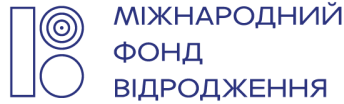




Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації



Авторка: Юлія Назаренко
Консультантка: Ірина Когут
Редактор: Іван Вербицький
Коректура: Роксолана Машкова
Верстка: Андрій Климчук

Підготовлено в межах Ініціативи з розвитку аналітичних центрів в Україні, яку впроваджує Міжнародний фонд «Відродження» за фінансової підтримки Посольства Швеції в Україні. Думки та позиції, викладені у цій публікації, не обов'язково відображають позицію Посольства Швеції в Україні та Міжнародного фонду «Відродження».

Просимо підтримати наближення перемоги через пожертви на допомогу [Збройним силам України](#) та [гуманітарним ініціативам](#). Ви також можете [підтримати роботу нашої команди](#). Пожертви, які Cedos зараз отримує на власну діяльність, спрямовуються на дослідження й аналітику впливу війни на українське суспільство, а також пошук шляхів вирішення соціальних проблем, зумовлених війною.

Cedos — це незалежний аналітичний центр і спільнота, що працює над питаннями соціального розвитку з 2010 року. Ми віримо, що кожна людина має право на гідний рівень життя. Тому метою Cedos є пошук системних причин

соціальних проблем і варіантів їхнього вирішення. Наш підхід базується на дослідженнях. Ми вивчаємо суспільні процеси та державні політики, поширюємо критичне знання, просуваємо прогресивні зміни, навчаємо і посилюємо спільноту прихильників цих змін.

У цьому звіті ми використовуємо іменник з відділеним «_» гендерованим закінченням для позначення особи, гендер як_ої невідомий чи не має значення в нинішньому контексті, та групи осіб різного гендеру, або гендер яких невідомий, або гендер яких не має значення в нинішньому контексті. Ми однаково поважаємо жінок, небінарних осіб і чоловіків. Оскільки в україномовному інформаційному просторі сьогодні набагато частіше підкреслюється існування чоловіків, ніж усіх інших (тобто більшості людей), ми, щоб урівноважити цей перекис, тут і далі використовуємо таку форму на позначення сукупності різних людей чи людини, гендер як_ої невідомий.

Сайт Cedos: <https://cedos.org.ua/>

19 грудня 2022 року

Зміст

Вступ	4
● Визначення і причини освітніх втрат	4
● Довготривалий вплив освітніх втрат	8
● Міжнародні дослідження освітніх втрат	8
● Політики та дослідження в Україні	14
Висновки та рекомендації	19

● Вступ

Початок пандемії COVID-19 актуалізував дискусію про освітні втрати у світі. Міжнародні організації почали публікувати звіти та записки, у яких обговорювалося питання впливу закриття шкіл на освіту та його наслідків. Одним із таких широко обговорюваних наслідків є освітні втрати.

Ця аналітична записка містить огляд міжнародних досліджень щодо визначення, причин і довготривалих наслідків освітніх втрат. Крім цього, у ній розглянуто різні підходи до вимірювання та компенсації освітніх втрат. У цьому матеріалі ми зосередилися на освітніх втратах у середній освіті. Дослідження показують, що шкільна освіта є базою для розвитку знань, навичок і компетенцій, необхідних для людського розвитку. Якщо уч_ениці не засвоюють їх на цьому рівні освіти, це впливає на можливості вибору подальшої освіти, а також дохід і добробут у майбутньому.

Для підготовки цієї записки ми проаналізували міжнародні дослідження і рекомендації щодо освітніх втрат, офіційні документи і повідомлення органів влади, а також провели 5 інтерв'ю з українськими освітніми експерт_ками.

● Визначення і причини освітніх втрат

Освітні втрати — це прогалини у знаннях і навичках, які виникають в учнівства під час освітнього процесу у порівнянні зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчальних здобутків.

В Україні, на думку експерт_ок, цей термін може сприйматися і трактуватися учасни_цями освітнього процесу й освітніми управлін_ицями негативно, бо він фокусує увагу на «втратах», а не «здобутках».

Освітні втрати можуть виникати з різних — як індивідуальних, так і системних — **причин**. Серед них є [літні канікули](#); довгі пропуски навчання через проблеми зі здоров'ям або інші обставини; [масштабні суспільні потрясіння та надзвичайні події](#), які

зумовлюють незаплановані зупинки освітнього процесу та впливають на якість навчання. Серед них: війна, пандемія, надзвичайні ситуації природного характеру. Освітні втрати можуть бути різного масштабу і по-різному впливати на учнівство залежно від країни, соціально-економічного становища та інших факторів. Таким чином освітні втрати, зумовлені надзвичайними подіями, можуть поглиблювати наявні освітні нерівності.

