

3.2. НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАЛЬНОГО ПОСТУПУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-3-2>

Оксана Петрук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-5964-0676>


Тетяна Алексєнко,

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-2060-2354>

Олена Барановська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-0788-8511>

Інна Ліпчевська,

доктор філософії в галузі педагогіки, науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-6901-5863>

Тетяна Павлова,

науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2388-6636>

Воєнний стан в Україні спричинив складні умови функціонування національної системи освіти. Через постійні повітряні тривоги й обмеженість можливостей для створення безпечних умов організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти було запроваджено змішане й дистанційне синхронне / асинхронне навчання. Як показано в дослідженнях Державної служби якості освіти України та Державної освітньої установи «Навчально-методичний центр з питань якості освіти» (Державна служба якості освіти України, 2024), ця вимушена зміна форми організації навчання не є повноцінною альтернативою традиційній очній освіті. Згідно зі стратегією забезпечення якості

освіти Міністерства освіти і науки України «Школа онлайн: повертаємо дітей до очного навчання», розробленою у співпраці з Міністерством цифрової трансформації України, короткостроковою метою адаптації системи освіти до динамічних умов воєнного стану в 2024 р. визначено «забезпечення доступу до очної освіти якнайбільшій кількості школярів, де це дозволяє безпекова ситуація. А також сприяння якісній дистанційній освіті для дітей із територій, де неможливо відновити доступ до очного навчання» (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Для гарантування належної якості освітнього процесу в сучасних реаліях наявна потреба в гармонійній інтеграції очних і дистанційних форм навчання, врахуванні індивідуальних освітніх (навчальних) потреб учнів і створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для їхнього розвитку та навчального поступу. Ефективна практична реалізація зазначених положень можлива за умови ґрунтовного вивчення проблеми навчання в умовах війни, насамперед аспектів детального опису специфіки освітніх (навчальних) втрат школярів, розроблення механізмів їх діагностування й забезпечення дієвого психолого-педагогічного впливу задля їх мінімізації / компенсації, підтримки та адаптації здобувачів освіти в умовах нестабільності освітнього процесу, коли традиційні формати навчання зазнають постійних змін.

Для означення негативної динаміки в навчальних досягненнях школярів у науково-педагогічному етері вживається кілька понять: «освітні втрати», «втрати у навчанні», «розриви у навчанні», «прогалини у навчанні», які отримали вичерпне обґрунтування вітчизняними й зарубіжними вченими (Бичко & Терещенко, 2023; Глушко, Локшина, Джурило, Максименко, Кравченко & Шпарик, 2023; Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2023; *The Glossary of Education Reform*, 2013). Так в українському дослідницькому просторі в межах родового поняття «освітні втрати» умовно виділяють такі компоненти, як «навчальні втрати», «виховні втрати» та «зниження темпу розвитку особистості» (Бичко & Терещенко, 2023).

Навчальні втрати дослідники визначають як «будь-яку специфічну або загальну втрату знань і навичок чи регрес у навчанні, найчастіше через тривалі прогалини або перерви в навчанні учня» (*The Glossary of Education Reform*, 2013); «будь-які втрати знань або навичок та / або уповільнення чи переривання академічного прогресу, найчастіше через тривалі пропуски або перерви у навчанні учня» (*World Bank Group*, 2021); «невідповідність (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень учнів відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, які були характерними для такого періоду навчання учнів тієї ж вікової групи у попередні роки» (Онопрієнко, 2023а, с. 132) тощо.

Згідно з результатами аналізу, систематизації й узагальнення праць вітчизняних науковців за досліджуваним напрямом (С. Алексеевої, Т. Алексеєнко, Н. Арістової, О. Барановської, Г. Бичко, Н. Бібік, О. Глушко, М. Головка, А. Джурило, Т. Засекіної, В. Кременя, І. Ліпчевської, О. Локшиної, В. Малихіна, О. Онопрієнко, Т. Павлової, О. Петрук, В. Терещенко, О. Топузова, С. Трубачевої, Л. Шелестової) проблема освітніх втрат загалом, і навчальних зокрема, є однією із ключових для сучасної української освіти.

Висвітлення питання навчальних втрат, викликаних непередбачуваними глобальними впливами на системи освіти різних країн, представлено в працях А. Bertolotti, N. Bookman, H.J. Hough, S. Graham, D. Contini, M. Christian, L. Pier, A. Huebner та ін.

Науковцями Інституту педагогіки НАПН України розгорнуто дослідження низки проблем щодо динаміки навчальних досягнень школярів в умовах війни, як-то: методології і дидактичних засад компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти (Алексеева, Арістова, Малихін & Топузов, 2023); досвіду і перспектив дидактико-мето-

дичних рішень діагностування навчальних втрат здобувачів освіти; комплексного підходу в розробленні критерійно-діагностувального інструментарію дослідження навчальних втрат учнів, можливостей організації гнучкого навчання (Алексєєнко, 2024a; 2024b; 2024c); проблеми педагогічного діагностування й особливостей індивідуалізації навчання учнів початкової школи в нестабільних соціальних умовах та змішаної форми організації освітнього процесу (Шелестова & Барановська, 2024); основних складових готовності дитини до навчання в умовах війни, можливості компенсації навчальних втрат учнів початкових класів засобами підручника, технології цілеспрямованого формування уміння читати з розумінням (Барановська, 2022; 2023); вимірювання освітніх втрат засобами цифрових технологій (Головко, 2023; Шпарик & Глушко, 2023); мінімізації освітніх втрат учнів в умовах змішаного навчання та воєнного стану (Малихін, Арістова & Рогова, 2023; Ліпчевська, 2024a), розвитку самостійності навчання учнів початкової школи в умовах воєнного стану (Ліпчевська, 2024b; 2024c); організації освіти в умовах війни (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2023); навчальної аналітики у визначенні навчальних втрат молодших школярів в умовах воєнного стану, використання штучного інтелекту для додання втрат школярів (Онопрієнко, 2023b; 2024); інструментарію діагностування втрат у навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (Бібік & Павлова, 2023), української мови та рекомендацій їх подолання в початковій школі (Петрук, 2023, 2024); навчальних втрат у результатах початкової освіти (Павлова, 2024); способів мінімізації навчальних втрат (Бібік, Вашуленко, Листопад, Мартиненко, Онопрієнко, Павлова & Петрук, 2023; Петрук, Алексєєнко, Барановська, Ліпчевська & Павлова, 2024) та ін.

