

3.3. НАВЧАЛЬНІ ВТРАТИ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ: ОСНОВНІ МЕХАНІЗМИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

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

Тетяна Алексеєнко,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

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

Навчальні втрати в розвитку особистості на кожному з рівнів освіти можуть мати віддалені наслідки. Особливо у базовій середній школі, якій властива кардинальна зміна соціальної ситуації навчання учнів, пов'язана з перехідним періодом від початкової школи, ускладненням змісту навчання, навичок навчальної діяльності, розширенням кола агентів освіти.

На рівні базової середньої освіти навчаються діти підліткового віку – перехідного періоду фізичного, психологічного і соціального розвитку між дитинством і дорослістю, з інтенсивним розвитком свідомості, пошуком власної ідентичності, емоційною нестабільністю, вразливістю, підвищеною чутливістю до психологічного мікроклімату в класі й школі та ставлення інших, зміною поведінки на більш ризиковану, а також труднощами зосередження й утримування уваги, зниження мотивації до навчання.

Зазначені особливості закономірно супроводжуються складнощами навчання і соціального дозрівання особистості у підлітковому віці та знайшли відображення в цілях навчання Державного стандарту базової середньої освіти й визначеній ним структурі навчання, яка складається з 2-х циклів: адаптаційного (5–6 клас) та базового предметного навчання (7–9 клас) (Державний стандарт, 2020). Структурування навчального процесу в цикли також підкреслює різні рівні складності навчального матеріалу й різність навчальної спроможності учнів раннього, середнього і старшого підліткового віку, які здобувають знання на рівні базової середньої освіти. В умовах довготривалого порушення освітнього процесу внаслідок пандемії Covid-19 та в умовах повномасштабної війни, розв'язаної росією від 2022 року, сучасні підлітки вже понад чотири роки не мають стабільних умов та режиму навчання, системного засвоєння знань. Накопичення учнями базової школи навчальних втрат стає викликом у продовженні здобуття освіти на вищих її рівнях – у профільній школі і вище (що потребує засвоєння знань з базових дисциплін) та прогалинами в їх соціалізації. Отже окреслена проблема є не тільки проблемою учнів, а й школи, а в перспективі і країни. З огляду на актуальність і динаміку навчальні втрати в базовій середній школі потребують всебічного й систематичного вивчення, осмислення в причинно-наслідкових зв'язках та вироблення механізмів їх мінімізації, адекватних до виявлених у діагностиці проблем.

Вагомий внесок у розроблення проблеми навчальних втрат як складника освітніх втрат здійснено науковцями Інституту педагогіки НАПН України, зокрема щодо: проблеми діагностики та компенсації освітніх втрат (Топузов, О., Головка, М., Локшина, О., 2023);

стану та інноваційних змін в організації освітнього процесу загальної середньої освіти в умовах війни, перспектив її відновлення (Топузов, Засекіна, 2023); визначення й аналізу основних підходів до оцінювання навчальних втрат у міжнародному досвіді (Локшина, 2022); сутності діагностики та шляхів подолання навчальних втрат (Шелестова Л., 2023); засобів та методів діагностики освітніх втрат (Жук, Науменко, 2023); дидактико-методичних засад оцінювання навчальних досягнень, діагностики та визначення механізмів подолання навчальних втрат у молодших школярів (Онопрієнко, Бібик, Мартиненко, Петрук, Вашуленко, Листопад, Павлова, 2023; 2024; Алексеєнко, Ліпчевська, Барановська, 2024); дидактико-методичних засад оцінювання навчальних досягнень у базовій середній освіті (Алексеєнко, Петрук, Ліпчевська, Барановська, Павлова, 2024).

Рекомендації щодо діагностичного інструментарію оцінки навчальних втрат учнями середньої школи під час війни розроблено й упроваджено за результатами онлайн опитування Державною службою якості освіти України (2022; 2023).

Орієнтиром в організації моніторингу може слугувати Рамковий підхід до здійснення моніторингу якості шкільної освіти, розроблений в ЮНЕСКО у 2021 році (Овчарук, 2023). У відповідності до нього пропонується класифікувати моніторинг за трьома типами: моніторинг відповідності (відносно стандартів та у контексті основних освітніх ресурсів); діагностичний моніторинг (зосереджений на процесі навчання та якості освіти, яку дає школа); моніторинг успішності (зосереджений на моніторингу навчання, дослідження знань учнів за допомогою тестування). Під базовим навчанням ЮНЕСКО визначає базову грамотність, уміння рахувати та гнучкі навички, у тому числі соціоемоційні, які є фундаментальним складником для подальшого навчання (Global education monitoring report, 2021; Developing a monitoring framework, 2021).

У міжнародному досвіді найбільш авторитетним та репрезентативним джерелом інформації про стан середньої освіти у світі та для подальших освітніх рішень сприймається дослідження PISA, започатковане Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) на початку XXI ст., і до якого залучено 80 країн світу. Україна була охоплена дослідженням PISA на 2-х останніх циклах (2018; 2022 роки), зокрема щодо базового рівня знань з математики, читання та природничо-наукових предметів. За даними дослідження 2022 року, яким було охоплено 18 областей України, результати навчальних досягнень 15-річних учнів в Україні, у порівнянні з даними 2018 року, значно погіршилися: з математики знизилась на 12 балів, з читання – на 38 балів, з природничих дисциплін – на 19 балів (Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук М., Терещенко В., Раков С., & Горох В., 2023). Є підстави вважати, що «на результати оцінювання вплинули часті тривоги, нестійкий інтернет, психоемоційні стани учнів, що не могло не позначитись на результатах тестування» (Головко, Науменко, 2024. с. 20-34.). Високо оцінюючи результати досліджень національного рівня все ж зауважимо, що їх вибірки були в межах верифікації.

Проблема діагностики освітніх та, у більш вузькому значенні, навчальних втрат учнів середньої школи, відображена в зарубіжній літературі на прикладі країн, які перебували в ситуації збройного конфлікту, зокрема щодо: впливу збройного конфлікту на викладання й учіння (Agbor, 2022), довго- й короткострокових результатів впливу війни на освіту (Justino, 2014), впливу збройних конфліктів на заклади освіти і педагогічних працівників (Cervantes-Duarte, 2016), мінімізації освітніх втрат учнів (Gentry, 2008) та ін. Ці дослідження дають розуміння труднощів навчання учнів і вчительської діяльності під час збройного конфлікту/війни та мають вагоме не тільки наукове, а й соціальне значення. І все ж маємо

зазначити, що і такі дослідження не були масштабними та не вирізняються значною вибіркою. У них домінував не навчальний, а безпековий компонент.