Під час **пандемії COVID-19** освітні втрати сталися одночасно майже по всьому світу. Передусім їх пов'язують із довготривалим закриттям шкіл. Водночас у багатьох країнах навчання перейшло у дистанційний формат, почали застосовуватися різні цифрові інструменти та підходи, аби відновити доступ до навчання. При цьому, на думку [дослідни ць](#), різні підходи до дистанційного навчання і різниця у тривалості закриття шкіл поглибили освітні нерівності між бідними та заможними країнами. У бідніших країнах в учнівства міг бути гірший доступ до технологій, а також менше ресурсів для навчання. За даними Світового банку, внаслідок коронавірусу у країнах з низьким і середнім доходом рівень освітньої бідності [зріс](#) з 57 до 70%.

[Дослідження](#) показують, що **війни** (Друга світова, В'єтнамська) мали суттєвий вплив на академічні здобутки, фізичне та ментальне здоров'я, а також рівень доходу та добробут учнівства в майбутньому. За деякими даними, діти, чий доступ до освіти перервався або був обмежений під час Другої світової війни, мали втрати у доході навіть через 40 років. Існує ризик, що свої наслідки матиме також війна Росії проти України, зокрема після повномасштабного вторгнення у лютому 2022 року. При цьому її вплив може накладатися на освітні втрати, зумовлені у 2020–2021 роках пандемією COVID-19. Окрім безпосередньої зупинки освітнього процесу, що мав місце по всій країні після 24 лютого 2022 року, а також обмежень дистанційного навчання, на виникнення освітніх втрат можуть впливати також інші фактори:

- **Бойові дії та окупація.** Діти, які перебувають або хоча б якийсь час перебували на територіях бойових дій або окупованих територіях, можуть не навчатися взагалі або не робити цього певний період часу. Крім цього, доступ до освіти

обмежують значні руйнування освітньої та житлової інфраструктури.

- **Повітряні тривоги.** Якщо під час очного уроку починається повітряна тривога, уч_ениці мають спуститися в укриття, облаштоване у школі. Якщо тривога починається під час дистанційного уроку, він теж має призупинитися. Станом на середину грудня 75% шкіл мають укриття, але наявність укриття ще не [означає](#), що воно належно облаштоване та може вмістити достатню кількість учнівства. За [свідченнями](#) директорки Департаменту освіти і науки Києва, за першу чверть 2022–2023 навчального року учнівство початкової школи втратило 973 хвилини навчального часу через повітряні тривоги.
- **Виїзд учнівства за кордон.** Мовний бар'єр є [вагомою проблемою](#) для уч_ениць, які виїхали за кордон. Через це вони можуть не опанувати навчальну програму у країні проживання. Водночас навчатися з-за кордону в українській школі теж може бути складно, через що учнівство також не опановує на достатньому рівні українську освітню програму.
- **Переїзд у межах України.** Діти, які були вимушено переміщені в межах України, могли мати незадовільні житлові умови, проживати в школах або спортзалах і не мати можливості повноцінно вчитися. Таким чином, навіть переїзд лише на кілька місяців міг спровокувати освітні прогалини.
- **Відключення електроенергії** через масові обстріли критичної інфраструктури в Україні. Постійні відключення світла прямо впливають на якість дистанційного навчання. Внаслідок відключень освітні прогалини учнівства можуть зростати.

На виникнення освітніх втрат можуть мати вплив також інші **структурні чинники**, які можуть накладатися на наслідки, спричинені пандемією і війною. Вони також не є взаємовиключними. Серед цих чинників:

- **Доходи родини.** Дослідження [PISA 2018](#) року показало, що у підлітків із домогосподарств з вищим доходом кращі результати навчання. Діти з бідніших родин можуть мати менший доступ до інтернету та технічних засобів. Окрім

цього, дослідження [показали](#), що діти з родин із низьким соціоекономічним статусом під час пандемії мали більші освітні втрати.

- **Освіта батьків.** Різні [дослідження](#) демонструють, що діти, у яких батьки мають нижчий рівень освіти, можуть мати гірші результати у навчанні.
- **Залученість батьків та умови для навчання.** На ймовірність отримати освітні прогалини також [впливає](#) те, наскільки батьки залучені до освітнього процесу дитини, чи вони підтримують її та цікавляться навчанням. Окрім цього, важливу роль [відіграє](#) наявність у дитини простору для навчання, книжок, засобів для дистанційного навчання.
- **Освітнє середовище.** Міжнародне дослідження [PISA 2018](#) показало, що в Україні підлітки, які є об'єктами булінгу і цькування в школі, мають нижчі результати навчання.

Вразливі категорії дітей загалом більш схильні мати освітні втрати. [Дослідження](#) у деяких європейських країнах показали, що вразливі категорії дітей найбільше постраждали від закриття шкіл внаслідок пандемії, тоді як їхні однолітки з кращими умовами життя отримували батьківську підтримку та мали необхідний доступ до дистанційного навчання. В [аналітичному звіті](#) Європейської комісії до категорій дітей, вразливих до виникнення освітніх втрат, відносять такі:

- діти з особливими освітніми потребами,
- діти з низьким соціоекономічним статусом,
- діти, які мають статус мігрант_ок.