У зазначених працях акцентується увага на актуальності постійного моніторингу успішності й потреб учнів, їхніх навчальних втрат і розривів. О. Топузov й О. Онопрієнко вважають, що «без проведення спеціальних моніторингових досліджень складно окреслити втрати в навчанні, оскільки вони спричинені сукупністю багатьох чинників, які можуть різнитися як у межах регіону, так і окремого населеного пункту, закладу освіти, навіть класу» (Топузov & Онопрієнко, 2023, с. 3). Т. Алексєєнко наголошує на важливості й соціальній затребуваності розроблення критерійно-діагностувального інструментарію оцінювання навчальних втрат, механізмів їх мінімізації / компенсації в освітньому процесі зумовленій динамічністю «розвитку ситуації в освіті в умовах повномасштабної війни, накопичення навчальних втрат учнів внаслідок тривалої дії несприятливих факторів» (Алексєєнко, 2024b, с. 203).

У межах проведеної наукової розвідки акцентовано увагу на навчальних втратах учнів початкової школи. Актуальність їх дослідження обумовлена визначальним впливом на академічні перспективи учнів, їхній гармонійний всебічний розвиток під час здобуття базової середньої освіти та соціалізацію особистості в динамічному інформаційному суспільстві.

Масштабне дослідження проблеми навчальних втрат початкової й базової середньої освіти в Україні проведено в квітні–травні 2024 р. науковими співробітниками відділу початкової освіти імені О. Я. Савченка Інституту педагогіки НАПН України. До дослідження долучено понад 135000 респондентів (директорів шкіл, учителів, учнів, батьків). Безпосередньо опитуванням за напрямом початкової школи охоплено 31 956 респондентів із двадцяти областей України (Вінницької, Волинської, Дніпропетровської, Житомирської, Закарпатської, Запорізької, Київської, Кіровоградської, Львівської, Миколаївської, Одеської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Тернопільської, Харківської, Херсонської, Хмельницької, Черкаської, Чернівецької). З об'єктивних причин учні початкової школи до опитування не залучалися.

Під час проведення опитування сформовано просту випадкову вибірку, до якої увійшло 7 395 вчителів та 24 567 батьків¹. Вона є репрезентативною, адже, за рівня достовірності 99,7 % довірчий інтервал (похибка результатів дослідження) становить $\pm 1,7$ % (оцінювання вибірки здійснено згідно даних МОН України про кількість учителів початкової школи в Україні у 2023 / 2024 навчальному році).

Завданнями емпіричного дослідження визначено:

1. З'ясувати, які форми організації навчання в початковій школі преважують у 2023 / 2024 навчальному році та визначити ключові особливості організації початкової освіти в умовах воєнного стану.

2. З огляду на думку вчителів і батьків учнів 1–4 класів охарактеризувати:

- наявні навчальні втрати учнів початкової школи та динаміку їх змін за останній навчальний рік;
- з'ясувати основні чинники, що призводять до навчальних втрат учнів початкової школи;
- визначити оптимальні шляхи мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану.

Питання опитувальника вчителів / батьків сформовано за трьома сегментами: (1) загальні відомості про заклад освіти, в якому працює педагог (вчиться дитина), (2) відомості про респондента, (3) актуальні питання навчальних втрат у початковій школі.

Перший та другий сегменти забезпечують збір інформації щодо ключових характеристик вибірки дослідження. Питання третього сегменту спрямовано на визначення специфіки вітчизняної початкової освіти в умовах воєнного стану; кількісної та якісної оцінки динаміки навчальних досягнень учнів 1–4 класів протягом 2022 / 2023 і 2023 / 2024 навчальних років; отримання інформації щодо методів діагностування навчальних втрат молодших школярів, які використовують учителі та батьки; заходів, які проводяться для мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів; пропозицій суб'єктів освітнього процесу щодо подальших імовірних шляхів відновлення освітніх можливостей для учнів початкової школи.

Більшість питань опитувальників для вчителів і батьків є взаємопов'язаними, що дає змогу порівняти їхні точки зору на ключові аспекти досліджуваної проблеми. Питання «Чи змінився (порівняно з попереднім роком) рівень навчальних результатів Ваших учнів?» (для вчителів) є суголосним із питанням «Чи змінився (порівняно з попереднім роком) рівень навчальних результатів Вашої дитини?» в опитувальнику для батьків. Також наявні паралелі між питаннями «Чи наявні навчальні втрати у Ваших учнів? Якщо так, вкажіть, з яких предметів наявні утруднення» і «Чи наявні у Вашої дитини труднощі в навчанні? Якщо так, вкажіть, будь ласка, з яких предметів є утруднення»; «У який спосіб Ви визначаєте міру навчальних втрат учнів?» і «У який спосіб Ви визначаєте міру навчальних втрат Вашої дитини?»; «Які заходи Ви здійснюєте для подолання навчальних втрат учнів?» і «Які заходи Ви здійснюєте для подолання навчальних втрат Вашої дитини?» тощо. Водночас в опитувальниках для вчителів додано питання, які відносяться виключно до освітнього процесу в межах школи, наприклад: «Чи помічаєте Ви зниження навчального темпу учнів на уроках порівняно з минулим роком?», «Якщо так, наскільки цей темп знизився?»

