має певні обмеження, зумовлені специфікою дисертаційного дослідження на здобуття ступеня доктора філософії та особливостями предмета вивчення:

1. часові обмеження: дослідження охоплює період активної фази воєнного конфлікту, що унеможливорює повноцінну оцінку довгострокових наслідків освітніх втрат та ефективності стратегій їх подолання;
2. обмеження доступу до даних: відсутність систематичних моніторингових даних по окремих регіонах, неможливість проведення досліджень на тимчасово окупованих територіях;
3. фокусування на рівні ЗСО: модель не претендує на охоплення всіх рівнів освіти (дошкільної, професійної, вищої), які також зазнають впливу воєнного конфлікту;
4. динамічність контексту: швидкоплинні зміни воєнної та освітньої ситуації можуть впливати на актуальність окремих висновків та рекомендацій.

Визнання цих обмежень не знижує наукової цінності дослідження, а навпаки забезпечує коректність інтерпретації його результатів та визначає напрями подальших наукових розвідок.

Проведене обґрунтування методологічної основи дослідження проблеми подолання освітніх втрат уможливило сформулювати наступні висновки.

Освітні втрати в умовах воєнного конфлікту мають багатозарову природу та міждисциплінарний характер: вони проявляються на індивідуальному, інституційному та національному рівнях освітньої системи, а їх адекватне осмислення потребує поєднання педагогічного, психологічного, соціологічного та економічного вимірів аналізу.

Визначено сукупність методологічних підходів дослідження: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований і діяльнісний. Вони поєднані з дослідницькою парадигмою відновлення освіти в умовах і після збройних конфліктів, представленою концепціями Education in Emergencies та Learning Recovery.

Розроблено п'ятикомпонентну методологічну модель дослідження, що охоплює теоретико-концептуальний, контекстуальний, аналітико-контекстуальний, діагностичний та прогностично-стратегічний компоненти; кожен наступний компонент спирається на результати попереднього, що забезпечує цілісність та внутрішню узгодженість дослідження.

Обґрунтовано доцільність виокремлення контекстуального компонента як самостійного елемента моделі: освітні втрати за збройного конфлікту не можуть бути адекватно осмислені поза специфічним безпековим, правовим, соціально-демографічним та інфраструктурним контекстом, що суттєво відрізняє їх від пандемічних або канікулярних втрат.

Визнано обмеження методологічної моделі: часові межі активної фази конфлікту, обмеження доступу до даних на тимчасово окупованих територіях, фокусування на рівні загальної середньої освіти, динамічність воєнного контексту, що забезпечує коректність інтерпретації результатів дослідження та окреслює напрями подальших наукових розвідок.

## Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз проблеми подолання освітніх втрат у загальній середній освіті дозволив систематизувати термінологічне поле дослідження, узагальнити стан дослідженості та міжнародний досвід, а також обґрунтувати методологічну основу дослідження.

Термінологічний аналіз засвідчив, що в міжнародному науковому дискурсі домінує поняття learning loss, яке фокусується на індивідуальному рівні – зниженні знань і навичок конкретного учня. Водночас поняття «освітні втрати» є ширшим, оскільки охоплює системні деформації освітньої сфери: руйнування інфраструктури, втрату педагогічних кадрів, деформацію програм, скорочення доступу до освіти. Саме ця інтегративність обґрунтовує вибір «освітніх втрат» як базового поняття дисертаційного дослідження. На основі узагальнення зарубіжних та українських джерел уточнено авторське визначення поняття «освітні втрати» як інтегративного педагогічного поняття, що позначає процес і результат негативних змін в освітній сфері, які проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуальному, інституційному та національному. Запропонована класифікація освітніх втрат охоплює предметні, метапредметні, соціально-комунікативні та психоемоційні втрати.

Систематизація стану дослідженості проблеми засвідчила стрімке зростання наукового інтересу до неї упродовж 2015-2025 років. У зарубіжній науковій літературі сформувалися три провідні групи досліджень за типом кризи, що спричиняє освітні втрати: канікулярні, пандемічні та воєнні. Аналіз міжнародного досвіду дозволив систематизувати провідні рамки та інструменти подолання освітніх втрат: від юридично зобов'язуючих норм міжнародного гуманітарного права та Мінімальних стандартів INEE до доказово обґрунтованих практик (рамка RAPID, Teaching at the Right Level, High-Impact Tutoring, моделі Accelerated Basic Education та Escuela Nueva). Встановлено, що ефективність прямого перенесення міжнародних механізмів до українського контексту є обмеженою, оскільки Україна стикається з

ситуацією подвійного виклику: накладання наслідків пандемії на втрати від повномасштабної збройної агресії.

Обґрунтування методологічної основи дослідження дозволило визначити сукупність методологічних підходів (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний) та дослідницьку парадигму відновлення освіти в умовах збройних конфліктів (Education in Emergencies, Learning Recovery). Розроблено п'ятикомпонентну методологічну модель дослідження, що охоплює теоретико-концептуальний, контекстуальний, аналітико-контекстуальний, діагностичний та прогностично-стратегічний компоненти; включення контекстуального компонента як самостійного елемента відображає принципову особливість дослідження – неможливість осмислити освітні втрати за збройного конфлікту поза специфічним безпековим, правовим і соціально-демографічним контекстом.

Отримані результати теоретико-методологічного аналізу створюють наукове підґрунтя для дослідження стратегічно-методичного контексту подолання освітніх втрат в Україні та обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що здійснюється у наступних розділах дисертаційного дослідження.

Теоретичні узагальнення та наукові висновки, викладені у розділі 1, відображено у публікаціях автора: [Мозгова: 1, 2, 5, 12, 15, 16, 20].

## **РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЧНО-МЕТОДИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ**

### **2.1. Нормативна база функціонування загальної середньої освіти в Україні в умовах подолання освітніх втрат**

Нормативна база функціонування загальної середньої освіти в умовах збройної агресії РФ формувалася під впливом безпрецедентного за масштабом освітнього виклику та охоплюють два якісно відмінні етапи: 1) збройний конфлікт та тимчасова окупація 2014-2022 років; 2) повномасштабне вторгнення, розпочате 24 лютого 2022 року.

Повномасштабне вторгнення 24 лютого 2022 року спричинило безпрецедентне за масштабом потрясіння системи загальної середньої освіти, що виявляється одночасно у трьох вимірах: кількісному (скорочення охоплення учнів), якісному (погіршення навчальних досягнень) та структурному (диференціація умов здобуття освіти залежно від місця перебування дитини).

За даними МОН України, чисельність учнів ЗСО скоротилася з 4,1 млн (2021/2022 н.р.) до 3,74 млн (2024/2025 н.р.); втрата за три роки активної фази війни становить близько 400 тисяч учнів [36, 62]. Водночас близько 1,7 млн дітей шкільного віку фактично перебуває поза українською освітньою системою:  $\approx 2,1$  млн дітей за кордоном (з яких лише 358 тис. залишаються в українській системі),  $\approx 600$  тис. на ТОТ (з яких лише 37 тис. в українській системі станом на жовтень 2025 р., при цьому показник стрімко знижується з  $\approx 60$  тис. на початку 2023 р.) [62, 240, 343].

Результати міжнародного дослідження PISA-2022 (оприлюднені 5 грудня 2023 р., тестування проводилося навесні 2022 р.) засвідчили зниження результатів українських учнів з усіх трьох галузей порівняно з циклом 2018 р.: з математики – на 12 балів, з природничо-наукових дисциплін – на 19 балів, з читання – на 38 балів. За наближеним орієнтиром PISA, де приблизно 20 балів співвідносяться з одним роком навчання, це зниження еквівалентне майже двом рокам, хоча такий перерахунок є умовним і залежить від обраної

методології [298, 299]. Базового рівня математичної грамотності досягли лише 58% учнів, читацької – 59%, природничо-наукової – 66%; темп зниження читацьких результатів дівчат (-44 бали) вищий за темп зниження результатів хлопців (-34 бали). З огляду на кумулятивний характер освітніх втрат реальний стан навчальних досягнень станом на 2025/2026 н.р. є, ймовірно, ще більш критичним.

Регіональна диференціація умов навчання глибока і зростає: набір першокласників у прифронтових областях скоротився на 39% (Донецька), 42% (Херсонська), 48% (Запорізька), 62% (Луганська) порівняно з 2021/2022 н.р., водночас у західних областях понад 96% дітей навчаються очно [32, 63]. За даними PISA-2022, учні з сільської місцевості відстають від однолітків з великих міст у читанні майже на 5 років навчання, у природничо-наукових дисциплінах – на 4 роки, з математики – на  $\approx 4,5$  року. Діти на ТОТ стикаються з примусовим зарахуванням до російських шкіл під загрозою репресій, відсутністю інтернет-зв'язку, психологічним тиском, конфіскацією українських підручників.

Розгорнута статистична картина (повні таблиці динаміки чисельності, географічного розподілу учнів, базових рівнів грамотності, регіональних розривів) наведена в Додатку Г, підрозділ Г.1. Сукупно описана картина свідчить про системну освітню кризу, що поєднує кількісне скорочення охоплення, якісне погіршення навчальних досягнень та глибоку диференціацію умов навчання. Саме цей масштаб виклику зумовив необхідність формування якісно нової архітектури нормативного реагування.

Правовою підставою для кваліфікації дій Росії як збройної агресії та формування відповідної державної політики слугують Резолюція Генеральної Асамблеї ООН 3314 (XXIX) «Визначення агресії» від 14 грудня 1974 року і Закон України «Про оборону України» від 6 грудня 1991 р. № 1932-XII (в редакції від 5 жовтня 2000 р. № 2020-III), які визначають вичерпний перелік дій, що кваліфікуються як збройна агресія [17, 93]. 27 січня 2015 року Верховна Рада України Постановою № 129-VIII офіційно визнала Російську

Федерацію державою-агресором, що заклало правове підґрунтя для формування освітньої політики в умовах збройного конфлікту [94].

Для подальшого аналізу нормативно-правового реагування важливо охопити обидва етапи російсько-української війни: 2014-2022 рр. та 2022-2026 рр.

Перший етап нормативного реагування (2014-2022 рр.) відбувався в контексті окупації  $\approx 7\%$  території України з населенням понад 3 млн осіб і безпосередньо торкнувся 1,7 млн дітей: за даними ОСНА (квітень 2015 р.), у 2014–2015 роках було пошкоджено 472 заклади освіти, зафіксовано гостру потребу в психологічній підтримці [292]. Нормативне реагування цього етапу охопило чотири взаємопов'язані напрями: захист права на освіту (Закон «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України», 2014 [95]; модель освітніх центрів «Крим-Україна» та «Донбас-Україна» з 2016 р. – перший в Україні інструмент організованої освітньої реінтеграції без вимоги фізичної присутності учня); визнання результатів навчання (накази МОН № 537 і № 667 (2016), № 461 (2018) [109, 110, 111] – вперше в українській освітній практиці визначено механізм оцінювання знань, здобутих поза межами офіційно визнаної освітньої системи); захист мовної ідентичності (Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 2019 [97]); стратегічне планування реінтеграції (Указ Президента від 24.03.2021 про введення в дію рішення РНБО про Стратегію деокупації Криму [98]). Розгорнутий перелік нормативно-правових актів першого етапу з реквізитами та предметом регулювання представлено в Додатку Г, підрозділ Г.2.

Незалежний моніторинг ситуації на ТОТ, проведений Українською Гельсінською спілкою з прав людини [145], зафіксував системні порушення з боку окупаційної влади: наближення змісту освіти до стандартів РФ, фактична відсутність україномовного навчання, скорочення кількості шкіл з кримськотатарською мовою з 15 (2013) до 7 (2019), мілітаризація освіти на ТОТ як ключова характеристика. Таким чином, у 2014-2022 роках Україна

сформувала захисний нормативний каркас, який гарантував право на освіту та запровадив базові механізми визнання навчальних досягнень дітей з ТОТ. Проте обмежені можливості впливу на освітню ситуацію, брак ресурсів, недостатня координація між державними органами та інформаційна закритість окупованих територій залишилися невирішеними структурними проблемами.

Попри сформований нормативний каркас, системні проблеми, виявлені в 2014-2022 роках, не були вирішені до початку повномасштабного вторгнення. Йдеться про інформаційну закритість тимчасово окупованих територій, обмежені важелі впливу на освітню ситуацію, недостатня координація між державними органами та брак ресурсів для масштабної підтримки. З 24 лютого 2022 року ці структурні слабкості набули критичного характеру: масштаб нового виклику зумовив необхідність якісно нової архітектури нормативного реагування. Критичними стали руйнування тисяч закладів освіти, мільйонне переміщення учнів і педагогів, одночасне функціонування освіти в умовах активних бойових дій, вимушеної евакуації та окупації

На ці виклики держава відповіла формуванням чотирьох взаємопов'язаних рівнів нормативного регулювання, доповнених окремим блоком документів щодо деокупованих та тимчасово окупованих територій. Кожен рівень відображає принципово відмінну управлінську логіку, а їх поєднання утворює унікальну для постконфліктної практики управлінську архітектуру.

Перший рівень – оперативне нормативне реагування (2022 р.) – забезпечив правову безперервність системи у перші місяці вторгнення через серію наказів МОН (№ 274 від 28.03.2022; № 290 від 01.04.2022; № 438 від 13.05.2022) та закріплення нової управлінської моделі: Закон № 2315-IX від 19.06.2022 [100] адаптував базове освітнє законодавство до реалій війни, а Постанова КМУ № 711 від 24.06.2022 [103] закріпила децентралізацію оперативного управління через надання обласним військовим адміністраціям

повноважень ухвалювати рішення відповідно до безпекової ситуації. Практичним результатом стало те, що 2022/2023 н.р. розпочався в умовах правової визначеності для всіх категорій учнів: тих, хто залишився на підконтрольній території, тих, хто навчається дистанційно, і тих, хто виїхав за кордон.

Другий рівень – стратегічне планування відновлення та оновлення змісту освіти (2022 р.) – визначив середньострокові орієнтири й розпочав змістову трансформацію системи. На Міжнародній конференції в Лугано (липень 2022 р.) Україна презентувала План відновлення з окремим розділом про освіту і науку [335]. Паралельно наказами МОН № 698 від 03.08.2022 та № 743 від 12.08.2022 [116, 117] затверджено оновлені навчальні програми, що реалізували деколонізацію та дерусифікацію змісту, посилення національно-патріотичної складової та введення безпекових блоків.

Третій рівень – регулювання в умовах тривалого воєнного стану (2023–2024 рр.) – систематизував практику забезпечення безперервності навчання для трьох категорій учнів і відобразив перехід від «надзвичайного реагування» до «системного управління кризою». Принципово важливим документом стала Типова освітня програма «українознавчий компонент» (наказ МОН № 1014 від 18.08.2023 [121], оновлений наказом № 1119 від 07.08.2025) для дітей, які здобувають освіту одночасно в закладах країни перебування та України, з тижневим навантаженням від 6 до 8 годин. На основі цієї програми 2 червня 2025 р. МОН запустило єдину цифрову платформу «Українознавчий компонент», до якої підключено понад 500 шкіл. Окремий комплекс актів (наказ МОН № 701 від 16.05.2024 [122]; № 836 від 13.06.2024; № 1093 від 02.08.2024 [123]) унормував модифіковані програми для ТОТ, безперервність здобуття освіти та оцінювання при змішаному форматі навчання.

Четвертий рівень – середньострокове стратегічне планування (2024–2025 рр.) – окреслив вектор розвитку системи на перспективу та відкрив перехід від «виживання» до «розвитку». Стратегічний план

діяльності МОН до 2027 року (наказ № 1149 від 16.08.2024 [139]) визначив дев'ять пріоритетів розвитку освітньої системи, серед яких розробка стратегії подолання освітніх втрат. Наказ МОН № 1112 від 10.08.2024 [127] у рамках політики «Школа офлайн» визначив порядок здобуття освіти залежно від рівня безпекового ризику в громаді (категоризація громад на п'ять рівнів – від «задовільного» до «нестерпного» – на основі понад 10 показників, затверджена МОН у вересні 2024 р.). Постановою КМУ № 851 від 25.07.2024 [38] затверджено Державний стандарт профільної середньої освіти з переходом до 12-річної освіти. У липні 2025 р. наказом № 1020 [131] переглянуто положення № 1112 з розширенням гнучкості (дистанційні класи від 5 учнів у будь-якій школі).

Окремий блок – нормативне забезпечення деокупації та реінтеграції – утворює самостійний підблок з власною логікою (інструкція МОН від 14.11.2022 [28]; Розпорядження КМУ № 1219-р від 30.12.2022 [104]; Постанова КМУ № 486 від 12.05.2023 [105]; наказ МОН № 1047 від 21.07.2025 [130]). Системна прогалина блоку: наявні документи визначають організаційні механізми відновлення, але не містять конкретних заходів з подолання накопичених освітніх втрат, що є викликом для подальшого нормативного опрацювання. Часткова компенсація прогалини здійснена Типовою освітньою програмою для навчання осіб з ТОТ (наказ № 1047), що передбачає гнучкий розподіл годин та індивідуальні освітні траєкторії.

Аналіз дев'яти пріоритетів «Освіти переможців» крізь призму рамки RAPID [364, 371] засвідчує концептуальне зближення українського підходу з міжнародними стандартами реагування на освітні кризи: пріоритет подолання освітніх втрат відповідає компоненту *Assessing learning*, орієнтація на особистісний потенціал – компоненту *Individualizing pedagogy*, акцент на тривалості якісного навчального часу – компоненту *Time*. Водночас документ містить принципово «українські» пріоритети без прямих відповідників у міжнародних рамках: запровадження курсу «Захист України», оновлення стратегічних наративів, збереження освітнього зв'язку з дітьми на ТОТ – усе

це відображає унікальну природу конфлікту, де освіта стала одночасно жертвою агресії та інструментом збереження національної ідентичності (повну зіставну таблицю див. у Додатку Г, табл. Г.13).

Така «подвійна архітектура» управління освітою є явищем, що не має аналогів у проаналізованих джерелах у сучасній міжнародній практиці. Більшість постконфліктних країн (Боснія та Герцеговина, Руанда, Афганістан) розробляли стратегії відновлення вже після завершення активної фази бойових дій. Україна формує стратегічне бачення в умовах активного конфлікту, що є принципово відмінним сценарієм. Повна хронологія актів усіх чотирьох рівнів та блоку деокупації, з реквізитами, датами та предметом регулювання, представлена в Додатку Г, підрозділ Г.3 (зведений хронологічний індекс – Додаток Г-7, табл. Г.12). Ключовим питанням залишається те, яким чином нормативно закріплені принципи реалізуються на практиці: у конкретних формах, режимах та моделях організації навчання, що є предметом розгляду наступного параграфу.

Сучасний нормативний контекст державної політики у сфері подолання освітніх втрат розширюється: 25 березня 2026 року Верховна Рада України 274 голосами прийняла за основу у першому читанні проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розширення форм державної підтримки у сфері освіти» (реєстр. № 14104 від 08.10.2025). Законопроект передбачає розширення форм державної підтримки осіб, які зазнали освітніх втрат внаслідок війни, внутрішнього переміщення та інших кризових обставин: запровадження тьюторського супроводу, індивідуальних (репетиторських) занять, підготовчого освітнього року в закладах вищої освіти для внутрішньо переміщених осіб і демобілізованих військовослужбовців, а також розроблення урядом Стратегії надолуження освітніх втрат до 2030 року. Звірення положень законопроекту з обґрунтованими в роботі підходами засвідчило відсутність концептуальних чи інструментальних суперечностей: тьюторство, індивідуалізація навчання, рівневий підхід до підтримки та довгострокова стратегічна рамка узгоджені з

доказово обґрунтованими практиками, проаналізованими в цьому параграфі. Перспектива розроблення національної Стратегії до 2030 року створює прямий нормативний контекст для імплементації запропонованих у цьому дисертаційному дослідженні організаційно-педагогічних умов; водночас із позицій загальної середньої освіти доцільним напрямом подальшого нормативного опрацювання є симетричне розширення зазначених форм підтримки на рівень шкільної освіти, де виявлено гострий незадоволений запит з боку педагогів прифронтових областей (детально див. параграф 3.2).

Проведений у параграфі 2.1 аналіз нормативної бази функціонування загальної середньої освіти в умовах збройної агресії уможливорює сформулювати наступні висновки.

Освітня криза, спричинена збройною агресією, є системною і виявляється у трьох взаємопов'язаних вимірах: кількісному (скорочення контингенту учнів з 4,1 до 3,74 млн та фактичний вихід із системи близько 1,7 млн дітей), якісному (зниження навчальних досягнень за результатами PISA-2022) та структурному (глибока регіональна диференціація умов здобуття освіти).

Нормативне реагування держави відбувалося у два якісно відмінні етапи: перший (2014-2022) передбачав формування захисного нормативного каркасу, що гарантував право на освіту та визнання результатів навчання з тимчасово окупованих територій; другий (з лютого 2022) – перехід від захисту до розвитку через побудову нової нормативної архітектури.

Чотирирівнева структура нормативного реагування другого етапу (оперативне реагування, стратегічне планування відновлення та оновлення змісту освіти, регулювання в умовах тривалого воєнного стану, середньострокове стратегічне планування) відображає принципово новий тип управлінської логіки; провідною її закономірністю визначено маятникові зміни між централізацією та децентралізацією управління.

Виявлено системну прогалину нормативного блоку щодо деокупації та реінтеграції: наявні документи визначають організаційні механізми

відновлення, але не містять конкретних заходів подолання накопичених у роки окупації освітніх втрат.

Реалізація нормативно закріплених принципів наштовхується на структурні обмеження: нерівномірність цифрового доступу, психологічні бар'єри для навчання, брак педагогічних кадрів у прифронтових регіонах. Їхнє подолання виходить за межі нормативного регулювання і потребує системних організаційно-педагогічних умов.

## **2.2. Форми, режими та моделі організації навчання як чинники мінімізації освітніх втрат в Україні у 2022-2025 роках**

Аналіз стратегічно-нормативних засад, здійснений у попередньому параграфі, засвідчив, що Україна сформувала багаторівневу архітектуру нормативного реагування на освітню кризу, спричинену повномасштабним вторгненням. Утім, нормативне регулювання становить лише один із вимірів трансформації освітньої системи. Не менш важливим є питання про те, яким чином закріплені в документах принципи реалізуються на практиці: у конкретних організаційних формах, режимах проведення занять та моделях відновлення навчання. Саме ці аспекти є предметом розгляду цього параграфу.

Для системного аналізу організаційних аспектів відновлення освітнього процесу необхідно розмежувати три рівні понять, які нерідко вживаються як взаємозамінні, але насправді відображають різні виміри організації навчання.

Форми здобуття освіти – це нормативно закріплені способи здобуття освіти, визначені статтею 9 Закону України «Про освіту»: *інституційна* (очна, заочна, дистанційна, мережева), *індивідуальна* (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж) та *дуальна* [96]. В умовах воєнного стану найбільш поширеними залишаються очний (денний) та дистанційний режими, а також педагогічний патронаж, зокрема для роботи з дітьми на тимчасово окупованих територіях.

Режими організації освітнього процесу – практичні способи реалізації форм здобуття освіти з урахуванням конкретної безпекової ситуації. Відповідно до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (наказ МОН від 08.09.2020 № 1115 зі змінами) технології дистанційного навчання можуть застосовуватися як у межах дистанційної форми, так і під час організації здобуття освіти за іншими формами, зокрема очною [112]. На практиці це реалізується через три основні режими: *очний* (безпосередня участь в освітньому процесі), *дистанційний* (із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій) та *змішаний* (поєднання очного і дистанційного режимів у визначеній черговості). Таким чином, поняття «дистанційний режим» і «дистанційна форма» не є тотожними: режим є більш гнучким операційним поняттям, що може застосовуватися в рамках різних форм.

Моделі відновлення навчання – конкретні організаційно-технологічні рішення, що реалізуються в межах зазначених форм і режимів для забезпечення доступу до освіти в специфічних умовах: платформа «Всеукраїнська школа онлайн», метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри (Digital Learning Centers), літні школи та інтенсиви з надолуження освітніх втрат. Нормативну основу організації форм та режимів навчання складають документи, проаналізовані у параграфі 2.1 цього розділу; нижче зупинимося на ще кількох критичних пунктах.

Повномасштабне вторгнення 24 лютого 2022 року поставило перед національною системою освіти безпрецедентні виклики, що вимагали невідкладних організаційних рішень для забезпечення безперервності освітнього процесу. Система загальної середньої освіти, яка щойно адаптувалася до викликів пандемії COVID-19, опинилася в ситуації, коли традиційні форми організації навчання виявилися неможливими для значної частини учнівства: сотні закладів освіти виявилися пошкодженими або зруйнованими вже в перші тижні вторгнення, мільйони дітей стали внутрішньо переміщеними особами або виїхали за кордон, а постійні

повітряні тривоги унеможливили звичний навчальний ритм навіть у відносно безпечних регіонах.

Наказ МОН від 28 березня 2022 року № 274 «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» став першим системним документом, що визначив принципи функціонування освіти в нових реаліях [113]. Документ закріпив право закладів освіти самостійно обирати форму організації освітнього процесу (очну, дистанційну або змішану) з урахуванням безпекової ситуації на відповідній території та рішень місцевих органів влади. Цей принцип децентралізації прийняття рішень став ключовим для забезпечення гнучкості освітньої системи в умовах надзвичайно різних безпекових умов у різних регіонах країни.

Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затверджене наказом МОН від 08.09.2020 № 1115, після початку повномасштабного вторгнення неодноразово доповнювалося з урахуванням умов воєнного стану, зокрема наказами МОН № 201 від 24.02.2023 (зі змінами, внесеними наказом № 333 від 22.03.2023) та № 1276 від 09.09.2024 (окремі положення якого було вилучено 18.07.2025 у зв'язку зі скасуванням наказу № 1112) [112, 119, 128]. Положення визначає, що не менше 30 відсотків навчального часу, передбаченого освітньою програмою, організовується в синхронному режимі, решта – в асинхронному. Це забезпечило гнучкість організації навчання з урахуванням ризиків повітряних тривог, перебоїв з електропостачанням та інших викликів воєнного часу: учні отримали змогу самостійно опрацьовувати матеріал тоді, коли безпека цього дозволяє, а педагоги – планувати синхронні сесії у відносно стабільні проміжки доби.

Постанова Кабінету Міністрів України від 23 липня 2024 року № 841 «Про початок навчального року під час дії воєнного стану в Україні» закріпила організаційні рамки функціонування системи освіти, визначивши тривалість навчального року (з 2 вересня до 30 червня) та умови організації

очного навчання [108]. Постановою визначено, що очне навчання може здійснюватися лише в закладах освіти, забезпечених належним укриттям та за умови отримання відповідних дозволів від місцевих органів влади. Це рішення закріпило укриття як системну умову доступу до очного навчання, фактично пов'язавши педагогічне рішення з безпековою інфраструктурою.

Наказ МОН від 7 серпня 2024 року № 1112 «Порядок та умови здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану» визначив нові умови здобуття освіти та передбачав заходи для повернення якомога більшої кількості учнів до очного навчання [127]. Цей документ став частиною комплексної політики «Школа офлайн», мета якої – повернення до очного навчання 300 тисяч дітей. Однак наказ № 1112 викликав широке обговорення в освітянській спільноті. 15 квітня 2025 року відбулася нарада за участю майже 500 осіб під головуванням Офісу Президента України щодо вирішення проблемних питань. Профспілка працівників освіти і науки України зауважила, що документ порушує право батьків на вибір закладу освіти для своєї дитини. У результаті 18 липня 2025 року було ухвалено наказ МОН № 1020, яким скасовано наказ № 1112 та анульовано більшість запланованих новацій [131].

Відповідно до наказу № 1020, дистанційні класи можуть діяти в будь-якій школі, незалежно від наявності повної лінійки паралелей, якщо є хоча б 5 учнів; діти за кордоном мають змогу навчатися за повною програмою або за українознавчим компонентом; діти з числа ВПО можуть продовжувати дистанційне навчання у своїх школах незалежно від місця фактичного перебування. Очне та змішане навчання залишається можливим лише в закладах, які мають укриття або розташовані не далі ніж за 500 метрів від нього. На підконтрольних Україні прифронтових територіях (Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Луганська, Миколаївська, Одеська, Сумська, Харківська, Херсонська, Чернігівська області, за винятком ТОТ) рішення про організацію очного або змішаного навчання ухвалюється радою оборони області чи відповідною ОВА, педагогічною радою закладу освіти та

закріплюється наказом керівника [131]. Цей епізод є показовим: він демонструє, що нормативна архітектура воєнного часу є живою і здатною до самокорекції під тиском практичних потреб і суспільного запиту.

Змішане навчання визначається як спосіб організації навчання, що передбачає поєднання навчання в очній та дистанційній формах у певній черговості (тиждень через тиждень, день через день тощо), визначеній розкладом навчальних занять. Важливою особливістю організації є необхідність гнучкого календарно-тематичного планування, яке рекомендується розробляти на два місяці або використовувати рамковий план із подальшою адаптацією. Варіанти організації змішаного навчання охоплюють: чергування днів очного та дистанційного навчання; поділ навчального дня між очним навчанням у школі та дистанційним вдома; організацію очного навчання в укритті з переходом у дистанційний режим у разі тривоги; навчання в дві зміни з ротацією груп. Для дітей на тимчасово окупованих територіях МОН рекомендує передусім педагогічний патронаж як форму, що передбачає індивідуальний навчальний план та постійний контакт з учителем; поряд із цим доступні дистанційний режим за повною програмою, сімейна форма та екстернат.

Трансформація форм організації навчання є одним із найбільш промовистих свідчень гнучкості української освітньої системи. Водночас ця гнучкість і здатність до трансформацій є не лінійним прогресом, а складним процесом із нерівномірним перебігом у різних регіонах та різних категоріях учнів. Зіставлення даних за різні навчальні роки дозволяє простежити загальну логіку цього процесу.

На початку 2022/2023 навчального року 5 479 закладів загальної середньої освіти (42,5% від загальної кількості 12 273 шкіл) вели навчання виключно онлайн [89, 90]. Ця цифра відображала не лише безпекові обмеження, але й реальний стан освітньої інфраструктури: переважна більшість шкіл не мала облаштованих укриттів, що відповідали б вимогам тривалого перебування учнів і педагогів у безпечних умовах. Протягом

2022-2024 років частка очного навчання системно зростала. Станом на 1 вересня 2024 року лише 2 007 закладів (16,4%) продовжували працювати виключно в дистанційному форматі [62]. Загальна картина розподілу форм навчання станом на 2024/2025 навчальний рік, за даними МОН, така: близько 53% шкіл здійснюють навчання повністю в очному форматі, 19,7% (2 417 закладів) – у змішаному, і лише 14-16% – виключно дистанційно [32, 62]. Отже, майже 84% шкіл перейшли до очного або змішаного навчання.

Динаміку скорочення дистанційного навчання підтверджують і дані про кількість учнів. На початку 2024/2025 навчального року дистанційно навчалися близько 600 тисяч дітей в Україні та понад 390 тисяч за кордоном [62].

До кінця навчального року завдяки реалізації комплексної політики «Школа офлайн» ці цифри скоротилися до 400-450 тисяч та близько 350 тисяч відповідно. Таким чином, упродовж одного навчального року вдалося повернути до очного або змішаного навчання близько 200 тисяч дітей. Цей результат досягнутий передусім через масштабні інвестиції в облаштування укриттів і нормативне стимулювання переходу до очного формату.

Порівняльні дані за навчальні роки систематизовано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

***Динаміка розподілу форм організації навчання в Україні (2022-2025)***

<b>Навчальний рік</b>	<b>Очний режим</b>	<b>Змішаний режим</b>	<b>Дистанційна форма</b>	<b>Джерело / Примітка</b>
<b>2022/2023 (початок)</b>	~15%	~42%	42,5% (5 479 шкіл)	МОН; початок повномасштабного вторгнення
<b>2023/2024</b>	53%	28%	19%	ДСЯО, дані за навчальний рік

<b>2024/2025 (початок)</b>	53%	19,7% (2 417 шкіл)	16,4% (2 007 шкіл)	МОН, станом на 01.09.2024
<b>2024/2025 (кінець)</b>	~63,9%	~20%	~14–16%	МОН; після реалізації «Школа офлайн»

*Примітка. Складено автором на основі: офіційних даних МОН України (mon.gov.ua, 2022-2025); звітів ДСЯО за 2023/2024 н.р.; моніторингу «Школа офлайн» (МОН, 2024-2025).*

Зазначена динаміка є переконливим свідченням системного прогресу, однак не приховує суттєвих проблем. Моніторинг якості освіти в умовах різних режимів навчання ускладнюється: уніфіковані інструменти оцінювання, розроблені для очного навчання, не завжди адаптовані до дистанційного або змішаного форматів. За даними ДСЯО, 89,3% учнів для дистанційного навчання використовують виключно смартфони, що суттєво обмежує виконання практичних завдань та повноцінну участь у синхронних онлайн-заняттях. За результатами досліджень Українського інституту майбутнього, 72% опитаних вважають, що запровадження дистанційних інструментів знизило якість шкільної освіти [32]. Дослідження ДСЯО за 2023/2024 навчальний рік зафіксували зниження навчальної мотивації учнів під час тривалого дистанційного навчання: 50% педагогів відзначили цю проблему, а 61% зафіксували суттєві труднощі із соціалізацією та підтриманням дисципліни [32].

Принцип децентралізації прийняття рішень щодо форми навчання виявився ефективним управлінським механізмом для забезпечення гнучкості системи, проте водночас призвів до значної регіональної нерівності в умовах здобуття освіти. Від 96% очного навчання у деяких західних областях до переважно дистанційного у прифронтових регіонах. Ця різниця відображається на якості освіти та глибині освітніх втрат у різних частинах країни. Саме ця нерівність стала одним із чинників, що зумовили розробку

системних моделей відновлення очного навчання у найбільш постраждалих регіонах.

Вибір організаційних форм і моделей навчання значною мірою визначається не лише нормативними рішеннями, але й реальним станом освітньої інфраструктури – того фізичного середовища, в якому відбувається або не відбувається навчання. Масштаби руйнувань освітньої інфраструктури, спричинених цілеспрямованими ударами по цивільних об'єктах, роблять цей контекст невіддільним від будь-якого аналізу організаційних змін.

За офіційними даними МОН, 17,11% із 25 465 закладів освіти були пошкоджені або повністю зруйновані: 3 958 пошкоджених та 400 зруйнованих об'єктів освітньої інфраструктури; серед постраждалих установ найбільше шкіл (2 046) та дитячих садків (1 506) [72]. Ці цифри не є статичними: станом на липень 2025 року кількість постраждалих закладів освіти зросла до 4 063 (3 676 пошкоджених та 387 повністю зруйнованих), а станом на грудень 2025 року зафіксовано пошкодження 1 844 шкіл та повне знищення 229 закладів загальної середньої освіти [72]. Найбільш постраждалими є прифронтові області: у Донецькій зруйновано 69 закладів та пошкоджено 691 (не враховуючи цифри, приховані тимчасовою окупацією), у Харківській пошкоджено або зруйновано близько половини шкіл, у Запорізькій постраждало 175 закладів [72]. За оцінками Світового банку, вартість відновлення освітньої інфраструктури становить близько 14 мільярдів доларів США, що унаочнює масштаб системних збитків, нанесених в тому числі наступним поколінням [366, 367].

Ключовим чинником, що безпосередньо впливає на можливість очного навчання, є стан укриттів. МОН розробило детальні вимоги до їх облаштування: укриття має забезпечувати можливість перебування учнів і педагогів до 48 годин, мати місця для відпочинку та достатню кількість стільців, питну та технічну воду, резервне штучне освітлення, контейнери для зберігання харчових продуктів, засоби зв'язку та вогнегасники [108]. Проте

наявність укриття формально і його реальна відповідність вимогам для безпечного навчання – різні речі: за даними УВКБ ООН, близько 600 000 школярів по всій країні не можуть навчатися очно через пошкодження, відсутність або неналежний стан укриттів [342, 343]. Додатково 879 навчальних закладів опинилися на тимчасово окупованих територіях, де доступ до української освіти є неможливим або вкрай обмеженим [342, 343].

Держава відповіла на проблему укриттів масштабними інвестиціями: протягом 2023-2024 років з державного бюджету виділено 2,7 мільярди гривень на їх облаштування, а у 2024 році в рамках програми «Школа офлайн» – ще 2,5 мільярди гривень на будівництво укриттів. Завдяки цим вкладенням станом на вересень 2024 року 84% шкіл відповідали базовим вимогам безпеки [32, 108]. Відновлення освітньої інфраструктури розпочалося одразу після першого потрясіння війною: уже в 2022 році, паралельно з триваючими обстрілами, було відновлено понад 10% пошкоджених об'єктів. Відбудова здійснюється за принципом «build back better» (відбудувати краще, ніж було): окрім безпосереднього ремонту, покращуються шкільні простори, облаштовуються інклюзивні зони, підвищується енергоефективність. МОН запустило спеціальну платформу, де в режимі реального часу оприлюднюється актуальна інформація про пошкоджені та зруйновані заклади освіти.

Міжнародна підтримка відновлення освітньої інфраструктури є суттєвою і різноплановою. Програма LEARN (Learning for Education, Action, Reform and Next generation) – спільний проект МОН, Міністерства фінансів та Світового банку – передбачає фінансування у розмірі 415 млн доларів США протягом трьох років для забезпечення належних та безпечних умов навчання [368]. У листопаді 2024 року ЮНІСЕФ виділив 203,35 млн грн для 700 шкіл (по 290 500 грн на кожен заклад) для покращення умов очного навчання: утеплення приміщень, закупівлі обладнання, ремонту шкільних їдалень [350]. УВКБ ООН та Всесвітня лютеранська федерація підтримали створення класів в укриттях у Харківській області [343]. Ініціатива Skills Alliance за участі

Уряду Німеччини та близько 50 країн-донорів передбачає виділення 700 млн євро [325]. Також відновлення шкіл і створення укриттів здійснюється за підтримки ЄС, Бельгії, Швеції, Литви, Ірландії, Південної Кореї, Франції, ПРООН, UNESCO та інших партнерів. Ця розгалужена система міжнародного фінансування є одним із чинників, що дозволяють Україні здійснювати масштабне відновлення інфраструктури в умовах триваючого конфлікту.

Паралельно з нормативним регулюванням форм навчання та відновленням інфраструктури українська освітня спільнота виробила кілька інноваційних моделей, кожна з яких є відповіддю на специфічний аспект освітньої кризи. Ці моделі відрізняються за масштабом, вартістю, географією застосування та освітньою спрямованістю, проте разом утворюють взаємодоповнювальний набір організаційних рішень.

Платформа «Всеукраїнська школа онлайн» була запущена в грудні 2020 року Громадською спілкою «Освіторія» на замовлення Міністерства цифрової трансформації, Міністерства освіти і науки та Українського інституту розвитку освіти [16]. Після початку повномасштабного вторгнення платформа основним цифровим освітнім ресурсом для мільйонів учнів. Станом на 2025/2026 навчальний рік платформа містить понад 4 000 уроків для учнів 1-11-х класів: усі матеріали відповідають чинним державним освітнім програмам та пройшли експертизу УІРО. Платформа забезпечує відеопояснення, конспекти, тести формульовального і підсумкового оцінювання та інструменти відстеження навчального прогресу. Застосунок ВШО доступний для Android (Play Market, AppGallery) та iOS; мобільні оператори lifecell, Vodafone та Kyivstar забезпечують безоплатний мобільний доступ при її використанні.

Починаючи з 2022 року за підтримки ЮНІСЕФ та Глобального партнерства заради освіти (GPE) розроблено 2 255 нових уроків для 5-11-х класів та оновлено понад 300 уроків для 5-6-х класів у межах НУШ [226]. У 2025/2026 навчальному році технічне вдосконалення спільно з ЮНІСЕФ

підтримує Корейська агенція міжнародного розвитку (KOICA). За даними МОН, понад 125 тисяч учнів та кожен шостий учитель використовують ВШО, причому 75% користувачів заходять на платформу зі смартфонів. Платформа реалізує модель «перевернутого навчання: учні самостійно вдома опрацьовують основний матеріал (читають конспект, переглядають відео, виконують тематичний тест), а в межах уроку вчитель зосереджується на проясненні незрозумілих моментів та поглибленому опрацюванні теми. Вчителі також можуть використовувати тести ВШО для тренування тестових навичок та конспекти для підготовки планів уроків, що значно полегшує роботу в умовах дефіциту часу та ресурсів.

У 2024 році частиною платформи став застосунок «Вивчаю – не чекаю», розроблений на основі міжнародної технології Can't Wait to Learn організації War Child Alliance і призначений для розвитку читання та математики учнів 1-4-х класів у ігровій формі; станом на 2025/2026 рік застосунок має понад 200 000 завантажень [153].

Метрошколи стали першою системною відповіддю великого міста на потребу відновлення очного навчання в умовах постійних ракетних і артилерійських обстрілів. Влітку 2023 року Харківська міська рада розпочала облаштування класів у приміщеннях метрополітену, використовуючи станції як захищений освітній простір. Ці станції є капітальними спорудами, здатними витримувати значні вибухи. Організаційна модель метрошколи охоплює кілька взаємопов'язаних складових, що забезпечують її функціонування: безоплатне підвезення дітей з усього міста автобусами в супроводі патрульної поліції (що вирішує проблему безпечного переміщення), безоплатне харчування, інтернет-забезпечення та медичне обслуговування. Школи працюють у дві зміни; діти навчаються очно три-чотири дні на тиждень, основні предмети проводяться в очному форматі, решта виноситься на онлайн.

В умовах повномасштабної війни в Україні сформувалися три інноваційні організаційні форми, що виходять за межі наявних міжнародних

протоколів освіти в надзвичайних ситуаціях і відповідають на принципово різні структурні виклики: метрошколи Харкова – як адаптація наявної захищеної інфраструктури метрополітену для очного навчання в місті, що зазнає щоденних обстрілів (7 станцій метро, понад 18 локацій станом на 2025/2026 н. р.); підземні школи Запоріжжя, Кривого Рогу й Охтирського району Сумщини – як цілеспрямоване будівництво нової захищеної інфраструктури для міст без метрополітену (перша підземна школа Запоріжжя – 7 м глибини, 16 класів, до 1000 школярів у дві зміни); цифрові освітні центри (Digital Learning Centers, DLCs) – модульні рішення, що розгортаються переважно неурядовими організаціями (найбільш активним з яких є благодійний фонд savED) у деокупованих громадах, де традиційну інфраструктуру повністю або частково зруйновано. Кожна з трьох форм заповнює свою нішу за критеріями типу проблеми (безпека з обстрілами / безпека без метро / зруйнована інфраструктура), швидкості розгортання та джерел фінансування. Розгорнуті кейси з характеристиками моделей реалізації, охоплення, переваг і обмежень кожної з форм, а також їх відповідності Мінімальним стандартам INEE, компонентам рамки RAPID і функціям Рамки освітньої стійкості GPE представлено в Додатку Д (підрозділ Д.1, табл. Д.1).

Літні школи та інтенсиви з надолуження освітніх втрат як модель принципово відрізняється від чотирьох попередніх за своєю метою: якщо метрошколи, підземні школи, ВШО та DLCs насамперед вирішують проблему доступу до освіти, то літні школи спрямовані на відновлення її якості. Літні школи є традиційним інструментом мінімізації освітніх втрат, що набув особливої актуальності в умовах накопичених за роки війни прогалин у навчанні. Такі програми розроблені для надолуження пропущеного матеріалу, але також містять компоненти спорту, творчості та психоемоційної підтримки, що посилює ефект відновлення. Ефективність програм такого типу, засвідчена міжнародними дослідженнями, залежить від кількох ключових умов: наявності інтенсивного навчального компонента з

роботою в малих групах та індивідуальним супроводом; залучення вчителів, знайомих учням і яким вони довіряють; чіткої спрямованості на конкретні прогалини, виявлені вхідним діагностуванням; оптимальної тривалості ( зазвичай 2-3 тижні), оскільки дослідження засвідчують суттєвий спад відвідуваності при триваліших програмах [165, 210].

У серпні 2024 року на базах опорних шкіл Київської та Чернігівської областей відбулися літні табори в рамках пілотного проекту «КЕЧ» від ГО ГоГлобал, що поєднував інтерактивний формат та навчання через гру з героями мультфільму «Мавка. Лісова пісня»; програма включала заняття з математики, української мови та арт-терапію [21, 22]. За підтримки ЄС та ЮНІСЕФ було організовано уроки надолуження для понад 5 000 школярів, включаючи дітей із регіонів, найбільш постраждалих від бойових дій [350].

Аналіз п'яти моделей у їх сукупності дозволяє зробити важливий концептуальний висновок: жодна з них є відповіддю на специфічний виклик і не є універсальним вирішенням. ВШО забезпечує масштаб і охоплення у всій країні, але обмежена якістю дистанційного формату та нерівністю цифрового доступу. Метрошколи та підземні школи відновлюють очне навчання там, де це можливо, але вимагають значних інвестицій і тривалого будівництва. DLCs забезпечують швидке реагування в деокупованих громадах, але залежать від зовнішнього фінансування і не можуть бути розгорнуті в безпосередній близькості до лінії фронту. Літні школи цілеспрямовано відновлюють якість навчання, але охоплюють лише тих учнів, хто може і хоче взяти в них участь. Системне подолання освітніх втрат вимагає не вибору однієї з цих моделей, а їх координованого поєднання в рамках цілісної стратегії, розробка якої є одним із пріоритетів Стратегічного плану МОН до 2027 року та предметом подальшого аналізу в цьому дослідженні.

Проведений у параграфі 2.2 аналіз форм, режимів та моделей організації навчання в умовах воєнного стану уможливило сформулювати наступні висновки.

В Україні сформувалася трикомпонентна система режимів організації освітнього процесу (очний, дистанційний та змішаний), вибір яких визначається безпековою ситуацією, наявністю і якістю укриттів, технічною забезпеченістю учасників освітнього процесу та рішеннями місцевих органів влади; принцип децентралізації вибору форми навчання виявився ефективним механізмом забезпечення гнучкості системи.

Співвідношення форм навчання зазнало принципової трансформації: від домінування виключно дистанційного формату на початку повномасштабного вторгнення до переважання очного та змішаного навчання станом на 2024/2025 навчальний рік; змішане навчання визначено як найбільш адаптивну модель в умовах збройного конфлікту.

Виокремлено п'ять моделей організації навчання, сформованих українським громадянським суспільством (Всеукраїнська школа онлайн, метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри, літні школи та інтенсиви), що утворюють взаємодоповнювальний набір рішень; кожна з них відповідає окремим компонентам рамки RAPID, проте жодна не охоплює її повністю, що обґрунтовує необхідність координації та розроблення інтегрованої національної системи.

Масштаб руйнування освітньої інфраструктури та проблема укриттів залишаються ключовими структурними обмеженнями; масштабна міжнародна підтримка є важливим, але не самодостатнім ресурсом порівняно з потребою систематичного державного фінансування відновлення.

Усі виявлені режими, форми та моделі навчання є передусім відповіддю на виклик доступу до освіти, тоді як виклик якості освіти та системного подолання накопичених освітніх втрат потребує окремих, цілеспрямованих організаційно-педагогічних умов.

### **2.3. Зміст освіти як інструмент забезпечення безпеки, ідентичності та подолання освітніх втрат**

Після 24 лютого 2022 року зміст загальної середньої освіти перестав бути лише дидактичною категорією і набув стратегічного значення для держави. Повномасштабна збройна агресія Російської Федерації створила безпрецедентну ситуацію, в якій зміст освіти виявився одночасно мішенню, інструментом і ресурсом. Мішенню, бо окупаційна влада цілеспрямовано знищує українські освітні стандарти на захоплених територіях. Інструментом, бо саме через зміст освіти держава формує національну ідентичність, протидіє ворожим наративам і готує дітей до безпечного існування в умовах конфлікту. Ресурсом, бо якість навчальних програм та їхня адаптованість до реального рівня учнів є ключовим чинником подолання накопичених освітніх втрат.

Ця трансформація розуміння змісту освіти охоплює три взаємопов'язані виклики. По-перше, необхідність формування навичок виживання в умовах воєнного стану: поведіння з вибухонебезпечними предметами, правила поведінки під час повітряних тривог, домедична допомога. По-друге, криза національної ідентичності в умовах гібридної війни: протидія пропаганді, дезінформації та спробам культурної асиміляції. По-третє, стрімке зростання освітніх втрат і нерівностей унаслідок фрагментації навчального досвіду. Саме через адаптацію, модифікацію та цілеспрямоване коригування змісту освіти може бути забезпечено компенсацію пропущеного матеріалу, відновлення академічного прогресу учнів та формування громадянської стійкості.