Важливо також, що освітні втрати можуть бути різними на різних **рівнях освіти**, як показало дослідження, [проведене](#) у Великій Британії стосовно впливу пандемії. У дошкільній освіті найбільший вплив був на дрібну та велику моторику. Зокрема, деякі діти не могли тримати в руках олівець чи ніж. У середній освіті це вплинуло на рівень грамотності, засвоєння математики та іноземних мов, а також практичних аспектів природничих наук, технологій тощо.

● Довготривалий вплив освітніх втрат

У майбутньому освітні втрати можуть мати наслідки для людського розвитку: компетенцій та навичок, можливостей на ринку праці та економічного добробуту.

Згідно з [дослідженням](#) Організації економічного розвитку та співробітництва (ОЕСР), унаслідок освітніх втрат, спричинених пандемією, учнівство у майбутньому втрачає можливість вищого доходу, а національні економіки отримують менш кваліфікованих працівників на ринку праці. Одним з основних завдань освіти є розвиток когнітивних навичок, які також могли постраждати через освітні втрати. Водночас когнітивні навички напряму пов'язані з майбутнім доходом і класифікацією на ринку праці. [Дослідження](#) показують, що кожен рік навчання підвищує дохід на 10%. Саме тому кращі освітні результати впливають не лише на дохід індивіда, а й на дохід національних економік у довготривалій перспективі.

Однак освітні втрати мають не лише економічні наслідки. Закриття шкіл може вплинути на соціоемоційний та мотиваційний розвиток як у дітей, так і у дорослих.

Перш за все, на час проведення дослідження, ситуація у сфері житла є динамічною. Через війну, руйнування інфраструктури, обстріли різних регіонів України та вимушене переселення постійно змінюється потреба в житлі. Саме тому будь-які оцінки є приблизними та потребують регулярного оновлення.

● Міжнародні дослідження освітніх втрат

Для аналізу освітніх втрат використовують різні дослідження та підходи: 1) міжнародні моніторингові дослідження учнівських навичок і компетенцій, які можуть показати певні тенденції освітніх втрат; 2) дослідження на основі національних стандартизованих тестувань; 3) дослідження з підрахунком втраченого часу; 4) опитування учасників освітнього процесу. Усі ці підходи не є взаємовиключними, а наведений перелік не є вичерпним.

Міжнародні моніторингові дослідження

Існує низка міжнародних моніторингових досліджень, які мають на меті виміряти певний набір компетентностей та навичок учнівства різного віку. Попри те, що такі дослідження здебільшого не ставлять за мету виміряти освітні втрати, вони все одно показують певні тенденції, оскільки розглядають освітні оцінювання разом з різними факторами, які можуть на них впливати: соціоекономічний статус, гендерні відмінності, підтримка батьків і шкільне середовище. Розглянемо деякі з них.

Одним із найбільш відомих в Україні є дослідження [PISA](#) (Programme for International Student Assessment, Програма міжнародного оцінювання учнівства) – міжнародне дослідження якості освіти, яке з 2000 року проводиться раз на три роки і було започатковане Організацією економічного співробітництва та розвитку. У дослідженні беруть участь 15-річні підлітки, а його метою є визначення того, наскільки вони володіють ключовими компетентностями, до яких належать математична, читацька та природничо-наукова складова.

Окрім цього, існує Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), що координує низку інших моніторингових досліджень, серед яких:

- [TIMMS](#) (Trends in International Mathematics and Science Study) – міжнародне моніторингове дослідження, яке проводиться з 1995 року і вимірює досягнення у математиці та природничих науках кожні чотири роки. Здійснюється серед уч_ениць 4 і 8 класів. У рамках TIMMS проводяться також контекстні дослідження, у яких є анкети для учнівства та батьків, де вони відповідають на питання про освітнє середовище й освітній простір вдома. Є також анкети для вчитель_ок, де вони вказують дані про свою освіту та кваліфікацію.
- [PIRLS](#) (Progress in International Reading Literacy Study) – міжнародне моніторингове дослідження читацьких компетентностей, яке проводиться з 2001 року. У ньому беруть участь учні 4 класів. Існує також окреме дослідження EPIRLS,

яке вимірює здатність уч_ениць 4-х класів читати інформацію онлайн.

- [ICILS](#) (International Computer and Information Literacy Study) – міжнародне моніторингове дослідження, яке вимірює компетентності та навички цифрової грамотності і проводиться серед уч_ениць 8-х класів.
- [REDS](#) (Responses to Educational Disruption Survey) – моніторингове дослідження, яке було започатковане після початку пандемії COVID-19 для дослідження її впливу на освіту. Зокрема, збираються дані урядів, закладів освіти, вчительства та учнівства про те, як різні країни впроваджували дистанційне навчання та як закриття шкіл вплинуло на уч_ениць.

Дослідження на основі міжнародних моніторингових оцінювань

Часто дослідни_ці використовують дані міжнародних моніторингових досліджень (зокрема PISA або TIMMS) для проведення додаткового аналізу.