Узагальнюючи ступінь розроблення діагностичного інструментарію та діагностувальних процедур можна зазначити, що «проблема діагностики розроблялася на різних концептуальних підходах, а саме: у контексті різних стратегій (відповідних до національних систем освіти та освітніх стандартів; з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії учнів в інклюзивному освітньому середовищі; відносно різних потреб, обраних критеріїв, а також числа та груп респондентів дослідження – учнів, класів, вчителів» (Алексєєнко, 2024b, с. 8).

І все ж, попри нагальність та підвищену увагу державних інституцій, системи освіти, неурядових установ, а також міжнародних дослідницьких організацій, проблема навчальних втрат у базовій середній школі залишається недостатньо вивченою. Значною мірою це пояснюється динамічністю розвитку соціальної ситуації, а також локальним характером моніторингових досліджень в освіті, звуженим змістом діагностичного інструментарію, який, переважно, зосереджується на якості засвоєння учнями знань та навичок за опорними предметами, «в ньому превалює освітній компонент і практично поза увагою залишається особистісний» (Алексєєнко, 2024a). «Потреба в нових комплексних дослідженнях актуалізована динамічністю соціальних змін, продовженням війни в Україні, яка спричинює подальші втрати, необхідністю об'єктивного знання про навчальні втрати учнів у більших масштабах та реальному часі» (Алексєєнко, 2024b, с.8).

Наше наукове дослідження навчальних втрат учнів середньої школи за темою «Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у початковій і базовій середній освіті» (2024) вибудовується на комплексному підході з використанням сучасних цифрових технологій у розробленні й поширенні діагностичного інструментарію – комплексу опитувальників, що дало можливість оперативно охопити велику кількість респондентів (здійснити масштабне опитування) цільових груп, при цьому виявити їм самостійність і незалежність у заповненні опитувальників.

Комплексний характер розробленого діагностичного інструментарію та цільового дослідження виявляється в:

- охоплені опитуванням визначені цільові групи директорів шкіл ЗЗСО, вчителів-предметників, учнів базової середньої школи (5–9 класів), їхніх батьків. Для кожної з цільових груп розроблено окремі опитувальники з урахуванням їх соціальних статусів і статусних характеристик, а також міри залученості у навчальний процес;
- цілісній сукупності 4 видів опитувальників, які містили наскрізні лінії для аналізу та самоаналізу;
- діапазоні змісту запитань, орієнтованих на отримання комплексу об'єктивної інформації з предмета дослідження від цільових груп респондентів і порівняння отриманих даних;
- охоплені опитуванням різних регіонів та областей України, різних типів закладів загальної середньої освіти.

Особливість структурування опитувальників сприяє отриманню більш достовірної інформації щодо стану навчальних втрат та розуміння міри узгодженості в їх оцінці директорами, вчителями, учнями та їхніми батьками, взаємної про них поінформованості, а також особливостей їх діагностування у різних закладах освіти, готовності до цього вчителів, з'ясування особливостей навчальних втрат учнів, причинно-наслідкових зв'язків у навчальних втратах, заходів, які здійснюють школи на їх мінімізацію/подолання тощо.

Для цього у розробленні діагностичного інструментарію обрано кілька домінуючих ліній зі схожим смисловим навантаженням для всіх цільових груп (діагностування навчальних втрат, наявність навчальних втрат, основні причини навчальних втрат, шляхи подолання навчальних втрат).

У кожному з 4 видів опитувальників також задаються умови для самоаналізу, самооцінки, цілісного й критичного осмислення стану ситуації з навчальними втратами учнів окремого закладу освіти та класу, за навчальними предметами; розуміння кожним учасником опитування ролі інституції та власної ролі, а також доцільних шляхів і можливостей у їх подоланні. Усі 4 види розроблених опитувальників містять відкриті та закриті запитання (що уможливило більшу конкретизацію відповіді, відображення в ній персоналізованих та середовищних особливостей вияву предмета дослідження).

Усього участь у нашому опитуванні взяли 105 646 респондентів. З них: 1 612 директорів шкіл, які представляли відповідну кількість закладів загальної середньої освіти різних типів, 12 274 вчителів-предметників, 31 936 учнів 5–9 класів, 59 824 їхніх батьків. Найвища активність в опитуванні батьків засвідчує їх зацікавлену участь у житті своїх дітей та стурбованість їхнім навчанням.

Онлайн-опитуванням було охоплено 19 областей України, а саме: Вінницьку, Волинську, Дніпропетровську, Житомирську, Запорізьку, Кіровоградську, Київську, Львівську, Миколаївську, Одеську, Полтавську, Рівненську, Сумську, Тернопільську, Харківську, Херсонську, Хмельницьку, Чернівецьку, Черкаську та м. Київ (рис. 1).

Представлення респондентів за типом поселення: місто – 30,6%; селище – 8,4%; село – 60,9%.

Найбільшу активність виявили учні Дніпропетровської (4532), Запорізької (3763) та Рівненської (3445) та Кіровоградської (3274) областей.



Рис.1. Географія навчання учнів-учасників опитування щодо навчальних втрат, 2024.

Найменшу – Київської (238), Вінницької (124), Черкаської (114) та Херсонської (11) областей. До опитування, яке проводилося онлайн, з власної ініціативи долучилися також українські учні, які нині навчаються в Польщі. І хоча їх число було незначним, але засвідчує підтримку цими учнями неперерваних зв'язків зі своїми школами.

У загальному числі опитаних учнів середньої школи (31936) було представлено: учнів 5 класу – 18,4%; учнів 6 класу – 21,3%; учнів 7 класу – 19,1%; учнів 8 класу – 19,3%; учнів 9 класу – 21,9%. За місцем проживання та навчання: 54,2% учнів міських шкіл, 35,6% – сільських, 10,2% – селищних шкіл.

З комплексу питань та отриманої за ними інформації через обмеженість обсягу статті зупинимось тільки на окремих, які, з нашого погляду, є показовими у розумінні ситуації навчальних втрат у базовій середній школі.

Насамперед, щодо об'єктивності проведення в школах діагностики навчальних втрат учнів. Питання було сформульовано адресно до кожної із груп респондентів: директорів шкіл, учнів, їхніх батьків та враховувало міру їх залученості в навчальний процес (у школі, в класі) чи поінформованості. Отримані відповіді досить різняться: більш як 91% опитаних директорів шкіл стверджують, що така діагностика в їхніх школах проводиться; 61,9% учнів не знають, чи здійснюють у школі, де вони навчаються, і щодо них у класах діагностику навчальних втрат, 22% опитаних учнів категорично стверджують, що жодної діагностики в їхньому класі не було; 19,3% батьків заперечують факт такої діагностики в школі та класах їхніх дітей, 16,4% – не поінформовані. Виявлена різниця у відповідях директорів шкіл, учнів та їхніх батьків спонукає до більш глибоких роздумів.