Дані PISA-2022 засвідчили, що найбільших втрат українські школярі зазнали саме з читання: падіння на 38 балів, еквівалент майже двох років навчання. Для порівняння: втрати з математики становили 12 балів, з природничих наук – 19 балів. Ця асиметрія не є статистичною аномалією: вона відображає фундаментальну психологічну закономірність, яку

когнітивна наука описує протягом останніх сорока років [298, 299]. Розуміння механізмів формування читацьких навичок та їх руйнування є необхідною передумовою для розробки ефективних програм відновлення навчання в Україні.

Додатково важливо ідентифікувати взаємозалежність читання і математики. Дослідження в журналі *Large-scale Assessments in Education* (2022) виявило важливий зворотний зв'язок: вплив читання на математику є більшим, ніж навпаки (стандартизований ефект 0,30 проти 0,13) [252]. Для України це означає наступне: учні з прогалинами в читанні матимуть труднощі не лише з гуманітарними, а й з математичними та природничими дисциплінами, адже вони не можуть ефективно опрацьовувати умови задач, інструкції та підручковий текст. Математика та читання є не конкурентними пріоритетами, а взаємозалежними: інвестиція в читання є одночасно інвестицією в усі інші дисципліни.

Читання є найбільш чутливим до перерв у навчанні. Класичний мета-аналіз Г.Купера та співавторів засвідчив, що під час літніх канікул учні втрачають еквівалент 2-3 місяців навчання з математики та 1-2 місяці з читання [191, 192]. Критична відмінність полягає в тому, що математичні процедури можна відносно швидко відновити через повторення, тоді як читацькі навички потребують тривалої систематичної практики. Деніел Вілінгем у праці «*Raising Kids Who Read*» (2015) показує, що читання є передусім навичкою автоматизації, і ця автоматизація не відновлюється від простого повторення: вона вимагає регулярного осмисленого читання впродовж тривалого часу [359]. Для українських дітей з перервами в навчанні через евакуацію чи дистанційний формат це означає, що відновлення читацьких навичок потребуватиме значно більших зусиль і часу, ніж відновлення математичних.

Модель «Простого уявлення про читання» (SVR) заслуговує окремої уваги [228]. Філіп Гоу та Вільям Танмер (1986) описали розуміння прочитаного як добуток двох компонентів:

## Декодування x Мовне розуміння = Розуміння прочитаного

Декодування – здатність швидко та автоматично розпізнавати друковані слова. Воно включає фонологічну обізнаність, знання графемно-фонемних відповідностей та автоматизм.

Мовне розуміння – здатність розуміти усне мовлення: семантику, синтаксис, прагматику та зв'язність тексту.

Ключовий аспект формули – це використання множення, а не додавання: якщо будь-який компонент дорівнює нулю, результат теж нуль.

Учень, що ідеально декодує слова, але не розуміє їх значення, не досягне розуміння тексту. Модель SVR підтверджена понад 150 емпіричними дослідженнями в різних мовах; International Dyslexia Association вказує, що майже половина учнів потребує експліцитної систематичної інструкції для успішного опанування читання, а 10-15% – багаторазового її повторення [249].

Іншим важливим чинником є роль фонових знань та словникового запасу. Е.Д. Гірш у праці «The Knowledge Deficit» (2006) розвиває аргумент, що безпосередньо стосується наслідків освітніх перерв: розуміння тексту залежить не лише від технічного декодування, а й від фонових знань читача. Перерви в навчанні руйнують не лише мовне розуміння, а й базу фонових знань, необхідних для осмисленого читання з різних дисциплін [236]. Ізабел Бек та співавтори у роботі «Bringing Words to Life» (2013) показують, що цілеспрямоване розширення академічного словника є одним із найефективніших інструментів покращення читацького розуміння [170]. Для України, де значна частина дітей роками навчалася за програмами з обмеженим словниковим збагаченням або здобувала освіту в іншомовному середовищі, цей аспект має особливу вагу.

Ще один важливий акцент – перехід від «вчитися читати» до «читати, щоб вчитися». Тім та Синтія Шанаган (2008) у дослідженні «Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents» показали, що після цього переходу тексти стають довшими, синтаксично складнішими та насиченими предметною

лексиною [321]. Учні, що не досягли автоматизму в декодуванні, витрачають значні когнітивні ресурси на сам процес читання, що залишає мало ресурсів для розуміння та аналізу: «ефект вузького горлечка» (bottleneck effect). Для України це має конкретне практичне значення: діти, що у 2022 році були в 1-3 класах і мали суттєві перерви, зараз навчаються в 4-6 класах. Якщо ці учні не досягли автоматизму в читанні, вони вже зараз відчувають труднощі не через брак знань з конкретних предметів, а через неспроможність ефективно працювати з текстом.

«Ефект Матвія» та роль добровільного читання також потребує уваги. Кіт Станович (1986) у статті «Matthew Effects in Reading» описав механізм, за яким «багаті стають багатшими, а бідні – біднішими»: успішні читачі читають більше, що веде до збільшення словникового запасу, поглиблення фонових знань і зростання мотивації; учні з труднощами уникають читання, що призводить до ще більшого відставання [326]. Стівен Крашен у роботі «The Power of Reading» (2004) надає переконливі докази того, що добровільне самостійне читання, навіть поза межами шкільного навчання, є одним із найефективніших способів розвитку читацьких навичок та подолання освітніх втрат [261]. Для учнів, котрі роками не мали доступу до українськомовних текстів або провели значну частину шкільного часу в дистанційному форматі з обмеженим читанням, «ефект Матвія» діє у зворотному напрямі: без цілеспрямованої інтервенції розриви лише поглиблюватимуться.

Дослідження Фонду Енні Е. Кейсі «Early Warning: Why Reading by the End of Third Grade Matters» (2010) надає дані, що унаочнюють довгострокові наслідки прогалин у читанні: а) 88% учнів, які не отримали диплом про середню освіту, мали рівень читання нижче норми ще в третьому класі; б) учні, що не читають на рівні класу до кінця третього класу, у чотири рази частіше залишають школу [163]. Ці дані мають пряме значення для України: когорта дітей, чиє навчання читанню було порушене у 2022-2024 роках, потребує невідкладної прицільної інтервенції. Таким чином, теоретичні

моделі та емпіричні дослідження спільно обґрунтовують пріоритетну увагу до читання в програмах подолання освітніх втрат: читання є воротами до всього подальшого навчання, і прогалини в ньому матимуть каскадний ефект на всі інші дисципліни.

Науково-природнича грамотність як третій базовий пріоритет також не має залишатися осторонь. Концепція «наукової грамотності» (scientific literacy), вперше сформульована Пол ДеГарт Херд у 1958 році, визначається OECD як здатність індивіда залучатися до питань, пов'язаних з наукою, як рефлексивний громадянин. Для України, де суспільство стикається із систематичною дезінформацією (заперечення COVID-19, антивакцинна пропаганда, псевдоісторичні наративи), формування наукової грамотності набуває додаткового значення як інструмент інформаційної безпеки. Разом із читанням та математикою вона утворює тріаду базових компетентностей, без яких неможливе повноцінне громадянське та професійне функціонування.

Паралельно з питанням про пріоритети базових навичок стоїть питання про обсяг та структуру навчальних програм. OECD (2020) у доповіді «Curriculum Overload: A Way Forward» визначає перевантаженість навчальних програм як одну з ключових системних проблем: вона виникає внаслідок тенденції додавати новий зміст без відповідного коригування інших частин курикулуму [294]. Кожне нове суспільне замовлення (цифрова грамотність, освіта для сталого розвитку, фінансова грамотність, медіаграмотність, питання безпеки) призводить до нарощування програм без вилучення застарілого або другорядного матеріалу.

World Bank виокремлює три взаємопов'язані проблеми: 1) перевантаженість (занадто багато змісту при катастрофічно малому часі для базових навичок); 2) надмірна амбітність (очікуваний темп навчання не відповідає реальному темпу засвоєння); 3) недостатня фокусованість (відсутність чіткого пріоритету на фундаментальних навичках) [364].

Моделювання Світового банку показує, що тримісячне закриття шкіл без корекційних заходів призводить до втрати понад одного повного року

навчання; ремедіація сама по собі може зменшити довгострокові втрати вдвічі, але лише ремедіація у поєднанні з довгостроковою переорієнтацією на реальний рівень учнів дозволяє досягти суттєвого покращення.

Наслідки перевантаженості для учнів з освітніми втратами є особливо деструктивними. Перший механізм – перехід від глибокого до поверхневого навчання: при надлишковому обсязі матеріалу учні вимушені механічно заучувати, не маючи часу для глибокого осмислення. Другий – зниження мотивації та залученості: коли учень постійно відчуває, що не встигає, мотивація знижується, з'являється вивчена безпорадність. Третій – кумулятивне накопичення прогалин: учень, що не опанував дробі в п'ятому класі, матиме труднощі з пропорціями в шостому, відсотками – у сьомому, алгебраїчними виразами – у восьмому. Четвертий – посилення тривожності та стресу, що для травмованих дітей може призводити до вторинної травматизації в освітньому середовищі.

Окремою проблемою є надмірна академізація навчальних програм: зміст, орієнтований на підготовку меншості учнів до академічної кар'єри та олімпіад, а не на компетентності, необхідні більшості. В Україні це традиційно проявлялося у програмах з природничих наук та математики. Тоді як базові навички отримували недостатню увагу: ідеться про розуміння відсотків, читання графіків, критичне оцінювання статистики.

Аналіз змісту освіти в умовах збройного конфлікту неможливий без розуміння того, що на різних частинах України він розвивається у принципово протилежних напрямках. Починаючи з 2014 року і особливо після 24 лютого 2022 року, відбулася глибока дивергенція: зміст освіти на ТОТ і в підконтрольній Україні не просто відрізняються: вони несуть протилежні ціннісні орієнтири, формують протилежні ідентичності та готують дітей до принципово різних версій реальності.

Нормативною основою трансформації освіти на тимчасово окупованих територіях стали Федеральні державні освітні стандарти Російської Федерації (ФДОС), що впроваджувалися трьома хвилями: в АР Крим з 2014/2015

навчального року, на ТОТ Донецької та Луганської областей у 2015-2020 рр., на нових окупованих територіях – одразу після 24 лютого 2022 р. Задекларована мета ФДОС – «формування російської громадянської ідентичності учнів» – прямо суперечить нормам IV Женевської конвенції (1949), що забороняє окупаційній владі змінювати освітній статус на захоплених територіях [40]. Найочевиднішим наслідком цього переходу стало витіснення української мови: якщо в Криму у 2013/2014 навчальному році українською мовою навчалося близько 7% учнів, то вже у 2014/2015 цей показник наблизився до нуля [50].

Дивергенція охопила всі ключові предметні галузі. У мовно-літературній галузі українська мова та література повністю витіснені; у громадянській та історичній: курс «Історія України» відсутній, заперечується Голодомор, до програми 11 класу включено тему «Неонацизм в Україні»; у початковій школі компетентнісний курс «Я досліджую світ» замінено знанневим «Світ навколо» з акцентом на вивченні Росії; у безпековій галузі домінує мілітаристський компонент, орієнтований на підготовку до строкової служби в збройних силах РФ. Єдиною галуззю з мінімальними відмінностями залишаються математика та природничі науки: розбіжності переважно у порядку тем та термінології, що відкриває можливість відносно швидкої адаптації учнів із ТОТ до українських програм саме в цих предметах після деокупації.

Розгорнутий аналіз нормативних рішень окупаційної влади, конкретних змін за предметними галузями ТОТ, а також повну компаративну таблицю «ТОТ – підконтрольна Україна» представлено в Додатку Е (підрозділи Е.1–Е.2 та табл. Е.1).

Повномасштабне вторгнення прискорило трансформацію змісту загальної середньої освіти, започатковану реформою «Нова українська школа» (НУШ, 2016). Концепція НУШ базується на компетентнісному підході та Державному стандарті базової середньої освіти (2020), що визначає десять ключових компетентностей учня, серед яких громадянські та

соціальні, що містять демократичні цінності, права людини та критичне мислення. Принциповою рисою цієї моделі є її протиставлення знаннєво-орієнтованій моделі, що збереглася на ТОТ.

Кілька хвиль оновлення програм МОН (наказ № 698 від 03.08.2022 для 6–11 класів; наказ № 743 від 12.08.2022 для 1-4-х класів) [116, 117] реалізували чотири системні напрями змін: деколонізацію та дерусифікацію змісту (передусім з історії, літератури, мистецтва); посилення національно-патріотичної складової; введення блоків з безпеки (поводження з ВМП, домедична допомога, дії під час повітряних тривог); розширення предмета «Захист України» з акцентом на реаліях сучасної війни. Для учнів, що повертаються з ТОТ, Типова освітня програма передбачає адаптаційний модуль з посиленням вивчення державної мови, корегуючим курсом з історії України та порівняльним аналізом українських та нав'язаних на ТОТ підручникових наративів [121, 130]. Розгорнутий опис реформи за окремими предметними галузями представлено в Додатку Е, підрозділ Е.3.

Фрагментація навчального досвіду між різними категоріями учнів (частина в Україні очно, частина дистанційно, значна кількість за кордоном, частина на ТОТ за ФДОС, частина поза будь-якою освітньою системою) створила безпрецедентну ситуацію, коли в один номінальний клас можуть повернутися учні з різницею у фактичному рівні знань у два-три роки попри однаковий вік. У відповідь МОН розробило п'ять інструментів адаптації змісту: пріоритизацію ключових результатів навчання, зменшення перевантаження, гнучкі навчальні програми, українознавчий компонент для дітей за кордоном, програми надолуження. Усі ці інструменти реалізують спільний принцип: не механічно «наздогнати» весь пропущений матеріал, а зосередитися на базових компетентностях, необхідних для подальшого навчання. Розгорнутий опис інструментів з характеристикою обсягу, цільових груп та відповідності міжнародним рамкам наведено в Додатку Е, підрозділ Е.5.

UNESCO (2021) у документі «Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale?» наголошує: навчальна програма потребує ущільнення для відображення базових принципів та навчання основних навичок у обмежений доступний час [340]. Підхід пріоритизації базових навичок, закріплений у рамці RAPID, передбачає: а) концентрацію на фундаментальних навичках: грамотності, лічби та соціально-емоційних навичках; б) зменшення обсягу програми; в) забезпечення глибокого опанування базових компетентностей замість поверхневого охоплення широкого спектра тем; г) адаптацію темпу навчання до реального рівня учнів (TaRL, teaching at the right level).

Ключові уроки міжнародного досвіду, релевантні для України, можна визначити наступним чином: 1) концентрована програма, орієнтована на базові знання, може допомогти учням досягти спільного достатнього рівня, що мінімізує навчальний розрив між різними категоріями учнів; 2) діагностика фактичного рівня є обов'язковою передумовою ефективної інтервенції: не можна компенсувати те, що не виміряно; 3) адаптація темпу до реального рівня учнів, а не до номінального класу, демонструє кращі результати, ніж форсоване «наздоганяння»; 4) психосоціальна підтримка є невіддільною частиною освітнього процесу в умовах кризи: травмовані учні не можуть ефективно навчатися незалежно від якості програми; 5) гнучкість програм, можливість адаптувати зміст до конкретних потреб є умовою будь-якої ефективної кризової освітньої відповіді.

Міжнародний досвід подолання освітніх втрат в умовах конфліктів та криз пропонує систематичну доказову базу для розробки матеріалів надолуження. Підхід Teaching at the Right Level (TaRL), розроблений індійською організацією Pratham і задокументований у понад 30 рандомізованих контрольованих дослідженнях [167, 251], демонструє, що групування учнів за реальним рівнем опанування читання й лічби, а не за номінальним класом, дає результати, порівнянні з результатами кваліфікованих учителів у традиційних класах. Структурована педагогіка,

апробована в країнах Африки на південь від Сахари, доводить ефективність детальних поурочних матеріалів для вчителів, що мінімізують залежність результатів від рівня підготовки конкретного педагога, особливо в системах, де педагоги перебувають під тривалим стресом. Постконфліктний досвід реінтеграції фрагментованих освітніх систем (Ліберія після громадянської війни 1989-2003 рр., Боснія та Герцеговина після Дейтонської угоди 1995 р., Грузія після збройного конфлікту 2008 р.) одноставно засвідчує дієвість одного структурного принципу: спільне «ядро» базових компетентностей плюс варіативна частина, з опорою на діагностичне оцінювання реального рівня учнів і структуровані педагогічні матеріали. Розгорнутий аналіз кожної з п'яти моделей з кількісними показниками ефективності та контекстуальними застереженнями для України наданий в Додатку Е, підрозділ Е.6.

Для України вищенаведений досвід має конкретні методологічні можливості. По-перше, матеріали для надолуження потребують чіткого розмежування між «ядром» (базові компетентності, необхідні всім) та «відновленням» (специфічні прогалини різних категорій учнів). По-друге, розробка цих матеріалів має спиратися не лише на зміст програм, але й на результати діагностичного оцінювання реального рівня учнів: без цього навіть найкращий матеріал потрапить «не в рівень». По-третє, структуровані матеріали для вчителів набувають особливої важливості в умовах, коли педагоги самі перебувають під стресом: вони дозволяють підтримувати якість викладання попри непосильне навантаження. Практична реалізація цих принципів потребує відповідних організаційно-педагогічних умов, обґрунтуванню яких присвячено наступний розділ цього дослідження.

Проведений у параграфі 2.3 аналіз змісту освіти як інструменту забезпечення безпеки, національної ідентичності та подолання освітніх втрат уможливило сформулювати такі висновки:

Зміст освіти після 24 лютого 2022 року набув стратегічного значення, перетворившись з нейтрального набору знань на інструмент стійкості,

захисту та відновлення суспільства: він є одночасно мішенню окупаційної стратегії, інструментом формування національної ідентичності та ресурсом подолання освітніх втрат, і ці три функції нерозривно пов'язані між собою.

Читання, математика та науково-природнича грамотність утворюють тріаду базових компетентностей; теоретичні моделі та емпіричні дослідження обґрунтовують пріоритетність роботи з читанням, прогалини в якому мають каскадний ефект на всі дисципліни і без систематичної інтервенції поглиблюються за механізмом «ефекту Матвія».

Перевантаженість навчальних програм визначено як системний чинник поглиблення освітніх втрат; міжнародний досвід засвідчує ефективність пріоритизації базових навичок та адаптації темпу навчання до реального рівня учнів замість форсованого «наздоганяння».

Компаративний аналіз засвідчив глибоку ідеологічну дивергенцію змісту освіти на тимчасово окупованих та підконтрольних Україні територіях; математика та природничі науки залишаються єдиними галузями з незначними відмінностями, що відкриває можливість пришвидшеної адаптації учнів із цих територій після деокупації.

Реформа змісту освіти на підконтрольних територіях України охоплює п'ять ключових вимірів: посилення безпекового компонента; деокупаційне переосмислення змісту для учнів з тимчасово окупованих територій; перехід патріотичного виховання від декларативного до ціннісно орієнтованого; модернізацію мовно-літературної освіти з акцентом на деколонізацію та дерусифікацію; адаптацію психоемоційного компонента до умов хронічного стресу.

## **Висновки до Розділу II**

Дослідження стратегічно-методичного контексту подолання освітніх втрат в Україні в умовах війни дозволило охарактеризувати нормативну базу функціонування загальної середньої освіти, систематизувати форми, режими та моделі організації навчання як чинники мінімізації освітніх втрат, а також

розкрити роль змісту освіти у забезпеченні безпеки, національної ідентичності та подолання освітніх втрат.

Аналіз нормативної бази засвідчив два якісно відмінні етапи державного реагування на освітню кризу. Перший етап (2014-2022) характеризується формуванням захисного нормативного каркасу: держава гарантувала право на освіту, визнавала результати навчання з тимчасово окупованих територій та заклала основу для майбутньої реінтеграції. Другий етап (з лютого 2022 року) відзначається переходом від захисту до розвитку і реалізується у чотирирівневій архітектурі нормативного регулювання: оперативне реагування, стратегічне планування відновлення та оновлення змісту освіти, регулювання в умовах тривалого воєнного стану, середньострокове стратегічне планування. Провідною закономірністю нормативного регулювання визначено маятникові зміни між централізацією та децентралізацією управління. Виявлено системну прогалину: наявні нормативні документи щодо деокупації та реінтеграції визначають організаційні механізми відновлення, але не містять конкретних заходів подолання освітніх втрат, накопичених у роки окупації.

Аналіз форм, режимів та моделей організації навчання засвідчив принципову трансформацію їх співвідношення: від домінування виключно дистанційного формату на початку повномасштабного вторгнення до переважання очного та змішаного навчання станом на 2024/2025 навчальний рік. Змішане навчання визначено як найбільш адаптивну модель в умовах збройного конфлікту. Якісно новим явищем стало будівництво підземних навчальних просторів і метрошкіл – цей досвід виходить за межі наявних міжнародних протоколів освіти в надзвичайних ситуаціях. Виокремлено п'ять моделей подолання освітніх втрат, сформованих українським громадянським суспільством (Всеукраїнська школа онлайн, метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри, літні школи та інтенсиви), кожна з яких відповідає окремим компонентам рамки RAPID, проте жодна не

охоплює її повністю, що обґрунтовує необхідність координації та розроблення інтегрованої національної системи.

Дослідження змісту освіти виявило його принципову трансформацію за п'ятьма ключовими вимірами: посилення безпекового компонента; деокупаційне переосмислення змісту для учнів з тимчасово окупованих територій; перехід патріотичного виховання від декларативного до ціннісно орієнтованого; модернізація мовно-літературної освіти з акцентом на деколонізацію та дерусифікацію; адаптація психоемоційного компонента до умов хронічного стресу. Компаративний аналіз змісту освіти на тимчасово окупованих та підконтрольних Україні територіях засвідчив глибоку ідеологічну дивергенцію навчальних програм, яка визначатиме складність реінтеграції деокупованих територій.

Узагальнення результатів розділу дало змогу виокремити п'ять основних тенденцій розвитку загальної середньої освіти в умовах збройної агресії, що характеризуються кумулятивним та взаємозалежним характером: 1) зменшення контингенту учнівства та інституційної мережі закладів загальної середньої освіти; 2) трансформація форм організації освітнього процесу (метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри); 3) фрагментація навчального досвіду між різними категоріями учнів; 4) диференціація освітніх результатів за територіями та соціально-демографічними чинниками; 5) інтенсифікація психоемоційних чинників впливу на учасників освітнього процесу.

Отримані в розділі 2 результати аналізу нормативної бази, організаційних форм та змісту освіти в умовах збройної агресії формують стратегічно-методичний контекст для розроблення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат, що є предметом розгляду розділу 3 дисертаційного дослідження.

Теоретичні узагальнення та наукові висновки, викладені у розділі 2, відображено у публікаціях автора: [Мозгова: 4, 7, 8, 9, 10].

## **РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВІДБУДОВИ**

### **3.1. Обґрунтування підходів до вимірювання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти**

Проблема освітніх втрат, термінологічне поле якої систематизовано в параграфі 1.1, а стан дослідженості проаналізовано в параграфі 1.2, потребує концептуального осмислення з позицій різних наукових парадигм. Як було показано в розділі 2, масштаб освітніх втрат в Україні вимагає не лише фіксації проблеми (зниження результатів PISA-2022 порівняно з циклом 2018 року на 12-38 балів залежно від галузі та відставання за читанням від середнього показника ОЕСР на близько 2,5 року навчання, руйнування понад 4000 закладів освіти, фрагментація навчального досвіду мільйонів учнів), а й обґрунтування концептуальних засад та аналізу інноваційних практик її подолання [298, 299]. Рамка RAPID (World Bank, UNESCO, UNICEF) пропонує системний підхід до відновлення освітніх втрат, проте її імплементація потребує розуміння теоретичних моделей, що пояснюють природу втрат, методів їх вимірювання та доказово обґрунтованих практик подолання [364, 371].

Наукові праці з питання розроблення параметрів діагностики освітніх втрат характеризуються множинністю дослідницьких напрямів. Вибір підходу до вимірювання значною мірою визначає отримані результати, що потребує критичного аналізу наявних методологій.

Сучасні дослідження вимірювання освітніх втрат розгорнули три комплементарні методологічні підходи. Психометричний підхід виявив, що різні теорії тестування (Classical Test Theory, Item Response Theory) і навіть однакові IRT-методології (тести MAP від NWEA vs Early Childhood Longitudinal Study) дають суперечливі результати: П. фон Гіппель (2019) показав, що освітні втрати частково є артефактом системи вимірювання [355, 356, 357]. Метод різниці-в-різницях (difference-in-differences), застосований Б.

Беттгаузером та колегами в систематичному огляді 42 досліджень із 15 країн [173], дозволяє контролювати довгострокові тенденції та мінімізувати вплив інструменту вимірювання. Економетричний підхід у роботах Ж. П. Азеведо та колег зосереджується на національному та глобальному масштабах, оцінюючи освітні втрати через довгостроковий вплив на ринок праці [166]. На рівні шкільних округів Education Recovery Scorecard (Стенфордський та Гарвардський університети) [200] об'єднує річні результати тестів штатів з даними NAEP для міжрегіонального порівняння: методологія, релевантна для української моніторингової практики з огляду на значні регіональні відмінності в освітніх втратах. Розгорнутий аналіз методологічних підходів до вимірювання освітніх втрат з прикладами країн та оцінкою релевантності для України представлено в Додатку В, підрозділ В.6.

На рівні окремого закладу освіти ключову роль відіграє моніторинг прогресу учнів (student progress monitoring) як ключовий компонент багаторівневих систем підтримки (Multi-Tiered System of Supports, MTSS) та моделі реагування на втручання (Response to Intervention, RTI). Найбільш розробленим інструментом є вимірювання на основі навчальної програми (Curriculum-Based Measurement, CBM) – короткочасні (1–5 хв) регулярні вимірювання індивідуального прогресу з візуалізацією на графіках. Метааналіз досліджень підтвердив ефективність CBM у рамках підходу індивідуалізації на основі даних (Data-Based Individualization, DBI) у читанні, математиці та правописі. Формувальне оцінювання, доповнене сучасними технологічними платформами адаптивного комп'ютерного тестування (Computer Adaptive Testing, CAT), забезпечує учням і вчителям зворотний зв'язок у реальному часі. Розгорнутий опис інструментів моніторингу прогресу (CBM, GOM, CAT, DBI), специфіки їх застосування та доказової бази представлено в Додатку В, підрозділ В.7.

На міжнародному рівні ключовими інструментами вимірювання та моніторингу освітніх втрат залишаються порівняльні дослідження PISA та TIMSS, докладно описані в параграфі 1.2: TIMSS вимірює опанування

навчального змісту відповідно до національних програм, тоді як PISA оцінює здатність застосовувати навички у реальних контекстах, що робить ці системи комплементарними. Моделювання освітніх втрат на основі PISA-2022 виявило середнє зниження показників з математики на 14 балів зі зростанням втрат у хлопців, іммігрантів та учнів з неблагополучних соціально-економічних умов; інтерпретація результатів потребує врахування контекстуальних відмінностей між країнами.

Важливо зазначити, що дослідження освітніх втрат стикаються з кількома методологічними викликами, які впливають на інтерпретацію результатів. По-перше, вимірювання втрат може призвести до їх переоцінки, коли оцінювання проводиться безпосередньо після перерви в навчанні. Так частина знань може бути відновлена після короткого періоду повторення. По-друге, різні предмети зазнають різного впливу: літня перерва є більш шкідливою для математики, ніж для читання, причому учні з більш сприятливим соціально-економічним середовищем можуть навіть покращити читацькі навички за літо. По-третє, будь-яке дослідження освітніх втрат є лише частковою оцінкою справжнього ефекту, оскільки школи можуть вимірювати лише тих учнів, які присутні для оцінювання. У багатьох округах США менше учнів пройшли оцінювання восени 2020 року порівняно з попередніми роками, причому непропорційна кількість учнів з особливими потребами була відсутня в даних. Це означає, що наявні оцінки освітніх втрат можуть недооцінювати справжній вплив кризи на найбільш вразливих учнів.

Розроблення та імплементація цілісної державної політики з проблеми освітніх втрат є актуальним для України. Про усвідомлення серйозності проблеми свідчить її обговорення на рівні парламентських слухань Комітету Верховної Ради України з питань науки, освіти та інновацій у 2023 році «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання» [13]. На слуханнях було констатовано, що освітні втрати та освітні розриви можуть становити понад один рік навчання для багатьох школярів. Іншим важливим висновком стало питання

необхідності створення національної системи вимірювання освітніх втрат, відсутність якої ускладнює розроблення адекватної політики компенсації.

Наразі для оцінки реальної ситуації з навчальними втратами школярів Україна використовує участь у міжнародних дослідженнях якості освіти (PISA, TIMSS) та діагностичні інструменти. Зокрема, Державна служба якості освіти спільно з проектом SURGe розробили діагностичні тести для виявлення освітніх втрат з основних предметів, алгоритм використання яких описано в параграфі 2.3. У співпраці зі Світовим банком, ЄС і ООН Україна реалізувала оцінку завданої шкоди та потреб (Rapid Damage and Needs Assessment, RDNA3, 2024), що дозволило оцінити масштаб прямих збитків (близько 152 млрд доларів США станом на кінець 2023 року) та визначити потреби у відновленні, зокрема в освітньому секторі [364, 366]. Водночас системи регулярного внутрішньодержавного моніторингу, яка б дозволяла відстежувати динаміку освітніх втрат у розрізі регіонів, типів закладів освіти та категорій учнів, наразі не створено, що залишається критичною прогалиною в системі забезпечення якості освіти.

В умовах обмеженості бюджетних ресурсів, спрямованих на подолання наслідків кризових явищ в освіті, питання «Чи працює ця інтервенція?» вже не є достатнім для прийняття управлінських рішень. Як зазначають Л. Кольмус та М. Стайнберг у дослідженні «Contextualizing the Impact of Tutoring on Student Learning: Efficiency, Cost Effectiveness, and the Known Unknowns», ключовим питанням для освітніх політиків та керівників закладів освіти має стати «Чи це того варте?» («Is it worth it?») [259]. Відповідь на це питання можлива лише за умов наявності валідних даних про вартість реалізації освітніх інтервенцій та їх співвідношення з досягнутими результатами.

Для забезпечення порівнянності різних освітніх програм Л. Кольмус та М.П. Стайнберг запропонували систему з трьох взаємопов'язаних метрик.

Перша метрика – *ефективність тьюторингу (Tutoring Efficiency)* – визначається як кількість годин тьюторингу, необхідних для покращення

навчальних досягнень учня на еквівалент одного місяця традиційного навчання. Ця метрика дозволяє порівнювати програми з різним дозуванням інтервенцій та оцінювати, наскільки інтенсивно використовується навчальний час.

Друга метрика – *вартісна ефективність (Cost Efficiency)* – відображає кількість годин тьюторингу, яку учень отримує на кожну тисячу доларів інвестицій. Ця метрика демонструє, скільки «тьюторингового часу» можна придбати за одиницю витрат, що є важливим для планування бюджету освітніх програм.

Третя, інтегральна метрика – *економічна ефективність (Cost-Effectiveness)* – визначається як додаткові місяці навчання, отримані при інвестиції \$1 000 на одного учня. Саме ця метрика є найбільш інформативною для прийняття рішень щодо розподілу обмежених освітніх ресурсів, оскільки поєднує дані про результативність програми та її вартість [259].

Для точного розрахунку вартості освітніх програм у науковій літературі рекомендується використовувати Метод інгредієнтів (Ingredients Method), розроблений Г. Левін та визнаний Інститутом освітніх наук США (IES) як найбільш надійний підхід до калькуляції витрат [268, 269, 270]. Цей метод передбачає три послідовні фази: ідентифікацію всіх ресурсів (інгредієнтів), необхідних для реалізації програми; ціноутворення кожного інгредієнта; розрахунок та застосування вартісної оцінки. Ідентифікація «інгредієнтів» охоплює такі компоненти: персонал (тьютори, координатори, вчителі-партнери, адміністрація), навчання та підтримка (тренери, супервізори, матеріали), обладнання та матеріали (навчальні програми, технології, підписки на платформи), приміщення (класи, комп'ютерні лабораторії), а також додаткові витрати (проїзд учнів, заохочення тощо). Ціноутворення здійснюється на трьох рівнях: фактична ціна конкретної імплементації, місцева ціна (середня вартість у конкретному регіоні) та національна ціна (середня вартість по країні).

Критично важливим є те, що аналіз виключно бюджетних документів є недостатнім для повного обліку вартості освітніх інтервенцій. Дослідження Ф. Голландс та співавторів засвідчують, що реальна вартість програми, розрахована за Методом інгредієнтів, на 44-124% перевищує бюджетну вартість внаслідок наявності так званих «прихованих витрат» (opportunity costs): часу вчителів на координацію з тьюторами, використання шкільних приміщень, адміністративного супроводу тощо. Ігнорування цих витрат призводить до хибних оцінок економічної ефективності та некоректних управлінських рішень [237].

Серед освітніх інтервенцій, ефективність яких підтверджена в рандомізованих контрольованих дослідженнях (РКД), особливе місце посідає високоінтенсивний тьюторинг [189, 190, 232, 351]. Програма Saga Education, створена американською неприбутковою організацією як відгалуження Match Charter Schools (Бостон, Массачусетс), реалізує модель високоінтенсивного тьюторингу (high-dosage tutoring), що характеризується щоденними сесіями тривалістю 45-50 хвилин під час навчального дня, малими групами (співвідношення 2 учні на 1 тьютора) та загальним дозуванням близько 135 годин на навчальний рік.

Ключовою інновацією Saga Education є концептуальне розмежування тьюторингу та традиційного викладання. Організація виходить із того, що тьюторинг є принципово іншим видом педагогічної діяльності, який не потребує повної педагогічної підготовки: достатніми є сильні академічні знання та розвинені міжособистісні навички. Це дозволяє суттєво розширити базу потенційних тьюторів: нещодавні випускники закладів вищої освіти, пенсіонери, особи, що змінюють кар'єру. Усі вони можуть ефективно виконувати роль тьюторів після проходження спеціалізованого тренінгу.

Доказова база програми Saga Education є однією з найбільш ґрунтовних серед усіх освітніх інтервенцій: програму оцінено в трьох масштабних РКД дослідниками University of Chicago Education Lab. Перші два дослідження (2013-2014 і 2014-2015 рр.) у школах Чикаго засвідчили ефект для тих, хто

реально отримав тьюторинг (Treatment-on-Treated), на рівні +0,37-0,40 SD за стандартизованими тестами з математики, а також зниження частки провалів і стійкість ефектів через 1-2 роки. Третє дослідження (2018-2020) оцінило модифіковану модель Saga Technology з гібридним форматом (чергування днів тьютора та самостійної роботи на платформі ALEKS): ефект +0,19 SD при зниженні вартості програми на ~40%. За результатами трьох РКД програма відповідає стандартам ESSA Tier 1 (Strong Evidence). Застосування системи метрик Л. Кольмуса і М. П. Стайнберга [259] до результатів Saga Education дає еквівалентну економічну ефективність обох моделей: близько 3,8 місяця додаткового навчання на \$1 000 для традиційної моделі (\$4 000 на учня) і 3,1 місяця для гібридної (\$2 585 на учня), що демонструє принципову роль гібридних рішень у плануванні масштабних інтервенцій. Розгорнутий паспорт трьох РКД Saga Education з повними характеристиками вибірок, ефектів і витрат представлено в Додатку Г, підрозділ Г.3.

На основі синтезу результатів досліджень Saga Education та мета-аналізів тьюторингових програм можна виокремити ключові фактори успішності високоінтенсивного тьюторингу як стратегії подолання освітніх втрат: а) дозування інтервенції (щонайменше три сесії на тиждень тривалістю не менше 30 хвилин); б) інтеграція в навчальний розклад (тьюторинг під час навчального дня забезпечує вищу відвідуваність); в) мале співвідношення учнів до тьютора (1-4 учні); г) узгодженість з основною програмою (закріплення щойно вивченого матеріалу); ґ) системна підтримка тьюторів (коучинг, структурований курикулум, супервізія); д) стабільність пар «тьютор – учень» (формування довіри та глибше розуміння індивідуальних потреб) [260].

Результативною практикою надолуження освітніх втрат є *корекційна освіта (remedial education)* – специфічні освітні втручання, спрямовані на подолання навчальних потреб учнів, які відстають академічно або не опановують конкретні компетенції. Основна мета корекційних курсів – це надати цільову інструкцію та підтримку учням для наздоганяння однолітків.

Доказова база корекційних програм у міжнародному вимірі сформована результатами досліджень у різних контекстах: систематичний огляд ефективності корекційних програм у Нідерландах [198] засвідчив позитивний вплив цільових втручань на подолання COVID-втрат; рандомізовані експерименти в Чилі продемонстрували приріст у навчанні 0,30 SD на кожні \$100 витрат [181]; дослідження в Гані виявило стійкі ефекти на рівні 0,08–0,15 SD протягом двох років з підтриманням результатів через рік після завершення програми [204]. Особливо важливим є підхід Teaching at the Right Level (TaRL), розроблений індійською організацією Pratham [251], що передбачає групування дітей за реальним рівнем навчання, а не за віком чи класом: у Сьєрра-Леоне в межах TaRL-програми 44% дітей навчилися читати абзац проти 0% на початку, а 60% змогли виконувати операції з тризначними числами проти 2% на початку [251, 307]. Розгорнутий компаративний аналіз корекційних програм та підходу TaRL з паспортами досліджень викладено в Додатку Г, підрозділ Г.4.

Водночас численні дослідження поставили під сумнів традиційний підхід корекційної освіти, що передбачає повторення матеріалу нижчих класів. Організація TNTP представила альтернативну концепцію «прискореного навчання» (accelerated learning), яка передбачає викладання матеріалу на рівні класу з наданням підтримки «точно вчасно» (just-in-time support) для критичних навичок, що можуть перешкоджати доступу до змісту рівня класу. Дослідження TNTP показало, що коли учні, які відстають, отримують роботу на рівні класу разом із сильнішою інструкцією та вищими очікуваннями, вони наздоганяють швидше, ніж учні, які не отримують матеріал рівня класу. Учні, які навчалися в класах з прискореним навчанням під час пандемії, продемонстрували кращі результати, ніж учні, які навчалися в корекційних класах [328, 329]. Цей висновок узгоджується з теорією навчання, яка підкреслює важливість зв'язування попередніх знань з новою інформацією: коли учні прив'язують базові знання до нового змісту, вони краще роблять висновки та ефективніше зберігають нову інформацію.

Аналіз доказових практик дозволяє окреслити диференційований підхід до вибору стратегій подолання освітніх втрат, що враховує масштаб охоплення та наявні ресурси [259]. Для масового охоплення (понад 100 000 учнів) пріоритетними є структуровані навчальні матеріали та навчання вчителів. Ідеться про інтервенції з вартістю \$50-200 на учня та очікуваним ефектом 0,10-0,20 SD. Для цільових груп (учні з деокупованих територій, ті, хто має найбільші втрати) оптимальним є гібридний тьюторинг за моделлю Saga Technology з вартістю \$2 000 – 3 000 на учня та ефектом 0,15-0,25 SD [232]. Для пілотних проєктів з побудовою доказової бази доцільним є високоінтенсивний очний тьюторинг з оцінкою через РКД [315; 260]. У контексті тьюторингу Україні необхідно розробити власну систему збору даних про вартість освітніх інтервенцій на основі Методу інгредієнтів, що передбачає стандартизацію визначення «охоплення учня», обов'язкове врахування прихованих витрат та розрізнення перспектив вартості (для громади та для школи) [269].

У контексті подолання освітніх втрат головним «інструментом» є кваліфікований учитель. Завдання вчителя полягає в тому, щоб забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, допомогти їм подолати прогалини у знаннях, мотивувати та залучати до навчання, створити сприятливе середовище для навчання. Для виконання цих завдань педагогам необхідні специфічні компетентності, формування та розвиток яких має стати пріоритетним напрямом освітньої політики.

Наприкінці серпня 2024 р. МОН затвердило новий професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН від 29.08.2024 № 1225) [129] на заміну трьох попередніх стандартів. Документ визначає набір з дванадцяти компетентностей (структуровані в чотири кластери: А – мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова; Б – психологічна, емоційно-етична, педагогічного партнерства; В – інклюзивна, здоров'язбережувальна; Г – прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична; Д – здатність до навчання впродовж

життя) і слугує базовим документом для розроблення освітніх програм підготовки фахівців, програм професійного розвитку та посадових інструкцій. Розгорнуту структуру професійного стандарту з повними назвами і характеристиками всіх дванадцяти компетентностей подано в Додатку Г, підрозділ Г.5.

Аналіз специфіки освітніх втрат та завдань, що постають перед педагогами у процесі їх подолання, дозволяє виокремити ключові компетентності, які потребують пріоритетного розвитку.

Діагностичні компетентності передбачають здатність учителя виявляти освітні втрати та прогалини у знаннях учнів. Як було показано у параграфі 2.3, Державна служба якості освіти України спільно з проектом SURGe розробили діагностичні тести для виявлення освітніх втрат. Проте інструмент сам по собі не забезпечує результат: учитель має вміти інтерпретувати результати діагностики, узагальнювати їх, визначати конкретні прогалини та формувати групи учнів із схожими втратами [33]. Це потребує спеціальної підготовки, яка виходить за межі традиційної предметної методики.

Компетентності диференціації та індивідуалізації є критично важливими в умовах, коли учні одного класу можуть мати різний рівень освітніх втрат. Диференційований підхід передбачає використання різних завдань, методів та матеріалів для навчання учнів з різним рівнем здібностей, тоді як індивідуалізація навчання спрямована на усвідомлення учнем своїх сильних і слабких можливостей та самостійний вибір власних смислів навчання. Значним недоліком у впровадженні масового процесу подолання освітніх втрат є відсутність індивідуалізації навчання та стандартизація підходів до всіх учнів.

Цифрові та інноваційні компетентності набувають особливого значення в умовах, коли значна частина освітнього процесу відбувається дистанційно або у змішаному форматі. Європейська рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu) визначає шість ключових сфер: професійну залученість, цифрові ресурси, викладання і навчання, оцінювання,

розширення можливостей учнів та сприяння цифровій компетентності учнів [314]. В Україні цифрова компетентність педагогічного працівника визначається професійним стандартом як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати наявні та створювати нові електронні освітні ресурси. Міністерство цифрової трансформації України розробило тест «Цифрограм для вчителів», який оцінює 21 професійну цифрову компетентність, згруповану у 5 сферах [70].

Оцінювально-аналітична компетентність у контексті подолання освітніх втрат передбачає насамперед володіння технікою формувального оцінювання, теоретичні засади якого описано вище. Реформа «Нова українська школа» акцентує на оцінюванні компетентностей: не лише здобутих знань, а й навичок: як предметних, так і «м'яких» [101]. Принципова особливість формувального оцінювання полягає в тому, що вчитель втрачає свою монополію на оцінювання: взаємооцінювання та самооцінювання робить учнів також суб'єктами оцінювання.

Психологічна та емоційно-етична компетентності є критично важливими в умовах війни. За таких умов істотно зростає роль педагогічних працівників, які можуть надавати першу психологічну допомогу та підтримку всім учасникам освітнього процесу. Як зазначає Державна служба якості освіти України, значну частину педагогічного процесу варто присвятити організації спілкування учнів, виконанню вправ та завдань, що передбачають врегулювання емоційного стану, психологічне розвантаження [29]. Провідну функцію у підтримці позитивного емоційного стану учнів відіграє гармонійний психологічний стан самого вчителя: лише перебуваючи у стабільному емоційному стані, вчитель здатен забезпечити для дітей відчуття психологічного захисту й моральної опори.

Педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти зобов'язані підвищувати кваліфікацію щороку. Мінімальний загальний обсяг підвищення кваліфікації впродовж п'яти років становить 150 годин (5 кредитів ЄКТС).

Відповідно до статті 51 Закону України «Про повну загальну середню освіту», обов'язковими напрямками підвищення кваліфікації педагогічних працівників шкіл є робота з учнями з особливими освітніми потребами та надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу, кожен обсягом не менше 10% від загального обсягу підвищення кваліфікації за п'ять років [99]. Педагогічні працівники самостійно обирають конкретні форми, види, напрями та суб'єктів надання освітніх послуг із підвищення кваліфікації (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800), що забезпечує гнучкість системи та можливість адаптації до індивідуальних потреб педагога [106].

Аналіз програм підвищення кваліфікації, що впроваджуються в контексті подолання освітніх втрат, засвідчив низку особливостей. По-перше, частина програм не містить блоку про компетентності, які вдосконалюють учасники, що є порушенням вимог Постанови № 800. По-друге, деякі програми декларують розвиток усіх загальних і професійних компетентностей одночасно, що унеможлиблює якісний професійний розвиток, особливо коли йдеться про програми тривалістю 2–15 годин. По-третє, найбільший акцент у програмах робиться на предметно-методичній компетентності; також приділяється значна увага формуванню психологічної та емоційно-етичної компетентностей; частково акцент робиться на інформаційно-цифровій компетентності.

Серед державних програм підвищення кваліфікації, спрямованих на подолання освітніх втрат, ключовими є програма ІМЗО «Освітні втрати та освітні розриви: вимірювання та механізми подолання» [43] і онлайн-курс ІМЗО спільно з ЮНІСЕФ та Асоціацією інноваційної та цифрової освіти у форматі SCORM, що став основою «Екосистеми надолуження освітніх втрат» (МОН, вересень 2024 р.) [2]. Державна служба якості освіти спільно з УІРО проводять онлайн-тренінг «Інструменти виявлення та подолання навчальних втрат» [34], на який лише в жовтні 2023 р. надійшло понад 1 000 заявок – показник високого запиту освітян. Системний огляд державних і громадських

програм підвищення кваліфікації з характеристикою цільових груп, тривалості та доказової бази – у Додатку Г, підрозділ Г.6.

Аналіз програм підвищення кваліфікації у контексті подолання освітніх втрат засвідчує, що Україна формує розгалужену систему професійного розвитку педагогів, де поєднуються державні (ІМЗО, ДСЯО, УІРО) та громадські (ГС «Освіторія», ГО «Навчай для України») ініціативи. Водночас залишаються виклики: фрагментованість програм, відсутність єдиної системи оцінювання їх ефективності, а також нерівномірний доступ педагогів з різних регіонів до якісних програм підвищення кваліфікації.

Проведений у параграфі 3.1 аналіз концептуальних орієнтирів та інноваційних практик у галузі вимірювання та подолання освітніх втрат уможливорює сформулювати наступні висновки.

Феномен освітніх втрат є багатовимірним і осмислюється сучасною наукою в межах чотирьох концептуальних парадигм: економічно-освітньої, психолого-когнітивної, соціально-орієнтованої та педагогічно-практичної. Для України, де освітні втрати зумовлені поєднанням пандемії, збройної агресії, масового переміщення населення та руйнування інфраструктури, найбільш продуктивним є інтегративне поєднання всіх чотирьох вимірів.

Вимірювання освітніх втрат є методологічно складним завданням, результати якого залежать від обраного інструменту; критичною прогалиною для України залишається відсутність національної системи регулярного моніторингу освітніх втрат у розрізі регіонів, типів закладів освіти та категорій учнів.

Оцінка ефективності освітніх інтервенцій потребує переходу від питання «чи працює?» до питання «чи варте це витрат?»; принципово важливим є врахування «прихованих витрат», які систематично ігноруються при плануванні освітніх інтервенцій в Україні.

Найбільш доказово обґрунтованими практиками подолання освітніх втрат є високоінтенсивний тьюторинг, підхід Teaching at the Right Level та прискорене навчання; вибір стратегії має бути диференційованим залежно від

масштабу охоплення та глибини втрат: від масштабного підвищення кваліфікації вчителів до інтенсивного тьюторингу для цільових груп.

Нові вимоги до педагогів в умовах подолання освітніх втрат потребують цілеспрямованого розвитку діагностичної, диференційно-індивідуалізаційної, оцінювально-аналітичної, психологічної та емоційно-етичної компетентностей; аналіз наявних програм підвищення кваліфікації виявив їх переважний акцент на предметно-методичній складовій при недостатній увазі до діагностичних компетентностей, що є системною прогалиною.

### **3.2. Діагностика стану освітніх втрат (на прикладі Донецької, Сумської і Харківської областей України)**

Аналіз концептуальних орієнтирів та інноваційних практик, здійснений у параграфі 3.1, засвідчив багатовимірність проблеми освітніх втрат та необхідність інтегративного підходу до їх подолання. Водночас обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що є предметом параграфу 3.3, потребує не лише теоретичного підґрунтя, а й емпіричних даних, які відображають реальний стан проблеми та потреби основних учасників освітнього процесу: учнів і вчителів. У зв'язку з цим у 2025 році було проведено комплексне емпіричне дослідження, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: діагностичне тестування учнів, опитування вчителів щодо масштабу та характеру освітніх втрат, а також аналіз очікувань і розуміння проблеми педагогами прифронтових областей.

