

ОСВІТНІ ВТРАТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Короткий виклад дослідження



ПЕРЕДУМОВИ ТА ЛОГІКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Це дослідження показує **руйнування умов, у яких у початковій школі формуються базові академічні навички**: читання з розумінням, мовне опрацювання, математичне моделювання, навчальна самостійність, а також регулярність практики й доросла підтримка. Найпереконливіший шлях розв'язання проблеми — не одноразові курси й не загальні мотиваційні заходи, а **діагностично кероване малогрупове надолуження з тьюторинговою логікою, поєднане з психосоціально безпечним середовищем і підтримкою вчительства**.

Подані матеріали описують **змішане експлораторне дослідження** освітніх втрат у початковій школі, побудоване на двох джерелах даних: онлайн-опитуванні вчителів початкової школи та фокус-групових дискусіях (далі скорочення ФГД).

Загальна вибірка опитування — **90 респондентів**: 89 жінок і 1 чоловік; фокус-групова підвибірка — **24 учасниці**, усі жінки. У вибірці представлені 13 областей України із помітною концентрацією представників Дніпропетровської, Луганської, Харківської, Донецької та Запорізької областей; **55,6 %** загальної вибірки працюють у прифронтових або найбільш постраждалих від бойових дій областях. Вибірка професійно досвідчена: **62 %** мають понад 20 років стажу в початковій школі.

Методологічно це не репрезентативне національне дослідження, а **польове діагностичне дослідження практичного досвіду вчительства**. Його сильна сторона — близькість до реального класного досвіду, особливо в умовах війни. Його обмеження — самозвіт, зручна вибірка, самообрані учасниці ФГД, відсутність незалежного тестування учнівства в межах усього дослідження.



КЛЮЧОВИЙ РЕЗУЛЬТАТ: ОСВІТНІ ВТРАТИ ЯК ПОРУШЕННЯ БАЗОВИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ

Найбільш послідовна лінія в даних — **дефіцит читання з розумінням**. У загальній вибірці найчастіше названі втрати в читацькій компетентності: розуміння прочитаного — **46,7 %**, техніка / темп читання — **37,8 %**, аналіз та інтерпретація тексту — **21,1 %**, мотивація до читання — **18,9 %**, словниковий запас — **13,3 %**. Учасниці ФГД частіше наголошували саме на мотивації, темпі й нерозумінні прочитаного: розуміння прочитаного — **54,2 %**, техніка / темп — **50,0 %**, мотивація — **33,3 %**.

Це підтверджується якісними даними: вчительки неодноразово описують ситуацію, коли дитина читає букви / слова, але не будує змістової структури тексту; у ФГД 3 учасниця прямо називає ключовою проблемою саме нерозуміння прочитаного, а не лише швидкість читання.

Які освітні втрати ви спостерігаєте в початковій школі?

Учасники опитування описують освітні втрати як комплексне явище, що виходить за межі окремого предмета. Найчастіше фіксуються втрати в читанні, письмі, математиці, базових передумовах навчання, соціалізації та навчальній самостійності. Важлива закономірність: втрати сильніше проявляються в дітей, у яких війна, дистанційне навчання або переривання освіти припали на період формування базових навичок — 1-2 клас.

Читання — найвиразніша зона втрат. Учасники не зводять проблему до темпу; вони описують порушення смислового читання: дитина декодує слова, але не утримує зміст, не розуміє лексику, не може переказати, поставити запитання, відрізнити факт від думки.

«Після того як ми перейшли на дистанційне навчання... Луганська область уже п'ятий рік... ми бачимо, що погіршення читацької компетентності є».

«Проблема освітніх втрат із читання починається ще з першого класу, коли приходять до школи, не знають букв, не читають удома з батьками».

«Бачу ключову проблему — нерозуміння прочитаного. Діти читають, щоб прочитати букви або слова... але не зрозуміти зміст».

«Відсутність мовного середовища стає причиною того, що діти не розуміють саме лексику... щоб якісно розібрати текст, треба більше часу на уроці».

Проблема в тому, що читання не виконує функцію інструмента навчання. Без відновлення розуміння тексту страдатиме навчання з усіх предметів.

З математики основною зоною втрат є **текстові задачі**: їх назвали **51,1 %** загальної вибірки та **50,0 %** учасників ФГД. Далі йдуть обчислювальні навички — **25,6 %**, логічне мислення — **24,4 %**, таблиця множення — **15,6 %**, робота з величинами — **14,4 %**.