Задля забезпечення неупередженості, об'єктивності й максимального ступеня свободи відповідей респондентів передбачено питання з відкритою відповіддю. Також у більшості закритих питань наявна опція іншої відповіді, відмінної від запропонованих.

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

Розроблені матеріали дослідження дали змогу цілісно дослідити феномен навчальних втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану в Україні й окреслити оптимальні шляхи їх мінімізації / компенсації.

До вибірки дослідження навчальних втрат у початковій школі увійшли різні типи закладів освіти (гімназії, ліцеї, ЗЗСО, СШ, ЗОШ, НВК). Близько 50 % із них розташовані у містах, інші – в селищах і селах. Розподіл респондентів (учителів / батьків) за класами, в яких вони працюють / навчаються їхні діти – рівномірний.

За наявних у країні умов 57,3 % опитаних учителів початкової школи працюють очно, 20,0 % – дистанційно, 20,3 % – за змішаною формою, 1,9 % – гібридною, 0,4 % учителів інтегрують декілька з наведених варіантів. Відсоткове відношення розподілу форм навчання в класах згідно опитування батьків є ідентичним. У 34,2 % класів є родини, що обрали сімейну / екстернатну форму навчання. Співвідношення між сімейною й екстернатною формами навчання становить 2:1. Зміну навчального закладу, який відвідує дитина, через воєнний стан у країні засвідчили 7,8 % батьків.

Отримані дані щодо формату організації освітнього процесу близькі до результатів дослідження, проведеного Державною службою якості освіти України, згідно якого в 2023 / 2024 навчальному році 53 % закладів працювали очно, 19 % – дистанційно, 28 % – змішано (Державна служба якості освіти України, 2023). Незначні розходження в числах можна пояснити різними часовими періодами досліджень і відповідним домінуванням у них певних форм навчання.

Щодо ефективності дистанційних синхронних (онлайн) уроків у початковій школі, більшість учителів і батьків зазначають, що така форма навчання є дієвою, але, водночас, менш ефективною порівняно з традиційним очним навчанням у початковій школі (табл. 1).

Таблиця 1.

Оцінка результативності дистанційних синхронних (онлайн) уроків з огляду на думку вчителів і батьків учнів початкової школи

Оцінка результативності дистанційних синхронних (онлайн) уроків респондентами	Кількість вчителів	Кількість батьків
Нерезультативно	805 (10,9 %)	4688 (19,1 %)
Результат є, але менший у порівнянні з очними уроками	5499 (74,4 %)	14219 (57,9 %)
Онлайн-уроки є повноцінним еквівалентом традиційних очних уроків у початковій школі	625 (8,5 %)	2441 (9,9 %)
Складно відповісти	466 (6,3 %)	3219 (13,1 %)

(Джерело: власне дослідження)

Це пов'язано з індивідуально-типологічними особливостями молодших школярів; недостатньою для автономної навчальної діяльності сформованістю функційної грамотності й інформаційно-цифрової компетентності учнів 1–4 класів. Також результативність навчання у початковій школі значною мірою залежить від компетентності вчителів щодо використання ІКТ в освітньому процесі з метою забезпечення персоналізації / індивідуалізації / диференціації освіти задля надолуження навчальних втрат і розривів у навчанні.

У вітчизняних і зарубіжних публікаціях із проблематики втрат у навчанні наголошується, що першим і надважливим етапом виходу з кризи є проведення точного діагностування навчальних досягнень учнів. За отриманими результатами опитування, з цією метою

вчителі у початковій школі насамперед послуговуються письмовими роботами молодших школярів (80,7 %) й усними відповідями на уроках (80,7 %). Батьки формують власну думку щодо цього питання теж за результатами письмових робіт своїх дітей (53,0 %), а також під час спілкування з ними (43,0 %) і вчителями (33,3 %). Використання методик діагностування навчальних втрат учнів у власній педагогічній діяльності зазначили 19,4 % учителів і 33,3 % батьків. Найімовірнішими причинами такого підходу до виявлення навчальних втрат учнів є недостатнє розроблення психолого-педагогічного інструментарію для проведення цілеспрямованого діагностування знань учнів й обмеженість у часі, який може бути відведений на здійснення моніторингу вчителями й батьками.

Результати опитування свідчать, що більшість учителів (63,8 %) і батьків (71,0 %) не відзначають зниження успішності учнів початкових класів у 2023 / 2024 навчальному році. Важливо, що 35 % респондентів фіксують позитивну динаміку навчальних досягнень дітей, що вказує на поступову адаптацію освітньої системи до складних умов, зумовлених воєнним станом.

Щодо показників наявних втрат учнів за предметами навчання, то вчителі та батьки суголосно визначають найбільш суттєве зниження навчальних результатів в опануванні іноземної мови. Також є значні / помірні втрати учнів в опануванні змісту навчання з української мови, читання та математики. (табл. 2).

Таблиця 2.

Навчальні втрати учнів початкової школи в 2023 / 2024 н. р.

Навчальний предмет	Число вчителів, які зазначили наявність значних / помірних навчальних втрат учнів	Число батьків, які зазначили наявність значних / помірних навчальних втрат учнів
Українська мова	2199 (29,7 %)	5520 (22,5 %)
Літературне читання	1781(24,1 %)	4235 (17,2 %)
Іноземна мова	2388 (32,3 %)	8563 (34,9 %)
Математика	2265 (30,6 %)	5127 (20,9 %)
Інформатика	939 (12,7 %)	3283 (13,4 %)
Я досліджую світ	1021 (13,8 %)	2660 (10,8 %)
Технології і дизайн	566 (7,7 %)	2160 (8,8%)
Мистецтво	494 (6,7 %)	1934 (7,9 %)
Фізична культура	655 (8,9 %)	1933 (7,9 %)

(Джерело: власне дослідження)

Наведені експериментальні дані ілюструють найбільші втрати учнів початкової школи в опануванні змісту окремих навчальних предметів, однак ієрархія втрат учителями й батьками бачиться по-різному: в оцінці вчителів – з «Іноземної мови» (32,3 %), «Математики» (30,6 %) та «Української мови» (29,7 %); в оцінці батьків – з «Іноземної мови» (22,5 %), «Української мови» (22,5 %) та «Математики» (20,9 %). Також батьки звертають увагу на труднощі дітей у вивченні таких предметів, як «Літературне читання» (17,2 %), «Інформатика» (13,4 %), «Я досліджую світ» (10,8 %) та «Технології і дизайн» (8,8 %). На загал

вказано, що немає жодного навчального предмета, за яким би і вчителі, і батьки не помічали навчальних втрат. Найменше – з «Мистецтва».