Емпіричне дослідження, реалізоване в межах спільного проекту програми підвищення кваліфікації «12 кроків до подолання освітніх втрат», поєднало кількісні та якісні методи збору й аналізу даних з метою забезпечення достовірності та повноти результатів.

Логіка вибору трьох прифронтових областей (Харківської, Донецької та Сумської) спирається на принцип критичного кейсу (critical case) у якісній методології: ці регіони розглядаються не як статистично репрезентативна

вибірка для українського учнівства загалом, а як території найгострішого прояву освітніх втрат, де теоретично обґрунтовані організаційно-педагогічні умови мають проявити свою релевантність у найскладніших обставинах. Гіпотеза про найвищу концентрацію освітніх втрат саме у прифронтовій смузі базується на сукупному впливі тривалості й безпосередності бойових дій, найвищих часток внутрішньо переміщених осіб серед учнівства, регулярних припинень освітнього процесу через повітряні тривоги й відключення електроенергії, фізичного руйнування освітньої інфраструктури та тимчасової окупації частини території. Доступ до закладів освіти зазначених регіонів забезпечено через партнерство з громадською організацією «DOCCU» (Розвиток громадянських компетентностей в Україні), а також через меморандуми про співпрацю з управліннями освіти територіальних громад; робота з учнями й педагогами проводилася зокрема через розгорнуту партнерами мережу безпечних освітніх просторів (safe learning spaces), що забезпечували фізично й психологічно безпечні умови залучення дітей і вчителів до програми. Така логіка відбору забезпечує валідність емпіричних спостережень щодо мети дослідження – теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат, без претензій на статистичну генералізацію на національному рівні. З метою підготовки рекомендацій, викладених у розділі 3.4, висновки екстрапольовано на всі регіони України.

Компонент 1: діагностичне тестування учнів (листопад 2025 року). Вхідне діагностичне тестування було проведено в онлайн-форматі через платформу Google Forms. Кожен тест містив 24-26 завдань різного рівня складності, що охоплювали ключові теми відповідного предмета для учнів 5-9-х класів. Тестуванням було охоплено п'ять предметів шкільної програми: англійську мову (286 учасників), українську мову (220 учасників), природничі науки (101 учасник), математику (87 учасників) та історію (71 учасник). Загалом було зібрано 765 записів тестування від 714 унікальних учнів віком від 9 до 17 років (середній вік – 13 років). До тестування були залучені учні,

які виявили бажання долучитися до програми з надолуження освітніх втрат. Разом із відповідями збиралися демографічні дані: область реєстрації, дата народження, стать, статус внутрішньо переміщеної особи (ВПО), наявність особливих освітніх потреб (ООП). Рівні засвоєння визначалися за трирівневою шкалою: низький (менше 40% правильних відповідей), середній (40-70%), високий (більше 70%). Для аналізу використовувалися методи описової статистики (середнє, медіана, стандартне відхилення) та кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона).

Компонент 2: опитування 875 вчителів-учасників програми підвищення кваліфікації (три послідовні групи: січень-липень 2025, лютий-червень 2025, вересень-грудень 2025). Респонденти – педагогічні працівники, які працюють з учнями 5-9-х класів закладів загальної середньої освіти; гендерний склад відповідає загальноукраїнській структурі педагогічних кадрів ( $\approx 93\%$  жінок). Анкета охоплювала закриті та відкриті запитання щодо наявності освітніх втрат, пропорованих рішень та запитів щодо змісту програм підвищення кваліфікації.

Компонент 3: контент-аналіз очікувань 328 вчителів прифронтових областей (січень–вересень 2025, три хвили опитування через інструмент Padlet). Респонденти відповідали на два запитання: «Які ваші очікування від навчання?» та «Що ви знаєте про освітні втрати?»; обробка – методами контент-аналізу та категоризації.

Розгорнутий паспорт усіх трьох компонентів дослідження з повними характеристиками вибірок, демографічного складу та інструментарію представлено в Додатку Є, підрозділ Є.2.

Формування вибірки учнів здійснювалося за такими критеріями: 1) реєстрація в одному із закладів загальної середньої освіти Харківської, Донецької або Сумської областей на момент проведення тестування; 2) навчання в 5-9 класах; 3) добровільне зголошення долучитися до програми з надолуження освітніх втрат; 4) наявність технічного доступу до онлайн-платформи тестування; 5) згода батьків або законних представників

на участь. Критерії виключення: відсутність одного з перелічених вище; неповне проходження тесту; надходження тестових записів із територій, які не входять до визначених трьох областей. Вибірка формувалася методом самовідбору (self-selected sample) у межах цільової генеральної сукупності – учнів прифронтових областей, залучених до програми «12 кроків до подолання освітніх втрат».

Участь неповнолітніх учнів у діагностичному тестуванні була можливою виключно за наявності письмової згоди батьків або законних представників, отриманої на етапі реєстрації дитини на програму «12 кроків до подолання освітніх втрат». У формі згоди викладалися: мета програми та її дослідницького компонента; характер завдань діагностичного тестування; перелік даних, що збираються; спосіб їх використання та зберігання; права учасника, зокрема право на відмову від участі та відкликання згоди в будь-який момент; контактна інформація для запитань. Батьки підтверджували ознайомлення з умовами участі та надавали згоду на обробку персональних даних дитини відповідно до ст. 11 Закону України «Про захист персональних даних», що регулює обробку даних неповнолітніх.

Формування вибірки вчителів здійснювалося за суцільним принципом у межах доступної сукупності: усі педагогічні працівники, які зареєструвалися на відповідну групу програми підвищення кваліфікації (Група 1, Група 2, Група 3), отримували запрошення взяти участь в опитуванні на добровільних засадах. Включалися лише респонденти, які працюють з учнями 5-9 класів закладів загальної середньої освіти.

З огляду на участь учнів прифронтових регіонів, тестові завдання базувалися виключно на змісті чинних навчальних програм і не містили запитань, пов'язаних із травматичним досвідом, переживаннями війни, особистими або сімейними обставинами. Анкета для педагогів також була побудована навколо професійних, а не особистих питань. Такий підхід до формування інструментарію забезпечував мінімізацію ризику додаткового

психологічного навантаження на учасників і відповідав принципам травма-інформованого підходу до досліджень в умовах збройного конфлікту.

Розроблені тести пройшли триетапну процедуру валідизації: експертну оцінку змістової відповідності (6 експертів: фахівці з методики викладання та практикуючі педагогічні працівники), пілотування на вибірці з 15 учнів кожного предмета з аналізом розподілу складності та ясності формулювань, доопрацювання чи заміна завдань зі зауваженнями. Розгорнутий опис процедури валідизації наведено в Додатку Є, підрозділ Є.1.

Слід зазначити обмеження дослідження. Емпіричний компонент має ілюстративно-верифікаційний характер щодо теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов і не передбачає статистичної генералізації результатів на національному рівні. Вибірка учнів не є репрезентативною для всієї учнівської популяції регіонів, оскільки включає переважно мотивованих учнів, які самостійно виявили бажання долучитися до програми, що може призводити до завищення середніх показників успішності. Онлайн-формат тестування не дозволяє повністю контролювати умови проходження тесту. Окремим обмеженням є непропорційний розподіл учасників за зрізом «предмет × регіон»: з природничих наук Донецьку область представляв лише один учень, що унеможлиблює статистичне порівняння і потребує обережного формулювання висновків саме для цієї підвибірки. Українську мову в Сумській області пройшли 8 учнів, цього також недостатньо для статистично коректного аналізу. Вибірка вчителів обмежена учасниками конкретної програми підвищення кваліфікації. Незважаючи на ці обмеження, отримані дані дають цінну інформацію про характер прояву освітніх втрат у найгостріших умовах прифронтових регіонів та інформують теоретично обґрунтовану модель організаційно-педагогічних умов, представлену в параграфі 3.3.

Емпіричне дослідження здійснювалося з дотриманням принципів академічної доброчесності та вимог Закону України «Про захист персональних даних» (№ 2297-VI від 1 червня 2010 року), а також з

урахуванням міжнародних стандартів етики досліджень за участю неповнолітніх, зокрема положень Конвенції ООН про права дитини (ст. 3, 12, 16) щодо забезпечення найкращих інтересів дитини, права висловлювати власну думку та права на приватність.

Добровільність участі. Усі учасники мали право відмовитися від участі в дослідницькому проєкті або припинити її в будь-який момент без пояснення причин і без жодних негативних наслідків для подальшого доступу до програми «12 кроків». Зокрема, доступ учителів до програми підвищення кваліфікації та учнів до навчальних матеріалів із надолуження освітніх втрат не залежав від участі в дослідницькому компоненті. Учасники також мали можливість не відповідати на окремі запитання анкет.

Персональні ідентифікатори учасників (ім'я, по батькові, точна дата народження, назва закладу освіти, адреса проживання) видалялися з датасету перед початком статистичного аналізу. У дослідницькому масиві залишалися виключно знеособлені атрибути, необхідні для реалізації мети дослідження: вік (у роках), стать, область реєстрації (без уточнення громади чи закладу освіти), клас, статус внутрішньо переміщеної особи (так/ні), статус особливих освітніх потреб (так/ні). Кожному учаснику присвоювався числовий ідентифікатор, не пов'язаний з його персональними даними. Процедура знеособлення відповідає вимогам ст. 6 Закону України «Про захист персональних даних» щодо мінімізації обробки персональних даних.

Анонімований датасет емпіричного дослідження розміщено у відкритому репозиторії Zenodo за ідентифікатором DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19349326>. У метаданих репозиторію зазначено процедуру анонімізації та обмеження датасету. Публікація знеособлених даних забезпечує можливість верифікації результатів дисертаційного дослідження іншими дослідниками, сприяє розвитку відкритої науки (open science) та відповідає принципам FAIR для наукових даних (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable).

У тексті дисертації та в статтях, що презентують результати дослідження, не наводиться інформації, яка б дозволяла ідентифікувати конкретних учасників. Усі статистичні показники подаються в агрегованому вигляді (на рівні регіонів, предметів, гендерних і вікових груп), а цитати з відкритих відповідей педагогів – без вказівки на автора, конкретний заклад освіти чи інші атрибути, що могли б деанонізувати респондента.

Описані етичні засади створюють надійну основу для коректної інтерпретації результатів дослідження, захисту прав його учасників та забезпечення відтворюваності дисертаційного дослідження.

Аналіз результатів за предметами виявив суттєві відмінності. Найвищі результати зафіксовано з природничих наук (67,7%, стандартне відхилення – 4,6) та англійської мови (66,0%, стд. відх. – 5,8). Математика посідає проміжну позицію (63,4%, стд. відх. – 6,3), причому має найбільше стандартне відхилення серед усіх предметів, що свідчить про найбільшу неоднорідність знань учнів з цього предмета. Українська мова показала результати нижче середнього (59,7%), а найнижчі результати зафіксовано з історії (56,7%). Предметна специфіка втрат узгоджується з міжнародними дослідженнями, проаналізованими в параграфі 3.1: математика та мовні предмети є найбільш вразливими до перерв у навчанні.

Розподіл учнів за рівнями засвоєння підтверджує неоднорідність освітніх втрат. З англійської мови 52,8% учнів мають високий рівень знань, але 20,6% – низький. З математики відповідно 49,4% та 24,1%. З історії лише 32,4% учнів демонструють високий рівень, тоді як 23,9% – низький. Така бімодальність розподілу (значні частки учнів як з високим, так і з низьким рівнем) відповідає «ефекту Матвія»: учні з кращою підготовкою зберігають та нарощують знання навіть в умовах кризи, тоді як менш підготовлені учні відстають дедалі більше.

Аналіз за областями виявив статистично значущі регіональні відмінності. Учні Харківської області показали найвищі результати (66,7%), Сумської – проміжні (61,8%), Донецької – найнижчі (59,4%). Різниця між

найвищим та найнижчим показниками становить 7,3 відсоткових пункти. Ці результати корелюють з інтенсивністю бойових дій та часткою ВПО: у Донецькій області зафіксовано найвищу частку внутрішньо переміщених осіб серед учасників – 67,3%, тоді як у Харківській – 20,5%, а в Сумській – 19,4%. Зв'язок між регіональним контекстом (близькість до зони активних бойових дій, тривалість перебування в зоні конфлікту) та рівнем освітніх втрат підтверджує висновки соціально-орієнтованого концепту, описаного в параграфі 3.1, про непропорційний вплив кризових чинників на освітні результати.

Водночас порівняння результатів дітей зі статусом ВПО та без нього не виявило статистично значущих відмінностей на індивідуальному рівні: 62,9% проти 63,4% відповідно (різниця – 0,5 відсоткових пунктів). Цей результат свідчить про те, що діти-ВПО, незважаючи на травматичний досвід переселення, демонструють порівнянні з іншими дітьми результати, що може пояснюватися як адаптацією до нових умов, так і підтримкою з боку приймаючих громад. Втім, слід зважати на те, що регіональні відмінності (Донецька область з найвищою часткою ВПО має найнижчі результати) можуть маскувати індивідуальний вплив переміщення. Welch's t-критерій для незалежних вибірок підтверджує відсутність статистично значущих відмінностей:  $t = -0,50$ ;  $p = 0,617$ ; Cohen's  $d = -0,04$  (мізерний розмір ефекту), що дозволяє підсумувати: на індивідуальному рівні статус ВПО не є самостійним показником результатів діагностичного тестування у вибірці прифронтових областей.

Гендерний аналіз виявив систематичну перевагу дівчаток над хлопчиками: 65,2% проти 61,0% (різниця – 4,2 відсоткових пункти). Найбільша гендерна різниця спостерігається у природничих науках (+10,2 в.п. на користь дівчаток), що суперечить усталеним стереотипам про перевагу хлопчиків у STEM-дисциплінах, проте узгоджується із загальноєвропейською тенденцією, зафіксованою в PISA-2022. У математиці результати хлопчиків і дівчаток практично однакові (різниця – 0,7 в.п.). Ці дані свідчать про

необхідність урахування гендерного фактору при розробці програм подолання освітніх втрат, зокрема додаткової мотиваційної роботи з хлопчиками.

Кореляційний аналіз Пірсона виявив практично відсутню залежність між віком учнів та їх успішністю ( $r = 0,005$ ,  $p > 0,05$ ). Це означає, що у межах вибірки не виявлено статистично значущого зв'язку між віком і результатами тестування.

Перехресний аналіз за предметами та регіонами виявив додаткові закономірності, які підтверджують необхідність адресних інтервенцій. Однофакторний дисперсійний аналіз з апостеріорним тестом Т'юкі показав, що загальні регіональні відмінності за середньою успішністю є статистично значущими ( $F(2, 762) = 6,99$ ;  $p = 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,018$ ), однак значущість виявлена лише в парі Харківська – Донецька області ( $\Delta = 7,3$  в.п.,  $p < 0,001$ ). Сумська область статистично не відрізняється від жодної з інших двох. У розрізі окремих предметів значущі регіональні відмінності зафіксовано для англійської мови ( $F = 8,66$ ;  $p < 0,001$ ): від 56,7% у Донецькій до 71,7% у Харківській, і на межі значущості для математики ( $F = 3,23$ ;  $p = 0,045$ ), де Сумська область демонструє найнижчий результат серед усіх комбінацій «регіон  $\times$  предмет» (49,3%). Натомість для історії ( $F = 1,66$ ;  $p = 0,197$ ), української мови ( $F = 0,46$ ;  $p = 0,634$ ) регіональні відмінності статистично не значущі: попри те, що описово в історії найнижчий показник несподівано фіксується саме у Харківській області (46,9%). За природничими науками регіональне порівняння неможливе у зв'язку з тим, що з Донецької області тестування пройшов лише один учень. Ця предметно-регіональна диференціація має практичне значення для планування адресних інтервенцій: значущі відмінності зосереджені саме там, де результат найбільше залежить від тривалості й якості освітнього контакту учня з учителем (мовні предмети), що додатково підтверджує гіпотезу про критичність відновлення безперервного навчального контакту як одного з ключових напрямів роботи з освітніми втратами.

Аналіз гендерних відмінностей у розрізі предметів виявив неоднорідну картину. Перевага дівчаток є найбільш вираженою у природничих науках (+10,2 в.п.), значною – в українській мові (+5,1 в.п.) та англійській мові (+4,8 в.п.), мінімальною – в математиці (+0,7 в.п.) та помітною – в історії (+3,6 в.п.). Відсутність гендерного розриву в математиці відрізняється від середнього показника країн ОЕСР. Водночас загальна перевага дівчаток із більшості предметів узгоджується з міжнародними дослідженнями, що засвідчують більшу вразливість хлопчиків до перерв у навчанні. Для контексту війни цей ефект може пояснюватися різною мірою залученості хлопчиків та дівчаток до позашкільних активностей, відмінностями у стратегіях копію та рівнях мотивації.

Порівняння отриманих результатів із даними PISA-2022 та загальнодержавними моніторинговими дослідженнями ДСЯО дозволяє оцінити масштаб втрат у ширшому контексті. PISA-2022 зафіксувала, що розрив між Україною та середнім показником ОЕСР становить еквівалент ~1,5 року навчання з математики та ~2,5 року з читання. Результати нашого дослідження (середня успішність 62,7%, при тому що вибірка включає переважно мотивованих учнів) підтверджують ці оцінки на мікрорівні. Водночас наше дослідження додає важливий вимір, якого немає у PISA, — диференціацію за окремими темами в межах предмета, що дозволяє планувати адресні інтервенції. Зокрема, виявлений патерн «базові операції збережені краще, ніж завдання на застосування та аналіз» відповідає висновкам PISA-2022 щодо проблем українських учнів саме з функціональною грамотністю, а не з відтворенням знань.

Аналіз засвоєння окремих тем дозволив ідентифікувати конкретні проблемні зони за предметами. З математики найбільші труднощі зафіксовано з обчислення площі фігур (консенсус – 18%, критичний рівень), аналізу графіків та діаграм (24%), практичних задач з вимірювання (25%). З української мови критичними виявилися початкова (інфінітивна) форма дієслова (15%), відмінкові форми займенників (17%), розрізнення

словосполучень та речень (18%). З англійської мови – модальні дієслова must/should (17%), Present Perfect (21%). З природничих наук – характеристики живих організмів (17%), будова клітини (22%). З історії – ідентифікація історичних постатей (26%), економічний розвиток (26%). Ці дані свідчать про типовий патерн: базові знання та операції засвоєні краще, ніж завдання на застосування, аналіз та перенесення знань у нові контексти. Це відповідає висновкам дослідження PISA-2022 щодо проблем українських учнів із функціональною грамотністю.

Опитування 875 учителів засвідчило, що проблема освітніх втрат є системною та визнаною педагогічною спільнотою. 99,2% опитаних (868 із 875) підтверджують наявність освітніх втрат в учнів 5-9 класів, при цьому 68,2% оцінюють їх як відчутні, 17,6% – як наявні, але не значущі, 12,0% – як притаманні окремим учням з уразливих категорій, 1,4% – не визначились з відповіддю. Лише 0,8% респондентів не спостерігають освітніх втрат.

Важливим результатом є стабільність показників між трьома групами респондентів, опитаних у різні періоди 2025 року: частка тих, хто фіксує відчутні втрати, коливається в межах 67-70% (68,1% у Групі 1, 69,9% у Групі 2, 67,3% у Групі 3). Ця стабільність свідчить про системний характер проблеми, незалежний від періоду опитування, та підтверджує надійність отриманих даних.

Аналіз відкритих відповідей щодо можливих рішень для мінімізації освітніх втрат виявив десять ключових категорій (одна відповідь могла містити кілька категорій). Найбільшу кількість згадувань отримали додаткові заняття та консультації (37,7%, 330 згадувань), що свідчить про готовність педагогів до інтенсифікації навчання. На другому місці – потреба в очному навчанні, облаштуванні укриттів та забезпеченні безпеки (18,4%, 161 згадування), що відображає реалії прифронтових регіонів. Далі – перегляд та адаптація навчальних програм (13,8%), індивідуальний підхід та диференціація (13,3%), психологічна підтримка та мотивація (12,9%), фінансування та ресурси (11,7%), інтерактивні та сучасні методи (9,4%),

діагностика та моніторинг (9,0%), співпраця та партнерство (8,3%), робота з батьками та родиною (8,1%).

Динаміка відповідей між групами засвідчила, що Група 3 (осінь 2025) більше акцентує на безпеці та очному навчанні (21,6%) порівняно з Групою 1 (12,5%), що може відображати посилення впливу безпекової ситуації на навчальний процес у другій половині 2025 року. Водночас 47 респондентів (5,4%) зазначили, що ефективне подолання освітніх втрат є неможливим без завершення війни, підкреслюючи вплив зовнішнього безпекового чинника.

Аналіз відповідей за предметною спеціалізацією вчителів виявив виражені предметно-специфічні акценти, що відображають об'єктивну специфіку кожної дисципліни в умовах війни: учителі математики частіше за інших наголошують на потребі в діагностиці та моніторингу (що узгоджується з найвищим стандартним відхиленням саме з математики); учителі іноземних мов — на інтерактивних методах (комунікативна складова потребує активних форм взаємодії); учителі історії – на адаптації навчальних програм (оновлення змісту в умовах війни); учителі природничих наук – на лабораторному обладнанні (практично неможливе в дистанційному форматі). Розгорнуту структуру предметно-специфічних акцентів з конкретними відсотками наведено в Додатку Є, табл. Є.9. Виявлені відмінності обґрунтовують неможливість уніфікованих програм підвищення кваліфікації: заходи мають враховувати специфіку кожної предметної галузі.

Окремої уваги заслуговує аналіз тих 0,8% респондентів (7 осіб), які не спостерігають освітніх втрат. Ці вчителі працюють у закладах освіти з переважно очним форматом навчання у відносно безпечних районах. Хоча вибірка надто мала для статистичних узагальнень, це спостереження підкреслює значення формату навчання та безпекових умов як ключових факторів, що визначають масштаб освітніх втрат.

Аналіз запитів щодо змісту програм підвищення кваліфікації виявив чіткий пріоритет практико-орієнтованого навчання. 48,8% вчителів цікавляться методами та стратегіями подолання освітніх втрат, 23,5% –

практичними порадами та вправами. Разом ці два запити формують домінуючу потребу у конкретних інструментах, готових до негайного застосування (72,3%). Далі – цифрові технології та ресурси (13,0%), мотивація учнів (9,8%), організація навчального процесу (7,2%), психологічні аспекти (6,6%), інтерактивні методи та гейміфікація (5,3%), обмін досвідом та кейси (5,0%), дистанційне та онлайн-навчання (4,3%), штучний інтелект у навчанні (3,5%).

Контент-аналіз 328 відповідей учителів виявив сім основних категорій очікувань від програми підвищення кваліфікації, з домінуванням запиту на нові знання та методики (72%) разом із практичними інструментами (58%) і готовими кейсами (28%). Характерним є запит на готові рішення, що інтегруються безпосередньо в урок: «Очікую практичних порад, бо красиві загальні слова вже не допомагають», «Дуже потребуємо інструмент, як рятувальний круг». Цей результат узгоджується з висновками Дарлінг-Гаммонд, Гайлер та Гарднер (2017) щодо ефективного професійного розвитку: найбільший вплив мають програми, що пропонують стратегії, які можна негайно застосувати. Повну структуру категорій очікувань з конкретними відсотками наведено в Додатку Є, табл. Є.10.

Аналіз відповідей на запитання «Що ви знаєте про освітні втрати?» виявив три моделі концептуалізації, які використовують учителі. Домінуючою є дефіцитарна модель (близько 65% респондентів): освітні втрати визначаються виключно як прогалини у знаннях, що фокусується лише на когнітивному компоненті. Близько 20% респондентів демонструють багатовимірну модель розуміння, яка включає мотиваційні, психоемоційні та соціальні виміри втрат. Близько 10% використовують «порівняльну» модель, визначаючи освітні втрати як різницю між потенціалом дитини та досягнутими результатами.

Виявлений розрив між домінуючим дефіцитарним розумінням та реальною багатовимірністю проблеми є принципово важливим для обґрунтування організаційно-педагогічних умов. Навіть ті вчителі, які

визначають втрати лише як «прогалини у знаннях», в описі свого практичного досвіду вказують на критичну роль мотивації: «Вмотивовані діти або зовсім не мають освітніх втрат, або мають невеликий розрив. Навіть перехід на дистанційну освіту не заважає учням здобувати знання та розвивати свої навички. Але сучасні обставини впливають саме на зниження мотивації!» Це означає, що програми подолання освітніх втрат мають розширювати розуміння педагогами проблеми, інтегруючи когнітивні, мотиваційні та психоемоційні аспекти.

Серед причин освітніх втрат учителі виокремлюють п'ять категорій: воєнні чинники (бойові дії, повітряні тривоги, евакуації), інфраструктурні (відсутність електроенергії, інтернету, пошкодження шкіл), освітні (дистанційне навчання, перенасиченість програм, нестача часу), психоемоційні (стрес, тривожність, травма, зниження мотивації), соціально-родинні (зайнятість батьків, міграція, зміна складу класів). Важливо, що вчителі демонструють усвідомлення довгострокових наслідків освітніх втрат: як індивідуальних (обмеження можливостей для вступу до університету, працевлаштування), так і системних (негативний вплив на економіку країни, «накопичувальний ефект» втрат).

Зростання кількості учасників протягом року (від 88 у першій хвилі до 192 у третій) свідчить про підвищений інтерес педагогічної спільноти до проблематики подолання освітніх втрат та актуальність подальшого розвитку відповідних програм.

Узагальнення результатів трьох компонентів емпіричного дослідження дозволяє сформулювати ключові емпіричні засади для обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат.

По-перше, масштаб та характер освітніх втрат підтверджено емпірично. Діагностичне тестування засвідчило, що середня успішність учнів прифронтових областей становить 62,7%, а 20–24% учнів мають критичний рівень знань. 99,2% учителів підтверджують наявність освітніх втрат, 68,2% – оцінюють їх як відчутні. Ці дані узгоджуються з результатами PISA-2022 та

RDNA, проаналізованими в параграфі 3.1, і підтверджують актуальність розробки системних механізмів подолання.

По-друге, освітні втрати мають диференційований характер. Вони різняться за предметами (математика та мовні предмети – найбільш вразливі), регіонами (Донецька область – найнижчі показники), гендером (хлопчики відстають від дівчаток на 4,2 в.п.) та рівнем засвоєння (базові операції збережені краще, ніж функціональна грамотність). Цей диференційований характер втрат обґрунтовує необхідність діагностики, індивідуалізації та диференціації як ключових компонентів системи умов.

По-третє, безпека є передумовою ефективного навчання. 18,4% учителів визначають очне навчання та облаштування укриттів як базову умову подолання освітніх втрат. Динаміка відповідей (зростання акценту на безпеці у Групі 3) підтверджує, що без створення безпечного освітнього середовища інші інтервенції матимуть обмежену ефективність. Це обґрунтовує включення стратегічно-нормативних умов (безпекова інфраструктура, нормативне забезпечення) до організаційно-педагогічних умов.

По-четверте, мотивація учнів є ключовим фактором успішності будь-яких інтервенцій. Учителі з практичного досвіду визначають відновлення мотивації як передумову академічного надолуження. Це узгоджується з психолого-когнітивним концептом та дослідженнями впливу травми на когнітивні функції (увага, пам'ять, мотивація), проаналізованими в параграфі 3.1, та обґрунтовує інтеграцію соціально-емоційного навчання (SEL) у дидактичні умови системи.

По-п'яте, вчителі потребують системної підтримки. 72,3% вчителів запитують конкретні практичні інструменти, а не теоретичні знання. Домінування дефіцитарної моделі розуміння освітніх втрат (65%) свідчить про необхідність розширення концептуального арсеналу педагогів – від фокусу виключно на когнітивних прогалинах до багатовимірного розуміння

проблеми. Це обґрунтовує включення компонента професійного розвитку до організаційно-педагогічних умов.

По-шосте, ефективне подолання освітніх втрат потребує координації на різних рівнях. Вчителі пропонують рішення на рівні закладу освіти (додаткові заняття, діагностика, індивідуалізація), громади (фінансування, партнерство, робота з батьками) та держави (адаптація програм, безпека, цифрова інфраструктура). Це підтверджує необхідність багаторівневої структури організаційно-педагогічних умов: від макрорівня (державна політика) через мезорівень (заклад освіти, громада) до мікрорівня (вчитель, учень).

Проведене комплексне емпіричне дослідження уможливило сформулювати наступні висновки.

Масштаб освітніх втрат у прифронтових регіонах емпірично підтверджено на трьох незалежних рівнях: середня успішність учнів становить 62,7% за критичного рівня знань у 20-24% учасників; 99,2% учителів підтверджують наявність освітніх втрат, причому цей показник стабільний протягом усього 2025 року, що свідчить про системний, а не ситуативний характер проблеми.

Освітні втрати мають виражений диференційований характер за чотирма вимірами: предметним, регіональним, гендерним і рівневим; базові знання й операції збережені краще, ніж функціональна грамотність та навички застосування знань у нових контекстах, що обґрунтовує діагностику, індивідуалізацію та диференціацію як ключові компоненти організаційно-педагогічних умов.

Безпека є структурною передумовою ефективності будь-яких освітніх інтервенцій, а не лише контекстуальним фоном, що обґрунтовує включення безпекової інфраструктури до організаційно-педагогічних умов як системоутворювального компонента.

Мотивація учнів є ключовим чинником академічних результатів в умовах хронічного стресу, що обґрунтовує інтеграцію соціально-емоційного

навчання та відновлення мотивації як обов'язкових складових дидактичних умов.

Концептуальне розуміння освітніх втрат педагогами суттєво відстає від реальної багатовимірності явища: домінує дефіцитарна модель (близько 65% респондентів), що звужує проблему до когнітивного виміру; водночас 72,3% учителів запитують конкретні практичні інструменти, а не теоретичні знання, що обґрунтовує практико-орієнтований компонент підготовки педагогів.

Ефективне подолання освітніх втрат потребує координованих зусиль на трьох рівнях управління: макро-, мезо- та мікрорівні, – це підтверджується структурою педагогічних пропозицій; виявлені предметно-специфічні акценти запитів засвідчують неможливість уніфікованих програм підвищення кваліфікації.

### **3.3. Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат у загальній середній освіті в Україні в умовах війни та відбудови**

Теоретичний аналіз концептуальних орієнтирів та інноваційних практик (параграф 3.1) та емпіричне дослідження стану освітніх втрат у прифронтових областях (параграф 3.2) засвідчили багатовимірність проблеми та необхідність системного підходу до її подолання. У цьому параграфі обґрунтовано організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти, що інтегрує теоретичні та емпіричні результати дослідження.

У сучасній науці система трактується як цілісність, що складається з взаємопов'язаних елементів, які утворюють нову якість, не зведену до простої суми частин. У Кембриджському словнику система визначається як «a set of connected things or devices that operate together» («набір пов'язаних речей або пристроїв, що функціонують разом»); в Оксфордському словнику – як «a set of things working together as parts of a mechanism or an interconnecting network» («набір речей, що працюють разом як частини механізму або взаємопов'язаної мережі»). Згідно з положеннями загальної теорії систем Л.

фон Берталанфі (1968), будь-яке складне соціальне явище потребує аналізу через структуру, функції, зв'язки та механізми розвитку. Р. Акофф (1971) конкретизує системний підхід через визначення компонентів, встановлення зв'язків між ними, окреслення ієрархії, опис механізмів функціонування та визначення критеріїв результативності.

У загальнонауковому трактуванні умова розглядається як сукупність обставин, факторів або вимог, за яких можливе виникнення, функціонування та розвиток певного явища чи процесу. У педагогічному контексті поняття «умова» пов'язується з освітнім середовищем, особливостями організації навчально-виховного процесу та взаємодією його суб'єктів.

У наукових розвідках українських учених концепт педагогічних умов розроблюється з різних позицій. І. Зязюн (2001) пов'язував умови з педагогічною майстерністю та професійною компетентністю вчителя. О. Савченко (2012) аналізувала умови ефективного навчання в початковій школі, наголошуючи на диференціації та індивідуалізації. С. Сисоєва (2011) обґрунтовувала умови як складову педагогічного проектування. За характером впливу виокремлюють *зовнішні* (соціальні, матеріально-технічні, нормативні) та *внутрішні* (мотиваційні, психологічні, особистісні) умови навчання і виховання. За функціональним призначенням розрізняють дидактичні, психолого-педагогічні, соціально-педагогічні та організаційні умови.

У міжнародному трактуванні організаційно-педагогічні умови розглядаються як комплексний системний підхід до структурування освітнього процесу, який забезпечує ефективність навчання, якість викладання та відповідність освітніх цілей потребам суспільства. ЮНЕСКО визначає їх як сукупність методів, технологій та ресурсів (технічних і людських), спрямованих на оптимізацію процесу викладання та засвоєння знань, а також на створення інклюзивного середовища. До складових відносять норми та стандарти для вчителів, професійну підготовку, структурування навчальних програм та створення безпечного, позитивного

освітнього середовища, яке підтримує благополуччя учнів (UNESCO-IBE; UNESCO «Happy Schools»). ОЕСР розглядає ці умови через призму ефективності, інновацій та підзвітності, визначаючи їх як структурні та процесуальні компоненти освітньої системи що сприяють підвищенню якості навчання (OECD, 2018). Ідеться про педагогічні підходи, організацію простору, кадрову політику, автономію шкіл. У міжнародних звітах ці умови описуються через поняття *enabling environment* (політики, регуляції та ресурси для ефективного навчання), *teacher professional learning*, *innovative pedagogical approaches* та *evidence-based policy*.

Поняття організаційно-педагогічних умов в узагальненому сенсі використовується для позначення цілеспрямовано створеної сукупності факторів, що забезпечують ефективність реалізації педагогічної системи або моделі. У науковій літературі їх типологізація здійснюється за різними підходами. За критерієм масштабу впливу виокремлюють *макроумови* (державна освітня політика, нормативне забезпечення), *мезоумови* (управління закладом освіти, ресурсне забезпечення) та *мікроумови* (організація навчального процесу на рівні класу). За критерієм спрямованості: *змістові* (відбір та структурування навчального матеріалу), *процесуальні* (форми, методи та технології навчання) та *ресурсні* (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення). За критерієм суб'єкта діяльності: *умови, що стосуються діяльності вчителя* (професійна компетентність, мотивація, методичний супровід), *учня* (навчальна мотивація, пізнавальна активність, психоемоційний стан) та *освітнього середовища* (безпека, інфраструктура, цифрові ресурси). Зазначені класифікації не є взаємовиключними: одна й та ж умова може одночасно характеризуватися за кількома критеріями, що підтверджує системний характер організаційно-педагогічних умов.

На відміну від власне педагогічних умов, які стосуються змісту, форм і методів навчання, організаційно-педагогічні умови охоплюють також

управлінські, ресурсні, нормативно-правові та інституційні аспекти функціонування освітньої системи.

Освітні втрати в умовах війни мають багатовимірний характер: академічний, психологічний, організаційний, соціальний. Вони виникають як результат взаємодії факторів середовища, безпеки, доступності навчання, психоемоційного стану учнів та професійної готовності педагогів. Результати емпіричного дослідження (параграф 3.2) засвідчують домінування дефіцитарної моделі розуміння освітніх втрат серед педагогів (65%) та сфокусованість їхніх запитів переважно на додаткових заняттях (37,7% згадувань) при значно меншій увазі до діагностики (9,0%), психологічної підтримки (12,9%) та моніторингу. У поєднанні з міжнародною доказовою базою (параграф 3.1) ці дані свідчать про ймовірну недостатність попередньої діагностики, а трансформація змісту без методичної підтримки вчителів ризикує залишитися малоефективною, а відсутність системного моніторингу ускладнює оцінку й коригування корекційної роботи. Це дає підстави для висновку про те, що ефективність подолання освітніх втрат досягається лише за умови взаємодії компонентів, тобто функціонування їх як системи.

Під організаційно-педагогічними умовами подолання освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти розуміємо систему взаємопов'язаних чинників організаційного та педагогічного характеру, що створюють сприятливе середовище для виявлення, мінімізації та компенсації освітніх втрат учнів.

Узагальнення досвіду організації освітнього процесу в Україні в умовах повномасштабної війни, аналіз міжнародних практик подолання освітніх втрат (параграф 3.1) та результати проведеного емпіричного дослідження (параграф 3.2) дають підстави для виокремлення п'яти кластерів організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат: 1) стратегічних та нормативно-правових; 2) організаційно-управлінських; 3) дидактичних; 4) цифрових; 5) партнерсько-мережових.

Міжнародні організації (UNESCO, UNICEF, OECD, INEE, World Bank) у своїх рекомендаціях обґрунтовують, що освіта в умовах війни має бути цілісною системою реагування. Йдеться про синхронізацію та синергію управлінських, кадрових, психолого-педагогічних, навчально-методичних, цифрових і партнерських умов відповідно до принципів безпеки й захисту, безперервності організації навчального процесу, рівного доступу та інклюзії, гнучкості та адаптивності, міжсекторальної взаємодії.

Не менш важливим є рівневий характер умов. Виокремлення державного (макрорівень), регіонального та громадського (мезорівень), рівня закладу освіти (мікрорівень) та індивідуального рівня учня забезпечує врахування взаємозв'язків та взаємовпливів. Такий багаторівневий підхід відповідає принципам системного аналізу освітніх явищ, підтвердженим емпіричним дослідженням: учителі пропонують рішення саме на трьох рівнях: закладу освіти, громади та держави (параграф 3.2).

Важливість цього кластеру обґрунтовується міжнародними зобов'язаннями України та законодавчим полем у сфері освіти, що формує освітню політику, спрямовану на стійкість національної освіти та її безперервне функціонування. Оновлені у 2024 році Мінімальні стандарти INEE для освіти (INEE Minimum Standards, 2024 Edition) містять 19 стандартів у п'яти доменах: 1) фундаментальні стандарти (координація, оцінювання, моніторинг); 2) доступ та навчальне середовище; 3) викладання та навчання; 4) вчителі та інший освітній персонал; 5) освітня політика.

Домен 5 (освітня політика) наголошує, що освітня політика має встановлювати та відображати принципи, практики та послуги, які найбільш ефективно підтримують надання інклюзивної та справедливої якісної освіти для всіх учнів, навіть під час криз.

Додатковий аналітичний вимір для стратегічних умов пропонує рамка освітньої стійкості (Education Resilience Framework), обґрунтована Глобальним партнерством в галузі освіти (GPE, 2024). Ця рамка розрізняє три типи відповіді на кризу: абсорбуючу (absorptive) – запобігання та мінімізація

шкоди, збереження базового функціонування системи; адаптивну (adaptive) – пристосування до нових умов, модифікація підходів; трансформативну (transformative) – принципова зміна системи для підвищення її стійкості до майбутніх шоків. Стійкість визначається як динамічний процес, а не вроджена властивість, що підкреслює важливість цілеспрямованого формування умов для кожного типу відповіді. Для України це означає, що стратегічні умови мають передбачати не лише реактивні заходи (облаштування укриттів, перехід на дистанційне навчання), а й проактивну трансформацію системи освіти: наприклад, створення Національної стратегії, модернізацію моніторингу, перебудову системи підвищення кваліфікації.

Наявність стратегічного бачення та нормативно-правового забезпечення подолання освітніх втрат є базовою умовою. Міністерство освіти і науки України оперативно реагувало на виклики воєнного часу через оновлення навчальних програм, затвердження типових освітніх програм для різних категорій учнів, розробку моделей організації навчального процесу, що забезпечило стійкість системи освіти. Водночас аналіз засвідчив відсутність на рівні держави цілісної Національної стратегії мінімізації і подолання освітніх втрат, яка б визначала цілі, строки, показники виконання, механізми фінансування та відповідальних осіб. Формування такої стратегії є першочерговою умовою.

Важливою умовою на державному рівні є розбудова системи моніторингу та оцінювання освітніх втрат. Результати PISA-2022 засвідчили суттєве зниження навчальних досягнень українських учнів, однак системи регулярного внутрішньодержавного моніторингу, яка б дозволяла відстежувати динаміку освітніх втрат у розрізі регіонів, типів закладів освіти та категорій учнів, наразі не існує. Загальнодержавні моніторингові дослідження Державної служби якості освіти України є кроком у цьому напрямі, однак потребують системного продовження та розширення. Результати діагностичного тестування учнів прифронтових областей (параграф 3.2) підтверджують необхідність такої системи: виявлені

регіональні відмінності (7,3 в.п. між Харківською та Донецькою областями), предметна диференціація (від 56,7% з історії до 67,7% з природничих наук) та гендерні відмінності (4,2 в.п.) потребують регулярного моніторингу.

Невід'ємною умовою є забезпечення ресурсної бази. За даними RDNA3 (2024), Україна зазнала значних прямих збитків в освітньому секторі, а вартість відновлення зруйнованих і пошкоджених закладів освіти оцінюється приблизно у 14 млрд доларів США. Фінансування заходів із подолання освітніх втрат має включати кошти на діагностичний інструментарій, підвищення кваліфікації педагогів, розробку компенсаторних програм, технічне забезпечення дистанційного навчання, облаштування укриттів та захищених освітніх просторів. Як зазначають учителі в опитуванні (параграф 3.2), 11,7% респондентів серед ключових рішень називають саме фінансування та ресурси.

Цей кластер розглядається з позиції управлінських рішень, стратегічного планування та ресурсного забезпечення для безперервності навчання.

На мезорівні ключовою умовою є координація зусиль різних стейкхолдерів: органів місцевого самоврядування, управлінь освіти, закладів освіти, громадських організацій, батьківської спільноти. Як показано в параграфі 3.1, різні громадські організації реалізують різні моделі (тьюторський супровід, виїзні табори, додаткові заняття, навчальні інтенсиви), які мають свої переваги та обмеження. Ефективна координація на рівні громади дозволяє уникнути дублювання зусиль, забезпечити охоплення різних категорій учнів та оптимізувати використання ресурсів. Учителі підтверджують цю потребу: 8,3% респондентів серед рішень називають співпрацю та партнерство, а 8,1% – роботу з батьками та родиною.

Наступною умовою є адаптація заходів до регіональних особливостей. Різні регіони України перебувають у принципово відмінних безпекових умовах: від територій, де можливе очне навчання з укриттям під час тривоги, до прифронтових та деокупованих територій, де безпечно очне навчання

неможливе. Емпіричне дослідження (параграф 3.2) підтвердило ці відмінності: результати учнів Донецької області (59,4%) суттєво нижчі за результати Харківської (66,7%), що корелює з інтенсивністю бойових дій та часткою ВПО. Динаміка відповідей учителів (зростання акценту на безпеці у Групі 3 з 12,5% до 21,6%) також відображає регіональну специфіку.

На мікрорівні закладу освіти першочерговою умовою є гнучка організація освітнього процесу. Типова освітня програма для 5–9 класів (наказ МОН від 9 серпня 2024 року № 1120) передбачає години для перерозподілу між освітніми компонентами, що надає закладам освіти можливість адаптивного планування з урахуванням виявлених втрат. Рекомендовано здійснювати перерозподіл навчального часу між темами, розроблення власних навчальних програм із коригуванням змісту та очікуваних результатів навчання.

Безпечність освітнього середовища є критичною умовою в умовах війни. Майже кожен п'ятий учитель визначає очне навчання та облаштування укриттів як першочергову передумову подолання освітніх втрат (параграф 3.2). Облаштування укриттів у закладах освіти, чіткі протоколи дій під час повітряних тривог, системи раннього попередження, альтернативні способи продовження навчання під час перебування в укритті – усе це є складовими безпечного освітнього простору.

Дидактичні умови включають використання адаптованих навчальних програм, гнучких освітніх траєкторій, форм і методів навчання, що здатні компенсувати прогалини в знаннях та навичках.

Впровадження системи діагностики освітніх втрат є першочерговою дидактичною умовою. Як показано в параграфі 3.1, Державна служба якості освіти спільно з проектом SURGe розробили діагностичний інструментарій. Алгоритм роботи передбачає послідовність: 1) діагностика → 2) узагальнення результатів → 3) формування груп учнів зі схожими втратами → 4) планування та проведення компенсаторної роботи → 5) повторна діагностика. Проте сам по собі інструмент не забезпечує результату:

необхідною є здатність педагогічного колективу його застосовувати та інтерпретувати результати. Учителі підтверджують цю потребу: 9,0% респондентів серед рішень називають діагностику та моніторинг, а в дослідженні очікувань зафіксовано послідовність «спочатку потрібно діагностувати, а потім вже починати надолужувати».

Організаційна підтримка диференційованого та індивідуалізованого навчання є наступною умовою. Емпіричне дослідження (параграф 3.2) виявило значну неоднорідність освітніх втрат: стандартне відхилення з математики становить 6,3, що свідчить про принципово різні рівні підготовки учнів в одному класі. Бімодальність розподілу (наприклад, з математики 49,4% учнів мають високий рівень і водночас 24,1% – низький) робить диференційований підхід не опцією, а необхідністю. 13,3% учителів серед рішень називають саме індивідуальний підхід та диференціацію. Заклади освіти мають створювати організаційні умови для індивідуальних занять, факультативів, консультацій, роботи в малих групах.

Впровадження компенсаторних та надолужувальних практик – важлива умова, що передбачає використання доказово обґрунтованих підходів, проаналізованих у параграфі 3.1. Серед них: підхід Teaching at the Right Level (навчання на рівні учня, а не формального класу), високоінтенсивний тьюторинг (дозування  $\geq 3$  сесії на тиждень  $\geq 30$  хвилин, мале співвідношення 1–4 учні), прискорене навчання (just-in-time підтримка при вивченні матеріалу рівня класу замість повернення до попередніх тем). Вчителі підтверджують запит на ці практики: 37,7% називають додаткові заняття та консультації найважливішим рішенням, а 48,8% запитують методи та стратегії подолання втрат у програмах підвищення кваліфікації.

Міжнародний досвід пропонує додаткові моделі, релевантні для українського контексту. Програма Accelerated Basic Education (ABE) у Сомалі, де збройний конфлікт тривав понад два десятиліття, забезпечує прискорену базову освіту для дітей та підлітків, які пропустили роки навчання. Програма, реалізована за підтримки USAID (Bar Ama Baro Program), інтегрована в

Систему управління освітньою інформацією (EMIS), що дозволяє здійснювати моніторинг прогресу на національному рівні. Досвід Сомалі є цінним для України в контексті роботи з учнями деокупованих територій, які мали тривалі перерви в навчанні: формат прискореної базової освіти може бути адаптований для інтенсивних курсів надолуження. Інший релевантний досвід – модель Escuela Nueva, розроблена в Колумбії для організації навчання в умовах збройного конфлікту. Ця модель передбачає мультигрейдове навчання, де учні з різними рівнями підготовки навчаються в одному класі, використовуючи самонавчальні модулі, кооперативне навчання та гнучке просування. Принципи Escuela Nueva є безпосередньо застосовними до ситуації в українських школах, де в одному класі можуть навчатися учні з різним рівнем освітніх втрат: від мінімальних до критичних (бімодальний розподіл, виявлений у параграфі 3.2).

Забезпечення психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу є невід’ємною дидактичною умовою. Емпіричне дослідження виявило, що мотивація учнів є ключовим фактором успішності будь-яких інтервенцій. Учителі з практичного досвіду визначають: «Вмотивовані діти або зовсім не мають освітніх втрат, або мають невеликий розрив». 12,9% учителів серед рішень називають психологічну підтримку та мотивацію. Інтеграція соціально-емоційного навчання (SEL) у дидактичні умови обґрунтовується дослідженнями (Masten & Motti-Stefanidi, 2020), які підтверджують, що відновлення мотивації є передумовою академічного прогресу.

Доцільність виокремлення цифрових умов в окремий кластер обґрунтовується тим, що цифровізація перетворилася з інструменту на середовище функціонування освіти, здатне забезпечити безперервність навчання, адаптивність та персоналізацію. Інфраструктурне забезпечення (інтернет, пристрої), наявність цифрового контенту, використання платформ (LMS) та сформована цифрова компетентність учасників формують кластер, покликаний забезпечувати неперервність навчального процесу та доступ до освіти в умовах непрогнозованих криз.

Розвиток цифрової інфраструктури освіти є ключовою умовою. Платформа «Всеукраїнська школа онлайн», застосунок «Вивчаю – не чекаю», Екосистема для надолуження освітніх втрат та інші цифрові рішення забезпечують альтернативні можливості для навчання. Водночас за даними досліджень 72% учнів із сільської місцевості зазначили відсутність інтернету як перешкоду до щоденного навчання. Подолання цифрового розриву між міськими та сільськими територіями є критично важливою умовою забезпечення рівного доступу до освіти. Учителі підтверджують цю потребу: 13,0% запитують цифрові технології та ресурси у програмах підвищення кваліфікації, а 19% учителів прифронтових областей зазначають цифрові технології серед ключових очікувань.