Наприклад, в одному з [досліджень](#) автор_ки взяли результати TIMMS за 2019 рік, тобто доковідні результати, і проаналізували становище дітей у різних країнах, зокрема залученість і підтримку батьків, наявність адаптованого освітнього простору вдома, та змоделювали, які освітні втрати можуть бути в різних країнах залежно від наявності зазначених факторів.

В іншому [дослідженні](#) автор_ки взяли результати PISA, прогнози Світового банку щодо економічного розвитку, Global Monitoring Database з інформацією про домогосподарства 130 країн та інші бази даних, щоб дослідити об'єм і вплив освітніх втрат на різні категорії уч_ениць, а також на економічний розвиток.

Дослідження на основі національних тестувань

У різних країнах існують різні системи стандартизованих національних тестів на різних рівнях освіти. Якщо вони проводяться регулярно протягом тривалого періоду часу, є можливість простежити зміну тенденцій, які відбуваються, зокрема побачити освітні прогалини та погіршення освітніх результатів.

Наприклад, у Бельгії [порівняли](#) результати стандартизованих тестів учнів 6 класів за 2015 і 2020 роки та виявили, що освітні втрати значно збільшилися.

У Нідерландах [проаналізували](#) результати стандартизованих тестів, які проводяться у початковій школі з 1 по 6 клас двічі на рік з 2013 року. Дослідниці обрали результати з математики, читання та письма. Їм вдалося з'ясувати, що гірші результати мали діти з родин із низьким соціоекономічним статусом. Водночас закриття шкіл менше вплинуло на навички читання через те, що їх діти продовжували розвивати вдома з батьками, що вкотре підтвердило важливість участі батьків у навчанні дітей.

Схожі дослідження проводили в [Італії](#), [Франції](#) та інших європейських країнах.

Дослідження вимірювання втраченого часу

Частина досліджень використовує для оцінки освітніх втрат вимірювання того, скільки часу було втрачено внаслідок закриття шкіл. Наприклад, в [аналітичному звіті Світового банку](#) щодо впливу пандемії зібрані та проаналізовані різні проведені дослідження, зокрема й для того, щоб виміряти кількість днів, які були втрачені внаслідок закриття шкіл.

Опитування учасників освітнього процесу

Опитування зазвичай проводяться серед освітніх керівників, вчителів, батьків і дітей для того, щоб оцінити якість дистанційного навчання, мотивацію дітей до навчання, задоволеність освітян рівнем знань учнів, а також щоб оцінити можливі втрати у часі та знаннях учнівства.

Стосовно пандемії такі опитування проводили в багатьох європейських країнах. Наприклад, ЮНІСЕФ проводив [дослідження](#) у Болгарії, де вчителі зазначали, що багато учнів втратили мотивацію до навчання, а також 40% вчителів висловили занепокоєння тим, що дистанційне навчання вплине на освітні результати.

У Великій Британії проводили [опитування](#) вчитель_ок про те, як вони оцінюють освітні втрати учнівства, якими вони є серед різних категорій учнівства та яким є походження освітніх втрат. Абсолютна більшість вчитель_ок зазначили, що уч_ениці відстають від очікуваних результатів у середньому на 3 місяці.

● Підходи до компенсації освітніх втрат

За три роки з початку пандемії COVID-19 напрацьовано вже низку способів надолуження та компенсації освітніх втрат. Різні міжнародні організації публікували рекомендації щодо того, як потрібно діяти, щоб пом'якшити наслідки довготривалого закриття шкіл і зумовлених ним освітніх втрат.

У [звіті](#) Європейського союзу щодо освітніх втрат у вразливих категорій учнівства є рекомендації, які можуть бути релевантними не лише для цих категорій, а й загалом. Зокрема, серед короткострокових і середньострокових заходів у звіті виокремлюють такі:

- здійснювати і використовувати оцінювання, які проводяться на національному та шкільному рівні, а також робити порівняння між ними;
- проводити консультації з учитель_ками, шкільними працівни_цями та іншими стейкхолдерами, щоб визначити підходи до навчання для дітей з вразливих категорій населення;
- створювати механізми для вчитель_ок, батьків та інших учасни_ць освітнього процесу для того, щоб вони могли надавати індивідуальну підтримку учнівству;
- імплементувати освітні моделі, які гарантують рівні можливості та сприяють зниженню освітніх нерівностей;
- розвивати цифрові навички для освітян_ок і батьків для того, щоб покращувати їхній доступ до дистанційної освіти.

Серед довгострокових заходів відзначають такі:

- переглядати та запроваджувати стратегії щодо навчання впродовж життя та освіти дорослих, спираючись на результати національних тестувань;

- детально аналізувати і вивчати переваги та вдалі практики, такі як індивідуальні навчальні стратегії, різні підходи до дистанційного навчання та інші підходи, які застосовувалися під час закриття шкіл унаслідок пандемії;
- розвивати співпрацю між різними освітніми стейкхолдерами на різних рівнях: місцевому, регіональному, національному та міжнародному.

У 2022 році Світовий банк також випустив [статтю](#) щодо плану відновлення в країнах Азії та Європи, де наголошується на тому, що необхідно розробляти програми компенсації освітніх втрат як загалом, так і для дітей із вразливих категорій зокрема, а також адаптувати освітні програми. Там також ідеться про те, що в освітніх програмах має бути пріоритетований розвиток основних навичок: числення, читання та соціоемоційних навичок.