На питання «Скільки разів на рік здійснюється фронтальна діагностика якості знань учнів/учениць?» директори шкіл дали різні відповіді: 1 раз на рік – 9,9%; 2 рази – 69,8%; 3 рази на рік – 20,3%. Очевидно, потрібне унормування кількості фронтальних діагностик впродовж навчального року. Адже її проведення 1 раз на рік не дозволяє судити про динаміку навчальної успішності учнів та вчасно виявляти причино-наслідкові зв'язки, які могли б бути предметом адекватного і вчасного коригування, щоб не допустити накопичення навчальних втрат та їх мінімізувати. На цьому ефекті наголошує О. Топузов: «Оскільки освітні втрати мають ефект накопичення, вони знижують навчальну мотивацію та поглиблюють освітні нерівності (Топузов, 2023, с.10).

Ми цікавились у вчителів, чи можуть вони оцінити навчальні втрати зі свого предмету, якими при цьому користуються методиками і прийомами та що при цьому з'ясовують. За самооцінкою учителів: 58,4% відповіли, що «намагаються», 37,9% – «так», 3,7% – «ні». Розуміння ситуації з використання діагностичного інструментарію вчителями було отримано за відповідями на питання про те, в який спосіб вони визначають міру навчальних втрат учнів. Згідно відповідей: 43% учителів визнають навчальні втрати учнів «за результатами тестування після вивчення тем», 42,4% – «за системою відповідей на уроках», 6,1% – «за власною методикою», 5,3% – «за результатами семестрових контрольних робіт», 3,1% – «з використанням спеціально розробленої методики оцінювання». З отриманих відповідей не можна судити про зміст методик та їх авторство, а також, чи використовують учителі в діагностиці навчальних втрат самооцінювання та взаємооцінювання для учнів класу як можливість розвитку у них критичного мислення, самостійності та самоусвідомлення наявності/відсутності навчальної проблеми. Спеціально розроблені методики оцінювання навчальних втрат учителів, за їх самооцінкою, не використовують і не знають. З числа опитаних 60% учителів відповіли, що потребують для вимірювання навчальних втрат учнів структурованого діагностичного інструментарію.

Між тим, учителі приблизно оцінили навчальні втрати учнів за своїми предметами викладання у відсотках (рис.2).

У якій кількості учнів спостерігаєте під час війни навчальні втрати з предмета, який Ви викладаєте? (приблизно та узагальнено у %)

12 274 відповіді

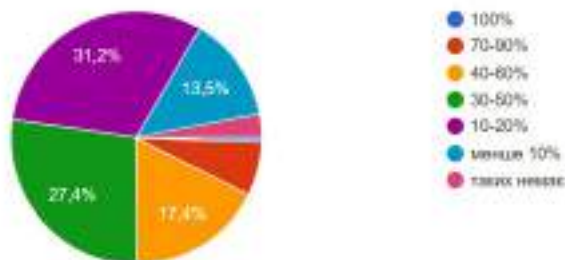


Рис.2. Скріншот відповідей учителів-предметників на питання: «У якій кількості учнів спостерігаєте під час війни навчальні втрати з предмета, який викладаєте?»

Як з'ясувалося, менше 10% втрати знань учителі спостерігають у 13,5% своїх учнів, на 10–20% втрати знань – у 31,2% учнів, втрата на 30–50% – у 27,4% учнів, на 40–60% – у 17,4% учнів. Близько 70–90% втрати знань вчителі спостерігають у 13,5% учнів. Повну втрату знань (100%) – у 0,5% своїх учнів. 3% опитаних учителів зазначили, що в їхніх учнів навчальних втрат немає.

В оцінці вчителів навчальні втрати учнів за предметами їх викладання виявляються в: «нерозумінні навчального матеріалу на уроках, прогалинах у знаннях», «неповному засвоєнні навчальної програми», (23,4%); зниженні рівня навчальних досягнень, зниженні оцінок (21%); «у здатності самостійно виконувати навчальні завдання», «несформованості навичок застосовувати знання на практиці» (11,4%), «втраті інтересу та мотивації до навчання» (16,3), а також у більш конкретному: «невмінні розв'язувати задачі, працювати з картами», «незасвоєнні правил граматики», «невмінні відповісти на питання вчителя», «не читають» «мало читають» тощо. Основними причинами цих втрат учителі вважають «війну», «повітряні тривоги», «короновірус», «дистанційне навчання», «стреси», «психологічний стан дітей», «вимкнення електрики», «пропуск занять», «безвідповідальність учнів», «небажання вчитися», «сімейні обставини учнів», «малорухливий спосіб життя», «мобільні телефони».

За узагальненою оцінкою, опитані вчителі-предметники оцінили темп навчальної діяльності учнів різних класів під час війни та його тенденцію до зниження так (табл. 1.):

Таблиця 1.

**Втрата учнями темпу у навчальній діяльності
(за класами) в узагальненій оцінці вчителів-предметників**

Клас	Зниження темпу навчальної діяльності учнів конкретного класу (%)
5 клас	на 13,9%
6 клас	на 13%
7 клас	на 20,4%

8 клас	на 24,2%
9 клас	на 28,6%

З числа опитаних 12 274 учителів, які викладають предмети у 5–9 класах, помічають зниження навчального темпу учнів 88,3%. Не помічають – 11,7% учителів.

На тому, що навчатися під час війни стало важче, наголошують і самі учні. За самооцінкою, труднощі у навчанні відчувають більшість – 63,6% опитаних учнів. Не відчувають – 36,4%. 51,3% учнів пов’язують свої труднощі у навчанні з наявними у них навчальними втратами, 24,1% учнів вважають, що таких втрат у них немає. 24,6% учнів «не знають», є в них втрати у навчанні чи немає. Домінування основних причин труднощів учнів у навчанні (за отриманими відповідями) відображено в узагальненій діаграмі (рис.3).