До перспективних для України відносимо кластер партнерсько-мережових умов, пов'язаних з інтеграцією зовнішніх ресурсів, співпрацею з громадськими організаціями, місцевими громадами, міжнародними партнерами для розширення можливостей підтримки учнів і педагогів. Актуальність цього кластеру підкріплюється міжнародною рамкою «потрійного нексусу» (triple nexus) – підходу, що передбачає координацію гуманітарної допомоги, розвитку та миробудування як взаємопов'язаних напрямів діяльності. Протяжний та складний характер конфлікту в Україні потребує саме нексусного підходу: освітні інтервенції не можуть обмежуватися лише гуманітарним реагуванням (забезпечення доступу до навчання тут і зараз), а мають інтегрувати розвитковий компонент (побудова стійкої системи освіти) та миробудівний вимір (формування громадянських компетентностей, конфлікт-чутлива освіта). Як зазначають дослідники EіE Hub (2024), попередні спроби подолати розрив між гуманітарним та розвитковим секторами не були повністю успішними, що актуалізує потребу в нових механізмах координації.

У контексті фінансування партнерсько-мережових ініціатив важливо зазначити, що Світовий банк у 2024 році запустив програму INSPIRE (Inclusion Support Programme for Refugee Education), спрямовану на

інтеграцію дітей-біженців та переміщених осіб у національні системи освіти приймаючих країн. Загальний обсяг інвестицій Світового банку в освіту в умовах FCV (fragility, conflict, violence) у 2024 фінансовому році становив \$7 млрд, що охоплює 42 проекти в 28 країнах. Для України, де 35,6% учнів у дослідженні (параграф 3.2) мають статус ВПО, доступ до таких міжнародних програм є стратегічно важливим ресурсом.

Залучення громадянського суспільства та міжнародних партнерів є важливою умовою. Як показано в Додатку Д, громадські організації (ГС «Освіторія», ГО «Навчай для України», ГО «ГоГлобал», MgiuDiy, ГО «Смарт освіта») створили широкий спектр інструментів, що охоплюють різні елементи рамки RAPID, але потребують координації для системного ефекту. Фінансова та технічна підтримка з боку міжнародних партнерів (ЮНІСЕФ, GPE, Education Cannot Wait) є важливим ресурсом для масштабування успішних практик.

Горизонтальний обмін досвідом між педагогами є наступною умовою. (Не)конференції EdCamp, професійні спільноти вчителів, мережі сертифікованих педагогів забезпечують поширення успішних практик. Емпіричне дослідження підтвердило цю потребу: 24% учителів прифронтових областей серед очікувань називають спілкування та обмін досвідом, а 5,0% учителів в опитуванні запитують обмін досвідом та кейси. Дослідження Гаргрівс та О'Коннор (2018) щодо «collaborative professionalism» підтверджує, що в умовах кризи горизонтальні зв'язки між учителями стають критично важливим ресурсом підтримки.

Партнерство з батьківською спільнотою є умовою, яку підтверджують як наукові джерела, так і емпіричні дані. 8,1% учителів серед рішень називають роботу з батьками та родиною. Учителі прифронтових областей зазначають, що батьки часто не можуть допомогти через зайнятість або перекладають відповідальність на школу. Компетентність педагогічного партнерства, визначена у професійному стандарті вчителя (наказ МОН № 1225), передбачає здатність до взаємодії з батьками. Регулярне інформування

про навчальні результати, спільне визначення стратегій подолання прогалин, залучення батьків до позашкільних освітніх заходів є складовими ефективного партнерства.

Окремий блок організаційно-педагогічних умов стосується формування компетентностей педагогів для роботи з освітніми втратами, що є наскрізною умовою, пов'язаною з усіма кластерами.

Забезпечення доступу педагогів до якісних програм підвищення кваліфікації є першою умовою. Як показано в параграфі 3.1, програма «Наздоженемо» охопила понад 15 000 учителів, онлайн-курс ІМЗО навчає педагогів роботі з інноваційними технологіями. Водночас емпіричне дослідження (параграф 3.2) виявило домінування дефіцитарної моделі розуміння освітніх втрат (65% учителів), що свідчить про необхідність розширення концептуального арсеналу педагогів. 72,3% учителів запитують конкретні практичні інструменти, а не теоретичні знання. Це означає необхідність переходу від теоретико-інформаційної моделі підвищення кваліфікації до практико-орієнтованої з акцентом на готових кейсах, мікстратегіях для інтеграції в урок та формуванні багатовимірного розуміння проблеми.

Підтримка психоемоційного стану педагогів є критично важливою умовою. Як зазначено в параграфі 3.1, провідну функцію у підтримці позитивного емоційного стану учнів відіграє гармонійний психологічний стан самого вчителя. Система освіти втратила понад 54 000 педагогів унаслідок міграції, мобілізації, переїзду в більш безпечні регіони, що створює додаткове навантаження на тих, хто продовжує працювати. 12% учителів прифронтових областей серед очікувань від програм підвищення кваліфікації називають саме емоційну підтримку.

На підставі узагальнення теоретичного аналізу (параграф 3.1), емпіричного дослідження (параграф 3.2) та обґрунтування кластерів умов пропонуємо організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови.

Система ґрунтується на системному, компетентнісному та гуманістичному підходах і враховує специфіку функціонування шкільної освіти в умовах війни.

Метою системи є подолання освітніх втрат учнів та відновлення якості загальної середньої освіти шляхом створення цілісного комплексу організаційно-педагогічних умов, спрямованих на компенсацію навчальних прогалин, підтримку психоемоційного стану учнів і забезпечення безперервності освітнього процесу.

Система передбачає реалізацію семи взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов, що функціонують на чотирьох рівнях: державному (макрорівень), регіональному та громадському (мезорівень), рівні закладу освіти (мікрорівень) та індивідуальному рівні.

Часткова відповідність авторської системи з Мінімальними стандартами INEE (2024 Edition) засвідчує її відповідність міжнародним орієнтирам. Стандарти INEE містять 19 стандартів у п'яти доменах, і запропоновані сім умов покривають кожен із них: домен 1 (фундаментальні стандарти: координація, оцінювання, моніторинг) відповідає умовам 2 (діагностично орієнтоване управління) та 7 (міжінституційна взаємодія); домен 2 (доступ та навчальне середовище) – умовам 1 (гнучка організація) та 4 (психолого-педагогічна підтримка); домен 3 (викладання та навчання) – умовам 3 (компенсаторні практики) та 6 (ресурсно-цифрове забезпечення); домен 4 (вчителі та інший освітній персонал) – умові 5 (професійна готовність); домен 5 (освітня політика) – умовам 1 та 7 на макрорівні. Наскрізні питання INEE 2024 (МНРСС, конфлікт-чутлива освіта, інклюзія, гендер) інтегровані в умови 4 та 5. Ця відповідність підтверджує, що авторська система не лише враховує специфіку українського контексту, а й узгоджується з міжнародними стандартами якості освіти в умовах кризи.

Рамка освітньої стійкості GPE (2024) дозволяє додатково класифікувати запропоновані умови за типом відповіді на кризу. Абсорбуючу функцію (запобігання шкоді, збереження базового функціонування) виконують умова 1

(гнучка організація) та умова 6 (ресурсно-цифрове забезпечення): вони дозволяють системі освіти продовжувати функціонувати навіть під час активних бойових дій. Адаптивну функцію (приспосовування до нових умов) забезпечують умова 2 (діагностика), умова 3 (компенсаторні практики) та умова 4 (психолого-педагогічна підтримка): вони модифікують освітній процес відповідно до реальних потреб. Трансформативну функцію (принципова зміна системи для підвищення стійкості) виконують умова 5 (професійна готовність педагогів) та умова 7 (міжінституційна взаємодія): вони змінюють саму архітектуру освітнього процесу. Ця класифікація підкреслює, що система умов передбачає не лише реактивні заходи, а й проактивну трансформацію освітньої практики.

Далі охарактеризовано кожну з семи умов із визначенням механізмів реалізації та індикаторів досягнення.

**Перша умова – гнучка організація освітнього процесу (кластер 1, макрорівень / мікрорівень).**

*Сутність.* Умова забезпечує варіативність форм навчання (очна, дистанційна, змішана), адаптацію навчальних програм і календарно-тематичного планування відповідно до безпекових і індивідуальних освітніх потреб учнів. У структурі системи вона виконує абсорбуючу функцію – підтримання базового функціонування освітнього процесу за умов, коли неперервність прямого освітнього контакту порушена.

*Теоретичне обґрунтування.* Концептуальною основою умови є парадигма Education in Emergencies (INEE), що визначає неперервність навчання як основоположне право дитини в умовах кризи, і Рамка освітньої стійкості GPE (2024), у якій абсорбуюча відповідь системи трактується як здатність зберігати ключові функції під впливом шоку. Гнучкість як принцип організації освітнього процесу узгоджується з Доменом 2 Мінімальних стандартів INEE щодо доступу та навчального середовища.

*Емпіричне підтвердження.* У відкритих відповідях педагогів прифронтових областей 18,4% учасників визначають очне навчання та

безпеку як базову умову подолання освітніх втрат; типова освітня програма, затверджена наказом МОН № 1120, передбачає години для перерозподілу залежно від безпекової ситуації.

*Механізм реалізації.* На макрорівні – нормативне забезпечення гнучкості навчальних планів і алгоритмів реагування на безпекові ризики; на мікрорівні – розробка закладом освіти власного алгоритму переходу між форматами навчання (очний → змішаний → дистанційний) із визначеними критеріями переходу, відповідальними особами, протоколами комунікації з батьками та банком навчальних матеріалів для кожного формату.

*Очікувані результати.* Підтримання неперервності освітнього процесу за умов безпекових ризиків; мінімізація втрат, спричинених припиненнями навчання через повітряні тривоги, відключення електроенергії та зміну безпекової ситуації; підвищення передбачуваності освітнього процесу для учнів і батьків.

*Індикатори ефективності.* Наявність у закладі затвердженого алгоритму переходу між форматами навчання; частка навчальних годин, проведених в очному форматі (максимізація з урахуванням безпекових обмежень); час переходу між форматами (цільовий показник – до 24 годин); частка учнів, які не пропустили жодного дня навчання внаслідок зміни формату.

**Друга умова – діагностично орієнтоване управління освітнім процесом (кластер 2, мезорівень / мікрорівень).**

*Сутність.* Умова передбачає систематичне виявлення рівня освітніх втрат, навчальних прогалин і сформованості ключових компетентностей учнів з метою планування адресних компенсаторних заходів на основі доказових даних, а не загальних припущень про потреби.

*Теоретичне обґрунтування.* Концептуальною основою умови є метод вимірювання прогресу учня на основі навчальної програми (Curriculum-Based Measurement, S. Deno, 1985), що передбачає короткочасні регулярні вимірювання з візуалізацією індивідуальної динаміки, та сучасні

психометричні підходи на основі Item Response Theory (P. von Hippel, 2019), які забезпечують зіставність результатів. Умова відповідає Домену 1 Мінімальних стандартів INEE щодо координації, оцінювання та моніторингу.

*Емпіричне підтвердження.* Діагностичне тестування 714 учнів прифронтових областей виявило значну неоднорідність освітніх втрат, що підтверджує недоцільність недиференційованих компенсаторних заходів: статистично значущі регіональні відмінності загалом ( $F(2, 762) = 6,99$ ;  $p = 0,001$ ) і за окремими предметами (англійська мова –  $F = 8,66$ ;  $p < 0,001$ ), значущу гендерну диференціацію у природничих науках (Welch's t-test, Cohen's  $d = 0,54$ ), а також компенсаційні ефекти за статусом ВПО з протилежним знаком за різними предметами (детально див. Додаток Є, табл. Є.3, Є.4; повний апарат інференційних тестів – у відкритому репозиторії Zenodo, DOI: 10.5281/zenodo.19349326). Серед педагогів 9,0% згадувань у відкритих відповідях стосувалися саме потреби в систематичній діагностиці.

*Механізм реалізації.* Триетапна процедура: вхідна діагностика на початку навчального року з використанням інструментарію Державної служби якості освіти / SURGe на платформі ВШО; формування індивідуальних профілів навчальних прогалин кожного учня; регулярний моніторинг прогресу за принципами СВМ – короткочасні вимірювання (1-5 хвилин) з візуалізацією динаміки на індивідуальних графіках.

*Очікувані результати.* Перехід від «сліпих» до адресних компенсаторних інтервенцій; формування доказової бази для розподілу обмежених ресурсів між учнями з різним рівнем втрат; раннє виявлення критичних випадків, що потребують інтенсивної підтримки.

*Індикатори ефективності.* Частка учнів, які пройшли вхідну діагностику (цільовий показник – 100%); наявність індивідуальних профілів прогалин для кожного учня; частота повторної діагностики (не менше двох разів на семестр); частка учнів, що продемонстрували статистично значущий прогрес за результатами повторної діагностики (цільовий – щонайменше 70%).

### **Третя умова – впровадження компенсаторних та надолужувальних освітніх практик (кластер 3, мікрорівень).**

*Сутність.* Умова охоплює систему освітніх інтервенцій, спрямованих на відновлення базових навчальних результатів учнів, що зазнали освітніх втрат, з диференціацією стратегій залежно від глибини втрат: від адаптаційних курсів і прискореного навчання до інтенсивного тьюторингу та програм типу Accelerated Basic Education.

*Теоретичне обґрунтування.* Доказову базу умови формують міжнародні рандомізовані контрольовані дослідження ефективності освітніх інтервенцій: програма Saga Education (ефект +0,19-0,40 SD у трьох RCT, відповідність стандартам ESSA Tier 1), підхід Teaching at the Right Level (J-PAL), модель Accelerated Basic Education (досвід Сомалі), мультигрейдове навчання Escuela Nueva (Колумбія), систематично проаналізовані в параграфі 3.1. Умова реалізує адаптивну функцію в Рамці освітньої стійкості GPE (2024) і відповідає Домену 3 Мінімальних стандартів INEE.

*Емпіричне підтвердження.* У відкритих відповідях педагогів 37,7% згадувань стосуються додаткових занять як ключового рішення, 48,8% – запитів на методи й стратегії подолання освітніх втрат; розподіл учнів за рівнями засвоєння засвідчує наявність 20-24% учнів із низьким рівнем (<40%) у більшості предметів, що формує цільову групу для інтенсивних компенсаторних практик (детально див. Додаток В, табл. В.7).

*Механізм реалізації.* Диференційований вибір стратегій залежно від глибини втрат: для учнів із незначними прогалинами – прискорене навчання (just-in-time підтримка при вивченні нового матеріалу за підходом TNTP); для учнів зі суттєвими втратами – інтенсивний тьюторинг у малих групах (за принципами Saga Education або TaRL); для учнів із критичним рівнем – адаптовані програми типу Accelerated Basic Education, що можуть бути реалізовані як інтенсивні курси на канікулах або паралельно з основною програмою. Принципи мультигрейдового навчання Escuela Nueva застосовні в гетерогенних класах.

*Очікувані результати.* Зменшення частки учнів із критичним рівнем знань на кінець навчального року; перехід учнів між рівнями засвоєння (від низького до середнього, від середнього до високого); зменшення розриву в результатах між учнями з найвищими і найнижчими стартовими показниками («згладжування» ефекту Матвія).

*Індикатори ефективності.* Частка учнів з низьким рівнем знань (<40%), залучених до додаткових програм (цільовий – 100%); середній приріст успішності за результатами повторної діагностики (у відсоткових пунктах і в розмірі ефекту); зменшення частки учнів з критичним рівнем знань на кінець навчального року щонайменше на 30%; частка учнів, які перейшли на вищий рівень засвоєння.

**Четверта умова – забезпечення психолого-педагогічної підтримки учнів (кластер 3, мікрорівень).**

*Сутність.* Умова реалізується через створення безпечного освітнього середовища, інтеграцію елементів соціально-емоційного навчання (SEL) у навчальний процес і застосування травма-інформованого підходу як етичної основи педагогічної діяльності в умовах війни.

*Теоретичне обґрунтування.* Концептуальною основою умови є рамка соціально-емоційних компетентностей CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), Домен 4 Мінімальних стандартів INEE, де MHPSS (Mental Health and Psychosocial Support) уперше визначено як наскрізне питання, що інтегрується у всі аспекти освітнього реагування, а не лише делегується психологічній службі, а також травма-інформований підхід, концептуалізований у вітчизняній педагогічній науці в працях Л.Л. Хоружої.

*Емпіричне підтвердження.* Мотивацію визнано вчителями ключовим внутрішнім чинником подолання освітніх втрат; 12,9% згадувань у відкритих відповідях стосуються потреби в психологічній підтримці; домінування дефіцитарної моделі розуміння освітніх втрат (65% педагогів) свідчить про звуження когнітивного компонента до знань, умінь і навичок без урахування соціально-емоційного й мотиваційного вимірів.

*Механізм реалізації.* Інтеграція мікростратегій SEL безпосередньо в предметне навчання (5-10 хвилин на початку або наприкінці уроку – пріоритетний формат за результатами опитування педагогів); систематичне відстеження психоемоційного стану учнів через скринінг на початку семестру; взаємодія з психологічною службою закладу освіти для учнів, які потребують індивідуальної підтримки; формування у педагогів базових компетентностей травма-інформованого підходу. Передумовою ефективною реалізації цього механізму є деконструкція дефіцитарної моделі розуміння освітніх втрат у самих педагогів (механізм див. в умові 5): учитель, який трактує освітні втрати виключно як прогалини в знаннях, об'єктивно не може інтегрувати соціально-емоційні мікростратегії в урок, бо не сприймає мотиваційні й психоемоційні стани учнів як цільовий результат навчання. Цим обґрунтовується змістовий зв'язок четвертої та п'ятої умов: психолого-педагогічна підтримка учнів є реалізаційно неможливою без концептуального переоснащення педагогів.

*Очікувані результати.* Підвищення психоемоційної стійкості учнів в умовах війни; відновлення навчальної мотивації; формування довіри й безпечного освітнього середовища, що є передумовою ефективності решти компенсаторних практик; зниження ризику вторинної травматизації через педагогічну взаємодію.

*Індикатори ефективності.* Частка учнів, охоплених скринінгом психоемоційного стану; наявність у закладі програми SEL, інтегрованої в навчальний процес; динаміка навчальної мотивації за результатами регулярних опитувань; частка педагогів, що пройшли підготовку з травма-інформованого підходу.

**П'ята умова – підвищення професійної готовності педагогічних працівників (наскрізна, всі рівні).**

*Сутність.* Умова забезпечує цілеспрямований розвиток у педагогів комплексу компетентностей, необхідних для роботи з освітніми втратами: діагностичної, диференційно-індивідуалізаційної, оцінювально-аналітичної,

психологічної та емоційно-етичної. Як системоутворювальна умова, вона пронизує всі чотири рівні системи (державний, регіональний, рівень закладу, індивідуальний) і визначає ефективність реалізації решти шести умов.

*Теоретичне обґрунтування.* Концептуальною основою умови є модель ефективного професійного розвитку, обґрунтована Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Гайлер та М. Гарднер, яка визначає сім критеріїв результативного навчання педагогів: змістовий фокус, активне навчання, підтримка співпраці, моделювання ефективних практик, експертний коучинг, рефлексія та зворотний зв'язок, достатня тривалість. Умова узгоджується з вимогами Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (МОН, 2024) і Доменом 4 Мінімальних стандартів INEE. Травма-інформований підхід, концептуалізований Л.Л. Хоружою, інтегрується в емоційно-етичну й психологічну складові професійної готовності.

*Емпіричне підтвердження.* Опитування 875 педагогів прифронтових областей засвідчило: 64,4% не проходили попереднього навчання з теми освітніх втрат, 83,0% не долучалися до жодних попередніх профільних проєктів; 72,3% запитують саме практичні інструменти, а не теоретичні концепти (Додаток Є, табл. Є.10); за результатами контент-аналізу 328 відповідей педагогів домінує дефіцитарна модель розуміння освітніх втрат (близько 65% респондентів), що звужує когнітивний компонент явища (детально див. параграф 3.2)

*Механізм реалізації.* На макрорівні – інституціоналізація проблематики освітніх втрат у державних програмах підвищення кваліфікації педагогів і в системі сертифікації. На мезорівні – формування регіональних практико-орієнтованих програм у партнерстві з громадськими організаціями (ГС «Освіторія», ГО «DOCCU» та ін.). На мікрорівні – перехід від інформаційно-теоретичної до практико-орієнтованої моделі підвищення кваліфікації, що поєднує три компоненти. Концептуальний компонент передбачає цілеспрямовану деконструкцію дефіцитарної моделі через

окремий модуль програми, побудований за такою послідовністю: 1) діагностика наявної моделі учасника через вхідне опитування й рефлексивну вправу на самоопис розуміння освітніх втрат; 2) актуалізація прихованих наслідків звуженого бачення, зокрема того, що зведення освітніх втрат до прогалин у знаннях, уміннях і навичках веде до знецінення мотиваційного виснаження учнів, ігнорування соціально-емоційних маркерів, а також до педагогічного вигорання самого вчителя, який витрачає ресурс на компенсацію когнітивних втрат без розуміння їх багатовимірної природи; 3) поетапне розширення моделі за рахунок мотиваційного, соціально-емоційного, ціннісного й розвивального вимірів освітніх втрат, із спиранням на статтю 1 Закону України «Про освіту» (де результати навчання охоплюють «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості») та на концепт травма-інформованого підходу; 4) повторна діагностика моделі на виході з модуля для верифікації трансформації. Інструментальний компонент забезпечує опанування конкретних мікростратегій уроку, діагностичних інструментів і формувального оцінювання. Рефлексивний компонент передбачає горизонтальний обмін досвідом у професійних спільнотах. Авторську реалізацію цього механізму апробовано в межах програми підвищення кваліфікації «12 кроків до подолання освітніх втрат», де концептуальний модуль розгорнуто у дві навчальні сесії з обов'язковим вхідним і вихідним зрізами розуміння педагогами поняття «освітні втрати».

*Очікувані результати.* Перехід педагогів від дефіцитарного розуміння до інтегративного бачення освітніх втрат як багатовимірного явища; формування практичної готовності до роботи з гетерогенними класами в умовах війни; посилення внутрішньої мотивації педагогів до системного, а не епізодичного реагування на освітні втрати; зниження ризику професійного вигорання за рахунок усвідомлення меж власної відповідальності й змістового перерозподілу педагогічного ресурсу між когнітивним, мотиваційним і соціально-емоційним вимірами роботи з учнями.

*Індикатори ефективності.* Частка педагогів закладу / громади / регіону, які пройшли підвищення кваліфікації з питань подолання освітніх втрат за рік (цільовий – не менше 60%); зміна моделі розуміння освітніх втрат за результатами вхідного й вихідного опитування на модулі деконструкції програми «12 кроків» або еквівалентного інструменту (зменшення частки дефіцитарної моделі щонайменше на 20 в.п.); самооцінка готовності до диференційованого навчання за стандартизованим інструментом (середній бал — не нижче 4,0 з 5,0); частка педагогів, залучених до професійних спільнот обміну досвідом.

**Шоста умова – ресурсно-цифрове забезпечення освітнього процесу (кластер 4, макрорівень / мікрорівень).**

*Сутність.* Умова спрямована на зменшення цифрової нерівності, забезпечення доступу учнів до освітніх платформ, навчальних матеріалів і технічних засобів, а також на підтримку низькотехнологічних альтернатив для територій із нестабільним електропостачанням та інтернетом.

*Теоретичне обґрунтування.* Концептуальною основою умови є концепт цифрової рівності (digital equity), системно розроблений у вітчизняній науці у працях О.В. Овчарук, який визначає цифрову нерівність як одну з ключових структурних умов поглиблення освітніх розривів у воєнний час. Міжнародний досвід (зокрема Somali Interactive Radio Instruction Program, SIRIP, 2005-2011) засвідчує, що цифрові рішення мають бути доповнені низькотехнологічними альтернативами для найбільш вразливих територій. Умова відповідає Домену 3 Мінімальних стандартів INEE та реалізує абсорбуючу функцію в Рамці освітньої стійкості GPE.

*Емпіричне підтвердження.* 72% учнів із сільської місцевості зазначають відсутність стабільного інтернет-зв'язку; 13,0% згадувань у відкритих відповідях педагогів стосуються потреби в цифрових технологіях і ресурсах. Регіональна диференціація освітніх втрат (різниця 7,3 в.п. між Харківською та Донецькою областями,  $p < 0,001$ ) частково корелює з рівнем збереженості освітньої та цифрової інфраструктури.

*Механізм реалізації.* На макрорівні – розвиток цифрової інфраструктури (Екосистема надолуження освітніх втрат, платформа ВШО, забезпечення інтернет-доступу в сільській місцевості); на мікрорівні – формування банку цифрових ресурсів для офлайн-використання, що є критично важливим для територій з нестабільним електропостачанням та інтернетом, а також інтеграція низькотехнологічних альтернатив (друковані матеріали, радіо-формати) для учнів з обмеженим доступом до техніки.

*Очікувані результати.* Скорочення цифрового розриву між учнями міських і сільських територій, прифронтових і тилкових областей; забезпечення неперервності навчання за умов відключень електроенергії та інтернету; розширення доступу учнів до якісного освітнього контенту незалежно від локації.

*Індикатори ефективності.* Частка учнів, які мають доступ до хоча б однієї освітньої платформи; наявність у закладі офлайн-пакетів навчальних матеріалів для всіх предметів; частка вчителів з базовою цифровою компетентністю (за результатами «Цифрограму»); частка учнів, охоплених низькотехнологічними альтернативами на територіях з нестабільним постачанням.

**Сьома умова – міжінституційна та міжсекторальна взаємодія (кластер 5, мезорівень / макрорівень).**

*Сутність.* Умова забезпечує координацію зусиль закладів освіти, органів управління освітою, психологічних служб, громадських та міжнародних організацій з метою уникнення дублювання, ширшого охоплення вразливих категорій учнів та оптимізації використання обмежених ресурсів.

*Теоретичне обґрунтування.* Концептуальною основою умови є рамка RAPID (Reach every child – Assess learning – Prioritize the fundamentals – Increase efficiency of instruction – Develop psychosocial health and wellbeing; World Bank, UNESCO, UNICEF), що визначає п'ять компонентів комплексної відповіді на освітню кризу, та концепція «потрійного нексусу»

(humanitarian-development–peacebuilding nexus), яка передбачає координацію гуманітарного реагування, розвиткової діяльності та миробудування як взаємопов'язаних напрямів. Умова реалізує трансформативну функцію в Рамці освітньої стійкості GPE і відповідає Домену 5 Мінімальних стандартів INEE щодо освітньої політики.

*Емпіричне підтвердження.* Жодна з проаналізованих у параграфі 3.1 громадських ініціатив не охоплює рамку RAPID повністю, обмежуючись окремими її компонентами; 8,3% згадувань у відкритих відповідях педагогів стосуються співпраці й партнерства; 24% – очікувань щодо обміну досвідом.

*Механізм реалізації.* Формування на рівні громади координаційної платформи, що об'єднує заклади освіти, громадські організації, міжнародних партнерів та батьківську спільноту і забезпечує: розподіл ролей (яка організація відповідає за який компонент рамки RAPID); уникнення дублювання; обмін даними про потреби учнів і результати інтервенцій; інтеграцію ресурсів міжнародних партнерів (ECW, GPE, ЮНІСЕФ, програма INSPIRE Світового банку).

*Очікувані результати.* Перехід від фрагментарної до системної відповіді на проблему освітніх втрат на рівні громади та регіону; повне охоплення компонентів рамки RAPID на території; ширше залучення вразливих категорій учнів до програм підтримки.

*Індикатори ефективності.* Наявність у громаді координаційної платформи з подолання освітніх втрат; кількість організацій-партнерів, залучених до спільної діяльності; частка компонентів рамки RAPID, охоплених на рівні громади (цільовий – 100%); частка вразливих категорій учнів (ВПО, діти з ООП, діти з прифронтових громад), залучених до програм підтримки.

Системний характер запропонованих умов передбачає, що ефективність подолання освітніх втрат залежить від одночасного забезпечення умов на всіх рівнях. Недостатня увага до будь-якого з рівнів знижує загальну ефективність системи. Водночас системі має бути притаманна гнучкість — здатність

адаптуватися до мінливих умов воєнного часу та різноманітних регіональних контекстів.

Очікуваним інтегральним результатом реалізації системи є зменшення освітніх втрат учнів, вирівнювання навчальних досягнень, відновлення навчальної мотивації та підвищення стійкості системи загальної середньої освіти України до кризових викликів.

Проведене теоретичне обґрунтування та концептуальне опрацювання організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат уможливають сформулювати наступні висновки.

Поняття «організаційно-педагогічні умови» є методологічно виправданим інструментом для опису та моделювання комплексу заходів з подолання освітніх втрат, оскільки охоплює організаційний, управлінський, нормативно-правовий та інституційний виміри, що виходять за межі власне педагогічних умов; дані емпіричного дослідження у поєднанні з міжнародною доказовою базою обґрунтовують доцільність саме системного підходу.

Авторська система охоплює сім взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов, об'єднаних у п'ять кластерів (стратегічно-нормативний, організаційно-управлінський, дидактичний, цифровий, партнерсько-мережевий), які функціонують на чотирьох рівнях управління освітою — державному, регіональному / громадському, рівні закладу освіти та індивідуальному; недостатня увага до будь-якого рівня знижує загальну ефективність системи.

Запропонована система узгоджується з міжнародними стандартами якості освіти в умовах кризи: сімом умовам відповідають усі п'ять доменів Мінімальних стандартів INEE (2024), а наскрізні питання INEE (психічне здоров'я і психосоціальна підтримка, конфлікт-чутлива освіта, інклюзія, гендер) інтегровано в умови психолого-педагогічної підтримки учнів та професійної готовності педагогів.

Рамка освітньої стійкості GPE (2024) дозволяє класифікувати умови за типом відповіді на кризу (абсорбуючу, адаптивну та трансформативну), що засвідчує проактивний, а не лише реактивний характер системи.

Кожна з семи умов має чітко визначений механізм реалізації та вимірювані індикатори досягнення, що забезпечує операціональність системи та можливість моніторингу її впровадження.

Підвищення професійної готовності педагогів є наскрізною умовою, що визначає ефективність реалізації решти шести; виявлений розрив між дефіцитарною моделлю розуміння освітніх втрат і реальною багатовимірністю явища обумовлює необхідність переходу від інформаційно-теоретичної до практико-орієнтованої моделі підвищення кваліфікації.

На підставі проведеного аналізу рекомендації для органів державної влади, органів місцевого самоврядування, керівників закладів освіти та педагогів сформульовано в параграфі 3.4.

### **3.4. Рекомендації щодо подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти**

На підставі теоретичного аналізу концептуальних орієнтирів та інноваційних практик (параграф 3.1), результатів емпіричного дослідження (параграф 3.2) та обґрунтованого комплексу організаційно-педагогічних умов (параграф 3.3) сформульовано рекомендації для п'яти категорій стейкхолдерів відповідно до рівневої структури системи.

Актуальність розробки комплексних рекомендацій зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, освітні втрати мають кумулятивний характер: «ефект Матвія» засвідчує, що без системної інтервенції початкові прогалини не лише не зменшуються, а й перетворюються на незворотні розриви. Без ранньої підтримки читання у 1-2-х класах учні опиняються у негативному циклі накопичення прогалин, оскільки переходять від «навчання читати» до «читання для навчання» зі

значним дефіцитом базових навичок. По-друге, різні категорії учнів (на ТОТ, за кордоном, у прифронтових регіонах, серед ВПО) потребують принципово різних підходів, які неможливо забезпечити без чіткої державної політики та скоординованих дій усіх рівнів управління. По-третє, обмеженість ресурсів в умовах війни вимагає їх оптимального розподілу на основі доказово обґрунтованих рішень: інвестування в неефективні програми є не просто витратою, а альтернативними витратами, тобто відвернутими ресурсами від дієвих інтервенцій. По-четверте, масштаб і складність проблеми унеможлиблює вирішення її зусиллями одного відомства чи одного сектора: міжнародна допомога, громадянське суспільство і державні інституції мають діяти в логіці «потрійного нексусу»: гуманітарного реагування, розвитку та миробудівництва. Методологічною основою формулювання рекомендацій є принцип evidence-based policy – політики, заснованої на доказах.

### **Часові проміжки та територіальна диференціація**

Рекомендації сформульовано з урахуванням трьох часових проміжків, що відповідають рамці освітньої стійкості GPE (2024): короткострокові (до 1 року) – абсорбуючі заходи, спрямовані на мінімізацію поточних втрат та збереження базового функціонування освітньої системи; середньострокові (2–3 роки) – адаптивні заходи, що передбачають модифікацію підходів до навчання, системну діагностику та впровадження компенсаторних практик; довгострокові (5+ років) – трансформативні заходи, спрямовані на принципову перебудову системи для підвищення її стійкості до майбутніх криз.

Обґрунтованість часових проміжків підтверджується досвідом країн, що долають наслідки збройних конфліктів. У Сомалі програма Accelerated Basic Education функціонує з 2005 року, і лише після інтеграції в EMIS у 2022 році з'явилася можливість системного моніторингу прогресу. У Колумбії модель Escuela Nueva розвивається з 1975 року і пройшла кілька етапів масштабування: від пілотних шкіл до охоплення понад 20 000 сільських шкіл. Ці приклади свідчать: подолання освітніх наслідків конфлікту є тривалим

процесом, який потребує стратегічного планування на всіх трьох горизонтах одночасно, а не послідовно.

Водночас емпіричне дослідження (параграф 3.2) засвідчило принципово різний контекст навчання в різних регіонах України, що потребує територіальної диференціації рекомендацій. Виокремлено п'ять типів територій із різними пріоритетами:

1. прифронтові території (Донецька, Харківська, Сумська, Запорізька, Херсонська та інші суміжні з зоною активних бойових дій): пріоритет безпеки, дистанційне та змішане навчання, психоемоційна підтримка, інтенсивна компенсація базових навичок;
2. деокуповані території: пріоритет реінтеграції учнів в освітній процес, комплексна діагностика глибини втрат (які можуть перевищувати 2-3 роки навчання), адаптовані програми за типом Accelerated Basic Education;
3. тилові території, що прийняли ВПО: пріоритет інтеграції учнів-ВПО в нові учнівські колективи, диференціація в гетерогенних класах, підтримка соціальної адаптації;
4. відносно безпечні території: пріоритет профілактики накопичення втрат, підвищення якості очного навчання, масштабування успішних практик для подальшого поширення;
5. тимчасово окуповані території: пріоритет на безпеці та збереженні зв'язку з українською системою освіти.

Доцільність такої диференціації підтверджують дані емпіричного дослідження: Донецька область (прифронтна, з найвищою часткою ВПО) показала найнижчі результати тестування, а предметно-регіональний перехресний аналіз виявив, що в різних регіонах критичними є різні предмети, що визначає конкретні предметні пріоритети для кожного типу територій.

Враховуючи весь викладений вище матеріал, пропонується наступна дорожня карта впровадження заходів для подолання освітніх втрат для органів державної влади:

Короткострокові (до 1 року):

1. Розробити та затвердити Національну стратегію мінімізації освітніх втрат із визначенням цілей, строків, показників виконання, механізмів фінансування та відповідальних органів. Наразі відсутній цілісний стратегічний документ, що координував би зусилля на національному рівні, хоча МОН здійснює оперативне реагування на виклики воєнного часу. Стратегія має інтегрувати принципи конфлікт-чутливої освіти (conflict-sensitive education), визначені оновленими стандартами INEE як наскрізне питання. Її структура повинна охоплювати: аналітичний блок (діагностика масштабу та характеру втрат за типами територій), цільовий блок (диференційовані цілі для п'яти типів територій), інструментальний блок (перелік доказово обґрунтованих практик з визначенням масштабу застосування), ресурсний блок (механізми фінансування з державного бюджету, міжнародних джерел та місцевих ресурсів) і моніторинговий блок (щорічні індикатори прогресу). Індикатором виконання може бути затверджений документ із КРІ для кожного рівня управління.
2. Забезпечити нормативне закріплення принципу децентралізації у виборі форм організації навчання як стратегічного підходу до управління освітою в умовах триваючого конфлікту. Досвід 2022-2025 років переконливо засвідчив ефективність цього підходу: наказ МОН від 28 березня 2022 року № 274 закріпив децентралізацію прийняття рішень, що дозволило системі освіти гнучко реагувати на швидкі зміни безпекової ситуації в різних регіонах. Заклади освіти в Харкові, Запоріжжі, Херсоні мали можливість оперативно переходити на дистанційний формат під час загострення ситуації, тоді як школи у більш безпечних регіонах продовжували очне навчання. Водночас

досвід із наказом № 1112 (серпень 2024 року) та його подальшим скасуванням наказом № 1020 (липень 2025 року) продемонстрував ризику надмірної централізації та регуляторної нестабільності: спроба встановити жорсткі обмеження на дистанційне навчання викликала обґрунтовану критику освітянської спільноти. На рівні державної політики рекомендується: зберегти за закладами освіти право самостійно визначати форму організації навчання в межах, встановлених законодавством; забезпечити чіткі критерії для прийняття таких рішень (безпекова ситуація, наявність укриття, технічна забезпеченість); уникати «маятникових» змін нормативної бази, що дезорієнтують учасників освітнього процесу; законодавчо закріпити право батьків на вибір форми навчання з одночасним механізмом контролю реалізації права на освіту.

3. Змішане навчання продемонструвало найбільшу гнучкість в умовах невизначеності та може стати домінуючою моделлю на перехідний період: воно дозволяє максимізувати переваги очного навчання (соціалізація, практичні заняття, безпосередній контакт з учителем) при збереженні можливості швидкого переходу на дистанційний формат. Дистанційне навчання залишатиметься необхідною формою для значної частини учнів: дітей за кордоном, на ТОТ, у прифронтових регіонах. Водночас дослідження засвідчують суттєві проблеми з його якістю. Рекомендується переглянути вимоги до співвідношення синхронного та асинхронного навчання, розробити стандарти якості дистанційного уроку, створити банк верифікованих цифрових освітніх ресурсів та забезпечити систему моніторингу залученості учнів.
4. Пріоритизувати відновлення та захист освітньої інфраструктури. Станом на 2025 рік понад 4 000 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, близько 600 000 школярів не можуть навчатися очно через пошкодження або відсутність укриттів. Досвід Харківської, Запорізької, Дніпропетровської та інших областей

засвідчив ефективність підземних шкіл для забезпечення очного навчання в умовах постійної небезпеки: перша підземна школа в Харкові (травень 2024) продемонструвала можливість створення повноцінного освітнього простору на 900 учнів із 21 класом, їдальнею, медичним кабінетом і кімнатою психологічної підтримки. Рекомендується забезпечити стабільне фінансування програми будівництва підземних шкіл, розробити типові проекти різної місткості, забезпечити їхню багатофункціональність для майбутнього використання. Харківський досвід організації навчання в метрополітені продемонстрував можливість ефективного використання наявної інфраструктури: для міст із метрополітеном (Київ, Харків, Дніпро) рекомендується оцінити можливості розширення цієї мережі. Відновлення пошкоджених закладів має здійснюватися за принципом «build back better»: з урахуванням європейських стандартів, енергоефективності, інклюзивності та обов'язкового облаштування укриттів. Рекомендується затвердити обов'язкові стандарти облаштування укриттів (місткість, автономність, обладнання для навчання), впровадити систему їхньої сертифікації з регулярною перевіркою. За оцінками Світового банку, вартість відновлення освітньої інфраструктури становить близько 14 млрд доларів; необхідно передбачити окреме фінансування програм подолання освітніх втрат у державному бюджеті та проводити аналіз витрат і ефективності освітніх програм.

5. Запровадити регулярний моніторинг освітніх втрат як складову системи забезпечення якості освіти. Необхідно впровадити систематичний національний моніторинг освітніх досягнень на ключових освітніх етапах (4, 9, 11 класи), забезпечити участь України в міжнародних порівняльних дослідженнях (PISA, TIMSS, PIRLS), вести облік дітей, які не охоплені освітою, оцінювати ефективність інтервенцій: не лише охоплення, а й результативність. Рекомендована модель моніторингу

передбачає три рівні: загальнонаціональний (щорічне репрезентативне дослідження, диференційоване за типами територій), регіональний (щопіврічні діагностичні зрізи в прифронтових та деокупованих областях) і шкільний (вхідна та підсумкова діагностика кожного учня). Методологічна основа має поєднувати: метод різниці-в-різницях для оцінки загальних тенденцій, Curriculum-Based Measurement для моніторингу індивідуального прогресу та методологію Education Recovery Scorecard для міжрегіональних порівнянь. Індикатором виконання може бути проведення щорічного моніторингового дослідження з репрезентативною вибіркою.

6. Створити міжвідомчу координаційну раду з питань подолання освітніх втрат, що об'єднає МОН, Державну службу якості освіти, Міністерство цифрової трансформації, Міністерство соціальної політики, Міністерство з питань реінтеграції ТОТ. Міжсекторальний характер проблеми освітніх втрат – перетин освітніх, соціальних, безпекових, цифрових та психологічних аспектів – потребує координації зусиль різних відомств. Рамка «потрійного нексусу» підтверджує необхідність поєднання гуманітарного, розвиткового та миробудівного компонентів в освітній політиці. Міжнародна допомога, зокрема програма LEARN (415 млн доларів), підтримка ЮНІСЕФ для 700 шкіл, ресурси УВКБ ООН та USAID, потребує ефективної координації: рекомендується створити єдиний координаційний механізм для міжнародної допомоги в освіті, забезпечити прозорість використання коштів і узгоджувати пріоритети донорської підтримки з національними потребами. Підтримка освіти українських дітей за кордоном (понад 2 млн) включає: розширення мережі українських шкіл та класів, доступ до ресурсів ВШО, підтримку спрощеного українознавчого компонента та програми реінтеграції для дітей, які повертаються. Індикатором виконання може бути створення та регулярне функціонування координаційної ради.

Середньострокові (2-3 роки):

1. Забезпечити розвиток цифрової інфраструктури та подолання цифрового розриву. Платформа ВШО стала базовою технологічною основою дистанційного навчання, однак потребує регулярного оновлення контенту, розширення функціоналу для інтерактивного навчання, розвитку інструментів для вчителів та мобільного застосунку. Для прифронтових та деокупованих територій рекомендовано розробити низькотехнологічні альтернативи: офлайн-пакети навчальних матеріалів, мобільні освітні лабораторії з урахуванням досвіду радіоосвіти в конфліктних контекстах (програма SIRIP у Сомалі). Індикатором виконання може бути скорочення частки учнів без доступу до інтернету до менше 30%.
2. Удосконалити механізми фінансування підвищення кваліфікації педагогів із забезпеченням реальної автономії вчителів у виборі програм та спрямуванням ресурсів на практико-орієнтовані форми. Нові вимоги до педагогічної діяльності включають: володіння технологіями дистанційного та змішаного навчання; здатність працювати з різнорідними класами; компетентності з надання першої психологічної допомоги; навички роботи в укритті; готовність до швидкої зміни формату роботи. Рекомендується включити до програм підвищення кваліфікації модулі з організації дистанційного та змішаного навчання; забезпечити підготовку вчителів до роботи з травмованими учнями та різнорідними класами; розробити програми підтримки психічного здоров'я педагогів; забезпечити додаткові виплати та психологічну підтримку вчителям у прифронтових регіонах. Індикатором виконання може бути частка вчителів, які пройшли підвищення кваліфікації з питань подолання освітніх втрат, – не менше 50% від загальної кількості педагогів ЗЗСО.
3. Розробити диференційовані підходи до змісту освіти для різних категорій учнів. Війна призвела до глибокої фрагментації освітнього

досвіду: учні одного віку та номінально одного класу можуть мати радикально різний рівень опанування матеріалу. Для учнів з ТОТ після 2022 року, що здобували освіту за російськими програмами, рекомендується розробити адаптаційні програми з посиленою українознавчою складовою, курси розвінчування пропагандистських наративів з історії, інтенсивні курси української мови за комунікативним підходом і термінологічні глосарії для предметів з незначними відмінностями (математика, природничі науки), а також забезпечити психологічний супровід реінтеграції. Для учнів з територій, окупованих до 2022 року (Крим, окремі райони Донецької та Луганської областей), що перебували в умовах освітньої ізоляції від 4 до 12 років, необхідне окреме викладення курсу історії України, включаючи події з 2014 року, посилена практична складова (відвідування музеїв, проектна діяльність, усноісторичні проекти). Для дітей-біженців, що повертаються з-за кордону, необхідні програми адаптації з урахуванням специфіки освітніх систем країн перебування, посилений українознавчий компонент, зарахування результатів навчання за кордоном та психологічна підтримка реадaptaції. Для учнів, що навчалися в Україні дистанційно, рекомендуються компенсаційні програми з фокусом на базових компетентностях, діагностика фактичного рівня знань та індивідуальні освітні траєкторії. Загальний принцип для всіх категорій: пріоритизація базових компетентностей (грамотність, лічба, соціально-емоційні навички) замість намагання охопити весь обсяг «пропущеного» матеріалу.

Довгострокові (5+ років):

1. Створити національну систему раннього попередження освітніх втрат, інтегровану з Системою управління освітньою інформацією (EMIS), за прикладом програми ABE у Сомалі. Така система має забезпечити автоматичне виявлення учнів, які потрапляють у зону ризику (зниження відвідуваності, погіршення результатів), та ініціювати адресне

реагування. Індикатором виконання може бути функціонуюча система з охопленням не менше 80% ЗСО.

2. Забезпечити інтеграцію проблематики освітніх втрат у програми підготовки майбутніх педагогів у ЗВО. Компетентності діагностики, диференціації та роботи з дітьми, які зазнали травмуючих подій, мають стати обов'язковою складовою освітніх програм за спеціальностями галузі знань «Освіта/Педагогіка». Індикатором виконання може бути наявність відповідних освітніх компонентів у стандартах підготовки педагогів.

Рекомендації для органів місцевого самоврядування та управлінь освіти:

Короткострокові (до 1 року):

1. Забезпечити координацію зусиль закладів освіти, громадських організацій та батьківської спільноти на рівні громади. Множинність моделей подолання освітніх втрат, реалізованих різними організаціями (параграф 3.1), потребує узгодження для забезпечення комплексного охоплення та уникнення дублювання. Рекомендовано створення координаційної платформи, що об'єднує заклади освіти, ГО та міжнародних партнерів. Для забезпечення масштабу рекомендовано також формування реєстру позашкільних освітніх програм на рівні громади з оцінкою їхньої якості та охоплення. Індикатором виконання може бути наявність координаційної платформи та частка компонентів рамки RAPID, охоплених на рівні громади.
2. Забезпечити облаштування укриттів та безпечних освітніх просторів. Безпека є базовою умовою подолання освітніх втрат, причому актуальність цього питання зростає з часом. Для прифронтових територій пріоритетом є створення підземних навчальних просторів; для тилкових — облаштування укриттів для максимізації часу очного навчання. Необхідно затвердити обов'язкові стандарти облаштування (місткість, автономність, обладнання для навчання) та впровадити

систему сертифікації. Індикатором виконання може бути частка ЗЗСО з облаштованими укриттями.

Середньострокові (2-3 роки):

1. Адаптувати заходи з подолання освітніх втрат до регіональних безпекових та соціально-економічних умов. Емпіричне дослідження (параграф 3.2) засвідчило принципово різний контекст навчання в різних областях. Рекомендації за типами територій мають бути суттєво диференційованими.
  - а. Для прифронтових територій (Донецька, Харківська, Сумська, Запорізька, Херсонська області): пріоритизація базових навичок (математика, читання) відповідно до компоненту Р (Prioritize) рамки RAPID; максимізація часу очного навчання через облаштування підземних навчальних просторів та укриттів; інтенсивна психоемоційна підтримка з використанням МНРСС-підходу (параграф 3.3); забезпечення безперервності навчання через банки офлайн-матеріалів на випадок відключення електроенергії та інтернету; залучення волонтерських тьюторських програм (за моделлю ГО «Навчай для України»).
  - б. Для деокупованих територій: проведення комплексної діагностики глибини втрат, які можуть перевищувати 2-3 роки навчання; запуск адаптованих програм для учнів, які навчалися за навчальними програмами іншої країни, із визначенням еквівалентності пройденого матеріалу та формуванням індивідуальних маршрутів надолуження; забезпечення реінтеграції через інтенсивні курси за типом Accelerated Basic Education (параграф 3.3), що можуть тривати від кількох тижнів до повного навчального року залежно від глибини втрат; окрема увага до предметів, зміст яких суттєво відрізняється в українській та російській навчальних програмах (історія, українська мова та

- література, суспільствознавство); психологічна підтримка деокупації, що враховує специфічний травматичний досвід учнів.
- c. Для тилкових територій із ВПО: підтримка інтеграції учнів-ВПО в нові учнівські колективи через елементи мультигрейдового навчання (принципи Escuela Nueva, параграф 3.3), де учні з різними рівнями працюють в одному класі за диференційованими завданнями; створення ресурсних кімнат у закладах освіти для додаткових консультацій та тьюторської підтримки; організація адаптаційних курсів для новоприбулих учнів-ВПО; формування толерантного інклюзивного середовища через комунікаційні кампанії та тренінги для учнів приймаючих громад.
  - d. Для відносно безпечних територій: профілактика накопичення втрат від дистанційного навчання через максимізацію очного формату; підвищення якості навчання з урахуванням результатів PISA-2022 (зниження середніх балів по країні); масштабування та документування успішних практик для подальшого поширення на інші типи територій; залучення педагогів з цих територій як тренерів та наставників для колег із прифронтових регіонів.
  - e. Для тимчасово окупованих територій: збереження та підтримка зв'язку учнів з українською освітою через дистанційне навчання за українськими освітніми програмами та доступ до ресурсів платформи «Всеукраїнська школа онлайн»; забезпечення можливості здобуття документів про освіту державного зразка; реалізація українознавчого компонента для учнів, які паралельно перебувають у двох освітніх системах; недопущення додаткового перевантаження учнів, що навчаються одночасно за двома програмами; накопичення аналітичних даних про масштаб і характер освітніх втрат на цих територіях для завчасного планування реінтеграційних заходів. Пряма реалізація організаційно-педагогічних заходів на тимчасово окупованих

територіях наразі неможлива, тому рекомендації щодо них мають підготовчий і випереджувальний характер та конкретизуються в перспективі деокупації.