Отримані результати, що характеризують якість початкової освіти в різних умовах навчання (онлайн, офлайн, змішане), дають підстави стверджувати, що пріоритетними для досягнення обов'язкових і очікуваних результатів за нестабільності освітнього процесу мають стати компоненти функційної грамотності учнів, що ґрунтуються, передусім, на оволодінні набором навичок читання, письма та обчислення.

Огляд зарубіжних джерел, зокрема матеріалів ЮНЕСКО, свідчить, що засвоєння грамотності, зокрема й функційної, є постійним і багатограним процесом. Поза межами свого традиційного поняття як набору навичок читання, письма та обчислення, грамотність нині визначається як засіб ідентифікації, розуміння, інтерпретації, творення та спілкування. Це безперервний процес навчання та набуття компетентності в читанні, письмі й використанні чисел протягом усього життя, який є частиною більшого набору навичок, що включає цифрові навички, медіаграмотність, освіту для сталого розвитку та глобального громадянства, а також професійно орієнтовані навички (UNESCO, 2024).

Прикметно, що поняття функційна грамотність (англ. functional literacy), запропоноване і введене у науковий та практичний обіг ЮНЕСКО ще в 1957 р. в контексті ліквідації неграмотності передусім дорослого населення, відтоді й донині змінювалося, зосереджуючись на різних аспектах: можливості повноцінного життя, життєвих пріоритетах, типах мислення, здатності приймати рішення, досягненні цілей та розвитку (табл. 3) (Kappassova, Abylkassymova, Zhadyrayeva & Tuyakov, с. 2375).

Таблиця 3.

Зміна підходів до визначення терміна функційна грамотність в ЮНЕСКО

Рік публікації	Дефініції функційної грамотності
1957	рівень грамотності, що дозволяє людині повноцінно діяти в соціальному середовищі
1965	набір навичок читання й письма для використання в повсякденному житті та вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з економічними та соціальними пріоритетами
1975	навички, спрямовані на розвиток «критичного мислення», що дозволяє людям діяти у своєму світі, змінюючи його
2006	навички, що дозволяють покращувати якість життя, ухвалювати обґрунтовані рішення та продовжувати особистісний розвиток в усіх сферах, що потребують грамотності
2013	здатність розуміти, оцінювати, використовувати письмові тексти та взаємодіяти з ними для участі в суспільстві, досягнення цілей та розвитку знань і потенціалу
2016	здатність виконувати всі види діяльності, в яких грамотність необхідна для ефективного функціонування її групи та громади, а також для того, щоб вона могла продовжувати використовувати читання, письмо та обчислення для власного розвитку та розвитку громади

(Джерело: Kappassova, Abylkassymova, Zhadyrayeva & Tuyakov, с. 2375)

Наведений аналіз варіативних підходів є підґрунтям для висновку про те, що процеси глобалізації та технологічного розвитку вплинули на набір ключових навичок, необхідних для життя. Первинне поняття грамотності як простих навичок читання та письма вже не є достатнім для задоволення вимог цифрової ери та потреб суспільства.

В українську педагогічну науку й освітню практику поняття «функційна грамотність» увійшло у 80–90-х рр. XX ст. і знайшло відображення в державних нормативних документах і в аналізі результатів міжнародних досліджень функційної грамотності, які проводилися в Україні, зокрема PISA (Сбруєва, 2008, с. 970).

Міжнародне дослідження PISA зосереджене на вивченні якості оволодіння складниками функційної грамотності, а саме читацької грамотності (reading literacy) (Вакуленко, Ломакович, Терещенко, 2017, с. 5), математичної грамотності (mathematical literacy) (Вакуленко, Горох, Ломакович, Терещенко, 2018, с. 6) та природничо-наукової грамотності (science literacy) (Вакуленко, Ломакович, Терещенко, Новікова, 2018, с. 8).

Дослідження PISA спрямовано на діагностування успішності підлітків (15-річних учнів) і відображає результативність усіх попередніх етапів освіти (дошкільної, початкової, базової середньої). Саме початкова школа розглядається як фундамент подальшого успішного навчання й розвитку учнів на наступних етапах. У контексті початкової освіти говоримо про елементарний рівень / закладення основ функційної грамотності: (1) оволодіння молодшими школярами набором навичок читання, письма й обчислення; (2) засвоєння досвіду їх використання для вирішення типових і творчих завдань у навчальній діяльності й повсякденному житті.

Забезпечення перспективності початкової освіти має ключову значущість, оскільки вона закладає основи для подальшого здобуття базової середньої освіти й дає можливість учням для надолуження наявних навчальних втрат в осяжній перспективі.

З цієї точки зору, окрім функційної грамотності учнів початкової школи, першочергового значення набувають питання сформованості на базовому рівні уміння (самостійно) вчитися та вміння комунікувати й навчатися в цифровому освітньому середовищі.