Основні причини труднощів у навчанні учнів (за самооцінкою)

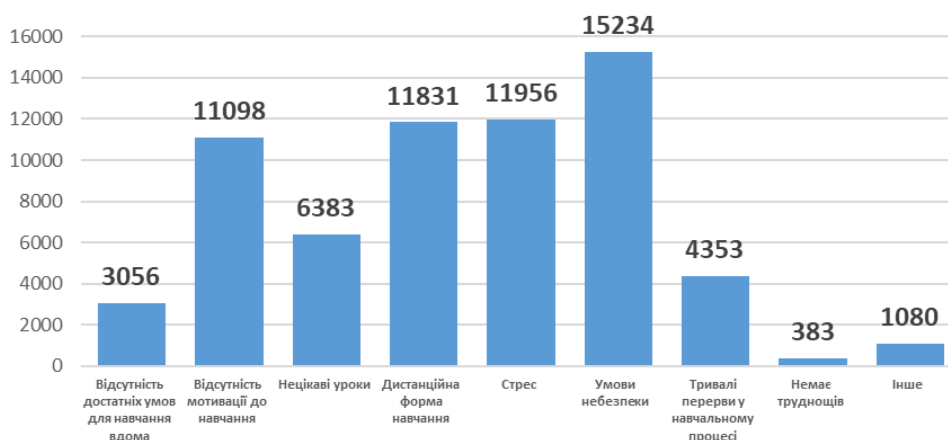


Рис. 3. Відповіді учнів на питання: «Назви основні причини своїх труднощів у навчанні чи навчальних втрат під час війни?»

Найчастіше основними своїми труднощами у навчанні учні називають такі: «умови небезпеки», «стрес», «дистанційна форма навчання», «відсутність мотивації до навчання», «нецікаві уроки», «тривалі перерви в навчальному процесі», «відсутність достатніх умов для навчання вдома». Учні могли визначати кілька причин, як це і буває в життєвій та навчальній практиці – це знайшло відображення в опрацьованні результатів.

Серед інших причин власних труднощів у навчанні учні називають «нерозуміння навчального матеріалу», «погіршення пам’яті», «втому», «недосипання», «відсутність контролю батьків», «погане ставлення вчителя».

Шляхом аналізу відповідей учнів від 5 до 9 класу, зокрема щодо незрозумілих тем у вивченні різних предмет та їх повторюваності у вищих класах, можна прослідкувати динаміку навчальних втрат учнів також і за освітніми галузями. Більш детальний опис цих втрат у динаміці за класами представлено нами в методичних рекомендаціях (Алексєнко, Петрук, Ліпчевська, Павлова, 2024). Звертаємо увагу, що значна кількість учнів у ланці кожного з класів називала предмети, в яких взагалі нічого не розуміє. Здебільшого з математичної, природничої, мовно-літературної галузей освіти (іноземних мов). Переважними причинами труднощів у вивченні окремих навчальних предметів учні називають «відсут-

ність мотивації» (найбільше в учнів 9 класів), «відсутність стабільних умов для навчання», «відсутність комфортного освітнього середовища». Були й такі відповіді учнів: «вчителі не розповідають доступно».

Як з'ясувалося, 24,4% учнів зверталися за допомогою до батьків, 15,3% – до вчителя, 8,6% – до репетитора, 7,3% – до однокласників, 28% учнів самі намагалися у всьому розібратися, 11% – змирилися з тим, що «навчання їм не дається» і «ні до кого не звертаються за допомогою».

Батьки, як зроблено нами висновок за відповідями, віддають перевагу контролюючій функції щодо навчальної успішності своєї дитини (60,3%), також заохоченню та стимулюванню (51,1%), створенню комфортних умов для навчання вдома (48,4%). Займаються з дитиною вдома, щоб надолужити пропущені уроки, 41,6% батьків. Більш матеріально спроможні батьки винаймають репетиторів (22,9%).

У мінімізації/подоланні навчальних втрат учнів завжди стоїть питання, які додаткові заходи здійснює для цього заклад освіти. Як з'ясувалося, школи, переважно, проводять по кілька різнопланових заходів: у 586 школах (36,4 %) проводять додаткові уроки; у 252 (15,6%) – організовують навчання під час канікул; у 1425 (88,4%) – проводять консультування для учнів та індивідуальні заняття з ними; у 956 (59,3%) – проводять консультування для батьків; 402 (24,9%) – забезпечують потребу учням тьюторський супровід; у 356 (22,1%) школах розробили й упроваджують індивідуальні програми розвитку учня; 112 (6,9%) шкіл нічого додаткового, окрім навчання за розкладом, не здійснюють.

Проте, на думку батьків, їхнім дітям для підтримки у навчанні у надолуженні навчальних втрат потрібні комплексні види допомоги, які вони обрали із запропонованого переліку (рис.4).

Яка допомога школи потрібна Вашій дитині, щоб підтримати її у навчанні?

59 824 відповіді

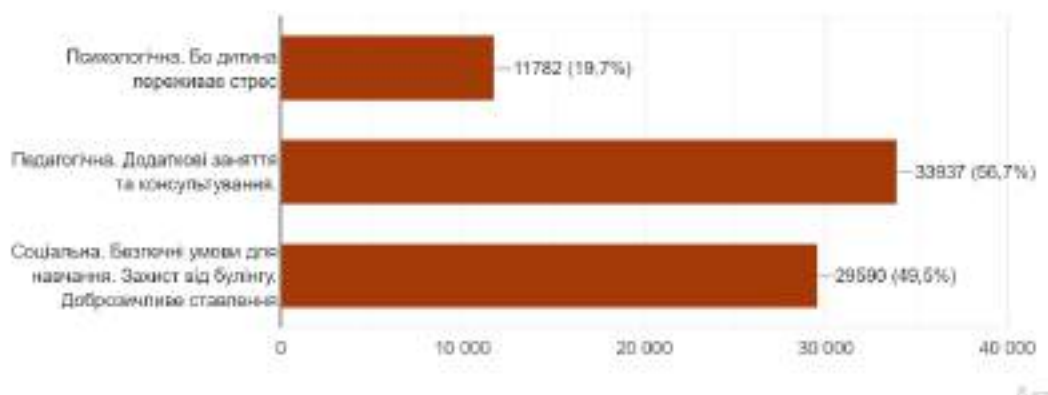


Рис. 4. Скріншот відповіді батьків на питання «Яка допомога школи потрібна вашій дитині, щоб підтримати її у навчанні?»

Наведені відповіді батьків орієнтують на три види допомоги: психологічну, педагогічну та соціальну. У такий спосіб батьки виявили розуміння глибини проблеми з навчанням їхніх дітей та їхніх психологічних станів, які детермінують ставлення до навчання.

На основі узагальнення, аналітичного осмислення, систематизації й структурування отриманих всіх даних опитування навчальні втрати учнів базової середньої школи ми класифікували так:

У галузях освіти. В учня/учениці немає базових знань або вони недостатньо сформовані в окремих чи кількох галузях освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, що перешкоджає засвоєнню змісту циклу предметів та тих ключових компетентностей, які вони формують.