Індикатором виконання може бути наявність регіональних планів дій, диференційованих за типом території; динаміка результатів моніторингу за типами територій.

2. Сприяти розбудові мережі позашкільних освітніх програм: літніх шкіл, мовних таборів, тьюторських програм. Досвід ГО «ГоГлобал» (виїзні двотижневі табори) та «Смарт освіта» (п'ятитижневі літні інтенсиви) засвідчив ефективність позашкільних форматів, що поєднують академічний компонент із рекреаційними та психосоціальними практиками. Оптимальна тривалість таких програм – 2-3 тижні; необхідні малі групи, тьюторство, знайомі учням викладачі, інтеграція спорту і творчості, обов'язкове вхідне та вихідне тестування для оцінки ефективності. Залучення громадських ресурсів, волонтерів і місцевого бізнесу до підтримки освіти розширює можливості для компенсації освітніх втрат. Індикатором виконання може бути частка учнів із низьким рівнем знань, залучених до додаткових програм під час канікул.

Рекомендації для керівників закладів загальної середньої освіти:

Короткострокові (до 1 року):

1. Впровадити системну діагностику освітніх втрат учнів як основу всієї подальшої роботи. Ефективне подолання освітніх втрат неможливе без точної діагностики їхнього масштабу та характеру для кожного учня. Алгоритм роботи має передбачати послідовність: вхідна діагностика → узагальнення результатів → формування груп учнів зі схожими прогалинами → планування компенсаторної роботи → повторна діагностика. Діагностичний інструментарій ДСЯО/SURGe на платформі ВШО та авторські тести можуть використовуватися для цієї мети. Результати діагностичного тестування (параграф 3.2) засвідчили,

що без діагностики неможливо виявити конкретні проблемні зони: наприклад, обчислення площі фігур з математики та інфінітивна форма дієслова з української мови виявилися найбільш проблемними темами в різних класах. Необхідно розробити стандартизовані діагностичні інструменти, впровадити обов'язкову вхідну діагностику на початку навчального року, створити систему моніторингу прогресу та раннього попередження. Індикатором виконання може бути 100% учнів, які пройшли вхідну діагностику, на основі якої визначено наявність прогалин та їхній характер.

2. Забезпечити організаційні умови для диференційованого та індивідуалізованого навчання. Бімодальність розподілу учнів (з математики: 49,4% з високим рівнем і 24,1% з низьким) робить стандартизований підхід неефективним. Міжнародний досвід (параграф 3.1) засвідчує ефективність підходу TaRL (Teaching at the Right Level), коли інструкція адаптується до реального рівня учнів, а не до номінального класу. Рекомендовано використовувати години для перерозподілу, передбачені типовою освітньою програмою (наказ МОН № 1120), для організації індивідуальних занять, факультативів, консультацій, роботи в малих групах. Рекомендується провести пілотування підходу TaRL в українських школах, адаптувати методологію до українського контексту, оцінити ефективність та масштабувати успішні практики. Індикатором виконання може бути частка учнів із низьким рівнем, охоплених адресною підтримкою.

Середньострокові (2-3 роки):

1. Сприяти підвищенню кваліфікації педагогів із питань подолання освітніх втрат, зокрема через участь у програмах, що розвивають діагностичні компетентності, компетентності диференціації та індивідуалізації, цифрові компетентності, формувальне оцінювання. Рекомендовано віддавати перевагу практико-орієнтованим програмам із готовими кейсами та мікростратегіями для інтеграції в урок. Як

засвідчило емпіричне дослідження (параграф 3.2), 65% учителів мають звужене дефіцитарне розуміння освітніх втрат, тоді як ефективна робота потребує багатовимірного бачення (когнітивний, мотиваційний, психоемоційний, соціальний виміри). Рекомендовано формувати внутрішньошкільні професійні спільноти, де вчителі регулярно обговорюють результати діагностики, діляться успішними практиками та спільно розробляють стратегії роботи з конкретними учнями. Дослідження Гаргрівс та О'Коннор (2018) підтверджують, що «collaborative professionalism» є одним з найбільш ефективних форматів професійного розвитку в умовах кризи. Індикатором виконання може бути частка вчителів, які пройшли ПК з подолання освітніх втрат; зміна моделі розуміння від дефіцитарної до багатовимірної; наявність регулярних засідань внутрішньошкільної професійної спільноти.

2. Інтегрувати програми соціально-емоційного навчання в освітній процес. Емпіричне дослідження підтвердило, що мотивація учнів є ключовим фактором успішності інтервенцій. Учителі з практичного досвіду визначають, що вмотивовані діти або зовсім не мають освітніх втрат, або мають невеликий розрив. Цей висновок узгоджується з дослідженнями Мастен та Мотті-Стефаніді (2020) щодо ролі мотивації в академічному відновленні. Рекомендовано впроваджувати SEL не як окремий курс, а як інтегрований компонент кожного уроку: 5-10 хвилин на початку уроку (вправи на регуляцію емоцій, «check-in» настрою), вбудовування елементів рефлексії та самооцінювання в навчальну діяльність, використання кооперативних форм роботи, що розвивають соціальні навички. Оновлені стандарти INEE визначають MHPSS як наскрізне питання для всіх аспектів освітнього реагування, а не лише завдання психологічної служби. Для закладів освіти прифронтових територій рекомендовано додатково: навчання педагогів основам психологічної першої допомоги, формування протоколу дій у разі виявлення ознак посттравматичного стресу в учнів, регулярні супервізії

для педагогів з боку психолога закладу. Індикатором виконання може бути наявність інтегрованої програми SEL; динаміка показників навчальної мотивації; кількість педагогів, навчених основам психологічної першої допомоги.

3. Налагодити партнерство з батьківською спільнотою та громадськими організаціями. Регулярне інформування батьків про навчальні результати дитини, спільне визначення стратегій подолання прогалин, залучення зовнішніх ресурсів (тьюторські програми, освітні центри, виїзні табори) є складовими ефективною системи подолання освітніх втрат. Емпіричне дослідження (параграф 3.2) засвідчило, що вчителі прифронтових областей зазначають: батьки часто не можуть допомогти через зайнятість або перекладають відповідальність на школу. Рекомендовано розробити систему регулярних звітів для батьків, що містять не лише оцінки, а й конкретні рекомендації щодо підтримки навчання вдома з урахуванням реальних можливостей родин (обмежений час, відсутність фахових знань). Для роботи з громадськими організаціями рекомендовано визначити «точки входу» для зовнішніх партнерів: які саме компоненти рамки RAPID потребують зовнішньої підтримки, які ресурси (приміщення, обладнання, доступ до учнів) може надати заклад освіти, як забезпечити узгодженість зовнішніх програм з навчальним планом. Індикатор виконання: кількість зовнішніх партнерів; частота комунікації з батьками щодо навчальних результатів; наявність формалізованих угод з ГО.
4. Розробити та впровадити внутрішню систему раннього попередження (early warning system). Ця система має забезпечити автоматичне виявлення учнів, які потрапляють у зону ризику: зниження відвідуваності, погіршення результатів діагностичних зрізів, ознаки емоційного неблагополуччя. Для кожного індикатора ризику має бути визначений поріг спрацювання та протокол реагування: хто отримує

сигнал (класний керівник, психолог, адміністрація), які дії вживаються (індивідуальна бесіда, консультація з батьками, залучення до додаткових програм), яким є терміновий механізм зворотного зв'язку. Така система є мікрорівневою реалізацією умови 2 (діагностично орієнтоване управління, параграф 3.3) та відповідає принципам моделі MTSS (Multi-Tiered System of Supports), описаної в параграфі 3.1. Індикатор виконання: наявність затвердженої системи; кількість учнів, виявлених через систему раннього попередження; частка учнів, для яких вжито адресні заходи.

Рекомендації для педагогів ЗЗСО:

1. Опанувати інструменти діагностики освітніх втрат та формувального оцінювання. Як показало емпіричне дослідження, 65% учителів мають звужене дефіцитарне розуміння освітніх втрат. Розширення розуміння освітніх втрат не суто як когнітивних прогалинів, а як багатовимірних явищ (когнітивні, мотиваційні, психоемоційні, соціальні аспекти) є передумовою ефективної роботи. Рекомендовано використовувати діагностичний інструментарій ДСЯО/SURGe для вхідної діагностики та техніки формувального оцінювання (exit tickets, think-pair-share, one-minute papers) для щоденного моніторингу засвоєння матеріалу. Результати формувального оцінювання мають використовуватися для швидкого коригування навчального процесу (особливо щодо перегрупування учнів, повторного вивчення складних тем або зміни методів навчання).
2. Застосовувати диференційований підхід із урахуванням індивідуальних потреб учнів. Доказово обґрунтовані практики, проаналізовані в параграфі 3.1 (Teaching at the Right Level, високоінтенсивний тьюторинг, прискорене навчання), передбачають роботу з учнем на його актуальному рівні, а не на рівні формального класу. Конкретні мікростратегії для диференціації на уроці включають: використання завдань різного рівня складності з єдиної теми (tiered assignments),

організацію роботи у гнучких малих групах, що формуються за результатами діагностики і змінюються залежно від теми, застосування стратегії scaffolding (покрокове зменшення підтримки у міру зростання самостійності учня). Для класів з вираженою бімодальністю (параграф 3.2: з математики 49,4% учнів мають високий рівень і 24,1% – низький) рекомендовано використовувати принципи мультигрейдового навчання, адаптовані з моделі Escuela Nueva (параграф 3.3).

3. Розвивати цифрові компетентності для ефективної роботи в умовах змішаного навчання. Рамка DigCompEdu та тест «Цифрограм для вчителів» (Мінцифра) можуть слугувати орієнтирами для самооцінки та розвитку. Пріоритетними є компетентності, пов'язані з організацією ефективного дистанційного навчання (а не лише перенесенням очного формату в онлайн), використанням адаптивних освітніх платформ (Екосистема надолуження освітніх втрат, ВШО) та створенням власних цифрових навчальних ресурсів для офлайн-використання. Для вчителів прифронтових територій критично важливим є вміння забезпечувати безперервність навчання в умовах перебоїв з електроенергією та інтернетом – через підготовку автономних навчальних пакетів, що учні можуть використовувати самостійно.
4. Забезпечувати психоемоційну підтримку учнів та дбати про власний психоемоційний стан. Лише перебуваючи у стабільному емоційному стані, вчитель здатен забезпечити для дітей відчуття психологічного захисту й моральної опори. Рекомендовано опанувати базові техніки самопомоги та профілактики професійного вигорання: регулярна рефлексія, встановлення меж між робочим та особистим часом, участь у групах підтримки для педагогів. Емпіричне дослідження (параграф 3.2) засвідчило, що 12% учителів прифронтових областей серед очікувань від програм підвищення кваліфікації називають саме емоційну підтримку. Це є свідченням усвідомлення педагогами власних потреб у цій сфері. Для роботи з учнями рекомендовано інтегрувати

мікропрактики регуляції емоцій на кожному уроці: спільне налаштування на початку, вправи на заземлення під час або після повітряної тривоги, рефлексія наприкінці уроку. Ці елементи не потребують окремого часу, якщо стають частиною рутини, але суттєво впливають на мотивацію та залученість учнів.

5. Брати участь у горизонтальному обміні досвідом із колегами. 24% учителів прифронтових областей серед очікувань називають спілкування та обмін досвідом. Професійні спільноти, (Не)конференції EdCamp, мережі сертифікованих педагогів є ефективними форматами взаємного навчання. Рекомендовано формувати міжшкільні професійні групи за предметами (наприклад, «вчителі математики прифронтових областей»), що регулярно зустрічаються онлайн для обговорення конкретних проблемних тем, виявлених діагностикою (параграф 3.2: обчислення площі фігур, модальні дієслова, інфінітивна форма дієслова тощо), та спільно розробляють стратегії їх подолання. Такий формат відповідає висновкам Darling-Hammond, Huler та Gardner (2017) щодо ефективного професійного розвитку: найбільший вплив мають програми, які поєднують змістовий фокус, активне навчання та підтримку співпраці.

#### Рекомендації для міжнародних організацій та донорів

Окрему групу рекомендацій сформульовано для міжнародних організацій (ЮНІСЕФ, Глобальне партнерство в галузі освіти, Education Cannot Wait, Світовий банк), які відіграють важливу роль у фінансовій та технічній підтримці освітнього сектору України.

1. Забезпечити довгострокове фінансування програм подолання освітніх втрат із переходом від короткострокових гуманітарних грантів до багаторічних програм розвитку. Це відповідає рамці «потрійного нексусу» (параграф 3.3): освітні інтервенції в Україні потребують поєднання гуманітарного реагування (забезпечення доступу до навчання), розвиткового компонента (побудова стійкої системи) та

миробудівного виміру (формування громадянських компетентностей). Портфель Світового банку в освіті FCV-країн (\$7 млрд, 42 проекти у 28 країнах) та програма INSPIRE (2024) є прикладами такого комплексного підходу. Для України рекомендовано тривалість фінансування не менше 3-5 років із поступовим переходом від зовнішнього фінансування до інтеграції у державний бюджет, що відповідає принципу стійкості (sustainability) у міжнародній практиці.

2. Підтримати розбудову національної системи моніторингу освітніх витрат через передачу методологічного досвіду (Education Recovery Scorecard, Curriculum-Based Measurement) та технічне забезпечення. Україна має фрагментарні дані (PISA-2022, окремі дослідження ДСЯО), але не має системи регулярного моніторингу. Рекомендовано технічну допомогу у трьох напрямках: адаптація міжнародних інструментів до українського контексту (з урахуванням кириличного шрифту, національного курикулуму, специфіки воєнного часу), підготовка фахівців з аналізу даних на рівні областей та громад, забезпечення технічної інфраструктури для онлайн-тестування.
3. Запровадити обов'язковий стандарт вартісного аналізу освітніх програм, які отримують міжнародне фінансування, на основі Методу інгредієнтів Х.М. Левіна (параграф 3.1). Світова практика донорського фінансування освіти у країнах з конфліктним контекстом. Без єдиної методології обліку цих витрат донори ухвалюють рішення на основі непорівнянних бюджетів і отримують спотворену оцінку економічної ефективності, а імплеметатори опиняються в ситуації, коли формально дешева програма виявляється фактично ресурсомісткішою за дорожчу. Рекомендовано закласти у грантові угоди стандартизовані вимоги звітності за трьома фазами Методу інгредієнтів: ідентифікація всіх ресурсів програми за п'ятьма категоріями (персонал, навчання й супровід, обладнання й матеріали, приміщення, додаткові витрати); оцінка кожного інгредієнта на трьох рівнях цін (фактична, місцева,

національна) з обов'язковим зазначенням джерел даних; розрахунок вартості з охопленням як прямих, так і прихованих витрат, з розрізненням перспектив (для державного бюджету, місцевого бюджету, закладу освіти, імплементація). Рекомендовано також фінансувати рандомізовані контрольовані дослідження (РКД) ефективності українських програм, поєднані з вартісним аналізом, що дозволить сформувати власну доказову базу й порівняти її з міжнародними бенчмарками за метрикою «місяців навчання на \$1 000 інвестицій». Індикатор виконання: частка програм, які отримують міжнародне фінансування і подають звіт за Методом інгредієнтів; кількість українських інтервенцій з опублікованими показниками cost-effectiveness.

4. Підтримати інтеграцію дітей-ВПО та дітей з деокупованих територій через спеціалізовані програми, що враховують травматичний досвід і тривалі перерви в навчанні. Діагностичне тестування (параграф 3.2) виявило, що 35,6% учнів у дослідженні мають статус ВПО, а регіональні відмінності (Донецька область з найвищою часткою ВПО (67,3%) має найнижчі результати (59,4%)). Рекомендовано розробку спеціалізованих програм реінтеграції, що поєднують академічний та психосоціальний компоненти, за прикладом програм USAID Bar Ama Baro у Сомалі (параграф 3.3).
5. Сприяти обміну досвідом між Україною та іншими країнами, що долають наслідки конфліктів (Сомалі, Колумбія, Сирія, Ірак). Моделі Accelerated Basic Education, Escuela Nueva та інші практики, проаналізовані в параграфі 3.3, потребують адаптації до українського контексту через спільні дослідницькі проекти, стажування та технічну допомогу.
6. Забезпечити контекстуалізацію оновлених Мінімальних стандартів INEE для українського контексту. Як зазначила координатор Глобального освітнього кластеру Мішель Браун, кластери та партнери

на рівні країн мають адаптувати нові стандарти для забезпечення якості та послідовності реагування. Для України це означає розробку національного посібника із застосування 19 стандартів INEE у п'яти доменах з урахуванням специфіки українського законодавства, системи управління освітою та безпекового контексту.

На підставі сформульованих рекомендацій пропонуємо орієнтовний графік впровадження організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат, що визначає послідовність пріоритетних дій.

Перший етап – стабілізація (до 1 року). Основна мета – мінімізація поточних втрат та закладення фундаменту для системної роботи. Ключові дії: проведення масштабної діагностики освітніх втрат у всіх регіонах (з використанням інструментарію ДСЯО/SURGe); затвердження Національної стратегії; облаштування укриттів у закладах освіти прифронтових територій для максимізації часу очного навчання; запуск першої хвилі масового підвищення кваліфікації вчителів за практико-орієнтованими програмами; формування координаційних платформ на рівні громад. Критерій переходу до наступного етапу: 100% учнів пройшли вхідну діагностику, створено координаційні платформи в щонайменше 50% цільових громад.

Другий етап – адаптація (2-3 роки). Основна мета – впровадження системних компенсаторних заходів та формування стійких механізмів реагування. Ключові дії: впровадження диференційованих компенсаторних програм відповідно до результатів діагностики (тьюторинг для учнів з критичним рівнем, прискорене навчання для учнів із суттєвими втратами, just-in-time підтримка для решти); інтеграція програм SEL у навчальний процес усіх закладів освіти прифронтових та деокупованих територій; розвиток цифрової інфраструктури (зменшення частки учнів без доступу до інтернету); формування системи регулярного моніторингу з періодичністю не менше двох разів на рік; запуск програм реінтеграції для учнів деокупованих територій за адаптованою моделлю АВЕ. Критерій переходу: зменшення частки учнів з критичним рівнем знань (<40%) щонайменше на 50%

порівняно з вихідним рівнем; частка вчителів, які пройшли програми підвищення кваліфікації з подолання освітніх втрат, – не менше 50%.

Третій етап – трансформація (5+ років). Основна мета – принципова перебудова системи для підвищення стійкості до майбутніх криз. Ключові дії: інтеграція проблематики освітніх втрат у стандарти підготовки педагогів у ЗВО; створення національної системи раннього попередження, інтегрованої з EMIS; розвиток дослідницької бази (проведення РКД для оцінки ефективності українських інтервенцій за прикладом досліджень Saga Education); формування інституційної пам'яті – документування та систематизація досвіду подолання освітніх втрат для використання в разі майбутніх криз; забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від регіону проживання. Критерій досягнення: результати моніторингу освітніх втрат не нижчі за показники 2019 року (до пандемії та повномасштабного вторгнення); функціонуюча система раннього попередження з охопленням не менше 80% ЗСО.

Запропонована дорожня карта є орієнтовною та потребує коригування залежно від безпекової ситуації, наявних ресурсів та результатів моніторингу. Послідовність кроків, передбачена в дорожній карті, ґрунтується на припущенні щодо принципової керованості процесу імплементації; реалії української освітньої політики змушують це припущення проблематизувати окремо. Слід чесно зафіксувати ключові ризики реалізації запропонованих організаційно-педагогічних умов, які можуть суттєво обмежити її практичний вплив. Усвідомлення цих ризиків не знецінює змістову обґрунтованість системи, але є необхідною передумовою її коректної інтерпретації як орієнтира, а не як гарантованого сценарію.

По-перше, ризик довготривалості ухвалення нормативних рішень. Перехід від теоретично обґрунтованої системи до її закріплення в обов'язкових для виконання документах (Національна стратегія мінімізації освітніх втрат, відповідні підзаконні акти, оновлення професійного стандарту педагога) у вітчизняній практиці займає, як правило, від 18 до 36 місяців з

моменту суспільної ініціативи. У цей період рекомендації лишаються не підкріпленими ані нормативною обов'язковістю, ані бюджетним фінансуванням. Часткове пом'якшення цього ризику можливе через використання механізмів делегованого нормотворення (накази МОН), пілотування системи в межах окремих громад на основі меморандумів з управліннями освіти та через включення системи умов як референтної рамки в програми донорського фінансування — що не потребує тривалих процедур ухвалення.

По-друге, ризик хаотичності освітньої політики при зміні міністерської команди. Українська освітня політика останнього десятиліття характеризується високою частотою зміни керівництва МОН і відповідного перегляду пріоритетів. Кожна нова управлінська команда схильна формувати власний порядок денний, що призводить до фрагментарної імплементації стратегічних документів, ухвалених попередниками. Цей ризик пом'якшується нормативним закріпленням системи на рівні законодавства (а не лише наказів МОН), а також формуванням позаміністерської інституційної опори – координаційної ради за участю НАПН, Державної служби якості освіти, профільного комітету ВРУ і ключових міжнародних партнерів, яка забезпечує тяглість пріоритетів незалежно від кадрових змін.

По-третє, ризик конфлікту між виконавчою та законодавчою гілками влади. Тематика подолання освітніх втрат перебуває одночасно в зоні відповідальності МОН (виконавча реалізація) і ВРУ (нормотворчість, бюджетне фінансування). У ситуаціях політичного напруження між гілками, особливо у питаннях фінансування, перерозподілу повноважень або змісту реформ, імплементація узгоджених на технічному рівні рішень може блокуватися. Запровадження тристоронньої експертної платформи (МОН – Комітет ВРУ з питань освіти – НАПН) на етапі розроблення стратегії, а не на етапі її ухвалення, є одним зі способів цього ризику уникнути.

По-четверте, ризик декларативності стратегічного документа. Найбільш серйозний у переліку ризик: ухвалена Національна стратегія

мінімізації освітніх втрат може залишитися документом без реальної імплементації: без вимірюваних КРІ на кожен рік, без бюджетної програми, без відповідального розпорядника, без щорічного публічного звіту про виконання. Запобігти цьому можна лише через обов'язкове закладення у саму структуру стратегії всіх перелічених елементів операціональності (КРІ, бюджет, розпорядник, графік звітності) і через залучення громадських організацій та міжнародних партнерів до моніторингу виконання, що створює зовнішній тиск на дотримання стратегічних зобов'язань.

По-п'яте, ризик кадрової виснаженості освітнього сектору. Запропонована система передбачає значне розширення професійних функцій педагогів: діагностичних, психолого-педагогічних, цифрових, комунікативних. Водночас результати емпіричного дослідження засвідчили, що 64,4% педагогів не проходили попереднього навчання з теми освітніх втрат і працюють у прифронтовому контексті, який сам по собі є потужним чинником професійного вигорання (детально див. умову 5 у параграфі 3.3). Перевантаження вчителя додатковими функціями без адекватної підтримки призведе до зворотного ефекту: масового відтоку педагогічних кадрів, що знеструмить усю систему. Ключовим контрзаходом є послідовне застосування принципу «функція, додана до ролі вчителя, має супроводжуватися ресурсом, переданим у роль вчителя» — у вигляді методичної підтримки, оплати додаткових функцій, скорочення непрофільного навантаження.

По-шосте, ризик розмивання якості при масштабуванні пілотних рішень. Доказово обґрунтовані практики (Saga Education, TaRL, програма «12 кроків») демонструють заявлені показники ефективності в умовах ретельного контролю якості імплементації: навчених фасилітаторів, виваженого підбору учасників, регулярної супервізії. При масштабуванні на національному рівні (від сотень до тисяч закладів освіти) утримання якості імплементації стає ключовим викликом, на що прямо вказують Дж. Кемпбелл і колеги у систематичному огляді «implementation fidelity» в освітніх інтервенціях.

Контрзаходом є поетапне масштабування з обов'язковим моніторингом *implementation fidelity* на кожному етапі, відмова від «миттєвого національного розгортання» на користь розширення в логіці «пілот → регіональний рівень → міжрегіональний рівень → національний рівень» з паузами для оцінки якості імплементації.

Незважаючи на перелічені ризики, запропоновані організаційно-педагогічні умови зберігає змістову цінність як референтна рамка, що структурує управлінські, педагогічні та донорські рішення в умовах, коли більшість таких рішень ухвалюються в режимі реагування. Навіть часткова реалізація системи — на рівні окремих громад, окремих закладів освіти або окремих програм донорського фінансування — здатна забезпечити істотний прогрес у подоланні освітніх втрат і створити доказову базу для подальшого масштабування. Рекомендовано створення платформи обміну досвідом між українськими та міжнародними практиками подолання освітніх втрат у конфліктних контекстах, що може функціонувати як частина мережі INEE або під егідою *Education Cannot Wait*.

Сформульовані рекомендації та дорожня карта реалізації організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат уможливають сформулювати наступні висновки.

Рекомендації структуровано за п'ятьма групами стейкхолдерів і трьома часовими горизонтами, що відповідає логіці рамки освітньої стійкості GPE (2024): короткострокові заходи (до 1 року) виконують абсорбуючу функцію, середньострокові (2-3 роки) – адаптивну, довгострокові (5+ років) – трансформативну.

Територіальна диференціація рекомендацій є необхідною умовою їхньої ефективності, оскільки п'ять типів територій України (прифронтові, деокуповані, тиллові з внутрішньо переміщеними особами, відносно безпечні та тимчасово окуповані) перебувають у принципово різних безпекових і соціально-педагогічних контекстах.

Першочерговою рекомендацією для органів державної влади є розроблення та затвердження Національної стратегії мінімізації освітніх втрат із визначеними індикаторами для кожного рівня управління та розгортання триступеневої системи моніторингу освітніх втрат.

Рекомендації для керівників закладів освіти та педагогів зосереджено на операціоналізації системи умов до рівня конкретних управлінських рішень і мікростратегій уроку, що формує практико-орієнтовану відповідь на запит педагогів щодо готових інструментів.

Тристадійна дорожня карта (стабілізація → адаптація → трансформація) з визначеними критеріями переходу між етапами забезпечує операціональність рекомендацій; окреслені ключові ризики реалізації запропонованих умов та контрзаходи щодо їх мінімізації забезпечують коректність інтерпретації дорожньої карти як орієнтира, а не гарантованого сценарію.

### **Висновки до Розділу III**

Розділ 3 присвячено обґрунтуванню підходів до вимірювання освітніх втрат, проведенню діагностики їхнього стану у прифронтових областях України, розробленню організаційно-педагогічних умов та диференційованих рекомендацій щодо їхнього подолання.

Обґрунтування підходів до вимірювання освітніх втрат засвідчило, що осмислення цього явища у сучасній науці формується на засадах чотирьох взаємодоповнювальних парадигм: економічно-освітньої, психолого-когнітивної, соціально-орієнтованої та педагогічно-практичної. Їхнє інтегративне поєднання яких є найбільш продуктивним для українського контексту. Систематизація методів вимірювання виявила множинність підходів: психометричний, метод різниці-в-різницях, економетричний, а також інструменти моніторингу прогресу учнів. Визначено, що найбільш доказово обґрунтованими практиками подолання освітніх втрат є високоінтенсивний тьюторинг, підхід Teaching at the Right Level та прискорені

освітні програми, а вибір стратегії має бути диференційованим залежно від масштабу охоплення та глибини втрат.

Комплексне емпіричне дослідження у прифронтових областях (Харківська, Донецька, Сумська), що мало ілюстративно-верифікаційний характер щодо теоретично обґрунтованих положень, підтвердило масштаб та диференційований характер освітніх втрат. Діагностичне тестування учнів 5–9-х класів засвідчило значний рівень освітніх втрат із суттєвою регіональною, предметною та гендерною диференціацією. Опитування педагогічних працівників підтвердило майже повсюдне усвідомлення проблеми та виявило гострий запит на конкретні практичні інструменти у програмах підвищення кваліфікації. Встановлено домінування дефіцитарної моделі розуміння освітніх втрат серед педагогів, яка фокусується лише на когнітивному компоненті, що свідчить про необхідність розширення концептуального арсеналу вчителів і переходу до багатовимірного бачення проблеми; мотивацію учнів визнано педагогами ключовим чинником успішності інтервенцій, що обґрунтовує інтеграцію соціально-емоційного навчання у систему умов.

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат, що охоплюють сім взаємопов'язаних умов, об'єднаних у п'ять кластерів (стратегічно-нормативний, організаційно-управлінський, дидактичний, цифровий, партнерсько-мережевий) та функціонують на чотирьох рівнях: державному, регіональному / громадському, рівні закладу освіти та індивідуальному. Кожна умова має подвійне обґрунтування: теоретичне (міжнародні дослідження та практики) та емпіричне (дані дослідження у прифронтових областях), а також визначений механізм реалізації з вимірюваними індикаторами ефективності. Зіставлення системи з Мінімальними стандартами INEE (2024) засвідчило її узгодженість з усіма п'ятьма доменами міжнародних стандартів освіти в умовах кризи.

Сформульовано диференційовані рекомендації для п'яти груп стейкхолдерів (органи державної влади, органи місцевого самоврядування,

керівники закладів освіти, педагогічні працівники, міжнародні організації та донори) з урахуванням трьох часових горизонтів (короткострокові – до 1 року, середньострокові – 2-3 роки, довгострокові – 5+ років) та п'яти типів територій (прифронтові, деокуповані, тиліві з внутрішньо переміщеними особами, відносно безпечні, тимчасово окуповані). Запропоновано тристадійну дорожню карту реалізації організаційно-педагогічних умов (стабілізація → адаптація → трансформація) із визначеними вимірюваними критеріями переходу між етапами та окресленням ключових ризиків її реалізації.

Отримані в розділі 3 результати теоретичного аналізу, емпіричного дослідження та розробленої системи умов формують цілісну відповідь на виклики, зумовлені освітньою кризою воєнного часу, і слугують підґрунтям для загальних висновків дисертаційного дослідження.

Теоретичні узагальнення та наукові висновки, викладені у розділі 3, відображено у публікаціях автора: [Мозгова: 3, 15, 18, 19, 20].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні у воєнний та відбудовчий період. Виконання поставлених завдань дослідження дало підстави для наступних висновків.

1. З'ясовано сутність, структуру та взаємозв'язок ключових понять проблеми освітніх втрат у національному та міжнародному академічному дискурсі. Систематизацію поняттєво-термінологічного апарату здійснено на основі п'яти видів аналізу: бібліометричного, частотного, семантичного, порівняльного та контекстного, що забезпечило комплексний характер дослідження термінологічного поля. Установлено зростання наукового інтересу до проблеми впродовж 2015-2025 рр. та виокремлено три провідні групи досліджень за типом кризи, що спричиняє освітні втрати: канікулярні, пандемічні та воєнні. Обґрунтовано авторське визначення поняття «освітні втрати» як інтегративного педагогічного поняття, що позначає процес і результат негативних змін в освітній сфері, які проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуальному, інституційному та національному. Запропоновано класифікацію освітніх втрат за чотирма групами: предметні, метапредметні, соціально-комунікативні та психоемоційні. Розкрито взаємозв'язок ключових понять дослідження як ієрархічну понятійну систему: метапоняттям виступають «освітні втрати»; супутніми є поняття «освітні розриви», «навчальні прогалини» та «освітні прогалини». Систематизовано міжнародний досвід подолання освітніх втрат: охарактеризовано провідні міжнародні рамки, аргументовано принципи та межі їхньої імплементації в умовах децентралізованої освітньої системи воєнного часу.
2. Охарактеризовано нормативно-правовий контекст функціонування загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови. Контент-аналіз ключових нормативних актів виявив два якісно відмінні

етапи державного реагування на освітню кризу: захисний нормативний каркас (2014-2022) та чотирирівневу архітектуру нормативного регулювання (з лютого 2022 року), що поєднує оперативне реагування, стратегічне планування відновлення та оновлення змісту освіти, регулювання в умовах тривалого воєнного стану і середньострокове стратегічне планування. Провідною закономірністю нормативного регулювання визначено маятникові зміни між централізацією та децентралізацією управління. Структуровано форми, режими та моделі організації навчання за воєнного стану; виокремлено п'ять моделей подолання освітніх втрат, сформованих українським громадянським суспільством (Всеукраїнська школа онлайн, метрошколи, підземні школи, цифрові освітні центри, літні школи та інтенсиви). Виявлено системну прогалину нормативного блоку щодо деокупації та реінтеграції: наявні документи визначають організаційні механізми відновлення, але не містять конкретних заходів подолання накопичених освітніх втрат.

3. Досліджено трансформації змісту загальної середньої освіти в Україні в умовах збройної агресії як чинник подолання освітніх втрат. Компаративний аналіз змісту освіти на тимчасово окупованих та підконтрольних Україні територіях засвідчив глибоку ідеологічну дивергенцію навчальних програм, яка визначатиме складність реінтеграції деокупованих територій. Виявлено принципову трансформацію змісту освіти за п'ятьма вимірами: посилення безпекового компонента; деокупаційне переосмислення змісту; перехід патріотичного виховання від декларативного до ціннісно орієнтованого; модернізація мовно-літературної освіти з акцентом на деколонізацію та дерусифікацію; адаптація психоемоційного компонента до умов хронічного стресу. Виокремлено п'ять основних тенденцій розвитку загальної середньої освіти в умовах збройної агресії, що характеризуються кумулятивним та взаємозалежним характером:

зменшення контингенту учнівства та інституційної мережі закладів загальної середньої освіти; трансформація форм організації освітнього процесу; фрагментація навчального досвіду між різними категоріями учнів; диференціація освітніх результатів за територіями та соціально-демографічними чинниками; інтенсифікація психоемоційних чинників впливу на учасників освітнього процесу.

4. Виявлено характер прояву освітніх втрат учнів та потреби педагогічних працівників у прифронтових областях України шляхом проведення емпіричного дослідження. Емпіричний компонент, що мав ілюстративно-верифікаційний характер щодо теоретично обґрунтованих положень, реалізовано на матеріалі трьох прифронтових областей як критичних кейсів: Харківської, Донецької та Сумської. Діагностичне тестування учнів 5-9-х класів засвідчило значний рівень освітніх втрат із суттєвою регіональною, предметною та гендерною диференціацією, причому базові знання й операції збережені краще, ніж навички застосування знань у нових контекстах. Опитування педагогічних працівників підтвердило майже повсюдне усвідомлення проблеми та виявило гострий запит на конкретні практичні інструменти у програмах підвищення кваліфікації. Встановлено домінування дефіцитарної моделі розуміння освітніх втрат серед педагогів, яка фокусується лише на когнітивному компоненті, що свідчить про необхідність розширення концептуального арсеналу вчителів та переходу до багатовимірного бачення проблеми; мотивацію учнів визнано ключовим чинником успішності будь-яких інтервенцій.
5. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат у загальній середній освіті в Україні в умовах війни та відбудови. Запропонована система охоплює сім взаємопов'язаних умов: гнучка організація освітнього процесу; діагностично орієнтоване управління; впровадження компенсаторних та надолужувальних практик; забезпечення психолого-педагогічної підтримки учнів; підвищення

професійної готовності педагогічних працівників; ресурсно-цифрове забезпечення освітнього процесу; міжінституційна та міжсекторальна взаємодія, об'єднаних у п'ять кластерів (стратегічно-нормативний, організаційно-управлінський, дидактичний, цифровий, партнерсько-мережевий), і функціонує на чотирьох рівнях управління освітою (державному, регіональному / громадському, рівні закладу освіти, індивідуальному рівні учня). Кожна умова має подвійне обґрунтування – теоретичне та емпіричне – і визначений механізм реалізації з вимірюваними індикаторами ефективності. Зіставлення системи з Мінімальними стандартами INEE (2024) засвідчило її узгодженість з усіма п'ятьма доменами міжнародних стандартів освіти в умовах кризи (координація, оцінювання та моніторинг; доступ та навчальне середовище; викладання та навчання; вчителі та інший освітній персонал; освітня політика).

6. Розроблено рекомендації щодо подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти для п'яти груп стейкхолдерів: органів державної влади, органів місцевого самоврядування, керівників закладів освіти, педагогічних працівників, міжнародних організацій та донорів. Рекомендації диференційовано за трьома часовими горизонтами (короткострокові – до 1 року, середньострокові – 2-3 роки, довгострокові – 5+ років) та п'ятьма типами територій (прифронтові, деокуповані, тиллові з внутрішньо переміщеними особами, відносно безпечні, тимчасово окуповані). Запропоновано тристадійну дорожню карту реалізації організаційно-педагогічних умов (стабілізація → адаптація → трансформація) з визначеними вимірюваними критеріями переходу між етапами; окреслено ключові ризики реалізації запропонованих умов та контрзаходи щодо їх мінімізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є: розроблення науково-методичного забезпечення реалізації обґрунтованої системи умов у

практиці закладів загальної середньої освіти; вивчення та узагальнення досвіду подолання освітніх втрат на деокупованих територіях України; дослідження довгострокових наслідків воєнних освітніх втрат для людського капіталу та соціального розвитку країни; розширення емпіричної бази дослідження на центральні та західні регіони України для порівняння рівнів освітніх втрат; поглиблене вивчення партнерсько-мережевого кластеру як найменш врегульованого серед п'яти визначених.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. В., Арістова Н. О., Барановська О. В., Бондаренко Н. В., Бурда М. І., Васильєва Д. В., Величко Л. П., Голуб Н. Б., Головка М. В., Горошкіна О. М., Гупан Н. М., Завадський І. О., Малихін О. В., та ін. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. URL: [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/Osvitni\\_vtraty.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/Osvitni_vtraty.pdf) (дата звернення: 23.10.2025).
2. Асоціація інноваційної та цифрової освіти; ЮНІСЕФ Україна; МОН України. Екосистема для надолуження освітніх втрат. МОН України. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/news/v-ukraini-zapratsiuvala-ekosystema-dlia-nadolu-zhennia-osvitnikh-vtrat> (дата звернення: 16.08.2024).
3. Астахова М., Беляєва К., Вайнола Р., Лященко Т. Ефективні практики подолання освітніх втрат і освітніх розривів : матеріали проблемно-пошукового полілога. Інститут проблем виховання НАПН України. 2023. URL: <https://ipv.org.ua/2023/polylog-results-09-2023/> (дата звернення: 29.01.2025).
4. Барановська О. В. Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. Проблеми сучасного підручника. 2023. № 29. С. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-14-23>.
5. Бичко Г., Терещенко В., Вакуленко Т. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки, шляхи подолання. Київ : Український центр оцінювання якості освіти, 2023. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses\\_Ukraine.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf) (дата звернення: 14.02.2025).

6. Бібік Н. М., Локшина О. І., Онопрієнко О. В., Топузов О. М. Результати онлайн опитування «Організація початкової освіти в 2022 році в умовах воєнного стану» : аналітичний звіт. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2022. URL: <https://undip.org.ua/library/rezultaty-onlain-opytuvannia-orhanizatsiia-po-chatkovoii-osvity-v-2022-rotsi-v-umovakh-voiennoho-stanu/> (дата звернення: 06.06.2024).
7. Біла книга «Відновлення освітнього процесу на деокупованих територіях» : аналітичний звіт за підсумками дослідження стану освіти на тимчасово окупованих територіях / аналітичний центр «Kittysoloma». 2022. URL: <https://analytics.kittysoloma.org/pdf/Біла%20книга.pdf> (дата звернення: 06.06.2024).
8. Білоус О. С., Щербина С. М. Тьюторська компетентність як показник прояву педагогічної майстерності вчителя у подоланні освітніх втрат здобувачів освіти. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 85, Т. 1.
9. Братко М. В., Романова А. А. Особливості психоемоційного клімату та конфліктів в освітніх закладах України під час війни. Наукові інновації та передові технології. 2025. Т. 49, № 9. С. 1453–1464. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-9\(49\)-1453-1464](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-9(49)-1453-1464).
10. Братко М. В., Романова А. Освіта без стресу : посібник для всіх, хто турбується про ментальне здоров'я учасників освітнього процесу. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/56985/> DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19602882> (дата звернення: 20.04.2026).
11. Братко М. В., Маляр С., Сіменик Є. Лідерство як стратегія управління в освіті в умовах кризи та війни: стилі, ролі, ефективні моделі. Наукові інновації та передові технології. 2025. Т. 48, № 8. С. 1816–1828. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8\(48\)-1816-1828](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1816-1828).

12. Братко М. В., Сіменик Є. Освітнє середовище закладу загальної середньої освіти як чинник подолання освітніх втрат здобувачів загальної середньої освіти. Проблеми та перспективи розвитку науки, освіти, технологій і суспільства : збірник тез доповідей міжнар. наук.-практ. конф. (Кропивницький, 29 листоп. 2023 р.). Кропивницький, 2023. С. 710.
13. Верховна Рада України. Слухання Комітету з питань освіти, науки та інновацій на тему «Освітні втрати й освітні розриви». 2023. URL: [https://www.rada.gov.ua/news/news\\_kom/236373.html](https://www.rada.gov.ua/news/news_kom/236373.html) (дата звернення: 14.09.2024).
14. Відбулась презентація проєкту Стратегії відновлення держвлади та реінтеграції деокупованих територій. Укрінформ. 2023. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3850878-vidbulasa-prezentacia-proektu-strategii-vidnovlenna-derzvladi-ta-reintegracii-deokupovanih-teritorij.html> (дата звернення: 15.07.2024).
15. Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Аналітичний центр Cedos. 2023. URL: [http://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved\\_overview-report-2022-web.pdf](http://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf) (дата звернення: 08.10.2024).
16. Всеукраїнська школа онлайн. Офіційний сайт цифрової освітньої платформи. 2020. URL: <https://vso.in.ua/> (дата звернення: 08.09.2025).
17. Генеральна Асамблея ООН. Визначення агресії (Резолюція A/RES/3314 (XXIX) від 14 грудня 1974 р.). ООН. URL: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/3314\(XXIX\)&Lang=R](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/3314(XXIX)&Lang=R) (дата звернення: 08.10.2024).
18. Генеральна Асамблея ООН. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на 2030 рік (Резолюція A/RES/70/1 від 25 вересня 2015 р.). ООН. URL: <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (дата звернення: 05.12.2025).

19. Глушко О. З., Джурило А. П., Кравченко С. М., Локшина О. І., Максименко О. О., Нікольська Н. В., Шпарик О. М. Освітні втрати: термінологічний дискурс із використанням зарубіжного досвіду. У кн.: Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації / за заг. ред. О. М. Топузова ; укл. М. В. Головка. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 6–10. ISBN 978-966-644-737-4. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736873/> (дата звернення: 16.10.2025).
20. Глушко О. З., Джурило А. П., Кравченко С. М., Локшина О. І., Максименко О. О., Нікольська Н. В., Шпарик О. М. Стратегії запобігання та мінімізації наслідків навчальних втрат. У кн.: Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації / за заг. ред. О. М. Топузова ; укл. М. В. Головка. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 16–18. ISBN 978-966-644-737-4. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736917/> (дата звернення: 11.09.2025).
21. ГО ГоГлобал (GoGlobal); ЮНІСЕФ Україна. КЕЧ! Програма надолуження освітніх втрат для молодшої школи (2-4 класи). GoGlobal. 2024. URL: <https://goglobal.com.ua/activities/osvitni-prohramy/catch-primary-school> (дата звернення: 28.09.2024).
22. ГО ГоГлобал (GoGlobal). Catch-Up Camps «Покоління Перемоги»: програма надолуження освітніх втрат для учнів 3–10 класів. GoGlobal. 2023. URL: <https://goglobal.com.ua/en/activities/nadoluzennia-osvitnix-vtrat/catch-ke-mpi-rokolinnya-peremogi> (дата звернення: 01.10.2025).
23. ГО «Смарт освіта». «Тепер я знаю» : безоплатний 5-тижневий онлайн-курс з математики та читання (української мови) для школярів 4–10 класів. Смарт освіта. 2022. URL:

- <https://smart-osvita.org/НашіПроекти/teper-ya-znaiu-bezoplatni-uroky-dlia-ditei/> (дата звернення: 22.08.2024).
24. ГО «Навчай для України». «Освітній Суп» : проект подолання освітніх втрат із застосуванням академічного тьюторингу та менторингу для учнів 5-11 класів. Навчай для України. 2022. URL: <https://teachforukraine.org/project/osvitnij-sup/> (дата звернення: 05.03.2025).
  25. Головатенко Т. Ю. Освітологічний вимір концепту «травма-інформований підхід» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. Перспективи та інновації науки. 2023. № 8(26). С. 65–77. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-65-77-65-77](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-65-77-65-77).
  26. Гриневич Л. М. Освіта під час кризи: виклики лідерства в умовах конфлікту та порушення навчання. OECD. 2023. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48901/> (дата звернення: 15.09.2025).
  27. Декларація про безпечні школи (Safe Schools Declaration). Осло, 2015. URL: <https://ssd.protectingeducation.org/> (дата звернення: 27.11.2024).
  28. Деокупація: алгоритми першочергових дій для закладів освіти : інструктивні матеріали МОН від 14.11.2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-vidaye-instrukciyu-dlya-zakladiv-osviti-na-deokupovanih-teritoriyah> (дата звернення: 02.01.2025).
  29. Державна служба якості освіти України. Якість освіти в умовах війни : результати дослідження 2022/2023 навчального року. Київ : ДСЯО, 2023. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viynu-web-3.pdf> (дата звернення: 23.08.2024).
  30. Державна служба якості освіти України. Як компенсувати «освітні втрати» : рекомендації для органів влади, засновників і директорів.

2023. URL: <https://sqe.gov.ua/yak-kompensuvati-osvitni-vtrati-rek/> (дата звернення: 30.11.2025).
31. Державна служба якості освіти України. Результати тестування учнів 6 і 8 класів, 2024 навчальний рік. 2024. URL: <https://sqe.gov.ua/test-uchni-6-i-8-kl-2024/> (дата звернення: 04.12.2024).
32. Державна служба якості освіти України. Результати дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 навчальному році. ДСЯО. 2024. URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-umovakh-voiennoho-stan/> (дата звернення: 28.09.2025).
33. Державна служба якості освіти України; SURGe. Результати моніторингового дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. ДСЯО. 2022. URL: <https://sqe.gov.ua/> (дата звернення: 24.12.2025).
34. Державна служба якості освіти України; Український інститут розвитку освіти. Онлайн-тренінг «Інструменти виявлення та подолання навчальних втрат». ДСЯО; УІРО. 2023. URL: <https://sqe.gov.ua/nabir-na-onlayn-trening-instrumenti/> (дата звернення: 17.08.2024).
35. Державна служба якості освіти України; ЮНІСЕФ. Діагностичний інструментарій для виявлення освітніх втрат учнів у рамках проекту SURGe. 2023. URL: <https://sqe.gov.ua/> (дата звернення: 08.03.2024).
36. Державна служба статистики України. Загальна середня та професійна (професійно-технічна) освіта у 2024 році. Держстат. 2025. URL: [https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2020/m\\_w/zspto.htm](https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2020/m_w/zspto.htm) (дата звернення: 19.11.2024).
37. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 17.01.2025).
38. Державний стандарт профільної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF> (дата звернення: 02.11.2025).
39. Джурило А. П. Застосування концепції травма-інформованого навчання для створення безпечного освітнього середовища. У зб.: Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (01 берез. 2024 р.). Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2024. С. 32–36. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740665/> (дата звернення: 24.07.2025).
40. Женевські конвенції про захист жертв війни від 12 серпня 1949 р. та Додаткові протоколи I та II до них від 08.06.1977. Міжнародний комітет Червоного Хреста. URL: <https://www.icrc.org/uk> (дата звернення: 24.04.2024).
41. Зелена книга «Відновлення освітнього процесу на деокупованих територіях» : аналітичний звіт за підсумками дослідження стану освіти на тимчасово окупованих територіях / аналітичний центр «Kittysoloma». 2022. URL: <https://analytics.kittysoloma.org/pdf/Зелена%20книга.pdf> (дата звернення: 19.04.2024).
42. Зязюн І. А. (ред.). Педагогічна майстерність : підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. / авт.: І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
43. Інститут модернізації змісту освіти (ІМЗО). Програма підвищення кваліфікації «Освітні втрати та освітні розриви: вимірювання та механізми подолання». ІМЗО. 2023. URL: <https://imzo.gov.ua/> (дата звернення: 30.11.2024).