 Це важливо: текстова задача — це не тільки математика. Вона вимагає читання, словникового розуміння, утримання умов у робочій пам'яті, побудови ситуаційної моделі та вибору операції. У математиці центральними є не лише обчислювальні помилки, а й слабкість математичного міркування: розуміння умови задачі, логіка, зв'язку між діями, розуміння величини, дроби, геометричних уявлень, роботи з даними. Частина математичних втрат прямо залежить від читацької компетентності. У ФГД 5 учасниця описує локальне тестування 80 учнів та учениць 3–4 класів: лише семеро впоралися з логічними завданнями; також названі труднощі з читанням умов задач, дробами, роботою з даними, геометричним матеріалом і розгорнутими відповідями.

«Вони не розуміють задач, які читають, тому що багато слів навіть не знають... кожна задачу виводиш на екран з малюночками» (1).*

«Коли потрібно подумати — там, де логіка, де застосування в житті — дуже складно дітям» (5).

«У дітей дуже слабко розвинене логічне мислення» (2).

«Величезна проблема з геометричним матеріалом: діти не вміють будувати фігури, не уявляють собі форми» (5).

«Критично провальною зоною для дітей є читання самих умов завдань. Вони не дуже уважно їх читають і тому не вміють правильно зібрати дані. Відповідно, робота з даними теж провалюється» (5).

*цифри у дужках після цитування вказують на номер фокус-групи

Відповіді на запитання «Які освітні втрати в математиці ви спостерігаєте в початковій школі?» показують, що математичні втрати мають концептуальний характер. Тому просте збільшення кількості вправ на обчислення не розв'яже проблеми. Потрібні задачі з моделюванням ситуації, візуалізацією умови, роботою з мовою задачі та поясненням вибору дії.

ПРИЧИНИ ВТРАТ: ДАНІ ПІДТРИМУЮТЬ ЕКОЛОГІЧНУ, А НЕ ІНДИВІДУАЛІСТИ- ЧНУ МОДЕЛЬ

Респонденти найчастіше пов'язують освітні втрати з такими чинниками: **військові дії та стрес — 81,1 %, відключення світла — 64,4 %, онлайн-формат навчання — 57,8 %, низька залученість батьків — 41,1 %, неадаптовані програми / підручники — 26,7 %, слабка соціалізація — 23,3 %, часті зміни школи внаслідок переміщення — 20,0 %.**

Це не зводиться до «діти не хочуть вчитися». Дані радше вказують на накладання кількох системних чинників: війна, небезпека, переривання навчання, онлайн-навчання, дефіцит дорослої підтримки, втрата мовного середовища, нестабільність родин, обмежена соціалізація та перевантаженість програм. У ФГД 1 прямо звучить проблема відсутності українськомовного середовища й недостатнього часу на розбір лексики, без чого дитина не може якісно працювати з текстом.

Причини втрат учасники описують переважно як зовнішні й системні: війна, тривоги, відключення світла, нестабільний інтернет, дистанційне навчання, переміщення, втрата мовного середовища, недостатня підтримка з боку дорослих, перевантаженість програм і виснаження вчительства та дітей. Це не дає підстав інтерпретувати проблему як наслідок «низької мотивації дітей» у вузькому сенсі.

«Військові дії... відключення світла, немає інтернету, хтось знаходиться в іншому регіоні... онлайн-формат навчання дуже впливає» (1).

«Деякі батьки з однієї роботи на іншу переходять, переселенці, і не встигають допомогти дитині з навчанням» (3).

«У першому та другому класах було змішане навчання — тиждень ми в школі, тиждень — вдома... то світла немає, то інтернету немає, і діти вдома майже нічого не робили» (5).

Ці дані добре узгоджуються з міжнародними й українськими джерелами. UNICEF у 2023 році повідомляв про поширені освітні втрати в українських дітей, зокрема погіршення результатів в українській мові, читанні й математиці після тривалого періоду освітніх переривань через пандемію та війну. У програмному брифі UNICEF також вказано, що переміщення, закриття шкіл, відсутність укриттів, нестача пристроїв і зв'язку та постійний стрес призвели до значних освітніх втрат; за оцінкою, з 2020 року українські діти продовжують втрачати свої години, дні і місяці навчання. Саме тому, громадські організації працюють над надолуженням освітніх втрат, а Міністерство науки і освіти України зібрали найкращі практики і рекомендації у посібнику «Крок за кроком».