З окремих предметів. В учня/учениці є прогалини в знаннях, незасвоєні теми, що не забезпечує системні знання з навчального предмета та негативно впливає на формування навичок розв'язання практичних задач, створює подальші труднощі в розумінні навчального матеріалу за цією темою в старших класах або дотичних.

Емоційно-інтелектуальні. Розвиток байдужості до результатів навчання впливає на здатність усвідомлювати та керувати своїми емоціями, власною поведінкою на уроках, під час самостійного виконання завдань, розуміти пояснення вчителя та власні актуальні потреби, ставити досяжні цілі, знижує допитливість, стримує розвиток аналітичного та критичного мислення.

Соціально-емоційні навички (СЕН). Класифікуються як м'які/гнучкі навички, soft або life skills, необхідні для успішного навчання та міжособистісної й соціальної взаємодії; навички XXI століття, необхідні для успішної кар'єри. Наскрізнi в компетенціях, передбачених НУШ.

Втрати спостерігаються в розвитку індиферентності до життєвих подій, у тому числі до навчання, власного майбутнього: здатності регулювати емоції й власну зосередженість; зниженні впевненості в собі і своїх здібностях; зниженні самоконтролю під час виконання домашніх завдань і дистанційної форми навчання, сумлінності у виконанні завдань. Стимується розвиток соціально-емоційних навичок, що формує недовіру до інших (у тому числі до справедливості вчителів в оцінюванні їхніх знань) та розвивається зневіра, песимізм щодо власних здібностей у навчанні, що перешкоджає соціально-емоційному навчанню – розвитку умінню комунікувати, співпереживати, приймати правильні рішення, працювати в команді, креативно мислити, етиці взаємин і ставлень), які формуються й закріплюються в освітньому середовищі та у взаємодії й співдіяльності з іншими. Спостерігаються труднощі адаптації до нових/зміни умов і вимог навчального процесу, форм його проведення, входження в нові кола соціальної взаємодії.

Особистісні. Розвиток стресових станів, емоційної нестабільності. Зануреність у смартфони, віртуальне спілкування. Втрата мотивації й інтересу до навчання та його результатів; втрата стабільної системи взаємин, в якій формуються цінності й ціннісні орієнтації, моральні принципи, характер, соціальна стійкість, соціальні ролі (у тому числі учня, друга), відповідальність. Спостерігається обмеження соціальних контактів, можливостей самовираження, самотність, відсутність уявлень про подальше навчання, майбутню професію, власне майбутнє, здатність піддаватися маніпулятивним впливам. Відбувається академічний регрес учня/учениці.

Соціалізаційні/Виховні. Порушення (нестабільність) процесу соціалізації особистості в умовах освітнього середовища (як цілеспрямованих виховних і розвивальних впливів) та групи ровесників зі схожими інтересами і навичками як змагального за кращі результати діяльності (у тому числі навчальної) та більшу успішність у соціальному оточенні, лідерство. Посилення стихійних та неузгоджених впливів на розвиток особистості. Накопичення негативного соціального досвіду, у тому числі в навчанні. Накопичення навчальних втрат. Несформованість ключових компетенцій та наскрізних умінь, необхідних як для подальшого навчання, так і для життя.

Осмислення даних діагностичного зрізу також дає можливість визначити **механізми розвитку навчальних втрат** та проаналізувати їх.

Безпековий. Обумовлений військовими подіями, повітряними тривогами, обстрілами, загрозами здоров'ю чи життю, пропусками занять з причини небезпеки.

Інструментальний. Спричинений відсутністю засобів до навчання та контролю знань або доступності до них. Виявився під час тривалих перерв у навчанні, у неготовності системи освіти і зокрема шкіл та педагогів до навчання онлайн під час пандемії Covid-19 через низьку забезпеченість учителів та учнів комп'ютерами, низьку цифрову грамотність, відсутність електронних підручників та відсутність досвіду в реалізації методики навчання й контролю знань у дистанційному режимі. В умовах повномасштабної війни поглибився через відсутність світла та інтернету або його якості.

Організаційний. Характеризує умови, в яких відбувається навчання та здатність учня до самостійної навчальної діяльності, до самоорганізації. В умовах нестабільного навчального процесу, тривалих перерв та зміни форм навчання виявився у проблемах: присутності учнів на уроках, виконанні ними завдань, можливостях та особливостях документування навчального процесу і навчальної успішності, оформлення особових справ учнів, відсутності гнучкого режиму навчання. Ускладнився для учнів, які не мали умов навчатися вдома, та для учнів, які продовжували навчання в 2-х школах: за місцем проживання та онлайн.

Крос-культурний. Характеризує особливості впливу соціокультурного середовища на особистість, її психіку, зокрема особливості сприйняття та інтерпретації, і діяльність. Розвинувся в умовах війни внаслідок переїзду сім'ї учня на нове місце проживання та продовження навчання в інших школах, де склались інші традиції, культура спілкування, система оцінювання. Ускладнився через пережиті втрати і проблеми адаптації до інших учителів, групи ровесників, системи вимог.

Мовленнєвий. Не вироблені навички грамотного читання заважають розуміти тексти і завдання з інших предметів. Для дітей-біженців від війни з України за кордон, які продовжували навчання в школах за новим місцем проживання, посилюється внаслідок незнання мови країни-реципієнта та якою там навчаються діти. Наявні бар'єри спілкування маргіналізують окремих учнів, у класах у них немає друзів (що дуже важливо у підлітковому віці) і навчання для них у такому освітньому середовищі є некомфортним, що впливає і на мотивацію.

Психологічний. Розвивається внаслідок особливих індивідуальних властивостей учня: надмірної соромливості, страху перед учителем, страху бути висміяним за неправильну відповідь, дефектів мовлення. Поглиблюється в умовах несприйняття чи цькування в групах ровесників, при несприятливих сімейних обставинах (байдужість, трудова експлуатація, жорстокість, насилля). В умовах війни посилюється внаслідок стресів, емоційної нестабільності, недосипання через тривоги, які спричинюють погіршення пам'яті і впливають на мотивацію до навчання.

Накопичувальний. Розвивається внаслідок невивчених уроків, труднощів вивчення важкого до розуміння навчального матеріалу, тривалих пропусків у навчанні.

Отже, з огляду на отримані результати діагностування та зроблені висновки, пропонуємо комплекс механізмів подолання навчальних втрат, адекватних до виявлених нами проблем.