Серед можливих заходів компенсації у статті відзначене запровадження на рівні шкіл **програм тьюторства**, які базуються на результатах оцінювань. Є вже [низка](#) досліджень, які показують, що тьюторство у різних форматах може бути ефективним методом для надолуження освітніх втрат. Наприклад, у Великій Британії є національна [програма](#) тьюторства, започаткована у листопаді 2020 року як відповідь на збільшення освітніх втрат унаслідок пандемії.

Поміж інших заходів, різні дослідни_ці рекомендують розглянути **збільшення навчального часу**, тобто подовження навчального дня або року, а також додавання додаткових днів улітку. У Великій Британії були [пропозиції](#) розглянути додаткові дні для навчання у формальній або неформальній (гуртки, табори) формі. В [аналітичній записці](#), підготовленій британською некомерційною організацією Education Development Trust, йдеться про те, що є дослідження, які показали, що неформальний метод може бути ефективним, адже діти будуть залучені у різні види активностей — фізичні, освітні та культурні.

Крім цього, існують так звані [програми надолуження](#) (catch-up programs), які також продемонстрували свою ефективність. Наприклад, у Великій Британії такі програми існували до пандемії. [Програма Switch-on Reading](#), яка розрахована на дітей 7-8 класів, чий

навички читання нижчі ніж від очікуваних, триває 10 тижнів. Також є [національна програма](#) вивчення та поглиблення знань з математики для уч_ениць, яким більше, ніж 16 років, і які навчаються у державних школах.

В одному зі [звітів Європейської комісії](#) щодо дистанційного навчання також зазначено, що, крім освітнього процесу, важливим є безоплатне забезпечення учнівства та вчительства **технічними засобами** для покращення доступу до дистанційної освіти.

● Політики та дослідження в Україні

Стаття 64 **Закону України «Про повну загальну середню освіту»**, яка присвячена участі у міжнародних дослідженнях якості освіти, гарантує забезпечення участі учнівства «в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (зокрема TIMSS, PISA, PIRLS тощо)».

У 2017 році в Україні почали розробляти [Стратегію освітніх оцінювань](#), остання редакція якої була підготовлена у 2019 році. Однак вона так і не була офіційно затверджена. У проєкті Стратегії викладені принципи, зміст та організація проведення оцінювання випускни_ць початкової школи, гімназій, ліцеїв, а також пропозиції щодо системи моніторингових досліджень якості освіти та візія загальнодержавної електронної школи (eНУШ). У документі рекомендується розглянути можливість створення централізованої бази, яка б містила всі дані, отримані у процесі державної підсумкової атестації (ДПА) та інших освітніх оцінювань. Прописано також різні сценарії оцінювань та необхідні моніторинги (як міжнародні, так і національні) на різних рівнях освіти. Серед цілей освітніх оцінювань у проєкті Стратегії зазначені такі: 1) збір інформації щодо якості освіти для стейкхолдерів галузі; 2) збір інформації про стан системи для аналізу й ухвалення рішень; 3) посилення компетентнісної складової освітнього процесу.

У [освітній частині проєкту Плану відновлення України від наслідків війни](#), представленому на конференції в Лугано, у розділі про середню освіту є окрема ціль, яка називається «Функціонування цілісної системи оцінювання якості освіти». На першому етапі, тобто

до кінця 2022 року, для досягнення цієї цілі планується оновлення та розробка нормативних документів для регулярного збору доказової інформації, а також розробка інструментарію, який зможе вимірювати освітні прогалини. На другому етапі, тобто до кінця 2025 року, планується отримання інформації щодо якості освіти для прийняття управлінських рішень на різних рівнях середньої освіти. На третьому етапі, до кінця 2032 року, має вже функціонувати цілісна система освітніх оцінювань на всіх рівнях загальної середньої освіти й електронна система збору даних щодо якості освіти. Одним із заходів проекту Плану передбачено оновлення «Стратегії освітніх оцінювань 2032». Для цього вже у 2022 році мала би бути створена окрема робоча група. Однак, за словами експерт_ок, робота у цьому напрямку поки не просувається.

Україна двічі брала участь у дослідженні **TIMSS**: у 2007 та 2011 роках. При цьому у проекті Стратегії освітніх оцінювань зазначається, що результати цього дослідження «не справили бажаного результату на вітчизняну освітню галузь».

У дослідженні **PISA** Україна вперше взяла участь у 2018 році. Дослідження [зафіксувало](#), що 26% українських підлітків не досягли базового рівня читацької грамотності, 36% — математичної та 26% — природничо-наукової. Такі результати були гіршими за середні серед країн ОЕСР. Також у звіті за результатами дослідження були зафіксовані освітні нерівності, які впливали на результати учнівства. Наприклад, дівчата випереджали хлопців у читанні на рік навчання, а учнівство з високим соціально-економічним статусом мало кращі результати.