ДОСВІД ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ

Учителі вже використовують багато компенсаторних практик: індивідуальні заняття після уроків, поділ на групи, ігрові завдання, цифрові платформи (зокрема Classroom), інтегровані уроки, повторення, візуалізацію задач, читацькі щоденники, рольові ігри, «Щоденні 5» і «Щоденні 3», додаткове перечитування й роботу з переказом. Але значна частина цієї роботи тримається на ентузіазмі вчителів, а не на системному підході школи.

«Гра на уроці — не для того, щоб пограти, це використовується саме для навчання, адже це працює, дійсно залучає дітей. У сучасних учнів та учениць весь час треба підтримувати увагу» (1).

«Я намагаюся й індивідуально проводити заняття. У першому класі об'єднувала дітей на групи... якщо я цього не зроблю, я їх не навчу. І замість одного уроку я працювала 2—3 зміни» (1).

«Мені доводиться після уроків індивідуально з дітками займатися, щоб надолужити їхні освітні втрати» (3).

«Ми можемо читати текст частинами, слово через слово, в ігровій формі... Дуже дітям подобаються ребуси» (3).

**«Оскільки я працюю в приватній школі, то можемо використовувати додаткові години на предмети, які просідають» (5).*

*У приватній школі можливе введення додаткових курсів, у державній — частіше індивідуальна робота після уроків або під час перерв. Це важливий управлінський висновок: потрібні не лише методики, а й оплачуваний час, готові матеріали й організаційний ресурс.

ЕФЕКТИВНИМ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ, НА ДУМКУ УЧАСНИЦЬ, Є:

малі групи, повільніший темп, регулярність, індивідуалізація, поєднання уроку з додатковим закріпленням, цифрові інструменти, безпечні простори, робота з мотивацією, психосоціальна підтримка й конкретний план для конкретної дитини.

«Зараз у першому і другому класах використовуються зовсім інші підходи: малі групи і повільніший темп. Треба уповільнити подачу матеріалу, зупинитися і знаходити точку кожної дитини» (1).

«Для того щоб був результат, краще менше, але регулярно» (5).

«Підтримка на платформі Classroom теж є дієвою... я знаходжу різні інструменти, щоб пояснити матеріал» (5).

«Ми зробили довідку з аналізу найбільших помилок у кожному класі. До неї склали відповідний план подолання» (5).

«Дуже важливо визначити конкретний план подолання освітніх втрат для конкретного учня. Не можна порівнювати їх усіх» (5).

Найсильніша тут лінія — діагностично кероване надолуження. Ефективність пов'язується не з більшою кількістю занять як такою, а з точним визначенням прогалин, малим форматом, регулярністю та адаптацією під конкретну дитину.

Учасниці прямо називають дві неефективні або недостатні стратегії: інтерактивні вправи без сформованої базової навички читання та підручники, які передбачають готовність дитини до читання, тоді як частина дітей приходить без цієї передумови. Це важлива корекція популярного підходу «додамо інтерактив — і дитина залучиться».

«Якщо не сформована читацька компетенція, жодна з інтерактивних вправ не буде ефективною» (5).

«Підручник розрахований на дітей, які приходять із садочка і вже вміють хоча б трішки читати, а цього року до мене прийшли зовсім непідготовлені» (5).

ВЧИТЕЛЬКИ ПОТРЕБУЮТЬ ТРИ ТИПИ ПІДТРИМКИ:

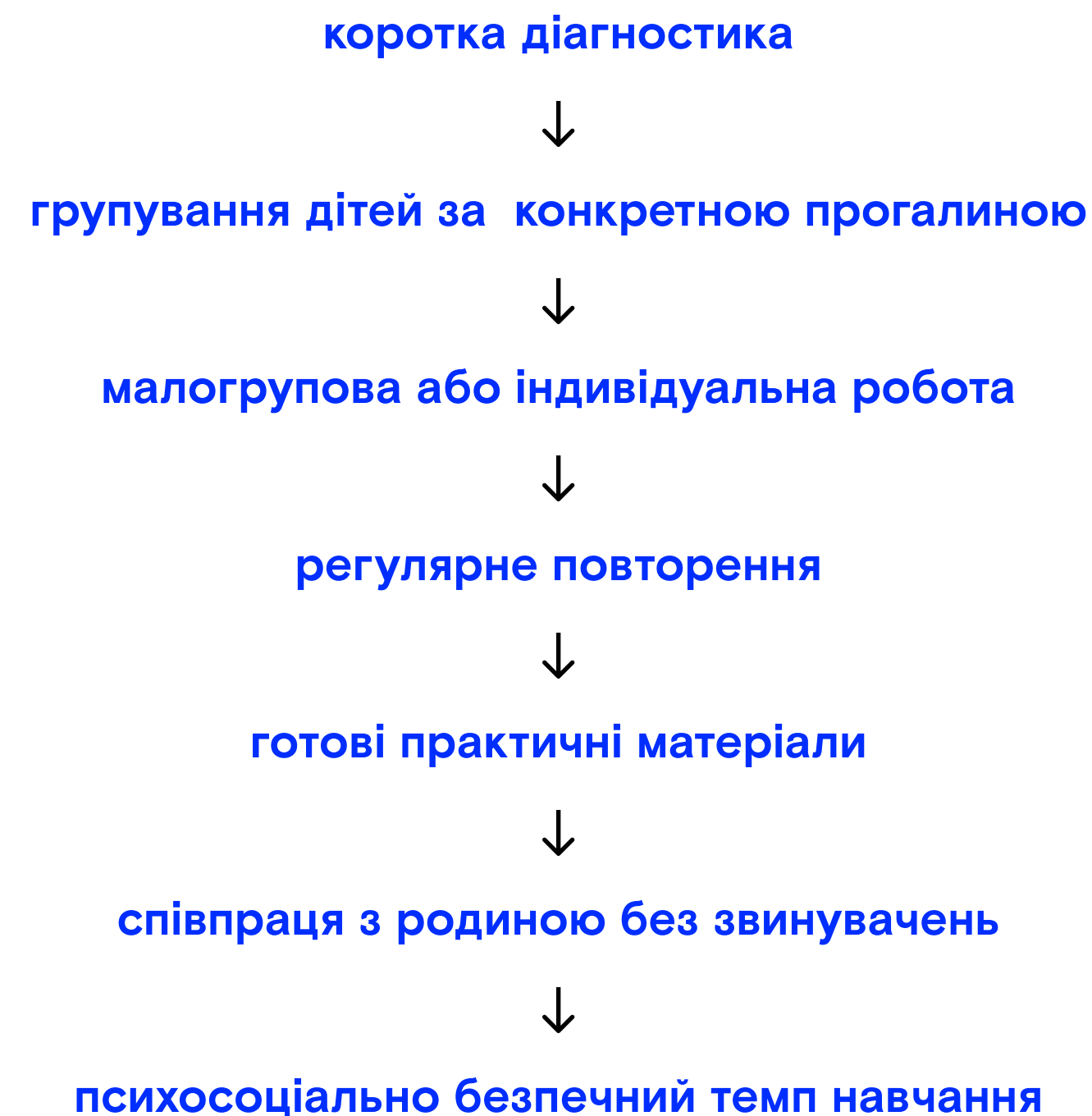
- ▶ організаційної — малі групи, додаткові години, зменшення перевантаження;
- ▶ методичної — готові практичні матеріали, схеми, тексти, завдання, платформа ресурсів;
- ▶ психосоціальної — підтримка дітей, батьків і вчительства в умовах виснаження та нестабільності.

Найбільше бракує не загальних вебінарів, а готової інфраструктури надолуження — діагностики, групування дітей, банку завдань, часу в розкладі, підтримки вчителів і механізму роботи з родинами.

УЗАГАЛЬНЕНИЙ ВИСНОВОК ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДЕКОДУВАННЯ ФОКУС-ГРУП

Кодування показує, що освітні втрати в початковій школі мають каскадний характер. Первинно порушуються базові навички: читання з розумінням, письмо, словниковий запас, навчальна самостійність, прості математичні дії та логіка. Далі ці дефіцити переходять у міжпредметні труднощі: дитина не розуміє умови задачі, не може виділити дані, не встановлює зв'язок між діями, не переказує тексту, не формулює відповіді.

Найбільш переконлива модель подолання, що випливає з даних:



Інтерактивні платформи, ігри й додаткові вправи корисні лише тоді, коли вони вбудовані в цю логіку, а не замінюють її.