Остання складова пов'язана з проблемним полем понять цифрової / інформаційної / медіа грамотності, а також грамотності у використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Ці види грамотності мають важливе значення для успішності сучасної людини й можуть бути окреслені так:

- цифрова грамотність включає вміння та навички, необхідні для орієнтації в можливостях сучасних цифрових технологій;
- інформаційна грамотність охоплює вміння та навички пошуку інформації (насамперед, в мережі інтернет), критичного аналізу її змісту й практичного використання для досягнення визначеної мети;
- грамотність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій – це знання, уміння, навички, які дають змогу використовувати цифрові гаджети та відповідне програмне забезпечення у дистанційній комунікації;
- медійна грамотність поєднує вміння й навички пошуку, опрацювання, інтерпретації та створення цифрових медіа (Moreno-Morilla, Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2021).

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) зазначені аспекти відображені в ключовій інформаційно-комунікаційній компетентності, що передбачає опанування основами «цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечно та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях». Також, відповідно до очікуваних загальних і обов'язкових резуль-

татів навчання з інформатичної освітньої галузі, учні початкової школи мають усвідомлено використовувати ІКТ та цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці, бути обізнаними щодо етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії та дотримуватися їх.

Згідно міжнародної концепції «Освіта 4.0» питання розроблення, теоретичного обґрунтування й практичної імплементації цифрової освіти (як інструменту глобалізації й уніфікації міжнародного освітнього простору, упровадження інноваційних інтерактивних індивідуалізованих / персоналізованих форм, методів, прийомів і засобів цифрового навчання з використанням ШІ) є одним із пріоритетних (World Economic Forum, 2023). Дослідженню цього напрямку присвячені праці К. Ala-Mutka, Н. Albaqami, D. Belshaw, В. Бикова, G. Creeber, А. Гуржія, L. Eutsler, М. Жалдака, А. Hernández, J. Hernández-Ramos, С. Huilcapi-Collantes, Т. Koval, М. Леценко, N. Maiier, Н. Морзе, О. Овчарук, G. Reynolds, Ю. Рамського J. Stommel, О. Співаковського, О. Спіріна. Безпосередньо актуальні питання цифровізації початкової освіти вивчаються С. Moreno-Morilla, F. Guzmán-Simón, E. García-Jiménez (Moreno-Morilla, Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2021); V. Rambousek, J. Štípek, P. Vanková (Rambousek, Štípek & Vaňková, 2016); M. Alanoglu, S. Aslan, S. Karabatak (Alanoglu, Aslan & Karabatak, 2021); A. Gouseti, M. Lakkala, J. Raffaghelli, M. Ranieri, A. Roffi, L. Ilomäki (Gouseti, Lakkala, Raffaghelli, Ranieri, Roffi & Ilomäki, 2023); Y. Zheng, J. Zhang, Y. Li, X. Wu, R. Ding, X. Luo, P. Liu, J. Huang (Zheng, Zhang, Li, Wu, Ding, Luo, Liu, & Huang, 2023).

Констатуємо, що дистанційна / змішана / гібридна форми навчання в умовах воєнного стану передбачають активне використання цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій в освітньому процесі, отже, створюють підґрунтя для розвитку цифрової грамотності й інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. Водночас, згідно результатів проведеного опитування, близько 13 % учителів і батьків зазначають наявність значних / помірних навчальних втрат із предмета «Інформатика» в учнів початкової школи (табл. 2). Це свідчить про необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу задля оптимального використання дидактичного й методичного (з інформатичної освітньої галузі) потенціалу наявних організаційно-педагогічних умов навчання. Сучасні діти покоління Альфа «орієнтовані» на використання цифрових гаджетів в усіх сферах свого життя, водночас їм складно самостійно опанувати вміння, необхідні для результативної навчальної комунікації й засвоєння змісту освіти в цифровому освітньому середовищі (Ліпчевська, 2023).

Як зазначено вище, окрім функційної й цифрової грамотності, необхідною умовою забезпечення перспективності початкової освіти є сформованість у випускників початкової школи вміння вчитися. Воно розглядається як фундаментальне наскрізне уміння, необхідне учням для успішного здобуття базової та профільної середньої освіти.

У міжнародній практиці питання формування й розвитку вміння вчитися досліджувалося як базовий компонент компетентності з навчання впродовж життя. Загальноєвропейська концепція розуміння сутності цієї компетентності й основних підходів до її розвитку розкрита в міжнародних документах «Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя» / “Key Competencies for Lifelong Learning” (2006, 2018), «Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної компетентностей» / “The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence” (2020).

За цими документами, уміння вчитися розглядається як здатність до цілеспрямованого та наполегливого опанування змісту освіти, що передбачає організацію й здійснення

власної навчальної діяльності, самооцінювання й рефлексію щодо результатів і процесу навчання.

Формування та розвиток уміння вчитися може відбуватися на засадах когнітивно-психологічного та / або соціально-культурного підходів. Перший з них акцентується на опануванні учнями когнітивних і метакогнітивних стратегій навчання (Lee, 2014; Radovan, 2019), другий – на особистісному розвитку учня як суб'єкта освітнього процесу (Gleasure & Parkinson, 2023; Pirrie & Thoutenhoofd, 2013; Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002).

Усталеними для когнітивно-психологічного підходу до формування та розвитку вміння вчитися учнів початкової школи є положення, окреслені Б. Блумом. Він розглядав уміння вчитися (самонавчання) як ключову компетентність, що сприяє тривалому успішному навчанню. В основі його підходу лежить розвиток метакогнітивних умінь і навичок саморегуляції, які дозволяють учням усвідомлено ставити навчальні цілі, обирати стратегії для досягнення цих цілей і відслідковувати свій прогрес. У контексті його відомої таксономії освітніх цілей самонавчання відбувається на рівнях аналізу, синтезу та оцінки, де учень активно застосовує здобуті знання, оцінює свої дії та робить висновки для подальшого вдосконалення. Самонавчання передбачає не лише отримання знань, але й здатність створювати позитивну мотивацію, самостійно визначати напрямки для власного розвитку, використовувати ефективні стратегії навчання та оцінювати власні досягнення (Bloom, 1956).