На основі дослідження були сформовані рекомендації для освітніх політик. Одним із втілень цих рекомендацій у січні 2020 року стало оголошення та [затвердження](#) 2020/2021 навчального року роком математики. Під час нього планувалося підвищити якість навчально-методичного забезпечення вивчення математики, а також вивчити міжнародні практики та впровадити досвід держав, які демонструють високі показники математичної компетентності у PISA. Серед [заходів](#) планувалося створити безоплатний математичний онлайн-ресурс для вчительства та учнівства,

запровадити індивідуальні заняття для тих, хто потребує покращення знань з математики, збільшити навчальні години з математики в державному стандарті базової середньої освіти тощо. Однак у березні 2020 року в Україні розпочалася пандемія COVID-19 і паралельно з цим відбулася зміна керівництва Міністерства освіти і науки – у червні 2020 року було [призначено](#) міністра Сергія Шкарлета (спочатку як т. в. о.). Тому фактично рік математики на національному рівні не відбувся, і, за словами експерт_ок, з якими ми проводили інтерв'ю, рекомендації за результатами PISA 2018 не знайшли продовження у наступних освітніх політиках.

Наступного разу дослідження PISA мало бути проведене у 2021 році, але через пандемію його [перенесли](#) на весну 2022 року. Попри повномасштабне російське вторгнення, основний етап усе ж вдалося здійснити, хоч і з деякими змінами у вибірці. Оголошуючи про завершення основного етапу, фахів_чині УЦОЯО [зазначили](#), що результати можуть виявитися «невтішними» з огляду на пандемію та повномасштабне вторгнення. У грудні 2022 року було [затверджено](#), що Україна планує взяти участь у PISA 2025.

Національні **стандартизовані оцінювання** наразі в Україні мають доволі обмежені можливості для вимірювання освітніх втрат. Для цих цілей може бути використане тільки зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), яке здають лише випускни_ці шкіл і в якому обов'язковими предметами є лише два: українська мова та література й математика. Однак у 2022 році ЗНО було [замінено](#) національним мультипредметним тестом (НМТ), який не складали всі, адже тест був обов'язковим лише для вступу у заклади вищої освіти на бюджетну форму навчання для всіх спеціальностей та контрактну форму для кон'юнктурних спеціальностей. У листопаді 2022 року у МОН [заявили](#), що розглядають проведення вдосконаленого НМТ як альтернативу ЗНО.

В Україні існує також державна підсумкова атестація (ДПА) в 4, 9 та 11 класах, однак вона вже три роки скасовувалася, починаючи з першого року пандемії COVID-19. Причому і до цього ДПА проводилася лише на рівні шкіл, а загальнонаціональні дані не збиралися. Як ми зазначали вище, у проекті Стратегії освітніх

оцінювань передбачається створення єдиної платформи, на якій, серед іншого, містилися б і дані ДПА.

У 2016 році Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) започаткував загальнодержавний **зовнішній моніторинг** якості початкової освіти «[Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи](#)» (ЗЗМЯПО) серед учнівства 4 класу. У 2018 році було проведено основний етап першого циклу, у 2021 — другого. У майбутньому планується повторювати цикли кожні два роки. Порівнюючи результати дослідження між 2018 та 2021 роками, автор_ки дослідження дійшли висновку, що за означений період знизився рівень математичної та читацької компетентностей у випускни_ць початкової школи.

У серпні 2022 року Державна служба якості освіти (ДСЯО) опублікувала [звіт](#) за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. Це дослідження було проведене ще до початку повномасштабного вторгнення, а його метою було дослідження якості організації дистанційного навчання під час пандемії. У дослідженні брали участь усі учасни_ці освітнього процесу: освітні управлінці, вчитель_ки, уч_ениці та батьки. Окрему увагу автор_ки звіту звернули на освітні втрати. Зокрема, вони намагалися з'ясувати, скільки учнівство не вчилася взагалі, з яких причин це відбувалося, чи здійснювалося у закладах освіти оцінювання, а також як змінилися результати за різними предметами.

За весь цей час з початку пандемії в Україні фактично **не було проведено досліджень**, які би прицільно вимірювали освітні втрати, спричинені пандемією COVID-19 і повномасштабним вторгненням Росії. Наявні дані дозволяють лише будувати припущення про освітні втрати в Україні.

Попри заяви [окремих освітніх стейкхолдерів](#) про важливість вимірювання та компенсації освітніх втрат, Міністерство освіти і науки за два роки пандемії публічно майже не висловлювалося з цього приводу і не приймало відповідних рішень. При цьому у червні 2021 року міністр Сергій Шкарлет [заявив](#), що якість освіти внаслідок пандемії зменшилась не більш ніж на 8%. Роблячи цю

заяву, він посилався на одне з досліджень ДСЯО про якість дистанційного навчання, не уточнивши, про яке саме дослідження йдеться. Попри це, попередні дослідження ДСЯО були направлені радше на те, щоб вимірювати якість дистанційного навчання, а не освітні втрати.