ЩО ПІДТВЕРДЖУЄТЬСЯ ЗОВНІШНІМИ ДОСЛІДЖЕННЯМИ

- 1 **По-перше, читання справді є проблемною зоною.** ЗЗМЯПО-2024 показав, що базовий поріг у читанні подолали **82,3 %** четвертокласників, що нижче за результат 2018 року; МОН прямо зазначає, що читацька компетентність потребує додаткової уваги. Це узгоджується з отриманими даними, де розуміння прочитаного — найчастіше згадана втрата.
- 2 **По-друге, математика не «обвалилася» повністю, але має виразні зони ризику.** У ЗЗМЯПО-2024 базовий поріг із математики подолали **85,4 %** учнів, але **14,6 %** не досягли навіть базового рівня, тобто мають труднощі з найпростішими задачами. Це збігається з локальними даними: найбільша проблема — не всі математичні теми, а задачі, логіка, обчислення, величини й геометрія.
- 3 **По-третє, онлайн-навчання і перерви в освіті мають доказовий зв'язок із втратами.** Метааналіз 42 досліджень у 15 країнах показав суттєвий середній дефіцит навчання після COVID-19, **$d = -0,14$** , з більшими втратами серед дітей з нижчим соціально-економічним статусом і загалом більшими втратами в математиці, ніж у читанні. Це підтверджує напрям висновків, але уточнює: міжнародно математика часто страждає сильніше, тоді як у цій збірці вчителі особливо гостро бачать читання, бо воно стало «вузьким місцем» для всіх предметів.
- 4 **По-четверте, тьюторинг і малі групи мають сильну доказову базу.** Метааналіз експериментальних досліджень тьюторингу для PreK-12 показав середній ефект **$0,288 SD$** , причому більші ефекти мають програми для молодших класів, з педагогами або парапрофесіоналами, щонайменше тричі на тиждень і в межах навчального дня. EEF також оцінює малогрупове навчання як підхід з середнім ефектом близько **4 місяців додаткового прогресу** за рік; ефективність знижується, коли група більша, ніж 6-7 дітей. Це прямо підтверджує висновки й припущення учасників ФГД щодо малих груп, індивідуалізації та частого зворотного зв'язку.
- 5 **По-п'яте, втручання в навчання читання мають бути багатокomпонентними.** Метааналіз інтервенцій для учнів K-3 з труднощами в читанні показав освітньо значущий ефект на розуміння прочитаного, **$g = 0,37$** ; ефективні підходи поєднують базові навички декодування, роботу зі словом і розуміння тексту. Це підтримує висновок: тренувати лише швидкість читання недостатньо.
- 6 **По-шосте, задачі з математики потребують спеціального навчання.** Метааналіз 115 звітів щодо інтервенцій у розв'язування текстових задач у початковій школі показав сильний середній ефект, **$g = 0,95$** , але автори підкреслюють, що результат залежить від якості змісту, дозування, частоти й точності впровадження. Це підтверджує потребу не просто «додати задач», а навчати дітей читати умову, виділяти дані, будувати схему, перевіряти операцію й пояснювати відповідь.

ЩО ПОТРЕБУЄ ОБЕРЕЖНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ АБО ЧАСТКОВО СПРОСТОВУЄТЬСЯ В МЕЖАХ ДАНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1

Не можна стверджувати, що всі діти мають глибокі освітні втрати. За даними дослідження, серед тих, у кого проводилися зрізи знань, більшість класів визначені на базовому рівні. Для читання: 35 із 41 — базовий рівень, 6 — нижче базового. Для математики (згідно з первинними даними): 37 із 43 — базовий, 5 — нижче базового, 1 — високий. Отже, висновок має бути не масовий провал, а **нерівномірні втрати з концентрацією в окремих групах дітей і в окремих мікронавичках**.

2

Пояснення через «ґаджети» як головну причину не підтверджене цими даними. У ФГД така інтерпретація звучить, але вона не має достатнього емпіричного підґрунтя в цьому аналізованому масиві. Дані PISA-2022 для українських регіонів показують, що 24 % учнів повідомляли про відволікання цифровими пристроями на уроках математики, тоді як середній показник OECD — 30%. Коректніше говорити не про «поколіннєву непідготовленість», а про дизайн навчального середовища, саморегуляцію, увагу, режим дня, тривогу, мовне середовище й якість навчального завдання.

3

«Низька залученість батьків» не повинна читатися як звинувачення родин. Дані ФГД показують, що батьки часто діють в умовах переміщення, небезпеки, втрати доходу, відключень світла й роботи в кількох режимах. Дослідження батьківської залученості загалом підтверджують позитивний зв'язок з досягненнями, але метааналіз на даних PISA показує, що більша допомога з домашніми завданнями може бути пов'язана з нижчими результатами — імовірно тому, що допомога часто з'являється вже тоді, коли дитина має труднощі, або коли дорослі роблять завдання замість неї. Тому практична рекомендація: не контроль, а **структурована підтримка автономії** — режим, місце, коротка щоденна практика, запитання до тексту, ане виконання завдань замість дитини.