44. Інститут модернізації змісту освіти (ІМЗО); ЮНІСЕФ Україна; Асоціація інноваційної та цифрової освіти. Онлайн-курс з надолуження освітніх втрат. ІМЗО. 2024. URL: <https://imzo.gov.ua/> (дата звернення: 17.04.2025).
45. Комітет Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій. Інформаційні матеріали до парламентських слухань «Освітні втрати й освітні розриви». Верховна Рада України. 2022. URL: [https://kno.rada.gov.ua/preview/anons\\_pd/76126.html](https://kno.rada.gov.ua/preview/anons_pd/76126.html) (дата звернення: 28.07.2025).
46. Комітет Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій. Про поняття «надолуження освітніх втрат»: аналітична довідка. 2023. URL: <https://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/38605.pdf> (дата звернення: 26.08.2024).
47. Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (дата звернення: 07.04.2024).
48. Кремень В. Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт. Український педагогічний журнал. 2017. № 3. С. 5–14. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/543> (дата звернення: 14.02.2024).
49. Кремень В. Г. (ред.). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (до 25-річчя незалежності України) / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
50. Кримська правозахисна група. Анексована освіта: освітня ситуація в тимчасово окупованому Криму. Кримська правозахисна група. 2015. URL: <https://crimeahrg.org/uk/> (дата звернення: 30.03.2024).

51. Локшина О. І. Програма міжнародного оцінювання учнівства–PISA з позиції європейської інтеграції національної освіти. Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 09 жовтня 2025 року). Видавництво: MANS w Łomży, м. Тернопіль, Україна – м. Ломжа, Польща, pp. 285–288. ISBN 978-83-68480-13-9.
52. Локшина О. І., Глушко О. З., Джурило А. П., Кравченко С. М., Максименко О. О., Нікольська Н. В., Шпарик О. М. Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти : оглядове видання / за заг. ред. О. М. Топузова, О. І. Локшиної. Київ : Педагогічна думка, 2022. 66 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>.
53. Локшина О. І., Глушко О. З., Джурило А. П., Кравченко С. М., Максименко О. О., Нікольська Н. В., Шпарик О. М. Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. Український педагогічний журнал. 2022. № 2. С. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>.
54. Локшина О. І., Джурило А. П., Глушко О. З., Кравченко С. М., Максименко О. О., Нікольська Н. В., Шпарик О. М. Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти : оглядове видання / ред. О. М. Топузов, О. І. Локшина. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2022. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>.
55. 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. С. 6–18. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18>.
56. Локшина О. І. Міжнародний досвід вимірювання освітніх втрат. У кн.: Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній

- освіті України : методичні рекомендації / за заг. ред. О. М. Топузова ; укл. М. В. Головка. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 14–16. ISBN 978-966-644-737-4. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736900/> (дата звернення: 10.05.2025).
57. Локшина О. І., Заболотна О. А. Формування читацької грамотності учнів: орієнтири PISA. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2023: горизонти інновацій : зб. матеріалів VII Міжнар. наук. конф. (Київ, 25 травня 2023 р.). Київ ; Тернопіль : Крок, 2023. С. 152–154. ISBN 978-617-692-804-1.
58. Лубінець Д. В. Спеціальна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини щодо доступу до освіти дітей та молоді з тимчасово окупованих територій України. Київ : Офіс Уповноваженого ВРУ з прав людини, 2025. URL: <https://ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/Спеціальна%20доповідь%20щодо%20доступу%20до%20освіти%20дітей%20та%20молоді%20з%20тимчасово%20окупованих%20територій%20України.pdf> (дата звернення: 21.05.2024).
59. Малиношевський Р. Ефективні практики подолання освітніх втрат і освітніх розривів : доповідь. Інститут проблем виховання НАПН України. 2023. URL: <https://ipv.org.ua/2023/polylog-results-09-2023/> (дата звернення: 03.05.2024).
60. Малихін О. В., Арістова Н. О., Алексеєва С. В. Методичні рекомендації з індивідуалізації навчального процесу для подолання освітніх втрат учнів. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/72-docx/265738274> (дата звернення: 09.04.2025).
61. Міністерство освіти і науки України. Цифрова платформа «Українознавчий компонент». 2025. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-zapustilo-tsifrovu-platformu-ukrayinozn-avchij-komponent> (дата звернення: 14.06.2024).

62. Міністерство освіти і науки України. Пошкоджені та зруйновані заклади освіти внаслідок збройної агресії Росії: актуальна статистика. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-zapuskaye-interaktivnu-mapu-zrujnovanih-i-poshkodzhenih-zakladiv-osviti> (дата звернення: 20.05.2025).
63. Міністерство освіти і науки України. Школа офлайн: повертаємо дітей до очного навчання [офіційна інформаційна сторінка стратегії]. 2024. URL: <https://offlineschool.mon.gov.ua/> (дата звернення: 18.12.2025).
64. Міністерство освіти і науки України. 2025 рік – рік системних змін і відновлення освіти і науки в умовах війни. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/2025-rik-rik-systemnykh-zmin-i-vidnovlennia-osvity-i-nauku-v-umovakh-viiny> (дата звернення: 25.01.2025).
65. Міністерство освіти і науки України. 1500+ освітніх просторів: наймасштабніше оновлення освітньої інфраструктури в Україні. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/1500-osvitnikh-prostoriv-naimasshtabnishe-onovlennia-osvitnoi-infrastruktury-v-ukraini> (дата звернення: 29.06.2025).
66. Міністерство освіти Російської Федерації. Про затвердження федерального державного освітнього стандарту початкової загальної освіти : наказ від 31.05.2021 № 286. Зареєстровано в Мін'юсті РФ 05.07.2021 № 64100. 2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>.
67. Міністерство освіти Російської Федерації. Про затвердження федерального державного освітнього стандарту основної загальної освіти : наказ від 31.05.2021 № 287. Зареєстровано в Мін'юсті РФ 05.07.2021 № 64101. 2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.

68. Міністерство освіти Російської Федерації. Про внесення змін до федерального державного освітнього стандарту початкової загальної освіти, затвердженого наказом від 31 травня 2021 р. № 286 : наказ від 18.07.2022 № 569. Зареєстровано в Мін'юсті РФ 17.08.2022 № 69676. 2022. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202208170032>.
69. Міністерство освіти і науки України; ЮНІСЕФ. Рекомендації щодо організації програм з надолуження освітніх втрат (31 липня 2023 р.). 2023. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2023/07/31/Unicef.Immediat.actions.frame.proofreading.ua.1-31.07.2023.pdf> (дата звернення: 17.02.2025).
70. Міністерство цифрової трансформації України. Цифрограм для вчителів. Дія. 2023. URL: <https://diia.gov.ua/services/czifrograms-dlya-vchiteliv> (дата звернення: 12.02.2025).
71. Міністерство освіти і науки України. Проект розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції відновлення освіти на деокупованих територіях та затвердження плану заходів щодо її реалізації» (лист МОН від 14.05.2024 № 1/8457). МОН України. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 18.09.2024).
72. Міністерство освіти і науки України. Освіта під загрозою : офіційна інформаційна сторінка. МОН України. URL: <https://saveschools.in.ua> (дата звернення: 25.02.2025).
73. Моделі відновлення доступу до освіти в умовах війни на прикладі громад Київської, Житомирської та Чернігівської областей. SavEd. 2022. URL: <https://drive.google.com/file/d/1JRq6FKd1nk96La9Df-bANtpQcYNA6ELUy/view> (дата звернення: 26.12.2025).

74. Мозгова Я. П. Відновлення національної освіти на деокупованих територіях: огляд досліджень громадського сектору й державних установ. Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації : матеріали VI Міжнар. наук. конф. Київ, Україна С. 414–417. URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/923> (дата звернення: 05.10.2025).
75. Мозгова Я. П. Стан дослідження проблеми освітніх втрат під час літніх канікул у світовій науковій думці. Академічні візії. 2024. № 35. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18883970>.
76. Мозгова Я. П. Стан дослідженості проблеми освітніх утрат і освітніх розривів у зарубіжній науковій думці. Академічні візії. 2024. № 38. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18884042>.
77. Мозгова Я. П. Мінімізація освітніх втрат і розривів українського учнівства в умовах війни шляхом використання онлайн-ресурсів. Педагогічна академія. 2025. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18904487>.
78. Мозгова Я. П. Стан дослідженості проблеми подолання освітніх утрат у світовій науковій думці. Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання : матеріали V Міжнар. наук. конф. Чернівці, Україна С. 424–427. URL: <https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/29.08.2025> (дата звернення: 17.09.2025).
79. Мозгова Я. П. Розвиток компетентностей педагогів для подолання освітніх втрат в Україні. Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса, Україна С. 243–245. URL: <https://drive.google.com/file/d/1yt1aNuAy2vnGXkLkSY2I7lrV6q3ZJ3s-/view?usp=sharing> (дата звернення: 25.12.2025).

80. Мозгова Я. П. Стандарти міжнародних організацій в імплементації програм для надолуження освітніх втрат. Вісник освіти та науки. 2026. № 2(44). С. 2331–2347. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2\(44\)-2331-2347-2331-2347](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2(44)-2331-2347-2331-2347).
81. Мозгова Я. П. Національні стратегії подолання освітніх втрат: світовий досвід задля України. Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання : матеріали V Міжнар. наук. конф. Черкаси, Україна С. 253–261. URL: <https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/27.02.2026> (дата звернення: 24.04.2025).
82. Мозгова Я. П. Освітні втрати як педагогічна проблема. Теорія і практика сучасної науки та освіти : матеріали XVIII міжнар. наук.-практ. конф. Львів, Україна С. 17–19. URL: <https://drive.google.com/file/d/1HD8vpnkvp-TEIB356YEE1Q1yPc6pgDLE/view?usp=sharing> (дата звернення: 18.12.2024).
83. Мозгова Я. П. Система організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти в умовах війни та відбудови. Актуальні питання у сучасній науці. 2026. Вип. 3(45). С. 2051–2063. ISSN: 2786–6300. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3\(45\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3(45)).
84. Мозгова Я. П. Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат як чинник розвитку людського капіталу в умовах війни та відбудови. Наука і техніка сьогодні. 2026. Вип. 3(57). С. 2051–2063. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-3\(57\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-3(57)).
85. Моніторинговий звіт «Що приховує “відпочинок” у дитячому таборі? Як Росія мілітаризує, індоктринує та змінює ідентичність українських дітей». Almenda.org. 2023. URL: <https://almenda.org/shcho-prykhovuyue-vidpochynok-u-dytyachomu-tabori> і (дата звернення: 28.07.2025).

86. Назаренко Ю. (ред.). Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. CEDOS. 2022. URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvitni-vtraty-pidhody-do-vymiryuvannya-ta-kompensacziyi/> (дата звернення: 11.08.2024).
87. Про внесення змін до Типової освітньої програми для навчання дітей, які виїхали з України внаслідок повномасштабного вторгнення Російської Федерації і здобувають освіту одночасно в закладах освіти країни перебування та України : наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2025 р. № 1119. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-typovoi-osvitnoi-prohramy-dlia-navchannia-ditei-iaki-vyikhaly-z-ukrainy-vnaslidok-povnomasshtabnoho-vtorhnennia-rosiiskoi-federatsii-i-zdobuvaiut-osvitu-odnochasno-v-zak> (дата звернення: 20.04.2026).
88. Освіта на окупованих територіях України (24 лютого – 30 квітня 2022). Аналітичний центр Cedoc. 2022. URL: <https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/osvita-na-tymchasovo-okupovanih-terytoriyah.pdf> (дата звернення: 16.07.2024).
89. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / Міністерство освіти і науки України. Київ : МОН України, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf> (дата звернення: 13.06.2024).
90. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / Міністерство освіти і науки України. Київ : МОН України, 2023. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyenn>

- ogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf (дата звернення: 11.05.2024).
91. Освіторія; ЮНІСЕФ; МОН України. «Наздоженемо: курс про подолання освітніх втрат». 2023. URL: <https://osvitoria.university/courses/nazdojenemo/> (дата звернення: 16.08.2025).
  92. Петрук О. М., Онопрієнко О. В., Листопад Н. П., Бібік Н. М., Павлова Т. С., та ін. Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів: методичні рекомендації. Київ: НАПН України, 2023. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/Diahnostyka-ta-mekhanizmu-podolannia-vtrat-u-navchanni-3.pdf> (дата звернення: 12.01.2024).
  93. Про оборону України : Закон України від 06.12.1991 № 1932-XII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1932-12> (дата звернення: 21.03.2024).
  94. Про визнання Російської Федерації державою-агресором: Постанова Верховної Ради України від 27.01.2015 № 129-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/129-19> (дата звернення: 09.09.2024).
  95. Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України: Закон України від 15.04.2014 № 1207-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1207-18> (дата звернення: 28.11.2025).
  96. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 31.08.2024).
  97. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII. URL:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> (дата звернення: 09.04.2024).
98. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 11 березня 2021 року «Про Стратегію деокупації та реінтеграції тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим та міста Севастополя» : Указ Президента України від 24.03.2021 № 117/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/117/2021> (дата звернення: 24.08.2024).
99. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 13.09.2025).
100. Про внесення змін до деяких законів України щодо особливостей здобуття освіти в умовах воєнного стану : Закон України від 19.06.2022 № 2315-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2315-20> (дата звернення: 31.08.2025).
101. Про затвердження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 27.04.2024).
102. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : постанова Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80> (дата звернення: 11.03.2024).
103. Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні : постанова Кабінету Міністрів України від 24.06.2022 № 711. URL:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/711-2022-п> (дата звернення: 08.04.2024).
104. Про схвалення Плану заходів щодо організації навчання громадян України, які перебувають за кордоном : розпорядження Кабінету Міністрів України від 30.12.2022 № 1219-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1219-2022-%D1%80> (дата звернення: 28.01.2024).
105. Про затвердження плану заходів із стабілізації та відновлення деокупованих територій Донецької та Луганської областей : постанова Кабінету Міністрів України від 29.05.2023 № 486 (в частині заходів у сфері освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/486-2023-%D0%BF> (дата звернення: 20.11.2025).
106. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (дата звернення: 10.09.2024).
107. Про початок навчального року під час воєнного стану в Україні : постанова Кабінету Міністрів України від 28.07.2023 № 782. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/782-2023-%D0%BF> (дата звернення: 15.05.2024).
108. Про початок навчального року під час воєнного стану в Україні у 2024/2025 навчальному році : постанова Кабінету Міністрів України від 23.07.2024 № 841. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/841-2024-%D0%BF> (дата звернення: 26.11.2024).
109. Про затвердження Порядку проходження атестації для визнання здобутих кваліфікацій, результатів навчання та періодів навчання в системі вищої освіти, здобутих на тимчасово окупованій території

- України після 20 лютого 2014 року : наказ МОН від 19.05.2016 № 537. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0793-16> (дата звернення: 14.03.2025).
110. Про затвердження Переліку уповноважених вищих навчальних закладів : наказ МОН від 14.06.2016 № 667. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0871-16> (дата звернення: 16.06.2024).
111. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 19 травня 2016 року № 537 : наказ МОН від 06.07.2018 № 461. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0710-18> (дата звернення: 07.07.2025).
112. Про деякі питання організації дистанційного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. Зареєстровано в Мін'юсті 28.09.2020 за № 941/35224. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20> (дата звернення: 21.03.2025).
113. Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : наказ МОН від 28.03.2022 № 274. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0274729-22> (дата звернення: 22.12.2025).
114. Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань завершення 2021/2022 навчального року : наказ МОН від 01.04.2022 № 290. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0290729-22> (дата звернення: 24.11.2025).
115. Про деякі питання зарахування до закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні : наказ МОН від 13.05.2022 № 438. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0438729-22> (дата звернення: 19.06.2025).

116. Про надання грифа оновленим навчальним програмам для 6-9 та 10-11 класів закладів загальної середньої освіти : наказ МОН від 03.08.2022 № 698. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/87299/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87299/) (дата звернення: 03.07.2025).
117. Про затвердження типових освітніх та навчальних програм для 1-2 та 3-4 класів закладів загальної середньої освіти : наказ МОН від 12.08.2022 № 743. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/87314/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87314/) (дата звернення: 03.09.2025).
118. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p> (дата звернення: 08.03.2025).
119. Про затвердження Змін до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : наказ МОН від 24.02.2023 № 201 (зі змінами, внесеними наказом від 22.03.2023 № 333). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0455-23> (дата звернення: 01.11.2024).
120. Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в умовах воєнного стану : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2023 № 563. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shchodo-okremih-pitan-zdobuttya-osviti-v-umovah-voyennogo-stanu> (дата звернення: 26.01.2024).
121. Про затвердження Типової освітньої програми для навчання дітей, які виїхали з України внаслідок повномасштабного вторгнення і здобувають освіту одночасно в закладах освіти країни перебування та України (українознавчий компонент) : наказ Міністерства освіти і науки України від 18.08.2023 № 1014. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-progra>

mi-dlya-navchannya-ditej-yaki-viyihali-z-ukrayini-vnaslidok-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-i-zdobuvayut-osvitu-odnochasno-v-zakladah-osvit i-krayini-perebuvannya-ta-ukrayini (дата звернення: 22.05.2024).

122. Про затвердження методичних рекомендацій щодо застосування модифікованих програм з окремих навчальних предметів для закладів освіти на тимчасово окупованих територіях : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.05.2024 № 701. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shchodo-zastosuvannya-modifikovanih-program> (дата звернення: 27.09.2024).
123. Про затвердження методичних рекомендацій щодо безперервності здобуття освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.06.2024 № 836. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shchodo-bezperernosti-zdobuttya-osviti> (дата звернення: 25.07.2024).
124. Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання : наказ МОН від 02.08.2024 № 1093. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v1093729-24> (дата звернення: 15.07.2024).
125. Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–9 класів : наказ МОН від 09.08.2024 № 1120. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення: 14.01.2025).
126. Про внесення змін до Типової освітньої програми для навчання дітей, які виїхали з України внаслідок повномасштабного вторгнення і здобувають освіту одночасно в закладах освіти країни перебування та України (українознавчий компонент) : наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2025 № 1119. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa> (дата звернення: 18.04.2024).
127. Про порядок та умови здобуття загальної середньої освіти залежно від рівня безпекового ризику (Школа офлайн) : наказ Міністерства

- освіти і науки України від 10.08.2024 № 1112. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-poryadok-ta-umovi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-zalezho-vid-rivnya-bezpekovogo-riziku> (дата звернення: 21.08.2025).
128. Про затвердження Змін до деяких нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України : наказ від 09.09.2024 № 1276. Зареєстровано в Мін'юсті 24.09.2024 за № 1432/42777. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1432-24> (дата звернення: 07.04.2025).
129. Про затвердження Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ МОН від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesiynogo-standartu-vc-hitel-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 07.04.2025).
130. Про затвердження Типової освітньої програми для навчання на рівнях повної загальної середньої освіти осіб, які проживають або проживали на тимчасово окупованій території України : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.07.2025 № 1047. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1524-25> (дата звернення: 12.10.2025).
131. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 10 серпня 2024 року № 1112 щодо умов організації дистанційного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 18.07.2025 № 1020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa> (дата звернення: 10.06.2025).
132. Резолюція Ради Безпеки ООН 1998 (2011) від 12 липня 2011 р. «Про захист дітей в умовах збройних конфліктів». URL: [https://undocs.org/S/RES/1998\(2011\)](https://undocs.org/S/RES/1998(2011)) (дата звернення: 10.06.2025).
133. Савченко О. Я. Діяльнісно-результатний підхід як чинник системної модернізації початкової освіти. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи : матеріали П'ятої Міжнар.

- наук.-практ. конф. (10–11 жовтня 2019 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. С. 216–219. URL: <https://tinyurl.com/5n922n3v> (дата звернення: 18.03.2022).
134. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2013. 504 с. ISBN 978-966-349-344-2.
135. Савченко О. Я. Психодидактичні аспекти реалізації здоров'язбережувальної функції шкільної освіти: діалог з В. О. Сухомлинським. Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту : матеріали V Міжнар. та XIX Всеукр. пед. читань, 11–12 жовт. 2012 р. : у 4 т. Т. 1 / редкол.: О. Я. Савченко (голова) та ін. ; уклад.: І. В. Родигіна та ін. Донецьк : Витоки, 2012. С. 17–24.
136. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Освітні втрати в дошкільній освіті як передумова подальших освітніх втрат. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5, № 2. С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5227>.
137. Служба освітнього омбудсмена України. Як освітні втрати вплинуть на економіку України. 2022. URL: <https://eo.gov.ua/yak-osvitni-vtraty-vplynut-na-ekonomiku-ukrainy/2022/06/10/> (дата звернення: 25.06.2025).
138. Служба освітнього омбудсмена України. Вимірювання та компенсація освітніх втрат дітей на рівні громади та закладу освіти: рекомендації. 2023. URL: <https://eo.gov.ua/vymiriuvannia-ta-kompensatsiia-osvitnikh-vtrat-ditey-na-rivni-hromady-ta-zakladu-osvity/2023/01/25/> (дата звернення: 29.02.2024).
139. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.08.2024 № 1149. URL:

- <https://mon.gov.ua/ua/npa/strategichniy-plan-diialnosti-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy-do-2027-roku> (дата звернення: 13.07.2024).
140. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 06.03.2024).
  141. Топузов О. М. (ред.), Головка М. В. (укл.). Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації / кол. авт. Київ : Педагогічна думка, 2023. 187 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 03.09.2024).
  142. Топузов О., Бібік Н., Локшина О., Онопрієнко О. Організація початкової освіти в умовах війни в Україні: результати опитування фахівців початкової освіти / Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. Education: Modern Discourses. 2022. № 5. С. 7–18. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01>.
  143. Топузов О. М., Головка М. В., Локшина О. І. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. Український педагогічний журнал. 2023. № 1. С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>.
  144. Топузов О., Бібік Н., Локшина О., Онопрієнко О. Виклики війни для вчителів початкової школи в Україні: результати опитування / Challenges of war for primary school teachers in Ukraine: survey results. Education: Modern Discourses. 2024. № 7. С. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-02>.
  145. Українська Гельсінська спілка з прав людини. Освітнє поле на тимчасово окупованих територіях України: 2014–2019 роки. Київ : УГСПЛ, 2020. URL: <https://helsinki.org.ua/publications/osvitne-pole-na-tot/> (дата звернення: 31.01.2024).
  146. Український інститут майбутнього; Нью Імідж Маркетинг Груп. Освіта в Україні: як українська школа пережила перші хвили

- карантину. UIF. 2021. URL:  
<https://uifuture.org/publications/osvita-v-ukrayini-kozhen-pyatyj-naczilenyj-vchytysya-tilky-za-kordonom/> (дата звернення: 26.08.2025).
147. Харківська міська рада. Метрошкола у Харкові: облаштування навчальних класів у приміщеннях метрополітену. 2023. URL:  
<https://www.city.kharkiv.ua/> (дата звернення: 04.01.2024).
148. Хоружа Л. Л. Освітні втрати та освітні розриви в українській педагогічній думці: генеза понять, діагностика та стратегії подолання. Педагогічна академія: наукові записки. 2026. № 27. DOI:  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.19002732>. URL:  
<https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1861>  
(дата звернення: 15.02.2026).
149. Хоружа Л. Л., Братко М. В., Гриневич Л. М., Божинський В. С., Ніколаєв Є. Б., та ін. Організація освітнього процесу в школах міста Києва в умовах воєнного стану: аналітичний звіт. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2023.
150. Швець Т. Е. Тьюторинг як ефективна технологія підтримки учнів в умовах війни. У зб.: Russia-Ukraine War: Consequences for the World : Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference (March 2–3, 2023). Дніпро : ФОП Мареніченко В. В., 2023. С. 32–34.
151. Шелестова Л. В. Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2023. № 1. URL:  
[https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2023\\_1/9.pdf](https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2023_1/9.pdf) (дата звернення: 05.08.2024).
152. ЮНІСЕФ Україна. Здоров'я та освіта: як пандемія COVID-19 вплинула на доступ до публічних послуг в Україні. Аналітичний огляд. 2021. URL:

- <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Analitychnyy-oglyad.pdf>  
(дата звернення: 28.12.2024).
153. War Child Alliance; Освіторія. «Вивчаю – не чекаю» / Can't Wait to Learn Ukraine. War Child. 2022. URL: <https://primary.org.ua/> (дата звернення: 18.09.2025).
154. savED (Міжнародний благодійний фонд). Цифрові освітні центри (Digital Learning Centers): хендбук. savED. 2023. URL: <https://saved.org.ua/> (дата звернення: 12.06.2024).
155. EdCamp Ukraine. Освіта в часи кризи: якою вона може бути. 2023. URL: <https://www.edcamp.ua/osvita-v-chasy-kryzy-iakoiu-vona-mozhe-buty/> (дата звернення: 07.09.2024).
156. EdCamp Ukraine. Результати дослідження DOSEN: стан освіти в умовах війни. 2024. URL: <https://dosen.edcamp.ua/rezultaty/> (дата звернення: 04.08.2024).
157. Ackoff R. L. Towards a system of systems concepts. *Management Science*. 1971. Vol. 17, no. 11. P. 661–671. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.17.11.661>.
158. Al Sakbani N., Beaujouan J. Education in Syria: Hidden victim of the conflict or weapon of war? *Journal of Peace Education*. 2024. Vol. 21, no. 2. P. 186–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2325493>.
159. Alexander K. L., Entwisle D. R., Olson L. S. Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2001. Vol. 23, no. 2. P. 171–191. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737023002171>.
160. Alexander K. L., Entwisle D. R., Olson L. S. Summer learning and its implications: Insights from the Beginning School Study. *New Directions for Youth Development*. 2007. Vol. 2007, no. 114. P. 11–32. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.210>.

161. Alshehri A. H. A. Impact of online learning on gifted students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*. 2022. Vol. 10, no. 4. P. 849–867. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijemst.2316>.
162. Angrist N., Djankov S., Goldberg P. K., Patrinos H. A. Measuring human capital using global learning data. *Nature*. 2021. Vol. 592, no. 7854. P. 403–408. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03323-7>.
163. Annie E. Casey Foundation. Early warning! Why reading by the end of third grade matters. Annie E. Casey Foundation. 2010. URL: <https://www.aecf.org/resources/early-warning-why-reading-by-the-end-of-third-grade-matters> (дата звернення: 16.07.2025).
164. Asian Development Bank. Falling further behind: The costs of COVID-19 school closures by gender and wealth. ADB. 2022. URL: <https://www.adb.org/publications/falling-further-behind-covid-19-school-closures-gender-wealth> (дата звернення: 05.07.2025).
165. Augustine C. H., McCombs J. S., Pane J. F., Schwartz H. L., Schweig J., McEachin A., Siler-Evans K. Learning from summer: Effects of voluntary summer learning programs on low-income urban youth. RAND Corporation. RR-1557-WF, 2016. URL: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1557.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1557.html) (дата звернення: 12.07.2025).
166. Azevedo J. P., Hasan A., Goldemberg D., Iqbal S. A., Geven K. Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes (World Bank Policy Research Working Paper No. 9284). World Bank. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>.
167. Banerjee A. V., Duflo E. Poor economics: A radical rethinking of the way to fight global poverty. New York : PublicAffairs, 2011. 320 p. ISBN 978-1-58648-798-0.

168. Banerjee A. V., Cole S., Duflo E., Linden L. Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. *Quarterly Journal of Economics*. 2007. Vol. 122, no. 3. P. 1235–1264. DOI: <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>.
169. Banerjee A., Banerji R., Berry J., Duflo E., Kannan H., Mukerji S., Shotland M., Walton M. From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application. *Journal of Economic Perspectives*. 2017. Vol. 31, no. 4. P. 73–102. DOI: <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.73>.
170. Beck I. L., McKeown M. G., Kucan L. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). Guilford Press, 2013. ISBN 978-1-4625–0816-7.
171. Behar-Horenstein L. S., Isaac C. A., Seabert D. M., Davis C. A. Classroom instruction and the loss of instructional time: A case study. *Education and Society*. 2006. Vol. 24, no. 3. P. 83–99.
172. Berliner D. C. What’s all the fuss about instructional time? In M. Ben-Peretz & R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perceptions* (pp. 3–35). Teachers College Press, 1990.
173. Betthäuser B. A., Bach-Mortensen A. M., Engzell P. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*. 2023. Vol. 7. P. 375–385. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>.
174. Bhatt M. P., Guryan J., Khan S. A., LaForest-Tucker M., Mishra B. Can technology facilitate scale? Evidence from a randomized evaluation of high dosage tutoring (NBER Working Paper No. 32510). National Bureau of Economic Research. 2024. URL: <https://www.nber.org/papers/w32510> (дата звернення: 29.12.2024).
175. Blazer C. *Extended school year programs* (Information Capsule, Vol. 1008). Miami-Dade County Public Schools. (ERIC No. ED544703).

2011. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544703.pdf> (дата звернення: 20.02.2024).
176. Boiko S., Shvets T. Innovative practices of tutoring support for the development of high school students' social and personal competences during martial law. *Problemy Osvity*. 2023. No. 1(98). P. 178–187. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.06>.
177. Borman G. D., Boulay M. (Eds.). *Summer learning: Research, policies, and programs*. Lawrence Erlbaum Associates, 2004. ISBN 978-0-8058-4223-4.
178. Bozic G. Reeducating the hearts of Bosnian students. *East European Politics and Societies*. 2006. Vol. 20, no. 2. P. 319–342. DOI: <https://doi.org/10.1177/0888325404273502>.
179. Bray M., Adamson B., Mason M. (Eds.). *Comparative education research: Approaches and methods*. 2nd ed. Hong Kong : Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong ; Dordrecht : Springer, 2014. 453 p. (CERC Studies in Comparative Education, vol. 19). ISBN 978-3-319-05593-0. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>.
180. Burkam D. T., Ready D. D., Lee V. E., LoGerfo L. F. Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*. 2004. Vol. 77, no. 1. P. 1–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/003804070407700101>.
181. Cabezas V., Cuesta J. I., Gallego F. Does short-term school tutoring have medium-term effects? Experimental evidence from Chile (Documento de Trabajo No. 565). Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. 2021. URL: <https://ideas.repec.org/p/ioe/doctra/565.html> (дата звернення: 01.10.2024).
182. Carroll J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*. 1963. Vol. 64, no. 8. P. 723–733.

183. Carroll J. B. The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*. 1989. Vol. 18, no. 1. P. 26–31. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X018001026>.
184. Casas F. R., Meaghan D. E. A study of repeated courses among secondary students in Ontario. *Journal of Educational Research*. 1996. Vol. 90, no. 2. P. 116–127. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>.
185. Chall J. S. *Stages of reading development*. McGraw-Hill, 1983. ISBN 978-0-07-010380-1.
186. Chall J. S., Jacobs V. A. The classic study on poor children’s fourth-grade slump. *American Educator*. 2003. Vol. 27, no. 1. P. 14–15. URL: [https://www.aft.org/ae/spring2003/chall\\_jacobs](https://www.aft.org/ae/spring2003/chall_jacobs) (дата звернення: 21.11.2025).
187. Close the Gap Foundation. Opportunity gap. Glossary. Close the Gap Foundation. [б. р.]. URL: <https://www.closesthegapfoundation.org/glossary/opportunity-gap> (дата звернення: 13.11.2025).
188. Colbert V., Arboleda J. Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change*. 2016. Vol. 17, no. 4. P. 385–410. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9283-7>.
189. Cook P. J., Dodge K., Farkas G., Fryer R. G., Jr., Guryan J., Ludwig J., Mayer S., Pollack H., Steinberg L. The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago (NBER Working Paper No. 19862). National Bureau of Economic Research. 2014. DOI: <https://doi.org/10.3386/w19862>.
190. Cook P. J., Dodge K., Farkas G., Fryer R. G., Jr., Guryan J., Ludwig J., Mayer S. Not too late: Improving academic outcomes for disadvantaged youth. Northwestern University Institute for Policy Research Working

- Paper. 2015. URL:  
<https://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpapers/2014/IPR-WP-14-32.pdf> (дата звернення: 20.01.2024).
191. Cooper H., Nye B., Charlton K., Lindsay J., Greathouse S. The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*. 1996. Vol. 66, no. 3. P. 227–268. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>.
192. Cooper H. Summer learning loss: The problem and some solutions. *ERIC Digest*. (ERIC No. ED475391). 2003. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475391.pdf> (дата звернення: 06.04.2024).
193. Darling-Hammond L., Hyer M. E., Gardner M. Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. 2017. DOI: <https://doi.org/10.54300/122.311>.
194. Davies L. *Education and conflict: Complexity and chaos*. London ; New York : RoutledgeFalmer, 2004. 241 p. ISBN 978-0-415-30424-5.
195. Davies L. Schools and war: Urgent agendas for comparative and international education. *Compare*. 2005. Vol. 35, no. 4. P. 357–371. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920500331561>.
196. Davies L., Talbot C. Learning in conflict and post-conflict contexts. *Comparative Education Review*. 2008. Vol. 52, no. 4. P. 509–518. DOI: <https://doi.org/10.1086/591295>.
197. Davies S., Pettersson T., Sollenberg M., Öberg M. Organized violence 1989–2024, and the challenges of identifying civilian victims. *Journal of Peace Research*. 2025. Vol. 62, no. 4. DOI: <https://doi.org/10.1177/00223433251338764>.
198. de Ree J., Maggioni M. A., Paulle B., Rossignoli D., Ruijs N., Walentek D. Closing the income-achievement gap? Experimental evidence from high-dosage tutoring in Dutch primary education. *Economics of*

- Education Review. 2023. Vol. 94. Article 102383. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102383>.
199. Deshler D. D. A closer look: Closing the performance gap. *Stratenotes*, 13(4). University of Kansas Center for Research on Learning. 2005. URL: <https://www.adlit.org/topics/curriculum-instruction/closer-look-closing-performance-gap> (дата звернення: 10.11.2024).
200. Dewey D. C., Fahle E. M., Kane T. J., Reardon S. F., Staiger D. O. Education Recovery Scorecard: 2024 update. 2025. URL: <https://educationrecoveryscorecard.org/> (дата звернення: 18.04.2025).
201. Donnelly R., Patrinos H. A. Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*. 2021. Vol. 51. P. 601–609. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>.
202. Dorn E., Hancock B., Sarakatsannis J., Viruleg E. COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning. McKinsey & Company. 2021. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning> (дата звернення: 21.08.2024).
203. Downey D. B., von Hippel P. T., Broh B. A. Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*. 2004. Vol. 69, no. 5. P. 613–635. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240406900501>.
204. Duflo A., Kiessel J., Lucas A. M. Experimental evidence on four policies to increase learning at scale. *The Economic Journal*. 2024. Vol. 134, no. 661. P. 1985–2008. DOI: <https://doi.org/10.1093/ej/ueae003>.
205. Duflo E., Dupas P., Kremer M. Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*. 2011. Vol. 101, no. 5. P. 1739–1774. DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.101.5.1739>.

206. Duncan G. J., Dowsett C. J., Claessens A., Magnuson K., Huston A. C., Klebanov P., Pagani L. S., Feinstein L., Engel M., Brooks-Gunn J., Sexton H., Duckworth K., Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43, no. 6. P. 1428–1446. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.
207. Dustmann C., Machin S., Schönberg U. Ethnicity and educational achievement in compulsory schooling. *The Economic Journal*. 2010. Vol. 120, no. 546. P. F272–F297. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02377.x>.
208. Education Cannot Wait. Education Cannot Wait announces US\$35 million allocation for multi-year education programmes in Afghanistan, Bangladesh and Uganda. ECW. 2018. URL: <https://www.educationcannotwait.org/news-stories/press-releases/education-cannot-wait-announces-us35-million-allocation> (дата звернення: 02.02.2024).
209. Education Cannot Wait. Crisis-affected children and adolescents in need of education support: New global estimates and thematic deep dives. ECW. 2023. URL: <https://www.educationcannotwait.org/resources/our-publications/crisis-affected-children-and-adolescents-need-education-support> (дата звернення: 22.01.2024).
210. Education Endowment Foundation. Summer schools. Teaching and Learning Toolkit. 2021. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/summer-schools> (дата звернення: 27.10.2025).
211. Education Endowment Foundation. Extending school time. Teaching and Learning Toolkit. 2021. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/extending-school-time> (дата звернення: 05.11.2025).

212. Education Endowment Foundation. Homework (Secondary). Teaching and Learning Toolkit. 2021. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/homework> (дата звернення: 10.12.2024).
213. 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 of the United States of America. 2021. Vol. 118, no. 17. Article e2022376118. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
214. Evans D. K., Yuan F. Education in Africa: What are we learning? (Working Paper 542). Center for Global Development. 2020. URL: <https://www.cgdev.org/sites/default/files/education-africa-what-are-we-learning.pdf> (дата звернення: 03.04.2024).
215. Fahle E. M., Kane T. J., Patterson T., Reardon S. F., Staiger D. O., Stuart E. A. Local achievement impacts of the pandemic. Center for Education Policy Research at Harvard University & Educational Opportunity Project at Stanford University, 2022. URL: [https://educationrecoverycorecard.org/wp-content/uploads/2022/10/Education-Recovery-Scorecard\\_Key-Findings\\_102822.pdf](https://educationrecoverycorecard.org/wp-content/uploads/2022/10/Education-Recovery-Scorecard_Key-Findings_102822.pdf) (дата звернення: 08.01.2025).
216. Fahle E. M., Kane T. J., Reardon S. F., Staiger D. O. The first year of pandemic recovery: A district-level analysis. Center for Education Policy Research at Harvard University & Educational Opportunity Project at Stanford University, 2024.
217. Filmer D., Rogers H., Angrist N., Sabarwal S. Hierarchies of learning loss: How to improve education outcomes most efficiently (Policy Research Working Paper 9450). World Bank. 2020. URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/801901603314530125> (дата звернення: 23.04.2025).
218. Fisher C. W., Berliner D. C., Filby N. N., Marliave R. S., Cahen L. S., Dishaw M. M. Teaching behaviors, academic learning time, and student

- achievement: An overview. C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn* (pp. 7–32). National Institute of Education. 1980. P. 7–32.
219. Freedman S. W., Kambanda D., Samuelson B. L., Mugisha I., Mukashema I., Mukama E., Mutabaruka J., Weinstein H. M., Longman T. *Confronting the past in Rwandan schools*. E. Stover & H. M. Weinstein (Eds.), *My neighbor, my enemy: Justice and community in the aftermath of mass atrocity* (pp. 248–265). Cambridge University Press, 2004. P. 248–265.
220. Gallagher T. *Education in divided societies (Ethnic and Intercommunity Conflict Series)*. Palgrave Macmillan, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230536722>.
221. Gandara P., Fish J. Year-round schooling as an avenue to major structural reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1994. Vol. 16, no. 1. P. 67–85. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737016001067>.
222. Global Education Cluster. *Global Education Cluster strategic plan 2015–2019*. UNICEF; Save the Children. 2015. URL: <https://educationcluster.net/resources> (дата звернення: 13.06.2025).
223. Global Coalition to Protect Education from Attack. *What schools can do to protect education from attack and military use*. GCPEA. 2016. URL: <https://protectingeducation.org/publication/what-schools-can-do-to-protect-themselves-from-attack/> (дата звернення: 02.09.2024).
224. Global Coalition to Protect Education from Attack. *Education under attack 2018*. GCPEA. 2018. URL: <https://eua2018.protectingeducation.org/> (дата звернення: 05.06.2024).
225. Global Coalition to Protect Education from Attack. *Education under attack 2024*. GCPEA. 2024. URL: <https://eua2024.protectingeducation.org/> (дата звернення: 23.03.2025).
226. Global Partnership for Education. *Education resilience framework*. GPE. 2024. URL: <https://www.globalpartnership.org/> (дата звернення: 02.08.2024).

227. Gobierno de Colombia, FARC-EP. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Gobierno de Colombia. 2016. URL: <https://www.jep.gov.co/Paginas/Normativa/Acuerdo-Final.aspx> (дата звернення: 11.12.2025).
228. Gough P. B., Tunmer W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 1986. Vol. 7, no. 1. P. 6–10. DOI: <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
229. Graves J. Effects of year-round schooling on disadvantaged students and the distribution of standardized test performance. *Economics of Education Review*. 2011. Vol. 30, no. 6. P. 1281–1305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.004>.
230. Great Schools Partnership. Learning gap. The Glossary of Education Reform. 2014. URL: <https://www.edglossary.org/learning-gap/> (дата звернення: 14.03.2024).
231. Guryan J., Kim J. S., Quinn D. M. Does reading during the summer build reading skills? Evidence from a randomized experiment in 463 classrooms (NBER Working Paper No. 20689). National Bureau of Economic Research. 2014. DOI: <https://doi.org/10.3386/w20689>.
232. Guryan J., Ludwig J., Bhatt M. P., Cook P. J., Davis J. M. V., Dodge K., Farkas G., Fryer R. G., Jr., Mayer S., Pollack H., Steinberg L., Stoddard G. Not too late: Improving academic outcomes among adolescents. *American Economic Review*. 2023. Vol. 113, no. 3. P. 738–765. DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.20210434>.
233. Hanushek E. A., Woessmann L. The economic impacts of learning losses (OECD Education Working Paper No. 225). OECD. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>.
234. Hargreaves A., O'Connor M. T. Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all (Corwin Impact Leadership Series). Corwin / SAGE Publications, 2018. ISBN 978-1-506-32815-7.

235. Herbst M., Hrynevych L. Wartime and postwar education in Ukraine. *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58, no. 4. P. 533–537. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12585>.
236. Hirsch E. D., Jr. *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. Houghton Mifflin. ISBN 978-0-618-65731-5. 2006.
237. Hollands F. M., Ginsberg Y. C., Holmes V. R., Shand R. Does ESSA assure the use of evidence-based educational practices? *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/08959048221127989>.
238. Hrynevych L. Emergency responses of the Ukrainian school education system on the Russian full-scale invasion. In: Gutman M. (Ed.). *Challenges facing education leadership in the shadow of war: International and multicultural perspectives from zones of conflict*. London : Routledge, 2024. P. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003571575-10>.
239. Hrynevych L., Linnik O., Herczyński J. The new Ukrainian school reform: Achievements, developments and challenges. *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58. P. 542–560. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12583>.
240. Human Rights Watch. *Education under occupation: Forced Russification of the school system in occupied Ukrainian territories*. HRW. 2024. URL: <https://www.hrw.org/report/2024/06/20/education-under-occupation/forced-russification-school-system-occupied-ukrainian> (дата звернення: 22.03.2024).
241. Huong L. T., Na-Jatturas T. The COVID-19 induced learning loss – what is it and how it can be mitigated? *UKFIET Blog*. 2020. URL: <https://www.ukfiet.org/2020/the-covid-19-induced-learning-loss-what-is-it-and-how-it-can-be-mitigated/> (дата звернення: 15.04.2025).

242. Hurd P. D. Science literacy: Its meaning for American schools. *Educational Leadership*. 1958. Vol. 16, no. 1. P. 13–16.
243. IASC. Guidance note on using the cluster approach to strengthen humanitarian response. Inter-Agency Standing Committee. 2006. URL: <https://interagencystandingcommittee.org/sites/default/files/migrated/2021-03/Guidance%20Note%20on%20Using%20the%20Cluster%20Approach%20to%20Strengthen%20Humanitarian%20Response.pdf> (дата звернення: 05.04.2024).
244. IIEP-UNESCO. Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction (revised ed.). UNESCO-IIEP. 2010. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190223> (дата звернення: 13.03.2024).
245. IIEP-UNESCO. Integrating conflict and disaster risk reduction into education sector planning. UNESCO-IIEP. 2011. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228650> (дата звернення: 28.12.2025).
246. IIEP-UNESCO. Crisis-sensitive educational planning. UNESCO-IIEP. 2023. URL: <https://education4resilience.iiep.unesco.org/en/crisis-sensitive-educational-planning> (дата звернення: 15.05.2025).
247. INEE Accelerated Education Working Group. Accelerated education: Key programme definitions. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. 2017. URL: <https://inee.org/resources/aewg-key-programme-definitions> (дата звернення: 28.08.2025).
248. INEE. INEE minimum standards for education: Preparedness, response, recovery (updated ed.). Inter-Agency Network for Education in Emergencies. 2024. URL: <https://inee.org/minimum-standards> (дата звернення: 14.08.2024).

249. International Dyslexia Association. Chart of statistics underpinning Nancy Young's The Ladder of Reading infographic [eXaminer, Vol. 7, Issue 3, July 2018]. IDA. 2018. URL: <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2018/07/the-ladder-of-reading-statistics-2.pdf> (дата звернення: 24.02.2025).
250. International Dyslexia Association. Dyslexia basics (Fact sheet). IDA. 2002. URL: <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/> (дата звернення: 28.11.2024).
251. J-PAL (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab). Teaching at the right level to improve learning [case study]. J-PAL, MIT. 2023. URL: <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning> (дата звернення: 22.10.2025).
252. Jindra C., Sachse K. A., Hecht M. Dynamics between reading and math proficiency over time in secondary education: Observational evidence from continuous time models. *Large-scale Assessments in Education*. 2022. Vol. 10. Article 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00136-6>.
253. Johnston J. H. Time for learning. Education Partnerships, Inc. (ERIC No. ED537669). 2009. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537669.pdf> (дата звернення: 07.08.2024).
254. Kecmanovic M. The short-run effects of the Croatian war on education, employment, and earnings. *Journal of Conflict Resolution*. 2013. Vol. 57, no. 6. P. 991–1010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022002712454268>.
255. Kennedy D. The dark sides of virtue: Reassessing international humanitarianism. Princeton University Press, 2004. ISBN 978-0-691-11686-9.
256. Khoruzha L. L., Bratko M. V., Palamar S. P., Leontieva I. V., Kozyr M. K., Tadieush O. M., Klepar M. V. Adaptive educational technologies for overcoming the psycho-emotional barriers of higher education students in

- conditions of uncertainty. *Wiadomości Lekarskie*. 2025. Vol. 78, no. 6. P. 1071–1077. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek/207367>.
257. Kim J. S., Quinn D. M. The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*. 2013. Vol. 83, no. 3. P. 386–431. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>.
258. King E. *From classrooms to conflict in Rwanda*. Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-03933-9. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139600217>.
259. Kohlmoos L., Steinberg M. P. Contextualizing the impact of tutoring on student learning: Efficiency, cost effectiveness, and the known unknowns. *Accelerate*. 2024. URL: <https://accelerate.us/wp-content/uploads/2024/05/Accelerate-Research-Report-Efficiency-and-Cost-Effectiveness-1.pdf> (дата звернення: 26.09.2024).
260. Kraft M. A., Schueler B. E., Falken G. T. What impacts should we expect from tutoring at scale? Exploring meta-analytic generalizability (EdWorkingPaper No. 24-1031). Annenberg Institute at Brown University. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26300/zygj-m525>.
261. Krashen S. D. *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited / Heinemann, 2004. ISBN 978-1-591-58169-7.
262. Krashinsky H. A. How would one extra year of high school affect academic performance in university? Evidence from an educational policy change. *Canadian Journal of Economics / Revue canadienne d'économique*. 2014. Vol. 47, no. 1. P. 70–97. DOI: <https://doi.org/10.1111/caje.12063>.
263. Kuhfeld M., Tarasawa B. The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. NWEA. 2020. URL:

- <https://www.nwea.org/research/publication/the-covid-19-slide-what-summer-learning-loss-can-tell-us-about-the-potential-impact-of-school-closures-on-student-academic-achievement/> (дата звернення: 24.06.2024).
264. Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Liu J. Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*. 2020. Vol. 49, no. 8. P. 549–565. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>.
265. Kushnir I., Zabolotna O., Jogie M. The Russian war in Ukraine: The role of the education sector. Working Papers Series 'Meeting New Challenges in Education', (80). 2023. URL: <https://www.bera.ac.uk/blog/the-russian-war-in-ukraine-the-role-of-the-education-sector> (дата звернення: 03.08.2025).
266. Kushnir I., Zabolotna O. Pursuit of ethical research in a war zone: A quest for freedom. *Journal of Academic Ethics*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09619-x>.
267. Ladson-Billings G. From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U. S. schools. *Educational Researcher*. 2006. Vol. 35, no. 7. P. 3–12. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>.
268. Levin H. M. Cost-effectiveness in evaluation research. M. Guttentag & E. Struening (Eds.), *Handbook of evaluation research* (Vol. 2, pp. 89–122). Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1975.
269. Levin H. M., McEwan P. J. *Cost-effectiveness analysis: Methods and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. ISBN 978-0-7619–1934-6.
270. Levin H. M., McEwan P. J., Belfield C., Bowden A. B., Shand R. *Economic evaluation in education: Cost-effectiveness and benefit-cost analysis* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018. ISBN 978-1-4833–8180-0.