У травні 2022 року МОН презентувало [проектні пропозиції для вирішення нагальних проблем в освіті](#), серед яких фактично вперше за весь час з початку пандемії згадувалися освітні втрати. Саме ці пропозиції лягли в основу проекту Плану відновлення, розробленого пізніше. Однак серед них все ще не йдеться про вимірювання конкретно освітніх втрат.

На питання важливості вимірювання та компенсації освітніх втрат в Україні звертав увагу Освітній омбудсмен, зокрема, у контексті [пандемії](#), [впливу на економіку](#) та [виїзду учнівства за кордон](#).

Таким чином, в Україні **не виміряні освітні втрати**, спричинені пандемією та повномасштабною війною. За [орієнтовними підрахунками](#) групи дослідниць, втрати внаслідок закриття шкіл і перерваного навчання під пандемії та війни становлять щонайменше один навчальний рік. За їхньою оцінкою, у майбутньому це матиме довгостроковий вплив на втрати доходу у розмірі 10% для кожної людини щороку. Результати цього аналізу були опубліковані ще в квітні, тож можна припустити, що надалі ситуація погіршилася.

На думку експерт_ок, з якими ми проводили інтерв'ю, в умовах повномасштабної війни важко впроваджувати компенсаційні заходи через погіршений психологічний стан учнівства. З огляду на це важливим є забезпечення психологічної підтримки учасницям освітнього процесу.

Деякі громади в Україні вже планують **зміну структури навчального року** — наприклад, продовження зимових канікул і, відповідно, навчання в червні. Наприклад, у Департаменті освіти і науки Києва [розглядають](#) такі шляхи відпрацювання уроків, які були пропущені внаслідок повітряних тривог або браку електроенергії:

1. індивідуальні та групові заняття на канікулах;

2. продовження навчання в школах у червні;
3. компенсаторний (додатковий) рік навчання.

Досить поширеною в Україні є також практика **репетиторства**, що є аналогом тьюторства. Щоправда, воно не пов'язане з державними політиками і відбувається з індивідуальної ініціативи та на платних засадах, тому може вирішити проблему з освітніми прогалинами лише на індивідуальному рівні за умови наявності ресурсів і бажання у родини.

В Україні існує програма «[Ноутбук кожному вчителю](#)», яка була започаткована ще минулого року за підтримки Міністерства освіти і науки та Міністерства цифрової трансформації. У рамках цієї програми планувалося покрити всі потреби вчитель_ок у ноутбуках і було навіть створено [карту](#), де можна відстежувати динаміку за областями. До початку повномасштабного вторгнення Росії було придбано близько 60 тисяч ноутбуків. У травні 2022 року МОН [підписав](#) угоду про партнерство з компанією Google, у рамках якого компанія має передати 43 тисячі ноутбуків. ЮНІСЕФ [надав](#) вчитель_кам 5 тисяч ноутбуків. На сайті Міністерства освіти зазначено, що наразі підтримка [покриває](#) лише 25% від загальної потреби у технічних засобах для вчительства.

● Висновки та рекомендації

Освітні втрати можуть бути спричинені як індивідуальними, так і структурними чинниками, зокрема масштабними надзвичайними ситуаціями, вплив яких накладається на системні нерівності та вразливості.

Наразі достовірних даних про освітні втрати в Україні немає. При цьому ситуація в Україні є особливою на тлі інших країн: наслідки повномасштабної війни наклалися на вплив пандемії COVID-19. Зважаючи на це, важливо як **вивчати досвіди різних держав** щодо вимірювання та компенсації освітніх втрат, так і враховувати, що в умовах війни Україна має значно складнішу ситуацію, ніж у країнах, які зазнали впливу лише пандемії.

Масштаб наявних викликів не дозволяє розраховувати, що вони вирішаться самі по собі без цілеспрямованої державної політики. Для її створення **необхідно розробити і прийняти стратегічні документи**, які б визначали способи вимірювання та компенсації освітніх втрат. Зокрема, варто оновити проєкт і затвердити Стратегію освітніх оцінювань, а також документи щодо компенсаційних заходів.

Необхідно **розвивати систему моніторингу освітніх здобутків, навичок та втрат** за допомогою національних стандартизованих тестувань на різних рівнях загальної середньої освіти. Для цього важливо, зокрема, за можливості не скасовувати тестування, які вже існують, тобто зовнішнє незалежне оцінювання. Варто проводити моніторинги, які б фіксували, скільки часу було втрачено, як учасни_ці освітнього процесу оцінюють освітні втрати. Також важливо далі брати участь у дослідженні PISA та інших міжнародних моніторингових дослідженнях освітніх досягнень (TIMMS, PIRLS та інших). За прикладом моніторингу початкової школи необхідно розробити національну систему моніторингу для інших ланок загальної середньої освіти. Також важливо продовжувати моніторинг якості дистанційного навчання.

Важливим є **роз'яснення учасни_цям освітнього процесу самого терміну «освітні втрати»**, а також його значення. Завдяки цьому, наприклад, вчитель_ки могли б оцінити та виміряти освітні втрати учнівства, а самі уч_ениці мали розуміння власної потреби у надолуженні матеріалу, могли б звернутися по допомогу або опанувати необхідну інформацію самостійно.