На підставі проаналізованих результатів та висновків за матеріалами проведеного дослідження нами пропонуються **механізми подолання навчальних втрат** учнів базової середньої школи у контексті **підтримуючої стратегії**, яка полягає в тому, щоб не тільки допомогти учню/учениці подолати/мінімізувати навчальні втрати, а й сприяти розвитку мотивації до навчання, інтелектуальному й особистісному розвитку, позитивній соціалізації в освітньому середовищі та у процесі навчання.

Орієнтуючись на отримані результати дослідження ми пропонуємо комплекс із 10 основних механізмів подолання навчальних втрат у базовій середній школі, а саме: *безпековості, моніторинговий, організаційний, інструментальний, адаптивний, психологічний, емоційного залучення, соціально-емоційної підтримки, інклюзії, самооцінювання*. Ми не вибудовуємо їхню ієрархію, оскільки кожен із механізмів вважаємо як обов'язковим, так і надважливим. У наших рекомендаціях усі визначені механізми розкриваємо у взаємозв'язку з інструментальним механізмом, який є наскрізним, оскільки забезпечує повноту процедурного компоненту подолання навчальних втрат. З цієї причини не описуємо його окремо, а в контексті інших та визначаємо як обов'язковий.

Безпековості. Основний механізм подолання навчальних втрат, спрямований на захист учнів від загроз життю і здоров'ю, приниження гідності, а, отже, убезпечення від стресів та перерваного навчального процесу, які впливають на результати навчання учнів. Пріоритетний в організації освітнього середовища під час війни. Передбачає наявність у школі надійного й комфортного укриття, можливість організації в ньому навчального процесу.

Характеризується також безпечними умовами внутрішньошкільної взаємодії, відсутністю мобінгу (цькування жертви групою осіб) і булінгу (цькування жертви однієї особою); проведенням профілактичних заходів щодо поводження з вибуховими предметами, кібербезпеки, девіантної та асоціальної поведінки, жорстокості і насилля, маніпулятивних технологій у залученні підлітків до протиправної діяльності.

Моніторинговий. Механізм визначення якості знань, міри навчальних втрат, актуальних потреб учня/учениці, визначення адекватних до потреб шляхів їх подолання, «стартових» умов для подальшого контролю змін у динаміці успішності. Діагностування проводиться не менше як 2 рази у навчальному році: на початку та в кінці (бажано ще після 1-го семестру, тобто 3 рази на рік). Діагностичний інструментарій може бути стандартизованим або ж альтернативним, розробленим педагогом чи запозиченим з перевірених практикою методик. Діагностичним інструментарієм можуть бути тести, спеціально розроблені логічні завдання, опитувальники, письмові, творчі роботи, практичні завдання, компетентнісно-орієнтовані завдання.

Результативність діагностики актуальних потреб учня щодо подолання навчальних втрат залежить від якості діагностичного інструментарію, його мети та тих питань чи завдань, які допомагають усебічно вивчити проблему та орієнтувати на здійснення адекватних до виявлених втрат заходів. Тому запитання і завдання повинні бути конкретними, чіткими, бажано у вигляді коротких конструкцій, щоб учень/учениця добре їх розуміли. У комплексному дослідженні діагностичні процедури на вивчення навчальних втрат мають бути адресно зорієнтовані на цільові групи респондентів, враховувати їхні статусні/рольові особливості та міру залученості в навчальний процес, узгоджені за домінуючими лініями діагностики. Матеріали діагностики мають бути відповідально проаналізовані, обговорені в педагогічному колективі та покладатись, при виявлених проблемах, в основу заходів на її подолання.


Можна також розробляти чи упроваджувати діагностичний інструментарій з використанням штучного інтелекту (ШІ). Зокрема, на платформі MAP Growth можливе створення тестів для періодичної перевірки знань учнів з різних предметів. На MAP Skills – тестів на визначення складнощів, які виникають в учня під час засвоєння нового матеріалу. У них відпрацьовується навичка правильної відповіді за кожною з тем шляхом багаторазового повторення. Доцільно використовувати у роботі з учнями, що вже мають навчальні втрати та в інклюзивному навчанні. Є також інші приклади доступних освітніх платформ, розробки яких можна використовувати в якості діагностичного інструментарію.

Організаційний. Механізм обліку й подальшого врахування результативності діагностичних та корекційних заходів на подолання навчальних втрат. У процесі подолання навчальних втрат організаційний механізм характеризує умови, в яких відбувається навчання та розкривається здатність учня до виконання завдань, самостійної навчальної діяльності, до самоорганізації, а також їх ресурсність. Ці умови передбачають забезпеченість навчального процесу скоригованим змістом навчального предмета та методами навчання, які враховують особливості навчальних втрат та особливості сприйняття і темпу навчання потребуючих учнів, мотивують їх до навчальної діяльності й особистісного зростання. Також має бути забезпечена доступність до навчального контенту.

На рівні закладу організаційний механізм подолання навчальних втрат також виявляється як у присутності учнів на уроках, особливостях форми та режиму навчання, так і в особливостях документування навчального процесу, навчальної успішності учнів, її динаміки, оформлення особових справ учнів. Нині процес документування може бути автоматизованим, створеним з використанням цифрових технологій або ж упровадженим в електронних формах, обраних закладом освіти до заповнення з відомих і загальнодоступних освітніх платформ.

Адаптивний. Передбачає гнучкість навчального процесу відповідно потреб і можливостей здобувачів освіти. Характеризує суть адаптивного навчання як технології персоналізації навчального процесу відповідно до міри навчальних втрат та унікальних потреб учня/учениці. Його можна обирати як до окремих задач навчання, так і враховувати в алгоритмі побудови навчального процесу. У ситуації значних навчальних втрат здобувачів базового рівня середньої освіти згідно з вимогами Державного стандарту середньої освіти може бути застосований для скорочення освітніх програм з наданням пріоритету ключовим компетенціям і наскрізним умінням та їх закріпленню; для зміни методів подачі матеріалу, його методики на діалогічну та інтерактивну; для зміни характеру навчання на наочно-практичний без зміни його змісту та рівня складності; для розроблення корекційних програм, які максимально враховують персоналізовані освітні запити учнів та їхні актуальні освітні потреби; для розроблення й упровадження короткострокових програм у варіативній складовій навчання чи позаурочній діяльності (під час канікул, літніх таборів, у недільних школах тощо); для розроблення індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням індивідуального темпу навчання, міри навчальних втрат та за участі потребуючого учня/учениці та батьків.