З огляду на тривалу нестабільність освітнього процесу в кризових умовах пандемії та воєнного стану, актуальними є висновки Дж. Гетті про те, що учні, які мають добре розвинене уміння вчитися, демонструють значно вищу адаптивність до нових завдань та змін в навчальному середовищі. Зокрема, він зазначав, що такі учні здатні ефективно адаптувати свої стратегії навчання залежно від вимог конкретних завдань, швидше знаходять оптимальні підходи до вирішення проблем і виявляють більшу гнучкість у сприйнятті нової інформації. Завдяки своїм метакогнітивним навичкам вони здатні краще впоратися з непередбачуваними ситуаціями, що виникають в умовах змінного навчання, і демонструють вищі результати в довгостроковій перспективі. Це, своєю чергою, сприяє їхньому успішному розвитку не тільки в межах навчальної програми, а й у життєвих ситуаціях, де необхідно постійно адаптуватися та вчитися новому (Arnold, 2011; Hattie, 2009).

У вітчизняному науковому просторі проблема формування в учнів уміння вчитися досліджувалася й набула розвитку в науковій школі О. Савченко. Різні вектори цієї проблеми висвітлено у працях Н. Бібік (у контексті вивчення учнями інтегрованого курсу «Я досліджую світ»), О. Онопрієнко (під час уроків математики), О. Савченко (як ключова дидактична проблема початкової освіти й у контексті предметів «Читання» і «Літературне читання»), Я. Кодлюк (як процесуальна складова сучасного підручника для початкової школи) та ін.

О. Савченко розглядає поняття вміння вчитися як інтегративну якість особистості, що забезпечує ефективність і самостійність навчальної діяльності, здатність долати труднощі й досягати навчальних цілей. Воно передбачає володіння цілим комплексом загальнонавчальних умінь і навичок, як-то: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні й творчі, контрольні-оцінні (Савченко, 2013). Таке широке розуміння поняття «уміння вчитися» фактично є тою сукупністю умінь і навичок, необхідних для організації навчальної (самостійної) діяльності молодших школярів.

рів, тобто певним чином може ототожнюватися з ключовою компетентністю навчання упродовж життя.

Важливість формування вміння вчитися підкреслює у своїх працях і В. Паламарчук, розглядаючи його як передумову розвитку мислення дитини (Паламарчук, 2005). Формування стратегії інтелектуальної діяльності учнів авторка називає «абеткою інтелектуальної праці», а комплекс умінь, якими мають оволодіти учні від 1 до 12 класу (у віковому аспекті), розрізняє за ступенем складності, структурою та якісним складом. Прикметно, що перелік умінь і навичок випускників початкової школи, запропонований дослідницею, є близьким до тих, що окреслює О. Савченко, деталізуючи поняття «вміння вчитися».

Проблема розвитку в учнів початкової школи вміння вчитися залишається актуальною і в сучасному науковому середовищі та активно досліджується такими вченими, як G. Barudzija, A. Baldominos, G. Edwards, S. Gleasure, E. Hall, S. Higgins, D. Jakavonyte-Staskuviene, D. Leat, A. Letina, N. Nieto-Márquez, S. Parkinson, M. Pérez-Nieto, M. Pifarré, J. Ponomarioviene, K. Wall.

Науковці зосереджують увагу на двох ключових аспектах формування та розвитку вміння вчитися: когнітивно-психологічному та соціально-культурному. Когнітивно-психологічний підхід досліджує зв'язок між умінням вчитися та когнітивними і метакогнітивними стратегіями навчання, що включають саморегуляцію, контроль та оцінювання результатів (W. Lens, M. Radovan, R. Vandenberghe, K. Waeytens, та ін.). Соціально-культурний підхід розглядає навчання як фундаментальний соціальний процес, де вміння вчитися є інтегральною частиною розвитку особистості, мотивації та ідентичності учня (S. Gleasure, S. Parkinson A. Pirrie, E. Thoutenhoofd, та ін.).

Зазначимо, що обидва підходи до формування та розвитку вміння вчитися учнів не є взаємовиключними, а доповнюють один одного. Спираючись на їх аналіз, І. Ліпчевська констатує, що в умовах кризових викликів в освіті, таких, як війна або пандемія, реалізація підходів відбувається в контексті навчальної діяльності на тлі нестабільного емоційного фону й активного залучення засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес задля забезпечення неперервності та системності освітнього процесу. Особливо актуальними є висновки дослідниці щодо необхідності розвитку резиліентності та емоційного інтелекту учнів. Психолого-педагогічний вплив учителя повинен бути спрямований на підтримку психічного та емоційного здоров'я дітей, що сприятиме їхній адаптації до нових обставин та підвищенню ефективності навчання. Водночас упровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу учням не лише опановувати навчальний зміст у зручному темпі, орієнтуючись на власні інтереси, здібності, потреби та рівень підготовки, а й є ефективним для опосередкованого формування та розвитку в учнів умінь планування й організації (само)навчання, самооцінювання та рефлексії, які є складовими вміння вчитися (Ліпчевська, 2024b).

В умовах нестабільності освітнього процесу вміння самостійно вчитися стає критично важливим для підтримки неперервності й системності освіти, а також індивідуалізації / персоналізації навчання з метою подолання втрат та подальшого просування учнів в опануванні навчального змісту. Як бачимо, аспект продовжує залишатися в центрі уваги наукових досліджень та освітньої практики. Так, згідно результатів опитування, учителі та батьки зауважують сталий розвиток цього вміння упродовж навчання учнів у 1–4 класах. Водночас маємо констатувати, що на кінець здобуття початкової освіти вміння вчитися сформоване приблизно в половині школярів (табл. 4). З огляду на його визначальний вплив на подальші освітні перспективи учнів, доцільною й необхідною є цілеспрямована педагогічна робота за цим напрямом.