На основі даних вимірювань і моніторингів важливо розробляти і впроваджувати механізми та програми компенсації освітніх втрат. Ключовим заходом допомоги дітям у надолуженні втрачених знань і навичок має стати **національна програма тьюторства і додаткових компенсаційних занять**. Оскільки низькі доходи сім'ї й низька залученість батьків до освіти їхніх дітей є факторами, що посилюють імовірність виникнення освітніх втрат, роль держави є критично важливою у їхній компенсації для вразливих категорій учнівства. Аби охопити якомога більше тих, хто цього потребує, програма

тьюторства має фінансуватися державним або донорським коштом. При цьому важливо, що тьюторство не повинно стати ще одним додатковим неоплачуваним або низько оплачуваним навантаженням для вчитель_ок, які мають отримувати гідну оплату праці та не мати значних обсягів понаднормової роботи.

Важливою є **методична підтримка** вчительства, допомога і поради для батьків, а також **психологічна підтримка** всім учасни_цям освітнього процесу.

Варто розглянути можливості **продовження навчального року**, зокрема через запровадження додаткових навчальних тижнів улітку. В окремих випадках може бути потрібен додатковий рік навчання. Крім можливості самостійно приймати рішення, як громадам, так і закладам освіти можуть бути корисні методичні рекомендації та підтримка на національному рівні.

Необхідно звернути увагу на те, що в умовах війни опанувати освітні та навчальні програми може бути складно для всього учнівства, адже часу на засвоєння матеріалу може бути набагато менше, а синхронні методи навчання може бути важко застосувати. Зважаючи на це, на національному рівні було б корисно розробити пояснення, рекомендації та **поради для вчительства щодо опанування навчальних програм**: які теми можна пройти оглядово, які пропустити, а які залишити на наступний рік.

Важливо також продовжувати вже розпочаті зусилля з забезпечення учасни_ць освітнього процесу **технічними засобами**.

Джерела

1. Azevedo J. P., Gutierrez M., Hoyos R., Saavedra J. (2021), *The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning*. Primary and Secondary Education During Covid-19, pp 421–459.
2. Azevedo J.P., Hasan A., Goldemberg D., Geven K., Iqbal S.A., (2021) *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. The World Bank Research Observer, Volume 36, Issue 1, February 2021, Pp. 1–40
3. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Koehler, C., Psacharopoulos, G., Graaf, L., [The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof: executive summary](#), Publications Office of the European Union, 2022
4. Gorodnichenko Y., Kudlyak M., Şahin A. (2022), *The Effect of the War on Human Capital in Ukraine and the Path for Rebuilding*. IZA Policy Paper No. 185
5. Haelermans C, Korthals R, Jacobs M, de Leeuw S, Vermeulen S, van Vugt L, (2022) *Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic*. PLoS ONE 17(2).
6. Howard E., Khan A., Lockyer C., (2021). *Learning during the pandemic: review of research from England*.
7. [Learning recovery plan for countries in Europe and Central Asia](#). World Bank Blogs, Patrinos H.A.
8. Page E., Leonard-Kane R., Kashefpakdel E., Riggall A., Guerriero S. (2021), *Learning loss, learning gains and wellbeing: a rapid evidence assessment*, pp. 1-59.
9. Patrinos H. A.; Vegas E.; Carter-Rau R. (2022). *An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss*. Policy Research Working Paper. World Bank.
10. Robinson C.D., Kraft M. A., Loeb S., Schueler B. E. (2021), *Accelerating students learning with high-dose tutoring*, pp. 1-9
11. Sternadel, D. (2021), *The impact of COVID-19 on student learning outcomes across Europe: the challenges of distance education for all*, NESET Ad hoc report no. 2/2021.
12. [The loss of human capital in Ukraine](#). Center for Economic Policy Research. Patrinos H.A., Djankov S., Goldberg P., Anqrst N.

13. Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., Bankauskaite, R. (2021), *Crisis Effects and Policy Recommendations*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.
14. Woessmann L., Hanushek E. A. (2020), *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD. Pp 1-23.
15. World Bank. [70% of 10-Year-Olds now in Learning Poverty, Unable to Read and Understand a Simple Text.](#)
16. [Звіт за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти \(2022\).](#) Державна служба якості освіти.
17. Мазорчук М., Вакуленко Т., Терещенко В., Бичко Г., Шумова К., Раков С., Горох В. (2019) [Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти Pisa-2018.](#) Український центр оцінювання якості освіти.
18. [Стратегія розвитку освітніх вимірювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року \(2019\).](#)
19. [Чи повернуться в Україну діти, які навчаються за кордоном?](#) Освітній омбудсмен України.
20. [Щоб знати, як компенсувати втрати освіти під час пандемії: потрібні якісні освітні вимірювання.](#) Освітній омбудсмен України.
21. [Як освітні втрати вплинуть на економіку України.](#) Освітній омбудсмен України.