В умовах цифровізації суспільства та підвищення цифрової компетентності вчителів і учнів, доступності закладів освіти до освітніх платформ може бути реалізований в освітньому середовищі з використанням штучного інтелекту (ШІ), який розширює уявлення про можливості адаптивного навчання та використовує широкодоступні форми і засоби навчання. Може підібрати зміст і його подачу залежно від персоналізованих потреб учня/учениці. До прикладу, St Math – гейміфікована програма для вивчення математики та адаптивного оцінювання. Складається з набору вправ у вигляді ігор-анімацій. Здатна адаптуватися до рівня учня, щоб закласти в нього розуміння математичних концепцій (математичних аксіом і математичних відношень). Навчальна платформа Whatfix являє собою набір мультимедіальних форматів для допомоги в надолуженні потрібного навчального змісту в потрібний час та в потрібному форматі (на платформі автоматично створюються не лише посібники у форматі PDF, а й відео NTML-сторінки, слайди, тексти) за замовленням. Навчальний контент формується у найбільш доступному/зрозумілому форматі для користувача. Проте, як зазначають фахівці, на цій платформі не враховуються різні стилі навчання. Alexs – дозво-



ляє швидко й точно визначити, які знання учень/учениця вже опанували, визначити теми, які він готовий опанувати далі. Доступність до розуміння нового навчального матеріалу або ж надолуження втраченого в галузях освіти базується на поясненні основних понять та емпіричному описі знань, які до них відносяться. Smart Sparrow – платформа дозволяє розробляти адаптивні та інтерактивні навчальні матеріали. Доступні безкоштовні матеріали для планування уроку. Є серія ігор з астрономії Infiniscope, які можна ефективно використовувати на уроках. При всій привабливості та можливостях оперативної й нестандартної підійти до подолання навчальних втрат з використанням штучного інтелекту (ШІ,) все ж звертаємо увагу, що при перевагах застосування освітніх сервісів в цифровізованому суспільстві, які надають адаптивні навчальні платформи, залишається проблема врахування індивідуально-типологічних характеристик учня та особливостей і динаміки змін умов навчального середовища у забезпеченні адаптивного навчання.

Психологічний. Обов'язковий механізм подолання навчальних втрат навчальної успішності. Базується на створенні дружнього середовища в школі від вчителя/вчителів і вдома від батьків. У підтримці надважливою є віра в учня/ученицю, його/її здібності й здатності до надолуження навчальної програми, засвоєння необхідного комплексу знань. Неприпустимими у цьому випадку стосовно дитини є дорікання, приниження як нездатного/нездатної, підвищення голосу у розмові з ним/нею, висміювання перед однокласниками в школі. А також сварки і фізичні покарання від батьків. І вчителі, і батьки повинні чітко усвідомлювати, що діти підліткового віку дуже болісно і навіть непрогнозовано реагують на критику, приниження, особливо якщо свідками тому є їхні ровесники. Окрім того, є різні причини навчальних втрат – вони можуть бути пов'язаними з обставинами життя сім'ї учня/учениці, зі станом його/її самопочуття, характерним для пубертатного періоду, чи здоров'я, про що підлітки уникають розказувати. Як і до всіх інших учнів, до тих, хто відстає у навчанні, необхідно ставитись доброзичливо, тактовно пропонувати допомогу. Найбільш прийнятними формами подолання навчальних втрат опитані учні назвали подовження навчального року, навчання під час канікул, додаткові заняття, репетиторство. На ці відповіді учнів варто орієнтуватися вчителям та батькам. Адже до додаткових занять має бути мотивація. І якщо учні вибрали такі форми занять, то вони мають до них психологічну готовність.

У школі організатором психологічно сприятливого мікроклімату має бути практичний психолог чи шкільний соціальний педагог. Дружнє середовище, додатково, можна створити і в інші різні способи: 1) розробити разом із учнем індивідуальну освітню траєкторію і в темпі учня «рухатись нею вперед»; 2) забезпечити тьюторський супровід; 3) забезпечити едвайзинг; 4) залучати до допомоги в навчанні більш успішних учнів (метод «рівний-рівному» – для підлітків важливою є співпраця у референтній малій групі та з авторитетними для них особами); 5) залучати у неформальну освіту компетентних та вмотивованих на допомогу учням батьків. Ефективною у подоланні навчальних втрат може бути кейс-технологія у вивченні як окремих предметів, так і освітніх галузей. Вона дозволяє організувати навчальну діяльність у малих групах, комплексно досягати в процесі навчання не тільки дослідницько-пошуковий, емоційно-інтелектуальний, соціально-емоційний та виховний/соціалізаційний ефекти, а й створювати позитивний психологічний мікроклімат, зняття бар'єрів спілкування, самовираження та страхів за неправильну відповідь, досягати емоційної залученості в навчання кожного тощо. Кейс-технологія може бути реалізована також у дистанційній формі освіти.

Емоційного залучення. Цей механізм надзвичайно важливий для учнів підліткового віку, коли, відповідно до вікових характеристик, переважає високий рівень тривожності,

негативний настрій, відсутність бажання вчитися, зниження оптимізму, суперечливість ставлень, зміна пізнавальних і соціальних мотивів навчання, підвищена чутливість до емоцій та настроїв інших, до критики, у тому числі від учителя. Емоції є фундаментальною потребою в розвитку та дієвим чинником набуття досвіду, у тому числі навчального. У процесі навчання емоції виявляють підкріплювальну функцію, зокрема сприяють розвитку в учня/учениці саморегуляції і самоконтролю. Це дозволяє учням краще усвідомлювати проблеми в навчанні та визначатись із шляхами їх подолання. Емоційне залучення виникає внаслідок емоційного зараження в емоційно насичених ситуаціях, коли емоційний стан від одних передається до інших, у процесі залученості до спільної діяльності, коли виникає потреба відповідати емоціям інших. Тому вчителю важливо бути емоційно компетентним, вибудовувати стосунки з учнями на засадах емпатії, довіри, уважного ставлення й розуміння їхніх емоцій. Емоційна компетентність учителя формує емоційний інтелект учня/учениці як інтегральну характеристику особистості. У навчальному процесі емоційне залучення виявляється під впливом використання ігрових технологій та ігрових методів навчання, інших активностей, які не тільки закріплюють знання чи полегшують їх сприйняття, а й створюють ефект позитивної налаштованості на активність у навчанні, формують до нього позитивну мотивацію та розвивають логічне мислення, полегшують запам'ятовування й усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. До прикладу, позитивне емоційне залучення яскраво виявляється під впливом гейміфікації, під час змагань, квестів, проектної діяльності, у групових формах роботи тощо, у ході яких є можливості вирішувати навчальні завдання. Ігрове навчання можна організовувати також і з використанням цифрових технологій, під час дистанційного навчання. Емоційна залученість може сприяти бажанню вчитися і досягати результатів.