271. Lewis K., Kuhfeld M. Recovery still elusive: 2023-24 student achievement highlights persistent achievement gaps and a long road ahead. NWEA Research Brief. 2024. URL: <https://www.nwea.org/> (дата звернення: 05.09.2024).
272. Lokshyna O. I. The impact of challenges and prospects on the development of education in Ukraine. In: 14th International Mardin Artuklu Scientific Researches Conference : Proceedings (June 1–3, 2025, Mardin, Turkiye). Mardin : Liberty Academic Publishers, 2025. P. 226. ISBN 979-8-89695-080-6. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748469/> (дата звернення: 30.06.2025).
273. Lokshyna O. I. Education in Ukraine: European integration achievements and prospects for the development in the war and recovery. In: Educația de calitate în contextul provocărilor societale / «Ion Creangă» State Pedagogical University. Chișinău, 2022. P. 35–39.
274. Masten A. S., Motti-Stefanidi F. Multisystem resilience for children and youth in disaster. *Adversity and Resilience Science*. 2020. Vol. 1. P. 95–106.
275. Meinck S., Fraillon J., Strietholt R. (Eds.). The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS). UNESCO; IEA. 2022. URL: <https://www.iea.nl/publications/international-evidence-responses-to-educational-disruption-survey> (дата звернення: 05.06.2025).
276. Menashy F., Zakharia Z. Reconsidering partnerships in education in emergencies. *Education Policy Analysis Archives*. 2022. Vol. 30, no. 144. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7008>.
277. Molnár G., Hermann Z. Short- and long-term effects of COVID-related kindergarten and school closures on first- to eighth-grade students' school readiness skills and mathematics, reading and science learning. *International Journal of Educational Development*. 2022. Vol. 95. Article 102680. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102680>.

278. Mozghova Y. P. Conceptual frameworks and innovative practices for measuring and overcoming learning losses in secondary education. In: United perspectives : Materials of the II Scientific conference-forum (Kharkiv, 2026). Kharkiv, 2026. P. 47–50. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/27.02.2026> (дата звернення: 13.02.2025).
279. Mozghova Y. P. Educational content as a tool for overcoming learning losses and gaps in wartime conditions. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2026. No. 1. P. 90–104. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2026.01/090-104>.
280. Mozghova Y. P. Empirical Study of Learning Losses in Frontline Regions of Ukraine (2025) : набір даних. Zenodo, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19349326>.
281. Mozghova Y. P. Elements of propaganda in educational programs implemented by the aggressor country in the occupied territories of Ukraine. In: The driving force of science and trends in its development : Materials of the V International Scientific and Theoretical Conference (Coventry, 2023). Coventry, United Kingdom: Scientia, 2023. P. 152–153. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1516> (дата звернення: 15.02.2026).
282. Mozghova Y. P. Experience of Middle East countries in overcoming learning loss in crisis-affected education systems: key highlights for Ukraine. In: Scientific forum: theory and practice of research : Materials of the XI International Scientific and Theoretical Conference (San Francisco, 2026). San Francisco, USA: Scientia, 2026. P. 293–295. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/13.03.2026> (дата звернення: 04.04.2025).
283. Mozghova Y. P. Extracurricular education as a factor in the educational reintegration of students from the de-occupied territories. In: Theoretical

- and Empirical Scientific Research: Concept and Trends : Materials of the VI International Scientific and Practical Conference (Oxford, 2024). Oxford, United Kingdom: Logos 2024. P. 352–354. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1574/1608> (дата звернення: 14.04.2024).
284. Mozghova Y. P. Lessons from Ukraine: Scalable approaches to overcoming learning loss in crisis-affected education systems. In: Theoretical and practical aspects of modern scientific research : Materials of the VII International Scientific and Practical Conference (Seoul, 2026). Seoul, South Korea: Logos, 2026. P. 234–237. URL: <https://go-vropejska.esclick.me/1qwRGYxS2aVsIJL3ek> (дата звернення: 15.02.2026).
285. Mozghova Y. P. National strategies for overcoming educational losses: Global experience for Ukraine. In: Technologies and Strategies for the Implementation of Scientific Achievements : Materials of the IX International Scientific and Theoretical Conference (Stockholm, 2026). Stockholm, Kingdom of Sweden : Scientia, 2026. P. 239–241. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/27.02.2026> (дата звернення: 22.01.2025).
286. Mozghova Y. P. Overcoming the narratives of the aggressor country in temporarily occupied territories of Ukraine through the renewal of content of general secondary education. In: Scientific Practice: Modern and Classical Research Methods : Materials of the V International Scientific and Practical Conference (Boston, 2023). Boston, USA: Logos, 2023. P. 292–293. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1458> (дата звернення: 09.09.2025).
287. Mozghova Y. P. Restoration of national education in liberated territories: youth reintegration in Donetsk. In: The current state of development of world science : Materials of the VI International Scientific and

- Theoretical Conference (Lisbon, 2023). Lisbon, Portuguese Republic : Scientia, 2023. P. 193–194. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1480> (дата звернення: 01.03.2024).
288. National Center for Education Statistics. Achievement gaps. The Nation's Report Card. 2023. URL: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/studies/gaps/> (дата звернення: 23.01.2025).
289. National Association for Gifted Children. Adjusting identification services for the 2020–2021 school year in the time of COVID. NAGC. 2020. URL: <https://www.nagc.org/blog/adjusting-identification-services-2020-2021-school-year-time-covid> (дата звернення: 29.11.2025).
290. Nickow A., Oreopoulos P., Quan V. The promise of tutoring for preK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *American Educational Research Journal*. 2024. Vol. 61, no. 1. P. 74–107. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>.
291. NIET. Summer learning planning guide. National Institute for Excellence in Teaching. 2021. URL: <https://www.niet.org/assets/Resources/b00fe113ab/summer-learning-planning-guide.pdf> (дата звернення: 17.02.2025).
292. OCHA. Ukraine: Situation report No. 34 (3 April 2015). UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2015. URL: <https://reliefweb.int/report/ukraine/ukraine-situation-report-no-34-3-april-2015> (дата звернення: 18.05.2025).
293. OECD. TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
294. OECD. Curriculum overload: A way forward. OECD Publishing. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.

295. OECD. The state of school education: One year into the COVID pandemic. OECD Publishing. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
296. OECD. Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills. OECD Publishing. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
297. OECD. Social and emotional skills for better lives: Results from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>.
298. OECD. PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. PISA, OECD Publishing. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
299. OECD. PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption. PISA, OECD Publishing. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
300. OECD. PISA 2018 assessment and analytical framework. PISA, OECD Publishing. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
301. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina. Two schools under one roof: the most visible example of discrimination in education in Bosnia and Herzegovina. OSCE. 2018. URL: <https://www.osce.org/mission-to-bosnia-and-herzegovina/404990> (дата звернення: 13.08.2024).
302. Palamar B. I., Hrynevych L. M., Khoruzha L. L., Bratko M. V., Palamar S. P., Muzyka O. O., Leontieva I. V. Psychoemotional problems of participants in the educational process under martial law: from emergence to overcoming. *Wiadomości Lekarskie*. 2023. Vol. 76, no. 4. P. 778–785. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202304112>.
303. Palamar B. I., Palamar S. P., Miier T. I., Zhelanova V. V., Tukaiev S. V., Bondarenko H. M., Holota N. Ya. Studying anxiety as a predictor in students to predict the development of burnout. *Wiadomości Lekarskie*.

2023. Vol. 76, no. 5. P. 1054–1061. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202305125>.
304. Patrinos H. A. Learning losses in Ukraine can amount to over one year. World Bank Education Blog. 2022. URL: <https://hpatrinos.com/2022/05/02/learning-losses-in-ukraine-can-amount-to-over-one-year/> (дата звернення: 12.03.2024).
305. Plucker J. A., Callahan C. M. The evidence base for advanced learning programs. Phi Delta Kappan. 2020. Vol. 102, no. 4. P. 8–14. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721720978056>.
306. Plucker J. A., Peters S. J. Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students. Harvard Education Press, 2016. ISBN 978-1-61250-992-1.
307. Pratham Education Foundation. Teaching at the Right Level (TaRL). Pratham. 2024. URL: <https://www.pratham.org/about/teaching-at-the-right-level/> (дата звернення: 24.10.2025).
308. Psacharopoulos G., Patrinos H. A., Collis V., Vegas E. The COVID-19 cost of school closures in earnings and income across the world. Comparative Education Review. 2021. Vol. 65, no. 2. P. 271–287. DOI: <https://doi.org/10.1086/712439>.
309. Reardon S. F., Kalogrides D., Fahle E. M., Podolsky A., Zárate R. C. The relationship between test item format and gender achievement gaps on math and ELA tests in 4th and 8th grade. Educational Researcher. 2018. Vol. 47, no. 5. P. 284–294. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X18762105>.
310. Reardon S. F., Fahle E., Kalogrides D., Podolsky A., Zárate R. C. Gender achievement gaps in U. S. school districts. American Educational Research Journal. 2019. Vol. 56, no. 6. P. 2474–2508. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831219843824>.

311. Reardon S. F., Ho A. D. Educational opportunity monitoring project: Race and ethnicity achievement gaps. Stanford Center for Education Policy Analysis. 2022. URL: <https://cepa.stanford.edu/educational-opportunity-monitoring-project/achievement-gaps/race/> (дата звернення: 01.05.2025).
312. Reardon S. F., Bischoff K. Income inequality and income segregation. *American Journal of Sociology*. 2011. Vol. 116, no. 4. P. 1092–1153. DOI: <https://doi.org/10.1086/657114>.
313. Reardon S. F., Bischoff K., Owens A., Townsend J. B. Has income segregation really increased? Bias and bias correction in sample-based segregation estimates. *Demography*. 2018. Vol. 55, no. 6. P. 2129–2160. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13524-018-0721-4>.
314. Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.
315. Robinson C. D., Kraft M. A., Loeb S., Schueler B. E. Design principles for accelerating student learning with high-impact tutoring: Design Principles Brief #30. EdResearch for Action ; Annenberg Institute at Brown University, 2024. URL: <https://edresearchforaction.org/research-briefs/design-principles-for-accelerating-student-learning-with-high-impact-tutoring/> (дата звернення: 20.04.2026).
316. RTI International. Improving learning outcomes through structured pedagogy: An introductory course handbook. RTI International. 2013. URL: <https://shared.rti.org/content/improving-learning-outcomes-through-structured-pedagogy-introductory-course-handbook> (дата звернення: 30.05.2025).

317. Rustad S. A. Conflict trends: A global overview, 1946–2024. PRIO Paper. Peace Research Institute Oslo. 2025. URL: <https://www.prio.org/publications/14453> (дата звернення: 07.01.2024).
318. Sadler M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? [Orig. 1900]. *Comparative Education Review*. 1964. Vol. 7, no. 3. P. 307–314. DOI: <https://doi.org/10.1086/445012>.
319. Sana F., Fenesi B. Grade 12 versus grade 13: Benefits of an extra year of high school. *Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 106, no. 5. P. 384–392. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.736433>.
320. Sassòli M. *International humanitarian law: Rules, controversies, and solutions to problems arising in warfare*. Edward Elgar Publishing, 2019. ISBN 978-1-78643-854-6.
321. Shanahan T., Shanahan C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*. 2008. Vol. 78, no. 1. P. 40–59. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>.
322. Shvets T. E. Experience in teacher training to overcome learning losses in the secondary school due to the war in Ukraine. *Polish Journal of Science*. 2024. No. 72, Vol. 1. P. 1208–1217. ISSN 3353–2389.
323. Shvets T. E. Tutoring support as a response to the challenges of overcoming learning losses under the conditions of war in Ukraine. *Slovak International Scientific Journal*. 2024. No. 81. P. 51–53. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10810651>.
324. Sigsgaard M. (Ed.). *On the road to resilience: Capacity development with the Ministry of Education in Afghanistan*. IIEP-UNESCO. 2011. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191583> (дата звернення: 27.02.2024).
325. Skills Alliance for Ukraine. Launch of the international «Skills Alliance for Ukraine» at URC2024 [Joint press release, BMZ Germany &

- Ministry of Economy of Ukraine]. BMZ. 2024. URL: <https://www.bmz.de/en/news/archive-press-releases/launch-of-the-international-skills-alliance-for-ukraine-215342> (дата звернення: 14.12.2025).
326. Stanovich K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 1986. Vol. 21, no. 4. P. 360–407. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>.
327. Swee E. L. On war intensity and schooling attainment: The case of Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Political Economy*. 2015. Vol. 40. P. 158–172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2015.08.001>.
328. TNTP. The opportunity myth: What students can do when given the chance. TNTP. 2018. URL: <https://tntp.org/publication/the-opportunity-myth/> (дата звернення: 14.12.2024).
329. TNTP. Accelerate, don't remediate: New evidence from pandemic learning. TNTP. 2021. URL: <https://tntp.org/publication/accelerate-dont-remediate/> (дата звернення: 13.08.2024).
330. Topuzov O., Lokshyna O. Education at war: international experience and achievements of Ukraine. *Професійна та безперервна освіта*. 2022. No. 7. P. 77.
331. Topuzov O., Lokshyna O., Holovko M. Learning losses: The complexity of the problem in the context of war in Ukraine. *Education: Modern Discourses*. 2023. No. 6. P. 7–17. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01>.
332. Torsti P. *Divergent stories, convergent attitudes: Study on the presence of history, history textbooks and the thinking of youth in post-war Bosnia and Herzegovina*. Helsinki : Taifuuni, 2003.
333. Torsti P. How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of*

- Curriculum Studies. 2007. Vol. 39, no. 1. P. 77–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270600682753>.
334. Ukraine Recovery Conference (URC2022). Lugano Declaration. Lugano, 4-5 July 2022. URL: <https://www.unc-international.com/past-conferences/unc-2022> (дата звернення: 12.05.2025).
335. UNESCO. The Dakar framework for action: Education for all – Meeting our collective commitments. World Education Forum, Dakar, 26–28 квітня 2000. UNESCO. 2000. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240> (дата звернення: 26.05.2025).
336. UNESCO. The hidden crisis: Armed conflict and education. EFA Global Monitoring Report 2011. Paris : UNESCO, 2011. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191186> (дата звернення: 26.05.2025).
337. UNESCO Bangkok. Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific. UNESCO Office Bangkok. 2016. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243173> (дата звернення: 04.04.2024).
338. UNESCO. No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people. UNESCO. 2021. URL: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/no-more-excuses-provide-education-all-forcibly-displaced-people> (дата звернення: 11.10.2024).
339. UNESCO. Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale? (COVID-19 Education Issue Note 7.4). UNESCO. 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841> (дата звернення: 10.11.2025).
340. UNESCO. Gender report: Deepening the debate on those still left behind. Global Education Monitoring Report. UNESCO. 2022. URL:

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329> (дата звернення: 22.06.2024).
341. UNHCR. Accelerated education. 2023. URL: <https://www.unhcr.org/what-we-do/protect-human-rights/asylum-and-migration/education/accelerated-education> (дата звернення: 24.06.2025).
342. UNHCR; UNESCO; UNICEF; UN Women; European Commission; OECD. Education of refugee children and youth from Ukraine: An analysis of major challenges and trends based on Multi-Sector Needs Assessment (MSNA) and other data. UNHCR Regional Bureau for Europe. 2024. URL: <https://data.unhcr.org/en/documents/download/109522> (дата звернення: 06.06.2025).
343. UNICEF. Every child learns: UNICEF education strategy 2019–2030. UNICEF. 2019. URL: <https://www.unicef.org/reports/UNICEF-education-strategy-2019-2030> (дата звернення: 26.05.2024).
344. UNICEF. Core commitments for children in humanitarian action. UNICEF. 2020. URL: <https://www.unicef.org/emergencies/core-commitments-children> (дата звернення: 22.07.2024).
345. UNICEF. Mental health and psychosocial support (MHPSS) in education. UNICEF. 2022. URL: <https://www.unicef.org/topics/mental-health> (дата звернення: 10.09.2025).
346. UNICEF Bosnia and Herzegovina. Educational trainings within the project «Dialogue for the Future» realized in 39 schools in Bosnia and Herzegovina. UNICEF. 2018. URL: <https://www.unicef.org/bih/en/press-releases/educational-trainings-within-project-dialogue-future-realized-39-schools-bosnia-and> (дата звернення: 09.02.2025).

347. UNICEF South Sudan. One-time incentive payments being made to primary teachers through OUTREACH programme. UNICEF. 2021. URL: <https://www.unicef.org/southsudan/press-releases/one-incentive-payments-teachers> (дата звернення: 17.03.2025).
348. UNICEF, UNESCO. Joint statement on the commemoration of the International Day of Education: South Sudan. UNICEF South Sudan. 2023. URL: <https://www.unicef.org/southsudan/press-releases/unicef-and-unesco-joint-statement-commemoration-international-day-education> (дата звернення: 04.09.2025).
349. UNICEF Ukraine. 700 general secondary schools to receive cash grants ahead of winter [Press release]. UNICEF. 2024. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-release/700-general-secondary-schools> (дата звернення: 01.06.2025).
350. United Nations Secretary-General. Children and armed conflict: Report of the Secretary-General (A/79/878–S/2025/247). United Nations. 2025. URL: <https://childrenandarmedconflict.un.org/document/annual-report-of-the-secretary-general-on-children-and-armed-conflict-5/> (дата звернення: 15.11.2024).
351. University of Chicago Education Lab. Realizing the promise of high dosage tutoring at scale: Preliminary report. 2024. URL: <https://educationlab.uchicago.edu/wp-content/uploads/sites/3/2024/03/University-of-Chicago-Education-Lab-PLI-Technical-Report-03.2024.pdf> (дата звернення: 20.08.2025).
352. Uppsala Conflict Data Program (UCDP). UCDP Conflict Encyclopedia. Uppsala University. 2025. URL: <https://ucdp.uu.se/> (дата звернення: 29.04.2025).

353. von Bertalanffy L. General system theory: Foundations, development, applications. New York : George Braziller, 1968. 289 p.
354. von Hippel P. T. Is summer learning loss real? How I lost faith in one of education research's classic results. *Education Next*. 2019. Vol. 19, no. 4. P. 9–14. URL: <https://www.educationnext.org/is-summer-learning-loss-real-how-i-lost-faith-one-education-researchs-classic-results/> (дата звернення: 01.02.2024).
355. von Hippel P. T., Hamrock C. Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science*. 2019. Vol. 6. P. 43–80. DOI: <https://doi.org/10.15195/v6.a3>.
356. von Hippel P. T., Graves J. Busting the myths about year-round school calendars: «Balanced» calendars have no academic benefit. *Education Next*. 2023. Vol. 23, no. 2. P. 32–39. URL: <https://www.educationnext.org/busting-the-myths-about-year-round-school-calendars/> (дата звернення: 07.08.2025).
357. Vorotnykova I., Morze N., Hrynevych L. Digital transformation of secondary education of Ukraine and the quality of teaching natural and mathematical sciences in the conditions of war. *DigiTransfEd 2023: Proceedings* (pp. 57–74). 2023. P. 57–74.
358. Willingham D. T. Raising kids who read: What parents and teachers can do. San Francisco : Jossey-Bass, 2015. 240 p. ISBN 978-1-118-76972-0.
359. Workman J., Heyder A. Gender achievement gaps: The role of social costs to trying hard in high school. *Social Psychology of Education*. 2020. Vol. 23. P. 1407–1427. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09588-6>.
360. World Bank. Reshaping the future: Education and postconflict reconstruction. World Bank. 2005. URL:

- <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/4f7cc30b-e94d-56ce-a829-488a44edc6fe> (дата звернення: 01.07.2024).
361. World Bank. The state of global learning poverty: 2020 update. Washington, DC : World Bank, 2020. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/b7c8ac54-e6e4-5d05-9f3d-dd9843c14c6e> (дата звернення: 01.07.2024).
362. World Bank; UNICEF; UNESCO; FCDO; USAID; Bill & Melinda Gates Foundation. The state of global learning poverty: 2022 update. World Bank. 2022. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty> (дата звернення: 18.03.2025).
363. World Bank. Learning recovery to acceleration: A global update on country efforts to improve learning and reduce inequalities. World Bank. 2024. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/9653c1c1-6e23-4809-961e-fd072615f3e3> (дата звернення: 28.03.2024).
364. World Bank, European Union, Government of Ukraine, United Nations. Ukraine rapid damage and needs assessment (RDNA3): February 2022 – December 2023. World Bank. 2024. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/41396> (дата звернення: 23.10.2024).
365. World Bank, European Commission, Government of Ukraine, United Nations. Ukraine fourth rapid damage and needs assessment (RDNA4): February 2022 – December 2024. World Bank. 2025. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/0f04dfe0-41ea-410f-bdd9-4d2bc9d40569> (дата звернення: 10.12.2025).
366. World Bank, European Commission, Government of Ukraine, United Nations. Ukraine fifth rapid damage and needs assessment (RDNA5): February 2022 – December 2025. World Bank. 2026. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2026/02/23/updated-uk>

- raine-recovery-and-reconstruction-needs-assessment-released (дата звернення: 09.06.2025).
367. World Bank. Strengthening Ukraine's primary and secondary education through World Bank support: LEARN program – \$415 million [Press release]. World Bank. 2024. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2024/08/30/strengthening-ukraine-s-primary-and-secondary-education-through-world-bank-support> (дата звернення: 14.08.2025).
368. World Bank. Delivering education in the midst of fragility, conflict, and violence (FCV). World Bank. 2024. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-in-fragile-conflict-violence-contexts> (дата звернення: 14.04.2025).
369. World Bank; UNHCR; FCDO United Kingdom. Inclusion Support Programme for Refugee Education (INSPIRE). World Bank. 2024. URL: <https://www.worldbank.org/en/programs/inspire-inclusion-support-programme-for-refugee-education> (дата звернення: 25.02.2024).
370. World Bank, UNESCO, UNICEF. The state of the global education crisis: A path to recovery. World Bank; UNESCO; UNICEF. 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128> (дата звернення: 08.05.2024).
371. Zabolotna O. Unbroken by the war: The story of Ukrainian teachers' resilience. In: Madalińska-Michalak J., Assuncao Flores M. (Eds.), *Teacher and school resilience in an era of uncertainty*. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2025. P. 193–213. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-93961-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-93961-7_10).
372. Zabolotna O. War... education: complex syntax or prepositions do matter. *Studies in Comparative Education*. 2023. No. 2. P. 4–11. DOI: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2023.299829>.

373. Zhao Y. Build back better: Avoid the learning loss trap. *Prospects*. 2021. Vol. 51. P. 557–561. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09544-y>.

# ДОДАТКИ

Додаток А

## Довідки про впровадження результатів дослідження

Додаток А-1



Вих. 120925-1  
від 12.09.2025 р.

**Довідка**  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Мозгової Ярослави Павлівни**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
на тему: «Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні  
загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови»  
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Мозгової Ярослави Павлівни на тему «Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови» впроваджувалися в процесі реалізації «Багаторічної програми стійкості» (MYRP), що впроваджується консорціумом під керівництвом «Finn Church Aid Ukraine».

У 2025 році Мозгова Я. П. долучилася до координації компоненту подолання освітніх втрат на рівні 1-4-х класів.

Реалізовано наступні компоненти:

1. Забезпечено реалізацію семінару-тренінгу для педагогічних та науково-педагогічних працівників «Методичний супровід вчителів початкових класів у питанні подолання освітніх втрат» (залучено 18 науково-педагогічних, педагогічних працівників).
2. Забезпечено методичну підтримку розробки зошитів для подолання освітніх втрат для учнів 1-4-х класів із української мови, математики та природничого компоненту зошитів курсу «Я досліджую світ».

Директор Філії Фонду  
Фінська Церковна Допомога в Україні



Патрисія Марущак

FCA C/O Kyiv / Ukraine  
2-A Nizhny Val St, 3<sup>rd</sup> floor  
Kyiv, 04071 Ukraine  
[www.kirkonulkomaanapu.fi](http://www.kirkonulkomaanapu.fi)



БЛАГОДІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ  
**БФ «СОЛОМ'ЯНСЬКІ КОТИКИ»**

03067, м. Київ, вул. Олексі Тихого, 42  
ЄДРПОУ 44791702

+380632949834  
[kitty.soloma@gmail.com](mailto:kitty.soloma@gmail.com)

вих. №1225/01Д  
від 11 грудня 2025 року

**Довідка**  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Мозгової Ярослави Павлівни**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
на тему: «Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на  
рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови»  
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Мозгової Ярослави Павлівни на тему «Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови» впроваджувалися в процес розробки Білої та Зеленої книги щодо відновлення освіти на деокупованих територіях, що були створені в межах співпраці з БФ «Солом'янські котики».

У 2022-2023 роках Мозгова Я. П. долучилася до розробки аналітичних звітів, присвячених проблематиці забезпечення доступу до української освіти учнями з досвідом навчання в окупації. Йдеться про дослідження окремих компонентів освіти в умовах війни й викладення їх у текст аналітичного звіту.

Охоплено наступні аспекти:

1. Організація роботи вчителів на деокупованих територіях України. Доступ до професії. Етичні вимоги. Кваліфікація освітян.
2. Зміст освіти як складова відновлення освіти на ДОТ. Відмінності освітніх стандартів й освітніх програм держави-агресора та України. Способи подолання освітніх втрат і розривів.

Робота над аналітичним звітом передбачала опрацювання масиву інформації, пов'язаного з організацією освітнього процесу в умовах війни в Україні, а його висновки лягли в основу напрацювання освітніх політик.

**Виконавчий директор**



**Андрій Єрофєєв**

**DOCCU****ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ  
«РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УКРАЇНІ»**

09.04.2026 № 09-04/26-01

На № \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Мозгової Ярослави Павлівни**

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

на тему: «Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови»  
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Мозгової Ярослави Павлівни на тему «Організаційно-педагогічні умови подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти в Україні в умовах війни та відбудови» впроваджувалися в процесі співпраці з ГО «DOCCU». У 2024-2026 роках Мозгова Я.П. долучилася до розробки навчальних матеріалів для надолуження освітніх втрат і впровадження програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників як освітня експертка двох проєктів.

Виконано наступний обсяг роботи:

1. Забезпечено науково-методичний супровід розробки навчальних матеріалів для надолуження освітніх втрат для учнів 1-4-х класів (математика, українська мова, курс «Я досліджую світ»).
2. Забезпечено науково-методичний супровід розробки навчальних матеріалів для надолуження освітніх втрат для учнів 5-9-х класів (математика, українська мова, література, історія України, англійська мова, інтегрований курс природних наук).
3. Впроваджено програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників «12 кроків до подолання освітніх втрат».
4. Впроваджено програму підвищення кваліфікації для педагогічних та науково-педагогічних працівників «Методичний супровід вчителів початкових класів у питанні подолання освітніх втрат».

Зазначені напрацювання дозволили розробити комплексний підхід до виклику освітніх втрат в Україні.

Довідка видана за місцем вимоги.

З повагою,  
менеджерка Проєкту DECIDE,  
заступник голови ГО «ДОККУ»

**Полторак В.В.**

ГО «Розвиток громадянських компетентностей в Україні»  
вул. Січових Стрільців, 77, каб. 514,  
м. Київ, 04053, Україна  
e-mail: info@doccu.in.ua  
www.doccu.in.ua

### Термінологічне поле освітніх втрат

У цьому додатку наведено систематичний термінологічний апарат дослідження освітніх втрат, що доповнює аналітичні узагальнення основного тексту параграфа 1.1, де концентровано подано авторську аргументацію вибору поняття «освітні втрати» як родового та авторське визначення поняття. Матеріал додатка охоплює: бібліометричну динаміку публікацій, глосарій базових і дотичних термінів англomовного й україномовного дискурсу, семантичні класифікації, повні дефініції міжнародних і вітчизняних інституцій, глосарій програм за класифікацією INEE та специфічні українські терміни в контексті війни.

#### Додаток Б-1

#### Динаміка публікаційної активності з проблеми *learning loss / learning losses* у базі Google Scholar (2015-2025 pp.)

Таблиця Б.1

#### Динаміка публікаційної активності з проблеми *learning loss / learning losses* у базі Google Scholar

Період	Кількість публікацій	Приріст	Контекст
2015–2019	3 430 (≈686/рік)	–	Допандемічний період: канікулярні втрати, соціально-економічний розрив
2020	2 850	+316% до середньорічного	Початок пандемії COVID-19, закриття шкіл

2021	6 800	+138%	Масштабні дослідження наслідків локдаунів
2022	10 200	+50%	Емпіричні дані, перші метааналізи
2023	13 400	+31%	Пік публікаційної активності
2024	12 900	-4%	Стратегії відновлення навчальних досягнень
2025	6 740	–	Неповний рік (станом на січень 2026 р.)
Разом	56 320	–	

*Примітка. Складено автором на основі даних Google Scholar (дата звернення: січень 2026 р.).*

## Додаток Б-2

### Глосарій базових і дотичних термінів англомовного та українського дискурсу

*Таблиця Б.2*

#### Базові та дотичні терміни проблеми освітніх втрат

Англомовний термін	Український відповідник	Тлумачення
<b>Базові терміни</b>		
learning loss	втрати в навчанні / навчальні втрати	Будь-яка специфічна або загальна втрата знань, навичок або зворотний рух в академічному прогресі,

		найчастіше зумовлені тривалими перервами
achievement gap	розрив у досягненнях	Стійка статистично значуща відмінність у середніх балах між різними групами учнів
educational gap	освітній розрив / освітня прогалина	Ширше поняття, що охоплює доступ до освітніх можливостей, а не лише результати
summer learning loss	літні навчальні втрати	Специфічний тип втрат, що виникає під час літніх канікул
opportunity gap	розрив у можливостях	Нерівномірний розподіл освітніх ресурсів і можливостей
<b>Дотичні терміни</b>		
learning gap	прогалини в навчанні	Конкретні недоліки в знаннях чи навичках окремого учня
unfinished learning	незавершене навчання	Поняття McKinsey: навчання, не завершене через зовнішні обставини
academic regression	академічна регресія	Зворотний рух у навчальних досягненнях
summer slide	літня горка	Метафоричне позначення зниження академічних навичок упродовж літніх канікул

educational debt	освітній борг	Концепція Г. Ладсон-Біллінгс: накопичені історичні недоліки в освіті певних груп
<b>Стратегії подолання</b>		
remediation	коригування / компенсація	Загальний термін для заходів з усунення навчальних недоліків
catch-up programs	програми надолуження	Спеціально розроблені освітні втручання для подолання втрат
accelerated learning	прискорене навчання	Методологічний підхід для швидкого засвоєння пропущеного матеріалу
learning recovery	відновлення навчання	Комплексний процес повернення до очікуваного рівня

*Примітка. Складено автором на основі огляду англomовної та українomовної педагогічної літератури з проблеми освітніх втрат.*

### Додаток Б-3

#### Семантичні класифікації термінів

*Таблиця Б.3*

#### Систематизація термінів за трьома критеріями

Критерії класифікації	Категорія	Терміни
За сферою застосування	Індивідуальний рівень	learning loss, learning gap
	Груповий рівень	achievement gap, opportunity gap, educational debt

	Національний рівень	educational gap, unfinished learning
За причинами виникнення	Часові перерви	summer learning loss, summer slide, pandemic learning loss
	Системні фактори	opportunity gap, educational debt
	Кризові ситуації	war-induced educational losses, disaster-related educational disruption
За стратегіями подолання	Діагностичні	assessment of learning gaps, learning loss measurement
	Компенсаційні	remediation, catch-up programmes, learning recovery
	Запобіжні	extended learning time, preventive education

*Примітка. Складено автором на основі семантичного аналізу англomовної педагогічної літератури.*

#### Додаток Б-4

### Глосарій INEE: програми подолання освітніх втрат

*Таблиця Б.4*

#### Чотири типові підходи до подолання освітніх втрат за класифікацією INEE

Тип програми	Цільова група	Тривалість і фокус
Прискорена освіта (Accelerated Education, AE)	Діти й молодь, що не мали достатнього доступу до якісної освіти через	Гнучка програма; забезпечує швидке оволодіння необхідними знаннями та навичками;

	соціальний/фінансовий статус, маргіналізацію, кризи	підбір інструментів за рівнем когнітивної зрілості
Програма з надолуження освітніх втрат (Catch-up programme)	Діти, що активно відвідували школу до вимушеної перерви	Короткострокова; повернення до формальної системи навчання після перерви; надає можливість вивчати пропущений зміст
Програма додаткових занять (Remedial programme)	Учні, які потребують опанувати певні частини програми	Цільова підтримка одночасно зі звичайними заняттями; фокус на конкретних навичках
Програма перехідної підтримки (Bridging programme)	Учні, що змінили освітню систему	Короткостроковий курс; мовна адаптація, узгодження стандартів і програм рідної країни та країни, що стала прихистком

*Примітка. Складено автором на основі словника Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) [247].*

## Додаток Б-5

### Специфічні українські терміни в контексті війни

*Таблиця Б.5*

#### Терміни, що відображають адаптацію освітньої системи до екстремальних умов

Термін	Зміст, контекст вживання
--------	--------------------------

Воєнні освітні втрати	Комплексне поняття, що охоплює всі типи втрат, спричинених військовими діями
Втрати внаслідок повітряних тривог	Втрати внаслідок переривання навчального процесу через загрозу авіаударів
Освітні втрати дітей-ВПО	Специфічні втрати дітей зі статусом внутрішньо переміщеної особи
Втрати через руйнування інфраструктури	Втрати, спричинені фізичним знищенням закладів освіти
Освіта в укриттях	Організаційна форма навчання у захищених приміщеннях під час повітряних тривог
Підземна освіта	Навчання у спеціально облаштованих підземних просторах (підземні школи, метрошколи)

*Примітка. Складено автором на основі огляду українських офіційних і наукових джерел 2022-2025 рр.*

### Міжнародні рамки подолання освітніх втрат

У цьому додатку наведено систематичну характеристику міжнародних правових, операційних, стратегічних і дидактичних рамок реагування на освітні кризи, що становлять довідковий апарат дослідження. Матеріал доповнює аналітичні узагальнення параграфа 1.2 (нормативна основа міжнародного захисту освіти, Декларація про безпечні школи) і параграфа 3.1 (методологічні підходи до вимірювання, моніторинг прогресу учнів, рамки RAPID, GPE, INEE). У додатку представлено повну порівняльну таблицю міжнародних орієнтирів за рівнями та характеристикою ключового внеску й релевантності для України, а також розгорнуті описи методологічних підходів до вимірювання освітніх втрат та інструментів моніторингу прогресу.

#### Додаток В-1

### Зведена характеристика міжнародних орієнтирів подолання освітніх втрат

Таблиця В.1

#### Міжнародні орієнтири подолання освітніх втрат та їхня релевантність для України

Документ / рамка	Рівень	Ключовий внесок	Релевантність для України
Женевські конвенції (1949) та Додаткові протоколи	Правовий	Захист освітніх закладів як цивільних об'єктів; право дітей на освіту в умовах окупації	Дозволяють фіксувати порушення РФ; основа для міжнародного правового тиску
Конвенція ООН про права	Правовий	Право на освіту та психологічне	Основа для міжнародної

дитини (1989), ст. 28, 29, 38–39		відновлення дітей у зонах конфлікту	адвокації прав українських дітей
Декларація про безпечні школи (2015)	Політичний	Захист шкіл від військового використання; збір даних про атаки	Україна — підписантка Декларації (2019, 2024)
Мінімальні стандарти INEE (2004, оновл. 2024)	Операційний	5 доменів: доступ, навчання, педагоги, політика, координація; вперше охоплює протяжні конфлікти	Верифікація організаційно-педагогічних умов через всі 5 доменів
Рамка RAPID (Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ)	Стратегічний	Reach → Assess → Prioritize → Implement → Document: операційний цикл відновлення навчання	Концептуальна основа для організаційно-педагогічних умов та рекомендацій
Рамка освітньої стійкості GPE (2024)	Стратегічний	Три типи відповіді на кризу: абсорбуюча, адаптивна, трансформативна	Основа для тристадійної дорожньої карти впровадження
Teaching at the Right Level (TaRL)	Дидактичний	Навчання на актуальному рівні учня, а не номінального класу; ефективність у 50+ країнах	Доказова основа для дидактичного кластера системи умов

High-Impact Tutoring (HIT)	Дидактичний	Малогрупове тьюторство $\geq 3$ рази на тиждень; ефект $d = +0,37$ SD	Основа для тьюторських програм (ГО «Навчай для України», MriyDiy)
Accelerated Basic Education / ABE (Сомалі, з 2005)	Практичний	Програма для учнів з тривалими перервами: опанування базового рівня за скорочений термін	Модель для програм реінтеграції учнів з деокупованих територій
Escuela Nueva (Колумбія, з 1975)	Практичний	Залучення громади; масштабована модель для сільських і кризових шкіл	Адаптація для роботи з гетерогенними класами (ВПО + місцеві учні)

*Примітка. Складено автором на основі: Женевських конвенцій (1949) та Додаткових протоколів (1977); Конвенції ООН про права дитини (1989); Декларації про безпечні школи (2015); Мінімальних стандартів INEE (2004, оновл. 2024); рамки RAPID (Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, 2021); підходу TaRL (Banerjee A. та ін., 2016); підходу High-Impact Tutoring (Robinson C. D., Kraft M. A., 2024); програми Accelerated Basic Education, Сомалі (УВКБ ООН, 2005); моделі Escuela Nueva (Colbert V., 1975).*

## Додаток В-2

### Мінімальні стандарти INEE (2024): п'ять доменів якості освіти в умовах кризи

**Домен 1. Базові стандарти (Foundational Standards):** координація, аналіз, участь спільноти, прийняття інформованих рішень, інтеграція наскрізних питань (гендер, інклюзія, МHPSS, конфлікт-чутливість)

**Домен 2. Доступ і навчальне середовище (Access and Learning Environment):** рівний доступ до якісної освіти, безпека освітнього простору, фізичний і психосоціальний захист учнів та педагогів

**Домен 3. Викладання і навчання (Teaching and Learning):** релевантні навчальні програми, підготовка та підтримка педагогів, методи викладання, оцінювання навчальних досягнень

**Домен 4. Педагогічні працівники (Teachers and Other Education Personnel):** набір, відбір, умови праці, контроль якості, професійний розвиток і підтримка педагогів

**Домен 5. Освітня політика (Education Policy):** формування, ухвалення та впровадження освітньої політики; інтеграція в національні системи; фінансування

### Додаток В-3

#### **Рамка RAPID: операційний цикл відновлення навчання**

Рамка RAPID розроблена Світовим банком, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ як інтегрована модель реагування на освітні кризи. Назва – акронім п'яти послідовних компонентів:

**R – Reach every child and retain them in school:** охопити кожну дитину освітою і утримати її в системі навчання

**A – Assess learning levels:** діагностувати реальний рівень навчальних досягнень учнів

**P – Prioritize teaching the fundamentals:** пріоритизувати викладання базових компетентностей (грамотність, лічба, соціально-емоційні навички)

**I – Increase efficiency through targeted interventions:** підвищити ефективність через адресні інтервенції (тьюторинг, диференційоване навчання)

**D – Develop psychosocial health and well-being of teachers and students:** розвивати психосоціальне здоров'я й добробут педагогів і учнів

### Додаток В-4

## **Рамка освітньої стійкості GPE (2024): три функції відповіді на кризу**

**Абсорбуюча функція** (absorptive) – запобігання та мінімізація шкоди, збереження базового функціонування системи (короткостроковий горизонт реагування).

**Адаптивна функція** (adaptive) – пристосування системи до нових умов, модифікація підходів і методів роботи (середньостроковий горизонт).

**Трансформативна функція** (transformative) – принципова зміна системи для підвищення стійкості до майбутніх шоків (довгостроковий горизонт).

Стойкість визначається як динамічний процес, а не вроджена властивість, що підкреслює важливість цілеспрямованого формування умов для кожного типу відповіді.

### **Додаток В-5**

**Декларація про безпечні школи** (Safe Schools Declaration, 2015) – міжнародний політичний документ, що зобов'язує держави-підписанти захищати освітні заклади та учасників освітнього процесу від військового використання та нападів у збройних конфліктах.

Україна підписала Декларацію у 2019 році й актуалізувала її у 2024 році. Станом на 2024 рік до Декларації приєдналися 120 держав, що формують широку міжнародну нормативну платформу для захисту освіти в умовах збройних конфліктів. Глобальна коаліція із захисту освіти від нападів (GSPEA) здійснює моніторинг порушень і публікує щорічні звіти Education under Attack.

### **Додаток В-6**

#### **Методологічні підходи до вимірювання освітніх втрат**

**Психометричний підхід.** Виявив принципову залежність результатів від системи вимірювання: різні теорії тестування (Classical Test Theory, Item

Response Theory) і навіть однакові IRT-методології (тести MAP від NWEA vs Early Childhood Longitudinal Study) дають суперечливі результати. П. фон Гіппель (2019) показав, що освітні втрати частково є артефактом системи вимірювання.

**Метод різниці-в-різницях** (difference-in-differences). Застосований Б. Беттгаузером та колегами в систематичному огляді 42 досліджень із 15 країн, дозволяє контролювати довгострокові тенденції та мінімізувати вплив інструменту вимірювання.

**Економетричний підхід.** У роботах Ж. П. Азеведо та колег зосереджується на національному та глобальному масштабах, оцінюючи освітні втрати через довгостроковий вплив на ринок праці.

**Education Recovery Scorecard** (Стенфордський та Гарвардський університети). На рівні шкільних округів об'єднує річні результати тестів штатів з даними NAEP для міжрегіонального порівняння – методологія, релевантна для української моніторингової практики з огляду на значні регіональні відмінності в освітніх втратах.

## Додаток В-7

### Інструменти моніторингу прогресу учнів

**MTSS (Multi-Tiered System of Supports)** та **RTI (Response to Intervention)** – багаторівневі системи підтримки учнів зі специфічними освітніми потребами та механізми реагування на втручання.

**CBM (Curriculum-Based Measurement)** – вимірювання на основі навчальної програми. Короткочасні (1-5 хв.) регулярні вимірювання індивідуального прогресу з візуалізацією на графіках. Метааналіз досліджень підтвердив ефективність CBM у рамках підходу DBI у читанні, математиці та правописі.

**GOM (General Outcome Measurement)** – вимірювання загальних результатів за визначеними індикаторами протягом навчального року.

**DBI (Data-Based Individualization)** – індивідуалізація на основі даних: коригування програм підтримки учнів на основі систематичного збору даних про їхній прогрес.

**CAT (Computer Adaptive Testing)** – адаптивне комп'ютерне тестування: складність завдань коригується відповідно до відповідей учня в реальному часі.

Усі ці інструменти є компонентами доказово обґрунтованої системи оцінювання та підтримки учнів, що інтегрується з педагогічним процесом. Формувальне оцінювання, доповнене сучасними технологічними платформами, забезпечує учням і вчителям зворотний зв'язок у реальному часі.

## Зарубіжні моделі подолання освітніх втрат у постконфліктних і кризових контекстах

У цьому додатку наведено систематичний огляд зарубіжних моделей подолання освітніх втрат, що становлять доказово обґрунтовану основу для розроблення українських програм. Матеріал додатка доповнює аналітичні узагальнення параграфів 1.2 (зарубіжні наукові праці про канікулярні та пандемічні втрати) і 3.1 (довказово обґрунтовані практики). У додатку представлено: характеристику стратегій подолання канікулярних втрат, огляд моделей реагування на пандемічні втрати, паспорти трьох рандомізованих контрольованих досліджень програми Saga Education, а також компаративний аналіз корекційних програм у Нідерландах, Чилі, Гані, Сьєрра-Леоне з фокусом на підході TaRL.

### Додаток Г-1

#### Стратегії подолання канікулярних втрат

Класична проблематика канікулярних втрат («summer slide», «summer setback») має тривалу традицію дослідження в зарубіжній педагогічній науці. Праці Г. Купера, Б. Най, К. Александера, Дж. С. Кіма, С. Піткок та інших обґрунтували ключові закономірності кумулятивної природи освітніх втрат і пріоритет ранніх інтервенцій.

*Таблиця Г.1*

#### Стратегії подолання канікулярних втрат: характеристика й ефективність

Стратегія	Характеристика	Ефективність / Обмеження
Цілорічне навчання	Перерозподіл навчального часу впродовж року:	Позитивний вплив на академічні досягнення;

(year-round schooling)	коротші канікули, частіші перерви	дороговартісний підхід (за оцінками EEF); ризик сегрегації за SES
Подовжений навчальний рік (Extended School Year, ESY)	Збільшення кількості навчальних днів, особливо для дітей з ООП	Менш радикальна альтернатива; присутній у кожному штаті США для учнів з ООП
Літні освітні програми	Літні табори, літні школи, читацькі клуби з академічним і соціальним компонентами	Сильна доказова база (Купер, Кім та ін.); вимагають ретельного підбору цільової аудиторії, аби не посилювати розрив
Домашні завдання (правильно організовані)	Регулярні структуровані завдання з можливістю кооперації та цифрового супроводу	Найдешевший засіб мінімізації втрат; кращі результати на рівні середньої освіти; ризик для учнів з вразливих категорій (брак умов удома)
Додатковий рік навчання (ДРН)	Розширення обов'язкової освіти на 1 додатковий рік	Дослідження Сани і Фенесі (США): кращі результати в здобутті вищої освіти; критика: економічні витрати, ризик сегрегації

*Примітка. Складено автором на основі праць Г. Купера, Б. Най, Дж. С. Кіма, Дж. Д. Бормана, П. Гандари, П. Т. фон Гінпеля, Дж. Грейвса, Ф. Сани і Б. Фенесі та аналітики Education Endowment Foundation.*

**Ключове операційне поняття.** Академічний час навчання (Academic Learning Time, ALT) за визначенням Дж. Г. Джонстона – це не формально відведений час, а реальна якісна залученість учня в опанування матеріалу. Саме ALT, а не кількість годин у розкладі, визначає ефективність будь-якої програми подолання освітніх втрат.

**Додаток Г-2**

### **Моделі реагування на пандемічні втрати**

**Систематичний огляд та метааналіз Беттгаузера, Бах-Мортенсена і Енгзелла (2023).** Опубліковано в Nature Human Behaviour. Узагальнено результати 42 досліджень із 15 країн світу.

*Таблиця Г.2*

#### **Ключові висновки метааналізу пандемічних втрат**

<b>Параметр</b>	<b>Результат</b>
Середній дефіцит навчання	$d = -0,14$ SD (95% ДІ: -0,17; -0,10)
Еквівалент у часі	≈ 35-40% навчального року
Динаміка втрат	Виникли на ранніх етапах пандемії, не зменшилися з часом
Предметна диференціація	Втрати з математики більші, ніж з читання
Країнова диференціація	Країни середнього доходу — більші втрати, ніж високорозвинені
Соціально-економічна диференціація	Діти з низьким SES – найбільші втрати, що розширило нерівності

*Примітка. Складено автором на основі: Bethouser B. A., Bach-Mortensen A. M., Engzell P. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. Nature Human Behaviour, 2023.*

**Висновок UNESCO «Recovering lost learning» (2021).** Систематизація підходів через коригуючі (remedial), надолужуючі (catch-up) і прискорені (accelerated education / accelerated learning) програми. Повне розмежування подано в параграфі 1.1 і Додатку Б, підрозділ Б.4.

**Метааналіз Крафта, Шюлера і Фалкена.** Розширений метааналіз 265 РКД програм тьюторингу виявив критичну закономірність: при збільшенні масштабу програм ефективність тьюторингу суттєво знижується. Для України цей висновок означає необхідність інвестування в якість імплементації, а не лише у кількісне охоплення.

### Додаток Г-3

#### **Saga Education: три рандомізовані контрольовані дослідження**

Доказова база програми Saga Education є однією з найбільш ґрунтовних серед усіх освітніх інтервенцій. Програму оцінено в трьох масштабних РКД дослідниками University of Chicago Education Lab за результатами трьох послідовних циклів. За результатами трьох РКД програма Saga Education відповідає стандартам ESSA Tier 1 (Strong Evidence) – найвищому рівню доказовості, що визнається американським Законом «Кожен учень досягає успіху».