**Сформованість уміння вчитися
в учнів початкової школи в 2023 / 2024 навчальному році**

Оцінка сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи в 2023/2024 навчальному році	Кількість учителів	Кількість батьків
1 клас		
Сформована	453 (27,8 %)	2290 (42,4 %)
Не сформована	726 (44,6 %)	1741 (32,2 %)
Складно відповісти	449 (27,6 %)	1373 (25,4 %)
2 клас		
Сформована	648 (36,4 %)	1805 (31,2 %)
Не сформована	599 (33,6 %)	2499 (43,3 %)
Складно відповісти	535 (30,0 %)	1475 (25,5 %)
3 клас		
Сформована	860 (43,8 %)	3308 (48,3 %)
Не сформована	543 (27,7 %)	1865 (27,3 %)
Складно відповісти	559 (28,5 %)	1667 (24,4 %)
4 клас		
Сформована	1046 (51,7 %)	3637 (55,5 %)
Не сформована	443 (21,9 %)	1418 (21,7 %)
Складно відповісти	534 (26,4 %)	1489 (22,8 %)

(Джерело: власне дослідження)

Аналіз наукових праць, шкільної практики, результатів проведеного дослідження дає підстави констатувати, що в умовах воєнного стану й нестабільних обставин, які впливають на вітчизняну систему освіти сьогодні, спостерігаються значні втрати в навчанні молодших школярів.

З метою їх мінімізації / надолуження й забезпечення основи для подальшого навчального поступу учнів необхідно, у першу чергу, провадити цілеспрямовану й системну роботу, спрямовану на формування в молодших школярів функційної грамотності, інформаційно-комунікаційної компетентності й уміння (самостійно) вчитися.

Успішні результати сформованості цих складових початкової освіти є фундаментом, на якому будується результативне навчання молодших школярів в умовах війни. Вони є необхідною умовою збереження перспективності між початковою та базовою середньою освітою, сприяють майбутнім досягненням учнів і їхній готовності до подолання освітніх викликів. Ці складові є основою для навчального поступу учнів у 5–6 класах і в процесі подальшої освіти, важливою передумовою формування ключових і предметних компетентностей здобувачів для їхнього успішного навчання упродовж усього життя.

Зауважимо, що і за межами проблеми забезпечення якості освіти в умовах воєнного стану, в контексті швидкоплинних змін, інновацій та цифрової трансформації освіти високий рівень функційної грамотності, інформаційно-комунікаційної компетентності й уміння вчитися учнів початкової школи набуває все більшого значення й потребує цілеспрямованої уваги науково-педагогічної спільноти. Актуалізуються питання розроблення, теоретичного обґрунтування й упровадження технологій досягнення цих результатів навчання в освітньому процесі.

Використані джерела

- Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка. 19–25. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737635>.
- Алексеевко, Т. (2024а). Гнучке навчання в основних характеристиках, реальних практиках та потребах учнів щодо змісту підручників. *Проблеми сучасного підручника*, 31(3), 13–23. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-13-23>.
- Алексеевко, Т. (2024б). Зasadничі ідеї дидактико-методичних рішень діагностики навчальних втрат здобувачів освіти: досвід і перспективи. *Компетентнісно орієнтоване навчання: Виклики та перспективи: Збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Київ: Педагогічна думка. [Електронне видання]. 202–205. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741080>.
- Алексеевко, Т.Ф. (2024с). Комплексний підхід у розробленні діагностичного інструментарію дослідження навчальних втрат в учнів середньої школи. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: Матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*. Рівне: РДГУ. 8–10 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741521>
- Барановська, О.В. (2022). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 14–23. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734218>.
- Барановська, О.В. (2023). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р.* Київ: Видавництво Людмила. 78–82. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/73427>.
- Бичко, Г. & Терещенко, В. (2023). *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*. Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf.
- Бібік, Н. & Павлова, Т. (2023). *Інструментарій діагностики втрат у навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ»*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735380>.
- Бібік, Н.М., Вашуленко, О.В., Листопад, Н.П., Мартиненко, В.О., Онопрієнко, О.В., Павлова, Т.С. & Петрук, О.М. (2023). Діагностика навчальних втрат та рекомендації щодо їх подолання у початковій школі. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка. 60–69. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736974>.
- Вакуленко, Т.С., Горох, В.П., Ломакович, С.В. & Терещенко, В.М. (2018). *PISA: математична грамотність* (пер. К.Є. Шумова). Київ: УЦОЯО. https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/Math_PISA_Framework-1.pdf.
- Вакуленко, Т.С., Ломакович, С.В. & Терещенко, В.М. (2017). *PISA: читачька грамотність*. Київ: УЦОЯО. https://kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/04/PISA_Reading.pdf.

- Вакуленко, Т.С., Ломакович, С.В., Терещенко, В.М. & Новікова, С.А. (2018). *PISA: природничо-наукова грамотність* (пер. К.Є. Шумова). Київ: УЦОЯО. https://kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/04/Science_PISA_UKR.pdf.
- Глушко, О.З., Локшина, О.І., Джурило, А.П., Максименко, О.О., Кравченко, С.М. & Шпарик, О.М. (2023). Освітні втрати: термінологічний дискурс із використанням зарубіжного досвіду. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка. 19–25. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>.
- Головко, М.В. (2023). Цифрові технології як інструментарій діагностики та компенсації освітніх втрат. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 203–205. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736744>.
- Державна служба якості освіти України. (2023). *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022 / 23 навчальному році*. <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>.
- Державна служба якості освіти України. (2024). *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023 / 24 навчальному році*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyni_2023_SQE-22.05.2024.pdf.
- Ліпчевська, І. (2024а). Мінімізація навчальних втрат у початковій освіті: інформаційно-комунікаційна компетентність учнів. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: Матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (16 травня 2024 року). Рівне: РДГУ. 21–23. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742225>.
- Ліпчевська, І. (2024b). Мінімізація навчальних втрат: розвиток умінь вчитися учнів початкової школи в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(6), 100–107. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-015>
- Ліпчевська, І. (2024c). Розвиток самостійності навчання учнів початкової школи в умовах воєнного стану. *Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни: Тези доп. учасн. XVII наук.-практ. семінару*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 32–34. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741090>.
- Ліпчевська, І.Л. (2023). *Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи: дис. ... докт. філософії*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739908>.
- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О. & Шпарик, О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український педагогічний журнал*, 2, 5–18. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/655/691>.
- Малихін, О.В., Арістова, Н.О. & Рогова, В.Б. (2023). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–76. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732123>.
- Міністерство освіти і науки України. (2024). *Школа офлайн: повертаємо дітей до очного навчання*. <https://offlineschool.mon.gov.ua/>.
- Онопрієнко, О.В. (2023а). Вимірювання втрат у навчанні молодших школярів математики засобами платформи Eduten. *Проблеми сучасного підручника*, 31, 131–140. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739081>.
- Онопрієнко, О.В. (2023b). Навчальна аналітика у визначенні навчальних втрат молодших школярів в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: Збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя) Запоріжжя: Запорізький національний університет. 121–122. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734986>.