4

Національні дані частково пом'якшують картину. ЗЗМЯПО-2024 охопив 10 904 четвертокласників з 407 закладів у 20 регіонах, але не проводився в Донецькій, Луганській, Запорізькій, Харківській, Херсонській областях, АР Крим і Севастополі. Це критично: саме цей аналізований масив містить велику частку прифронтових і постраждалих регіонів. Тому він може краще вловлювати досвід високоризикових територій, але не може замінити національну оцінку.

ПРАКТИЧНІ ВИСНОВКИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОГРАМ НАДОЛУЖЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дані цього дослідження найсильніше підтримують модель цільового надолуження, а не загальних мотиваційних занять. Оптимальна логіка втручання:

1

Коротка діагностика кожні 6–8 тижнів: читання з розумінням, словниковий запас, переказ, робота з явною й неявною інформацією; у математиці — текстові задачі, обчислення, величини, дробі, геометричні уявлення.

2

Малі групи 2—5 дітей за конкретною прогалиною, не «слабкий клас загалом». Група має формуватися за навичкою: наприклад, «розуміння умови задачі», «переказ тексту», «таблиця множення», «робота з величинами».

3

Читання треба вбудовувати в навчання математики. Текстова задача має розбиратися як текст: хто діє, що відомо, що треба знайти, які слова вказують на відношення, яка схема підходить, як перевірити відповідь.

4

Не обмежуватися швидкістю читання. Швидкість без розуміння не вирішує проблеми. Має бути робота з лексикою, запитаннями до тексту, переказом, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, відрізненням факту від судження.

5

Навчання для вчительства має бути практичним, не декларативним. Найбільш запитаний формат — тренінговий курс із чат-підтримкою, групова супервізія / інтервізія, практичні матеріали. Це збігається з тим, що ефективність тьюторингових і малогрупових програм залежить від підготовки тих, хто їх реалізує.

6

Психосоціальна підтримка потрібна, але вона не замінює навчальну інтервенцію. Стабілізація емоційного стану, передбачувана структура уроку, доросла підтримка й безпечна взаємодія створюють умови для навчання, але освітні втрати долаються через регулярну, діагностично точну й добре структуровану практику.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ АРА-7

Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). *A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic*. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). *Parental involvement in student academic achievement: A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). *A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students*. *Learning and Individual Differences*, 93, Article 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>

Education Endowment Foundation. (n.d.). *Small group tuition*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/small-group-tuition>

Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., & Muñoz, J. (2022). *Should we help our children with homework? A meta-analysis using PISA data*. *Psicothema*, 34(1), 56–65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>

Kadir, A., Shenoda, S., & Goldhagen, J. (2019). *Effects of armed conflict on child health and development: A systematic review*. *PLOS ONE*, 14(1), Article e0210071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210071>

Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2024). *The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence*. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74–107. <https://doi.org/10.3102/O0028312231208687>

OECD. (2023). *PISA 2022 results: Ukrainian regions (18 of 27)*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/ukrainian-regions-18-of-27_78043794-en.html

UNICEF. (2023, August 29). *Widespread learning loss among Ukraine's children, as students enter fourth year of disruption to education*. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/widespread-learning-loss>

UNICEF Ukraine. (2024). *Better learning and skills: Enhancing education and creating opportunities for children and young people*. <https://www.unicef.org/ukraine/en/media/44651/file/Better%20Learning%20and%20Skills%20Enhancing%20education%20and%20creating%20opportunities%20for%20children%20and%20young%20people.pdf>

Український центр оцінювання якості освіти. (2025). *ЗЗМЯПО-2024: успішність учнівства з математики та читання*. <https://testportal.gov.ua/zzmyapo-2024-uspishnist-uchnivstva-v-galuzyah-matematyky-ta-chytannya/>

Міністерство освіти і науки України. (2025). *Що показав моніторинг якості початкової освіти у 2024 році: основні результати*. <https://mon.gov.ua/news/shcho-pokazav-monitorynh-iakosti-pochatkovoi-osvity-u-2024-rotsi-osnovni-rezultaty>

Vessonen, T., Hellstrand, H., Kurkela, M., Aunio, P., & Laine, A. (2025). *The effectiveness of mathematical word problem-solving interventions among elementary schoolers: A systematic review and meta-analysis*. *International Journal of Educational Research*, Article 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102642>