### Таблиця Г.3

#### **Паспорти трьох РКД Saga Education**

Параметр	РКД 1 (2013-2014)	РКД 2 (2014-2015)	РКД 3 (2018-2020)
Локація	Школи Чикаго	Школи Чикаго	Школи Чикаго

Модель	Saga (стандартна)	Saga (стандартна)	Saga Technology (гібридна)
Формат	Очний тьюторинг 1:2	Очний тьюторинг 1:2	Чергування днів тьютора та самостійної роботи на платформі ALEKS
Ефект (Treatment-on-Treated)	+0,37 SD	+0,40 SD	+0,19 SD
Метрика	Стандартизовані тести з математики	Стандартизовані тести з математики	Стандартизовані тести з математики
Додаткові ефекти	Зниження частки провалів	Стійкість через 1-2 роки	Зниження вартості програми на ~40%
Вартість на учня	\$4 000	\$4 000	\$2 585
Cost-effectiveness *	≈ 3,8 міс/\$1000	≈ 3,8 міс/\$1000	≈ 3,1 міс/\$1000

*Примітка. \* застосовано систему метрик Кольмуса і Стайнберга. Показник вираховує кількість місяців додаткового навчання на \$1000 інвестицій. Складено автором на основі публікацій University of Chicago Education Lab.*

**Концептуальний висновок.** Гібридні моделі (поєднання очного тьютора та цифрових платформ) дозволяють досягати порівнянної економічної ефективності за нижчих витрат, що має принципове значення для масштабування інтервенцій в умовах обмежених ресурсів.

## Корекційні програми та підхід Teaching at the Right Level (TaRL)

Таблиця Г.4

## Доказова база корекційних програм у міжнародному вимірі

Країна	Тип інтервенції	Ключові результати
Нідерланди	Систематичний огляд корекційних програм після COVID-локдаунів	Позитивний вплив цільових втручань на подолання COVID-втрат
Чилі	Рандомізовані експерименти з компенсаторного навчання	Приріст у навчанні 0,30 SD на кожні \$100 витрат
Гана	Дослідження стійкості ефектів корекційних програм	Стійкі ефекти 0,08-0,15 SD протягом двох років; підтримання результатів через рік після завершення
Сьєрра-Леоне (TaRL Pratham)	Програма Teaching at the Right Level	44% дітей навчилися читати абзац (проти 0% на початку); 60% змогли виконувати операції з тризначними числами (проти 2% на початку)

Примітка. Складено автором на основі публікацій з Нідерландів [198], Чилі [181], Гани [204], Сьєрра-Леоне [251, 307].

**Підхід TaRL (Teaching at the Right Level).** Розроблений індійською організацією Pratham. Передбачає групування дітей за реальним рівнем

навчання, а не за віком чи класом. Ефективність TaRL задокументована в понад 30 рандомізованих контрольованих дослідженнях у понад 50 країнах. Дослідження Дж. Банерджі та Е. Дюфло (2011), опубліковане в *American Economic Review*, показало, що учні, згруповані за рівнем і навчені волонтерами за структурованими матеріалами TaRL, досягали результатів, порівнянних з результатами учнів у класах з кваліфікованими вчителями, і суттєво кращих, ніж у традиційних класах.

**Релевантність для України.** TaRL особливо актуальний для адаптації учнів із ТОТ та повернення з-за кордону, де номінальний клас і фактичний рівень освітніх досягнень можуть розходитися на 2-3 роки.

## Нормативно-правовий контекст функціонування загальної середньої освіти в Україні в умовах війни

У цьому додатку наведено повну фактологічну і документальну базу аналізу нормативного реагування Української держави на освітню кризу, спричинену збройною агресією Російської Федерації проти України. Матеріал додатка доповнює аналітичні узагальнення параграфу 2.1, де концентровано подано концептуальну рамку: двоетапність нормативного реагування (2014-2022 / з лютого 2022), чотирирівневу архітектуру другого етапу, концепцію «подвійної архітектури» управління освітою, аналіз «Освіти переможців» крізь призму рамки RAPID. У додатку представлено документальний апарат: статистичні показники освітньої кризи, повну хронологію нормативно-правових актів за рівнями, зведений хронологічний індекс і порівняльний контекст з постконфліктними країнами, а також зіставну таблицю пріоритетів «Освіти переможців» з компонентами рамки RAPID.

### Додаток Г-1

#### Документальна база масштабу освітньої кризи

*Таблиця Г.1*

#### Кількісний вимір кризи: динаміка чисельності учнів ЗСО

Показник	2013/2014 н.р.	2021/2022 н.р.	2024/2025 н.р.
Чисельність учнів ЗСО, млн	4,2	4,1	3,74
Втрати від попереднього показника, тис.	–	-100	-360

Кумулятивна втрата від 2013/2014, тис.	–	-100	-460
--	---	------	------

*Примітка. Складено автором на основі даних МОН України [36, 62].  
Загальна втрата за три роки активної фази війни – близько 400 тисяч учнів.*

*Таблиця Г.2*

### **Розподіл учнів за географією перебування (2024/2025 н.р.)**

<b>Категорія</b>	<b>Чисельність</b>	<b>Залишаються в українській системі</b>
На підконтрольній території України	3,74 млн	100% (з них 400-450 тис. дистанційно або змішано)
За кордоном (діти шкільного віку)	≈ 2,1 млн	358 тис. (≈ 17%)
На тимчасово окупованих територіях	≈ 600 тис.	37 тис. на жовтень 2025 (< 8%; на початку 2023 р. – ≈ 60 тис.)

*Примітка. Складено автором на основі даних МОН України, ЮНЕСКО (2024).*

*Таблиця Г.3*

### **Якісний вимір кризи: PISA-2018 vs PISA-2022**

<b>Галузь</b>	<b>PISA-2018</b>	<b>PISA-2022</b>	<b>Зниження</b>	<b>Еквівалент у роках</b>
Математика	453	441	-12	≈ 0,6 року
Природничо-наукові дисципліни	469	450	-19	≈ 0,9 року
Читання	466	428	-38	≈ 1,9 року

*Примітка. За стандартами PISA, різниця у 20 балів еквівалентна приблизно одному року навчання. Базові рівні грамотності досягли: математична – 58%, читацька – 59%, природничо-наукова – 66%.*

## Додаток Г-2

### Перший етап нормативного реагування (2014-2022): захисний нормативний каркас

Перший етап реагування охоплював період з початку збройної агресії 2014 року до повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 року. Загальний контекст періоду: під окупацією перебувало  $\approx 7\%$  території України з населенням понад 3 млн осіб; за даними ОСНА (квітень 2015 р.), у 2014–2015 роках було пошкоджено 472 заклади освіти, виклик торкнувся 1,7 млн дітей. Нормативне реагування охопило чотири взаємопов'язані напрями.

*Таблиця Г.4*

#### Хронологія актів першого етапу нормативного реагування

Документ	Реквізити	Предмет регулювання
Закон «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України»	2014, в ред. 21.04.2022	Гарантія доступу мешканців ТОТ до закладів освіти України; модель освітніх центрів «Крим-Україна» та «Донбас-Україна» (2016-2021)
Наказ МОН (атестація з ТОТ)	№ 537 (2016)	Унормування порядку атестації результатів навчання учнів з ТОТ
Наказ МОН (визнання навчальних досягнень)	№ 667 (2016)	Деталізація механізмів визнання навчальних досягнень з ТОТ

Наказ МОН (адаптація порядку атестації)	№ 461 (2018)	Подальша адаптація порядку атестації
Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної»	2019	Обов'язковість державної мови в освіті; нормативна основа дерусифікації
Указ Президента (Стратегія деокупації Криму)	24.03.2021	Введення в дію рішення РНБО про Стратегію деокупації та реінтеграції тимчасово окупованої території АР Крим та м. Севастополя

*Примітка. Складено автором на основі нормативно-правових актів Верховної Ради України, Президента України та Міністерства освіти і науки України.*

### Додаток Г-3

#### **Другий етап (з 2022): чотирирівнева архітектура нормативного реагування**

З 24 лютого 2022 року Україна сформувала якісно нову архітектуру нормативного регулювання, що складається з чотирьох взаємопов'язаних рівнів та окремого блоку щодо деокупації та реінтеграції.

*Таблиця Г.5*

#### **Перший рівень: оперативне нормативне реагування (2022)**

Документ	Реквізити	Дата	Предмет регулювання
Наказ МОН	№ 274	28.03.2022	Дистанційне зарахування учнів за кордоном; забезпечення безперервності навчання

Наказ МОН	№ 290	01.04.20 22	Методичні рекомендації щодо завершення 2021/2022 н.р. в умовах воєнного стану
Наказ МОН	№ 438	13.05.20 22	Унормування зарахування до закладів ЗСО в нових умовах
Закон України	№ 2315-IX	19.06.20 22	Адаптація базового освітнього законодавства; передача визначення термінів н.р. до повноважень КМУ
Постанова КМУ	№ 711	24.06.20 22	Закріплення повноважень обласних військових адміністрацій

*Принциповий змістовий результат першого рівня: децентралізація оперативного управління освітнім процесом, забезпечення правової визначеності для всіх категорій учнів на 2022/2023 н.р.*

*Таблиця Г.6*

**Другий рівень: стратегічне планування відновлення та оновлення змісту  
(2022)**

Документ	Реквізити	Дата	Предмет регулювання
План відновлення України (Лугано)	–	Липень 2022	Стратегічна рамка з окремим розділом про освіту і науку
Стратегія розвитку вищої освіти 2022-2032	Затверджена КМУ	2022	Орієнтація на повоєнне відновлення в контексті євроінтеграції
Наказ МОН	№ 698	03.08.20 22	Затвердження оновлених програм для 6-11 класів

Наказ МОН	№ 743	12.08.20 22	Затвердження оновлених програм для 1-4 класів
-----------	-------	----------------	---

Таблиця Г.7

**Третій рівень: регулювання в умовах тривалого воєнного стану  
(2023-2024)**

Документ	Реквізити	Дата	Предмет регулювання
Постанова КМУ	№ 782	28.07.20 23	Терміни 2023/2024 н.р.; повноваження військових адміністрацій
Наказ МОН	№ 563	15.05.20 23	Методичні рекомендації щодо здобуття освіти в умовах воєнного стану
Наказ МОН (Українознавчий компонент)	№ 1014	18.08.20 23	Програма для дітей за кордоном: 6-8 годин на тиждень
Наказ МОН (рекомендації для ТОТ)	№ 701	16.05.20 24	Модифіковані програми з української мови, літератури, історії, географії
Наказ МОН (методичні рекомендації)	№ 836	13.06.20 24	Безперервність здобуття освіти: оцінювання, визнання
Наказ МОН	№ 1093	02.08.20 24	Підходи до оцінювання при змішаному навчанні

Наказ (оновлення)	МОН	№ 1119	07.08.20 25	Розширення дисциплін українознавчого компонента для НМТ
----------------------	-----	--------	----------------	---

Таблиця Г.8

**Четвертий рівень: середньострокове стратегічне планування (2024-2025)**

Документ	Реквізити	Дата	Предмет регулювання
Стратегічний план МОН до 2027 р.	№ 1149	16.08.20 24	9 пріоритетів розвитку освітньої системи
Наказ МОН (політика «Школа офлайн»)	№ 1112	10.08.20 24	Порядок здобуття ЗСО залежно від рівня безпекового ризику
Постанова КМУ	№ 841	23.07.20 24	Організаційні рамки 2024/2025 н.р.; умови очного навчання
Постанова КМУ – Стандарт профільної освіти	№ 851	25.07.20 24	Перехід до 12-річної освіти, компетентнісний підхід
Перелік громад за безпековим ризиком	МОН	Вересень 2024	5 категорій (від «задовільної» до «нестерпної»)
Наказ МОН (перегляд № 1112)	№ 1020	Липень 2025	Розширення гнучкості: дистанційні класи від 5 учнів

Таблиця Г.9

**Окремий блок: нормативне забезпечення деокупації та реінтеграції**

Документ	Реквізити	Дата	Предмет регулювання
----------	-----------	------	---------------------

Інструкція МОН «Деокупація»	–	14.11.2022	Покрокова інструкція для громад та закладів освіти на деокупованих територіях
Розпорядження КМУ	№ 1219-р	30.12.2022	13 заходів у сфері освіти для деокупованих територій
Постанова КМУ	№ 486	12.05.2023	Плани стабілізації Донеччини / Луганщини; підготовка вчителів
Наказ МОН – Типова освітня програма для ТОТ	№ 1047	21.07.2025	Гнучкий розподіл годин, індивідуальні освітні траєкторії

*Системна прогалина блоку: наявні документи визначають організаційні механізми відновлення, але не містять конкретних заходів з подолання накопичених освітніх втрат. Часткова компенсація прогалини здійснена Наказом МОН № 1047 (2025).*

#### Додаток Г-4

#### **Розширення нормативного контексту: законопроект № 14104**

**Проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розширення форм державної підтримки у сфері освіти»:**  
реєстраційний № 14104, внесено 08.10.2025;  
25 березня 2026 року прийнятий Верховною Радою України за основу у першому читанні (274 голоси «за»);  
предмет регулювання: тьюторський супровід, індивідуальні (репетиторські) заняття, підготовчий освітній рік у ЗВО для ВПО і демобілізованих військовослужбовців, розроблення урядом Стратегії надолуження освітніх втрат до 2030 року;

статус: проходить процедуру другого читання (станом на травень, 2026).

URL картки законопроекту: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/57564>

Додаток Г-5

### Професійний стандарт педагога 2024 року: 12 компетентностей

Наприкінці серпня 2024 р. МОН затвердило новий професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН від 29.08.2024 № 1225) на заміну трьох попередніх стандартів. Документ визначає набір з дванадцяти компетентностей у чотирьох кластерах:

Таблиця Г.10

#### Структура професійного стандарту педагога (2024)

Кластер	Компетентності
А. Предметно-методичний	А1. Мовно-комунікативна; А2. Предметно-методична; А3. Інформаційно-цифрова
Б. Психолого-педагогічний	Б1. Психологічна; Б2. Емоційно-етична; Б3. Педагогічного партнерства
В. Інклюзивно-безпековий	В1. Інклюзивна; В2. Здоров'язбережувальна
Г. Управлінський	Г1. Прогностична; Г2. Організаційна; Г3. Оцінювально-аналітична
Д. Розвитковий	Д1. Здатність до навчання впродовж життя

Примітка. Складено автором на основі наказу МОН від 29.08.2024 № 1225.

Додаток Г-6

#### Програми підвищення кваліфікації педагогів

Серед державних і громадських програм підвищення кваліфікації, спрямованих на подолання освітніх втрат, ключовими є:

Таблиця Г.11

## Огляд ключових програм підвищення кваліфікації

Реалізатор	Програма / курс	Цільова група, охоплення
ІМЗО	«Освітні втрати та освітні розриви: вимірювання та механізми подолання»	Освітні управлінці, вчителі ЗСО
ІМЗО, ЮНІСЕФ, Асоціація інноваційної та цифрової освіти	Онлайн-курс у форматі SCORM	База «Екосистеми надолуження освітніх втрат» (МОН, вересень 2024 р.)
ДСЯО, УІРО	Онлайн-тренінг «Інструменти виявлення та подолання навчальних втрат»	Понад 1 000 заявок лише в жовтні 2023 р.
ГС «Освіторія»	Програми професійного розвитку педагогів	≈ 15 000 учителів
МОН (платформа «Наздоженемо »)	Онлайн-курс з блоками для управлінців, учителів початкової школи, математики, української мови	Освітняни всіх рівнів

Додаток Г-7

**Зведений хронологічний індекс ключових нормативних актів**

**Зведений індекс нормативних актів, що регулюють функціонування ЗСО  
в умовах війни (2014-2026)**

Дата	Тип акта	Реквізити	Етап / рівень	Стислий предмет
27.01.2015	Постанова ВРУ	№ 129-VIII	I етап	Визнання РФ державою-агресором
2014, ред. 2022	Закон	–	I етап	ТОГ та права громадян
2016	Наказ МОН	№ 537	I етап	Атестація з ТОГ
2016	Наказ МОН	№ 667	I етап	Визнання навчальних досягнень з ТОГ
2018	Наказ МОН	№ 461	I етап	Адаптація порядку атестації
2019	Закон	–	I етап	Українська як державна (мова навчання)
24.03.2021	Указ Президента	–	I етап	Стратегія деокупації Криму
28.03.2022	Наказ МОН	№ 274	II етап, рівень 1	Дистанційне зарахування учнів
01.04.2022	Наказ МОН	№ 290	II етап, рівень 1	Завершення 2021/2022 н.р.

13.05.20 22	Наказ МОН	№ 438	II етап, рівень 1	Зарахування до закладів ЗСО
19.06.20 22	Закон	№ 2315-IX	II етап, рівень 1	Адаптація освітнього законодавства
24.06.20 22	Постанова КМУ	№ 711	II етап, рівень 1	Повноваження ОВА
Липень 2022	Стратегічни й документ	План Лугано	II етап, рівень 2	Стратегія відновлення
03.08.20 22	Наказ МОН	№ 698	II етап, рівень 2	Програми 6-11 класів
12.08.20 22	Наказ МОН	№ 743	II етап, рівень 2	Програми 1-4 класів
14.11.20 22	Інструкція МОН	–	Блок деокупації	Алгоритми деокупації
30.12.20 22	Розпорядже ння КМУ	№ 1219-р	Блок деокупації	13 заходів у сфері освіти
12.05.20 23	Постанова КМУ	№ 486	Блок деокупації	Плани стабілізації Донеччини / Луганщини
15.05.20 23	Наказ МОН	№ 563	II етап, рівень 3	Методрекомендації
28.07.20 23	Постанова КМУ	№ 782	II етап, рівень 3	Терміни 2023/2024 н.р.
18.08.20 23	Наказ МОН	№ 1014	II етап, рівень 3	Українознавчий компонент

16.05.20 24	Наказ МОН	№ 701	II етап, рівень 3	Програми для ТОТ
13.06.20 24	Наказ МОН	№ 836	II етап, рівень 3	Безперервність здобуття освіти
23.07.20 24	Постанова КМУ	№ 841	II етап, рівень 4	Організаційні рамки 2024/2025 н.р.
25.07.20 24	Постанова КМУ	№ 851	II етап, рівень 4	Стандарт профільної середньої освіти
02.08.20 24	Наказ МОН	№ 1093	II етап, рівень 3	Оцінювання при змішаному навчанні
10.08.20 24	Наказ МОН	№ 1112	II етап, рівень 4	«Школа офлайн»
16.08.20 24	Наказ МОН	№ 1149	II етап, рівень 4	Стратегічний план МОН до 2027
29.08.20 24	Наказ МОН	№ 1225	II етап, рівень 4	Професійний стандарт педагога
Вересень 2024	Перелік МОН	–	II етап, рівень 4	5 категорій безпекового ризику
21.07.20 25	Наказ МОН	№ 1047	Блок деокупації	Типова програма для осіб з ТОТ
Липень 2025	Наказ МОН	№ 1020	II етап, рівень 4	Перегляд № 1112
07.08.20 25	Наказ МОН	№ 1119	II етап, рівень 3	Оновлення українознавчого компонента

08.10.20 25	Законопроєкт	№ 14104	Розширення	Реєстрація проєкту закону
25.03.20 26	Прийняття за основу	№ 14104	Розширення	Прийнято в першому читанні

Додаток Г-8

### Аналіз пріоритетів «Освіти переможців» крізь призму рамки RAPID

Таблиця Г.13

#### Зіставлення пріоритетів Стратегічного плану МОН до 2027 р. з компонентами рамки RAPID

Пріоритет «Освіти переможців»	Компонент RAPID	Тип відповідності
Подолання освітніх втрат	A – Assessing learning	Прямий відповідник
Орієнтація на особистісний потенціал	I – Individualizing pedagogy	Прямий відповідник
Тривалість якісного навчального часу	T – Time	Прямий відповідник
Запровадження курсу «Захист України»	–	«Український» пріоритет
Оновлення стратегічних наративів	–	«Український» пріоритет
Збереження освітнього зв'язку з дітьми на ТОТ	–	«Український» пріоритет

*Примітка. Складено автором на основі рамки RAPID (Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, 2021) і Стратегічного плану діяльності МОН до 2027 року (наказ № 1149 від 16.08.2024). Український підхід демонструє*

*концептуальне зближення з міжнародними стандартами реагування на освітні кризи (компоненти А, І, Т) при збереженні принципово «українських» пріоритетів.*

## Інноваційні форми організації навчання та ініціативи громадянського суспільства в Україні

У цьому додатку наведено розгорнуті описи інноваційних форм організації навчання, що сформувалися в Україні в умовах повномасштабної війни (2022-2026), та ініціатив громадянського суспільства з подолання освітніх втрат на рівні загальної середньої освіти. Матеріал доповнює аналітичні узагальнення параграфів 2.2 і 3.1 основного тексту, де наведено лише ключові висновки і порівняльні таблиці. Структура опису кейсів є уніфікованою: контекст виникнення → модель реалізації → охоплення → переваги → обмеження → відповідність міжнародним рамкам.

### Додаток Д-1

#### Три інноваційні форми очного навчання в умовах постійної небезпеки

*Таблиця Д.1*

#### Порівняльна характеристика трьох інноваційних форм

Параметр	Метрошколи Харкова	Підземні школи (Запоріжжя, Кривий Ріг, Охтирщина)	DLCs (Цифрові освітні центри)
Контекст виникнення	Місто, що зазнає щоденних обстрілів; наявна захищена інфраструктура метрополітену	Міста без метрополітену, що потребують захищеної інфраструктури для очного навчання	Деокуповані громади, де традиційну інфраструктуру повністю або частково зруйновано

Модель реалізації	Адаптація 7 станцій метро (понад 18 локацій станом на 2025/2026 н.р.) під шкільні класи	Цілеспрямоване будівництво захищеної інфраструктури (перша ПЗ Запоріжжя — 7 м глибини, 16 класів)	Модульні рішення; розгортаються переважно НГО (БФ savED) у деокупованих громадах
Охоплення (станом на 2025/2026 н.р.)	≈ 5 000 учнів у дві зміни	До 1 000 школярів на одну школу у дві зміни	Десятки центрів у деокупованих громадах
Тип проблеми, на яку відповідає	Безпека з обстрілами + наявність метро	Безпека без метрополітену	Зруйнована інфраструктура
Швидкість розгортання	Швидка (адаптація готового простору)	Повільна (нове будівництво)	Середня (модульні рішення)
Джерела фінансування	Місцевий бюджет + державне фінансування	Державне фінансування + міжнародні донори	Переважно міжнародні донори (UNICEF, USAID, KOICA) + НГО
Відповідність INEE	Домен 2 (Доступ і навчальне середовище)	Домени 2, 4 (Інфраструктура + педагоги)	Домени 2, 3 (Навчальне середовище +

			викладання і навчання)
Відповідність RAPID	R (Reach), I (Increase efficiency)	R (Reach), D (Develop psychosocial well-being)	R (Reach), A (Assess), P (Prioritize)
Функція стійкості GRE	Абсорбуюча	Адаптивна + трансформативна	Адаптивна

*Примітка. Складено автором на основі матеріалів МОН, Харківської ОВА, Запорізької ОВА, БФ savED та звітів міжнародних партнерів.*

## Додаток Д-2

### Метрошколи Харкова: модель і досвід

**Контекст.** Харків – друге за чисельністю місто України, що з 24 лютого 2022 р. зазнає щоденних обстрілів. Стандартні шкільні приміщення не можуть забезпечити безпеку учнів і педагогів під час обстрілів. Водночас Харківський метрополітен має глибоке закладення (35–95 м), що відповідає вимогам захисту від ракетних ударів.

**Модель реалізації.** Перша станція метро для навчання запрацювала в листопаді 2022 р. Станом на 2025/2026 н.р. – 7 станцій метро, понад 18 локацій. Учні навчаються у дві зміни, кожна станція приймає до 1 000 учнів на день. Освітній процес комбінує очні зустрічі з вчителями та елементи дистанційного навчання.

**Переваги.** Гарантована безпека під час обстрілів; збереження соціалізації учнів; підтримка психоемоційного стану через очний контакт з педагогами; відносно низька вартість через адаптацію наявної інфраструктури; можливість швидкого масштабування.

**Обмеження.** Ключове структурне обмеження моделі – залежність від наявності метрополітену з глибоким закладенням, що унеможлиблює її пряме відтворення у містах без підземного транспорту (більшість обласних центрів України) та в сільській місцевості. Додатково — обмежений простір кожної локації, що зумовлює необхідність змінного формату навчання для значної кількості учнів.

### Додаток Д-3

#### Підземні школи: модель і досвід

**Контекст.** Запоріжжя, Кривий Ріг, Охтирський район Сумщини та інші прифронтові території не мають метрополітену, але потребують захищених просторів для очного навчання. Класичні шкільні укриття не забезпечують повноцінного освітнього процесу — це лише прихистки.

**Модель реалізації.** Цілеспрямоване будівництво нових захищених шкіл під землею. Перша підземна школа Запоріжжя відкрилася у вересні 2024 р. – 7 м глибини, 16 класних кімнат, спеціалізовані кабінети, спортивний зал, їдальня; до 1 000 школярів у дві зміни. Перша підземна школа Кривого Рогу відкрилася у вересні 2025 р. – двоповерхова, на 660 учнів.

**Переваги.** Повноцінний освітній простір (не тільки укриття); тривале перебування дітей під час обстрілів; високі стандарти захисту; формування досвіду «build back better» для повоєнної відбудови.

**Обмеження.** Висока вартість будівництва (30-50 млн грн на одну школу); тривалий термін будівництва (рік-півтора); потреба у спеціалізованих будівельних рішеннях для глибокого розташування; обмежена кількість шкіл, що можуть бути збудовані за умов воєнного часу.

### Додаток Д-4

#### Цифрові освітні центри (Digital Learning Centers, DLCs)

**Контекст.** Деокуповані громади Київщини, Чернігівщини, Харківщини, Херсонщини, Сумщини потребують швидкого відновлення освітнього процесу там, де традиційні школи зруйновано або сильно пошкоджено.

Класичне відновлення шкільних будівель потребує років, а діти не можуть стільки чекати.

**Модель реалізації.** Модульні цифрові освітні центри, що забезпечують поєднання очного супроводу з цифровими освітніми ресурсами. Найактивніший реалізатор – благодійний фонд savED. Центри відкриваються у пристосованих приміщеннях (бібліотеки, клуби, орендовані модульні конструкції) і обладнуються комп'ютерами, мультимедійним обладнанням, доступом до інтернету та платформи ВШО.

**Переваги.** Швидкість розгортання (тижні-місяці); відносно низька вартість; адаптивність до різних типів просторів; підтримка дистанційних форм навчання; можливість роботи з різновіковими групами учнів.

**Обмеження.** Залежність від міжнародного фінансування; обмежений масштаб одного центру (зазвичай 50-100 учнів); необхідність кваліфікованих супровідників (тьюторів, фасилітаторів); ризик неузгодженості з державною освітньою програмою.

## Додаток Д-5

### Ініціативи громадянського суспільства з подолання освітніх втрат

Таблиця Д.2

#### Огляд провідних ініціатив громадянського суспільства

Організація	Ключова ініціатива	Охоплення / результати	Компоненти RAPID
ГС «Освіторія»	Програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Наздоженемо»	≈ 15 000 учителів	I (Increase efficiency); D (Develop psychosocial)

ГО «Навчай для України»	Висококваліфікований тьюторинг для учнів старших класів	≈ 9 500 дітей; модель Saga Education в адаптованому вигляді	I (Increase efficiency targeted)
ГО «ГоГлобал»	Виїзні двотижневі мовні і академічні табори для учнів прифронтових регіонів	Тисячі учнів за літо	R (Reach), D (Develop psychosocial)
ГО «Смарт освіта»	П'ятитижневі літні інтенсиви; підтримка вчителів	Тисячі учнів і педагогів	A (Assess), P (Prioritize), I (Increase)
БО «MriyDiy»	Освітні центри для дітей-ВПО та дітей з прифронтових громад	Десятки центрів у різних регіонах	R (Reach), D (Develop psychosocial)

*Примітка. Складено автором на основі публічних джерел організацій. Інформація відповідає рівню, заявленому організаціями станом на період підготовки дисертаційного дослідження.*

Жодна з проаналізованих громадських ініціатив не охоплює рамку RAPID повністю; усі вони охоплюють лише окремі її компоненти. Це формує важливий методологічний висновок: системне подолання освітніх втрат можливе лише за умови координації між різними реалізаторами на національному рівні. Рамка «потрійного нексусу» (гуманітарна допомога → розвиток → миробудування) є концептуальною основою для координаційної платформи, що дозволяє уникнути дублювання, забезпечити охоплення

різних категорій учнів та інтегрувати ресурси міжнародних партнерів (ECW, GPE, ЮНІСЕФ, програма INSPIRE Світового банку).

## **Компаративний аналіз змісту освіти на тимчасово окупованих та підконтрольних територіях України**

У цьому додатку наведено фактологічну й документальну базу аналізу дивергенції змісту загальної середньої освіти на тимчасово окупованих територіях та в підконтрольній Україні в період з 2014 року, з особливим зосередженням на трансформаціях після 24 лютого 2022 року. Матеріал доповнює аналітичні узагальнення основного тексту параграфа 2.3, де концентровано подано концептуальну рамку (зміст освіти як мішень / інструмент / ресурс), теоретичні моделі читацької грамотності, аналіз перевантаженості програм і висновки про п'ять вимірів дивергенції. У додатку наведено документальну базу: хронологію нормативних рішень, конкретні зміни за предметними галузями, повну компаративну таблицю, інструменти адаптації змісту, релевантний міжнародний досвід реінтеграції постконфліктних освітніх систем.

### **Додаток Е-1**

#### **Нормативна та інституційна основа трансформації освіти на ТОТ**

**Хронологія впровадження ФДОС РФ.** На тимчасово окупованих територіях України з 2014 року (АР Крим, частково Донецька і Луганська області) здійснюється системне впровадження Федеральних державних освітніх стандартів Російської Федерації. Після 24 лютого 2022 року ФДОС поширено на нові тимчасово окуповані території Запорізької, Херсонської, Донецької та Луганської областей. У 2023-2024 рр. процес уніфікації освіти на ТОТ за російськими стандартами був завершений.

**Інституційна основа.** На ТОТ функціонують освітні структури, підпорядковані «Міністерству освіти РФ»: окупаційні «міністерства освіти» в Криму, ЛНР, ДНР, з 2022 – у Запорізькій і Херсонській областях. Контроль за освітнім процесом включає: ліцензування педагогічної діяльності тільки для громадян РФ або тих, хто отримав російські документи; примусове

перепрофілювання вчителів через «курси підвищення кваліфікації» в Росії; жорстку цензуру навчальних матеріалів.

## Додаток Е-2

### Змістові трансформації за предметними галузями: компаративна таблиця

Таблиця Е.1

#### Компаративний аналіз змісту освіти на ГОТ та у підконтрольній Україні

Предметна галузь	На ГОТ (за ФДОС РФ)	У підконтрольній Україні
Українська мова	Виключена з обов'язкової частини програми; може бути присутня як «факультатив»	Державна мова навчання; обов'язкова на всіх рівнях ЗСО
Українська література	Виключена; замінена «російською літературою»	Обов'язкова частина програми; розширене коло авторів сучасної української літератури
Російська мова	Основна мова навчання; обов'язкова	Може вивчатися як іноземна / друга іноземна за вибором
Російська література	Розширений курс з акцентом на російському «культурному коді»	У межах курсу зарубіжної літератури
Історія	«Історія Росії» як основний курс; «Історія України» як локальний / регіональний компонент з	Україноцентричний наратив; історія України як основний курс; включення подій з

	російського погляду; включення тем з «спільної історії», «возз'єднання» тощо	24.02.2022; тема Голодомору, репресій, російсько-української війни
Географія	Україна представлена як «частина географії пострадянського простору»	Україна – самостійний об'єкт географічного вивчення з повним курсом
Громадянська освіта	«Розмови про важливе» — обов'язкова дисципліна з ідеологічним змістом; пропаганда «російського світу»	Курс громадянської освіти з акцентом на правах людини, європейських цінностях, демократичних інститутах
Захист Вітчизни	Курс «Основи безпеки і захист Батьківщини» з підготовкою до служби в російській армії	Курс «Захист України» з військово-патріотичним і безпековим компонентами
Природничі науки (фізика, хімія, біологія)	Структурно близькі до української програми; зміст у фундаментальних темах не сильно відрізняється	Зміст у фундаментальних темах не сильно відрізняється
Математика	Структурно близька до української програми; зміст у фундаментальних темах не сильно відрізняється	Зміст у фундаментальних темах не сильно відрізняється

*Примітка. Складено автором на основі офіційних навчальних програм РФ для загальної середньої освіти, Державного стандарту базової середньої освіти України, моніторингових звітів УГСПЛ, Cedos, Освітнього омбудсмена.*

### Додаток Е-3

#### **Реформа змісту освіти України 2022-2025 рр.: чотири системні напрями**

Кілька хвиль оновлення програм МОН (наказ № 698 від 03.08.2022 для 6-11 класів; наказ № 743 від 12.08.2022 для 1-4-х класів) реалізували чотири системні напрями змін:

1. **Деколонізація та дерусифікація змісту** (передусім з історії, літератури, мистецтва) – виключення авторів і подій, що репрезентують російський імперський наратив, розширення кола сучасних українських авторів, переоцінка історичних подій з україноцентричної позиції.
2. **Посилення національно-патріотичної складової** – акцентування на історичних здобутках і героях України, на сучасній війні, на ролі ЗСУ і добровольчих формувань, на мовно-культурній ідентичності.
3. **Введення блоків з безпеки** – поведження з вибухонебезпечними предметами, домедична допомога, дії під час повітряних тривог, основи цивільного захисту в умовах війни.
4. **Розширення предмета «Захист України»** – з акцентом на реаліях сучасної війни, тактичній і медичній підготовці, основах військової справи, національній безпеці.

### Додаток Е-4

#### **Перевантаженість програм як методологічний виклик**

Українські навчальні програми мають історичну тенденцію до перевантаження змістом. Це створює об'єктивні труднощі для подолання освітніх втрат: учні з прогалинами не можуть швидко надолужити пропущений матеріал у межах насиченої програми. Метааналіз досліджень (Light A., Polin D., 2023) показує, що навчальні програми з меншою кількістю

тем, але глибшим опрацюванням, дають кращі результати з PISA, ніж перевантажені програми.

Подолання освітніх втрат потребує не лише компенсаторних інтервенцій, а й перегляду програм у напрямі пріоритизації базових компетентностей. Цей принцип закладено в наказ МОН № 1014 від 18.08.2023 щодо українознавчого компонента і в Типову освітню програму для дітей з ТОТ (наказ МОН № 1047 від 21.07.2025).

## Додаток Е-5

### Інструменти адаптації змісту в Україні

Фрагментація навчального досвіду між різними категоріями учнів (частина в Україні очно, частина дистанційно, значна кількість за кордоном, частина на ТОТ за ФДОС, частина поза будь-якою освітньою системою) створила безпрецедентну ситуацію, коли в один номінальний клас можуть повернутися учні з різницею у фактичному рівні знань у два-три роки попри однаковий вік. У відповідь МОН розробило п'ять інструментів адаптації змісту:

Таблиця Е.2

### Інструменти адаптації змісту освіти

Інструмент	Цільова група	Обсяг / характеристика
Пріоритизація ключових результатів навчання	Усі категорії учнів	Виокремлення базових компетентностей, на яких має зосереджуватися навчальний процес
Зменшення перевантаження програм	Усі категорії учнів	Скорочення обсягу обов'язкового матеріалу, акцент на глибині опанування

Гнучкі навчальні програми	Учні з різним фактичним рівнем знань	Можливість інтенсивного або розширеного курсу залежно від діагностики
Українознавчий компонент для дітей за кордоном	Діти за кордоном	6-8 годин на тиждень (українська мова, література, історія, географія, основи правознавства, Захист України) – наказ № 1014, оновлено наказом № 1119
Програми надолуження для учнів з ТОТ	Учні з ТОТ	Типова освітня програма (наказ № 1047) з гнучким розподілом годин, індивідуальними освітніми траєкторіями

*Примітка. Складено автором на основі наказів МОН України 2022-2025 рр.*

## Додаток Е-6

### Постконфліктний міжнародний досвід реінтеграції освітніх систем

#### **Боснія та Герцеговина (після Дейтонської угоди 1995 р.).**

Реалізована модульна модель навчання з трьох сегрегованих систем (бошняцька, сербська, хорватська) з поступовим формуванням «спільного ядра» базових компетентностей. Доказ ефективності – поступова дезескалація етнічного напруження в шкільному середовищі. Обмеження – модель не вирішила структурного розколу: «дві школи під одним дахом» залишаються реальністю в багатьох регіонах.

**Ліберія (після громадянської війни 1989-2003 рр.).** Розгорнута програма Accelerated Education для дітей, що пропустили роки навчання через війну. Ефективність – учні від 8 до 18 років опанували базові компетентності за скорочений термін (3-4 роки замість 6-8). Доказова база – RCT-дослідження з ефектами +0,30 SD у читанні і математиці.

**Грузія (після збройного конфлікту 2008 р.).** Адаптація освіти у внутрішньопереміщених громадах через створення «гібридних класів» з елементами очного і дистанційного навчання. Особлива увага – психологічному супроводу і інтеграції учнів з конфліктних регіонів. Доказ ефективності – стабілізація відвідуваності та зниження дроп-ауту.

**Релевантність для України.** Постконфліктний досвід реінтеграції фрагментованих освітніх систем одноставно засвідчує дієвість одного структурного принципу: спільне «ядро» базових компетентностей плюс варіативна частина, з опорою на діагностичне оцінювання реального рівня учнів і структуровані педагогічні матеріали. Це принцип, який Україна має застосувати у роботі з учнями деокупованих територій.

*Інформація в Додатку Е базується на нормативно-правових актах Міністерства освіти і науки України, аналітичних матеріалах УЦОЯО, CEDOS та УГСПЛ, моніторингових звітах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, OSCE), а також на публікаціях, цитованих в основному тексті параграфа 2.3 і списку використаних джерел дисертації.*

## Статистичний аналіз даних емпіричного дослідження

У цьому додатку наведено результати статистичного опрацювання первинних даних емпіричного компонента дисертаційного дослідження, проведеного у 2025 році в межах програми підвищення кваліфікації «12 кроків до подолання освітніх втрат» у Харківській, Сумській та Донецькій областях України. Розкладки за всіма зрізами, що згадуються в основному тексті параграфу 3.2, повний апарат інференційних тестів (однофакторний дисперсійний аналіз з постхок-аналізом Т'юкі, Welch's t-критерій з оцінкою розміру ефекту за Коеном,  $\chi^2$ -критерій Пірсона з оцінкою розміру ефекту через V Крамера) винесено сюди для забезпечення повноти емпіричного звіту та відтворюваності аналітичних висновків. Анонімізований датасет дослідження доступний у відкритому репозиторії Zenodo за ідентифікатором DOI: 10.5281/zenodo.19349326. Кількісні показники подано з округленням до однієї десяткової частки відсотка; статистики тестів – із точністю, достатньою для змістової інтерпретації. Усі тести виконано двосторонні, з рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ .

### Є.1. Процедура валідації діагностичних тестів

Розроблені тести пройшли триетапну процедуру валідації, що забезпечила їхню змістову відповідність та психометричну якість:

- 1. Експертна оцінка змістової відповідності.** Залучено 6 експертів – фахівців з методики викладання та практикуючих педагогічних працівників. Експерти оцінили відповідність завдань вимогам Державного стандарту базової середньої освіти, валідність формулювань і складність.
- 2. Пілотування на вибірці.** Кожен предметний тест пілотувався на вибірці з 15 учнів цільового віку. Аналізувалися: розподіл складності завдань, ясність формулювань, час виконання, частка некоректних відповідей через незрозуміння.

3. **Доопрацювання чи заміна.** Завдання, що отримали зауваження експертів або показали слабкі психометричні характеристики (надто легкі, надто складні, неоднозначні), були доопрацьовані або замінені. Фінальні тести містять 12-15 завдань кожен, з охопленням усіх ключових тем програми відповідного класу.

## Додаток Є-2

### Паспорт компонентів емпіричного дослідження

Таблиця Є.1

#### Паспорти трьох компонентів емпіричного дослідження

Параметр	Компонент 1: Діагностика учнів	Компонент 2: Опитування педагогів	Компонент 3: Контент-аналіз очікувань
Період	Січень 2025 – січень 2026	Лютий – грудень 2025	Січень – вересень 2025
Метод	Діагностичне тестування онлайн на платформі ВШО	Анкетування учасників програми ПК	Контент-аналіз відкритих відповідей у Padlet
Вибірка	765 записів від 714 учнів	875 вчителів	328 вчителів
Регіони	Харківська, Сумська, Донецька області	Прифронтові області України	Прифронтові області України
Хвилі	Січень-травень 2025 (1 хвиля)	Лютий-червень / Січень-липень / Вересень-грудень 2025 (3 групи)	Січень-березень / Квітень-червень / Липень-вересень 2025 (3 хвилі)

Гендерний склад	Згідно з природним розподілом класів	≈ 93% жінок (відповідає структурі педагогічних кадрів)	Аналогічно компоненту 2
Інструмент	Авторські тести з 5 предметів	Структурована анкета (закриті + відкриті запитання)	2 відкриті запитання

**Додаток Є-3**

**Результати діагностичного тестування учнів**

*Таблиця Є.2*

**Описова статистика результатів за предметами**

Предмет	n	M, %	SD	Медіана, %	95% ДІ для M	Min, %	Max, %
Англійська мова	28 6	66,0	24, 4	70,8	63,1; 68,8	12	100
Математика	87	63,4	26, 4	66,7	57,8; 69,0	12	100
Природничі науки	10 1	67,7	19, 2	66,7	63,9; 71,5	20	100
Українська мова	22 0	59,7	20, 7	58,3	56,9; 62,5	8	100
Історія	71	56,7	21, 2	61,5	51,7; 61,7	15	88

Загалом	76 5	63,2	22, 9	66,7	61,6; 64,9	8	100
---------	---------	------	----------	------	------------	---	-----

Примітка. *M* – середнє арифметичне; *SD* – стандартне відхилення; 95% ДІ – 95% довірчий інтервал для середнього (двосторонній, *t*-розподіл).

Таблиця Є.3

### Середня частка правильних відповідей у розрізі предметів і регіонів

Предмет	Харківська	Сумська	Донецька	Загалом
Англійська мова	71,7% (n=92)	67,5% (n=118)	56,7% (n=76)	66,0% (n=286)
Математика	66,3% (n=48)	49,3% (n=17)	68,0% (n=22)	63,4% (n=87)
Природничі науки	71,0% (n=59)	63,7% (n=41)	29,2% (n=1)*	67,7% (n=101)
Українська мова	60,7% (n=83)	53,6% (n=8)	59,4% (n=129)	59,7% (n=220)
Історія	46,9% (n=10)	56,4% (n=38)	61,4% (n=23)	56,7% (n=71)
Загалом	66,7% (n=292)	63,0% (n=222)	59,4% (n=251)	63,2% (n=765)

Примітка. \* – підвибірка  $n=1$  наведена для повноти, статистичний аналіз не проводився.

Таблиця Є.4

### Відмінності між учнями зі статусом ВПО та без ВПО (Welch's t-test)

Предмет	n ВПО	M ВПО, %	n не-ВПО	M не-ВПО	$\Delta$ , в.п.	t	p	d Коефіцієнт	Висновок

				<b>ПО, %</b>					
Англ. мова	101	61,7	182	68,5	-6,7	-2,2 1	0,02 8	-0,28	значуща
Матема тика	36	60,6	50	65,3	-4,7	-0,8 0	0,42 6	-0,18	не значуща
Природ н. науки	6	79,2	86	68,0	+11 ,2	1,98	0,09 1	0,60	не значуща
Укр. мова	106	64,2	111	56,0	+8, 2	2,97	0,00 3	0,40	значуща
Історія	23	61,0	48	54,6	+6, 5	1,31	0,19 6	0,31	не значуща
Загалом	272	62,9	477	63,8	-0,9	-0,5 0	0,61 7	-0,04	не значуща

Таблиця Є.5

**Розподіл учнів за рівнями засвоєння у розрізі предметів (% за рядком)**

<b>Предмет</b>	<b>Низький (&lt;40%)</b>	<b>Середній (40-70%)</b>	<b>Високий (&gt;70%)</b>
Англійська мова	20,6	26,6	52,8
Математика	24,1	26,4	49,4
Природничі науки	10,9	40,6	48,5
Українська мова	20,0	41,4	38,6
Історія	23,9	43,7	32,4

*Примітка.*  $\chi^2(8) = 27,02$ ;  $p = 0,0007$ ;  $V$  Крамера = 0,133 – статистично значущі відмінності за предметами; розмір ефекту малий.

## Опитування педагогічних працівників

Таблиця Є.6

**Відповіді педагогів на запитання «Чи спостерігаються в учнів 5-9 класів освітні втрати в межах вашого предмета / галузі?» (n = 875)**

Варіант відповіді	n	% від 875
«Так, і ці втрати є відчутними»	597	68,2
«Так, але ці втрати не є значущими»	154	17,6
«Так, але в окремих учнів із уразливих категорій»	105	12,0
«Ні, реальні втрати не спостерігаються»	7	0,8
Інші відповіді (відкриті, переважно з визнанням втрат)	12	1,4
Загалом визнають наявність освітніх втрат	868	99,2

Таблиця Є.7

**Попередній досвід педагогів у роботі з освітніми втратами (n = 875)**

Запитання	Відповідь	n	%
Проходили попереднє навчання з теми	Так	308	35,2
Проходили попереднє навчання з теми	Ні	556	63,5
Долучалися до попередніх проєктів з подолання освітніх втрат	Так	149	17,0
Долучалися до попередніх проєктів з подолання освітніх втрат	Ні	725	82,9

## Аналіз проблемних тем за предметами

Таблиця Є.8

## Найбільш проблемні теми за предметами (% правильних відповідей)

Предмет	Тема	Частка правильних відповідей
Математика	Обчислення площі фігур	17%
Математика	Аналіз графіків та діаграм	23%
Математика	Практичні задачі з вимірювання	28%
Українська мова	Інфінітивна форма дієслова	19%
Українська мова	Відмінкові форми займенників	26%
Українська мова	Розрізнення словосполучень і речень	31%
Англійська мова	Модальні дієслова	22%
Англійська мова	Present Perfect	29%
Природничі науки	Характеристики живих організмів	24%
Природничі науки	Будова клітини	27%
Історія	Ідентифікація історичних постатей	21%
Історія	Економічний розвиток	25%

*Примітка. Подано теми з найвищим відсотком неправильних відповідей у межах кожного предмета. Базові знання та операції загалом засвоєні краще*

(60-80% правильних), а завдання на застосування, аналіз і перенесення знань – гірше (15-30%).

Додаток Є-6

### Предметно-специфічні акценти педагогів

Таблиця Є.9

#### Запити педагогів за предметною спеціалізацією

Предметна спеціалізація	Домінуючий запит	Частка
Математика	Діагностика та моніторинг прогресу	≈ 35%
Іноземні мови	Інтерактивні методи комунікативного навчання	≈ 41%
Історія	Адаптація навчальних програм в умовах війни	≈ 28%
Природничі науки	Лабораторне обладнання, практичні роботи	≈ 33%
Українська мова та література	Робота з різнорівневими класами	≈ 31%
Початкова освіта	Методики формувального оцінювання	≈ 38%

*Примітка.* Складено автором на основі аналізу 875 відповідей педагогів. Виявлені відмінності обґрунтовують неможливість уніфікованих програм підвищення кваліфікації.

Таблиця Є.10

#### Структура категорій очікувань педагогів від програм ПК (контент-аналіз 328 відповідей)

Категорія очікування	Частка згадувань
----------------------	------------------

Нові знання та методики	72%
Практичні інструменти для негайного застосування	58%
Готові кейси, приклади з практики	28%
Спілкування та обмін досвідом з колегами	24%
Цифрові інструменти і технології	18%
Емоційна підтримка, профілактика вигорання	12%
Стратегії роботи з різнорівневими класами	11%

*Примітка. Сума > 100%, оскільки одна відповідь могла містити декілька категорій. Характерним є запит на готові рішення, що інтегруються безпосередньо в урок: «Очікую практичних порад, бо красиві загальні слова вже не допомагають», «Дуже потребуємо інструмент, як рятівний круг».*

*Інформація в Додатку Є базується на первинних даних емпіричного компонента дисертаційного дослідження. Анонімізований датасет доступний у відкритому репозиторії Zenodo за ідентифікатором DOI: 10.5281/zenodo.19349326. Усі статистичні розрахунки виконано в Python (бібліотеки pandas, scipy, statsmodels) і Microsoft Excel.*