- Онопрієнко, О.В. (2024). Використання штучного інтелекту для долання втрат у навчанні молодших школярів математики. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: Матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (16 травня 2024 року). Рівне: РДГУ. 6–7. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741313>.
- Павлова, Т.С. (2024). Навчальні втрати у результатах початкової освіти. *Сучасні освітні методики та технології в умовах викликів сьогодення: Матеріали Інтернет-конференції* (16–17 травня 2024). Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна. 168–171. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742289>.
- Паламарчук, В.Ф. (2005). *Першооснови педагогічної інноватики: у 2 т.* Київ: Знання України.
- Петрук, О. (2024). Навчальні втрати учнів – представників національних спільнот з української мови. *Українська мова у світі: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Львів, 21 серпня 2024 р. Львів: МІОК Національного університету «Львівська політехніка». 129–133. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742500>.
- Петрук, О.М. (2023). Інструментарій діагностики втрат у навчанні української мови та рекомендації щодо їх подолання в початковій школі. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735314>.
- Петрук, О.М., Алексеєнко, Т.Ф., Барановська, О.В., Ліпчєвська, І.Л. & Павлова, Т.С. (2024). Втрати у навчанні молодших школярів: бачення проблеми педагогами й батьками (за матеріалами дослідження *Український педагогічний журнал*, 4. 135–143. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-135-143>.
- Савченко, О.Я. (2013). *Дидактика початкової освіти: Підручник для вищих навчальних закладів.* Київ: Грамота.
- Сбруєва, А.А. (2008). Функціональна грамотність. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер. 970–971. <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/88a545a7-3a81-453e-8749-1fe005891cb6/content>.
- Топузов, О.М., Онопрієнко, О.В. (Ред.). (2023). *Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів: Методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736336>.
- Шелестова, Л.В., Барановська, О.В. (2024). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: Методичний посібник* (О.В. Малихін, наук. ред.) [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742079>.
- Шпарик, О., Глушко, О. (2023). Вимірювання освітніх втрат засобами цифрових технологій. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: Збірник тез доповідей*. Київ: Педагогічна думка. 125–127. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738417>.
- Alanoglu, M., Aslan, S. & Karabatak, S. (2021). Do teachers' educational philosophies affect their digital literacy? The mediating effect of resistance to change. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10753-3>.
- Arnold, I. (2011). John Hattie: visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education*, 57(1–2), 219–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Gleasure, S. & Parkinson, S. (2023). Exploring Irish primary school children's perceptions of themselves as learners in preparation for the key competency of 'being an active learner' within the Primary Curriculum Framework. *Irish Educational Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2263217>.
- Gouseti, A., Lakkala, M., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A. & Ilomäki, L. (2023). Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*, 1–35. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2159933>.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge. https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf.
- Kappassova, S., Abylkassymova, A., Zhadyrayeva, L. & Tuyakov, Y. (2024). Methodological aspects of the development of functional literacy of schoolchildren in mathematics. *Scientific Herald of Uzhhorod University Series Physics*, 2024 (55), 2372–2382. <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.237bu2>.
- Lee, W.O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: an enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*, 60 (4), 463–479. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9443-z>.
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2021). Digital and information literacy inside and outside Spanish primary education schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100455. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100455>.
- Pirrie, A. & Thoutenhoofd, E.D. (2013). Learning to learn in the European Reference Framework for lifelong learning. *Oxford Review of Education*, 39(5), 609–626. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.840280>.
- Radovan, M. (2019). Cognitive and metacognitive aspects of key competency “learning to learn”. *Pedagogika*, 133 (1), 28–42. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2>.
- Rambousek, V., Štípek, J. & Vaňková, P. (2016). Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 354–362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.101>.
- The Glossary of Education Reform. (2013, August 29). *Learning loss definition*. <https://www.edglossary.org/learning-loss/>.
- Thoutenhoofd, E.D. & Pirrie, A. (2013). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72–84. <https://doi.org/10.1002/berj.3128>.
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). Functional literacy. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>.
- UNESCO. (2024). How does UNESCO define literacy? <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>.
- Waeytens, K., Lens, W. & Vandenberghe, R. (2002). ‘Learning to learn’: teachers’ conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12 (3), 305–322. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(01\)00024-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00024-x).
- World Bank Group. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. World Bank Group. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>.
- World Economic Forum. (2023). *Education 4.0: Ensuring emerging technologies improve education quality. Reskilling Revolution*. Retrieved from <https://initiatives.weforum.org/reskilling-revolution/education-4-0>
- Zheng, Y., Zhang, J., Li, Y., Wu, X., Ding, R., Luo, X., Liu, P. & Huang, J. (2023). Effects of digital game-based learning on students’ digital etiquette literacy, learning motivations, and engagement. *Heliyon*, Volume 10, Issue 1, e23490. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23490>