Соціально-емоційної підтримки. Обов'язковий механізм підтримки, особливо в умовах війни. Адже емоційне благополуччя дитини/учня є важливою умовою її успішного навчання і виховання. Важливий для учнів та вчителів. Потребує злагодженої взаємодії вчителів і батьків в інтересах учня. Передбачає створення умов середовища закладу освіти як середовища поваги і довіри. Як можливість для учнів проговорювати вчителю свої емоції, в яких він допоможе розібратися, дати слушну пораду, підтримати. Ефективний з використанням вправ зняття напруги (фізичні розминки, йога, танці), припинення панічної атаки (вправи на дихання); психолого-емоційного стресу (створення уявних образів, малювання емоцій), вправ для повернення до ресурсного стану (малювання, перегляд фільму, майстрування тощо – все, що приносить задоволення і покращує емоційний стан). Ефективне надання соціально-емоційної підтримки потребує щонайменше соціально-емоційної грамотності того, хто її надає. Новий Професійний стандарт учителя (2020) передбачає в нього соціально-емоційну компетентність. В інтернет-просторі представлено сучасні освітні програми розвитку соціально-емоційної компетентності в учнів та креативні практики соціально-емоційного навчання – вони можуть слугувати підвищенню професійної майстерності учителів у наданні соціально-емоційної підтримки учням та самим собі (для профілактики професійного емоційного вигорання).

Інклюзії. Основний механізм рівного доступу всіх учнів до навчального процесу та до закладів освіти. Рівність ставлення учителів до учнів, поваги до особистості кожного, сприйняття індивідуальності та унікальності. Наявність у школі інфраструктури для переосування та навчання осіб з особливими фізичними потребами.

Самооцінювання. Основний механізм оцінки власного академічного прогресу, активізації роздумів над власними труднощами та успіхами, їх самоусвідомлення, а також аналі-

тичного і критичного мислення, самомотивації. Розвиває потребу бачення себе реального, без перебільшення, вимогливість, готовність брати відповідальність за себе і свої результати навчання. Для самооцінювання використовуються опитувальники, тестові завдання. Самооцінювання може бути корисним і для вчителів, особливо в умовах дистанційної форми роботи. Комплексну самооцінку, за розробленими критеріями, може здійснювати заклад освіти. Результати самооцінки мають бути предметом обговорення на педраді. І для учнів, і для закладу освіти бажано мати таблиці узагальнення, де за кожним з результатів самооцінювання можна судити про динаміку змін. Отже, предметом самооцінювання можуть бути навчальні втрати в учнів та закладу освіти, в професійній діяльності учителів.

Названі механізми навчальних втрат визначено нами за результатами масштабного опитування та виявлених освітніх потреб і проблем. Пропонується їх упроваджувати в навчальному процесі на рівні школи, враховувати у розробленні освітніх програм.

Використані джерела

- Алексєенко, Т. Ф. (2024а). Засадничі ідеї дидактико-методичних рішень діагностики навчальних втрат здобувачів освіти: досвід і перспективи. *Збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 21 березня 2024 р.)*, 202–205. Київ: Освіта. <https://lib.iitta.gov.ua/740638/>
- Алексєенко, Т. Ф. (2024b). 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 (16 травня 2024 року)*, 8–10. Рівне: РДГУ.
- Бичко, Г., Вакулєнко, Т., Лісова, Т., Мазорчук М., Терещенко В., Раков С., & Горох В. (2023). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Український центр оцінювання якості освіти.
- Головко, М. В., & Науменко, С. О. (2024). Результати PISA-22 в Україні: актуальні проблеми загальної середньої освіти та шляхи їх розв'язання. *Український педагогічний журнал*, 2, 20-34.
- Державна служба якості освіти України. (2023). Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році. Retrieved April 04, 2024 from <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-ovity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>.
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). <https://www.kmu.gov.ua/npas/4063813>
- Жук, Ю. О., & Науменко, С. О. (2023). Means and tools for diagnosing of educational losses. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*, 26–46. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739545>
- Локшина, О. І. (2023). Міжнародний досвід вимірювання освітніх втрат. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*, 14–16. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736974/>
- Овчарук, О. В. (2023). Рамкові підходи до здійснення моніторингу якості шкільної освіти: приклад ЮНЕСКО. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали III Міжнародної наукової конференції*, 222–224. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736418>
- Петрук, О. М. (2024). Вектори дослідження навчальних втрат у початковій і базовій середній освіті. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (16 травня 2024 року)*, 29–30. Рівне: РДГУ.
- Топузов, О. М. (заг. ред.) & Головко М. В. (укл.). (2023). Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736974/1/Osvitni_vtraty.pdf

- Топузов, О. М. (заг. ред.) & Онопрієнко, О. В. (укл.). (2023). Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів. Методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка.
- Топузов, О., & Засєкіна, Т. (ред.). (2023). Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний poradnik науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року. Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-737-4-2023-192>
- Топузов, О., Головка, М., & Локшина О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український Педагогічний журнал*, 1, 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>.
- Шелестова, Л. (2023). Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1(30), 62–72. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1\(30\)-62-72](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-62-72)
- Agbor, M. N., Etta, M. A., & Etonde, H. M. (2022). Effects of armed conflicts on teaching and learning: Perspectives of secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education*, 86, 164-182. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i86a09>.
- Cervantes-Duarte, L., & Fernández-Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educaree (Educare Electronic Journal)*, 20(3), 1–24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.12>.
- Gentry, R. (2008, April 7-11). *If War – How to Minimize the Loss for School Children*. [Conference session]. The Second Annual International Conference on Peace, Jackson, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501838.pdf>.
- Justino, P., Marinella, L., & Paola S. (2014). Short-and Long-Term Impact of Violence on Education: The Case of Timor Leste. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 320–353. <https://doi.org/10.1093/wber/lht007>
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25–29. <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
- Liao, H., Ma, S., & Xue, H. (2022). Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. *China Economic Review*, 75, 101847. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847>.
- Naumenko, S., & Holovko, S. (2022). Distance learning in Ukraine experience and challenges. In L. Pogolşa, N. Vicol & A. Barbăneagră (Eds.), *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: materialele conferinței științifice cu participare internațională, 21 octombrie 2022* (pp. 268–273). <https://lib.iitta.gov.ua/732327/>.
- Weir, P. (2019, Mar/Apr). *Adaptive Learning 3.0*. Training Industry. Retrieved April 8, 2024 from <https://trainingindustry.com/magazine/mar-apr-2019/adaptive-learning-3-0/>.