Social Work & Education
©SW&E. 2026

Мешко, Г., Чикало, І. (2026). Освітні втрати як предмет сучасного науково-педагогічного дискурсу. *Social Work and Education*, Vol. 13, No. 2 pp. 451-463. DOI: 10.25128/2520-6230.26.2.16

УДК 37.02]:37.091.33

DOI: 10.25128/2520-6230.26.2.16

Галина Мешко,
доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна;
hal-meshko@ukr.net
ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-3168-3954

Ігор Чикало,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна;
chykalo_i@tnpu.edu.ua
ORCID ID: http://orcid.org/0009-0000-2573-3508

Статус статті:
Отримано: травень 11, 2026
1-ше рецензування: травень 21, 2026
Прийнято: травень 30, 2026

ОСВІТНІ ВТРАТИ ЯК ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті здійснено теоретичне осмислення освітніх втрат як предмета сучасного науково-педагогічного дискурсу. Обґрунтовано, що в сучасних умовах це поняття виходить за межі вузького трактування як тимчасового зниження навчальних результатів і охоплює ширший комплекс порушень у розвитку здобувачів освіти. Визначено, що освітні втрати доцільно розглядати як багатовимірний феномен, який поєднує когнітивний, мотиваційний, емоційний, соціальний та організаційно-педагогічний виміри. З'ясовано, що актуалізація цієї проблематики зумовлена наслідками пандемії COVID-19, повномасштабної війни, вимушеної міграції, цифрової нерівності та порушення безперервності освітнього процесу. Уточнено співвідношення понять «освітні втрати» і «навчальні втрати», окреслено основні підходи до їх інтерпретації в сучасних педагогічних дослідженнях. Проаналізовано основні підходи щодо причин виникнення освітніх втрат та шляхів їх попередження. Доведено, що освітні втрати доцільно розглядати не лише як наслідок кризових явищ, а і як індикатор стійкості освітньої системи, її здатності забезпечувати доступність, якість і безперервність навчання в умовах нестабільності. Зроблено висновок, що дослідження освітніх втрат потребує комплексного науково-педагогічного підходу, зорієнтованого не лише на фіксацію прогалин у навчанні, а й на виявлення причин їх виникнення, соціальних ризиків і механізмів превенції та подолання.

Ключові слова: освітні втрати, науково-педагогічний дискурс, навчальні втрати, причини освітніх втрат, попередження освітніх втрат, безперервність освітнього процесу, якість освіти, кризові умови, відновлення навчання.

ВСТУП

Проблема освітніх втрат у сучасних умовах посідає важливе місце в науково-педагогічному дискурсі, оскільки стосується не лише зниження навчальних результатів, а й змін у функціонуванні освітнього процесу. В умовах тривалих суспільних потрясінь, зумовлених пандемійними обмеженнями, воєнними діями, вимушеною міграцією, нерівним доступом до цифрових ресурсів і переривання навчання, освіта дедалі частіше функціонує в ситуації нестабільності. За таких обставин освітні втрати набувають характеру комплексного педагогічного явища, що охоплює не лише прогалини у знаннях, уміннях і навичках, а й послаблення мотивації до навчання, порушення усталених освітніх траєкторій, зниження темпу особистісного розвитку здобувачів освіти та поглиблення освітньої нерівності. Це зумовлює актуальність дослідження освітніх втрат не лише в теоретичному, а й у практичному вимірі – у контексті пошуку механізмів забезпечення якості та безперервності освіти.

Актуальність теми посилюється тим, що в українському освітньому просторі проблема освітніх втрат уже не розглядається як ситуативне ускладнення, пов'язане лише з окремими кризовими періодами. Натомість вона постає як системний виклик, що потребує наукового осмислення на рівні понять, причин, проявів і наслідків. У цьому зв'язку особливої ваги набуває уточнення змісту поняття «освітні втрати», його співвідношення з поняттям «навчальні втрати», а також визначення місця цієї категорії в сучасному категоріальному полі педагогічної науки. Освітні втрати доцільно трактувати не як локальний дефіцит навчальних результатів, а як інтегральний показник порушення цілісності освітнього процесу, що виявляється на когнітивному, мотиваційному, емоційному та соціальному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що впродовж останніх років проблема освітніх втрат стала об'єктом активної уваги як українських, так і зарубіжних учених. У вітчизняному науковому просторі авторський колектив Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом О. Топузова розглядає освітні втрати як явище, що має кумулятивний характер, поглиблює нерівності в освіті, негативно впливає на розвиток особистості та потребує спеціально розроблених механізмів діагностики й компенсації (Топузов, 2023, 4). Учені В. Кухаренко і Бондаренко аналізують вплив екстреного дистанційного навчання на якість освітнього процесу, роль цифрової готовності педагогів і організаційні труднощі, що посилюють ризики накопичення освітніх втрат (Кухаренко та Бондаренко, 2020, 7). У рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо організації програм з надолуження освітніх втрат проблему представлено в прикладному аспекті – як таку, що потребує виявлення прогалин у навчанні, адаптації змісту освіти, психологічної та соціально-емоційної підтримки здобувачів освіти (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Серед зарубіжних досліджень вагомими є праці P. Engzell, A. Frey, M. D. Verhagen, у яких на емпіричному матеріалі обґрунтовано негативний вплив тривалого закриття закладів освіти на навчальний прогрес і показано, що найбільших втрат зазнають соціально вразливі групи (Engzell, Frey & Verhagen, 2021). У міжнародному аналітичному дискурсі проблема освітніх втрат системно висвітлюється також у публікаціях OECD, де увагу зосереджено на вимірюванні навчальних втрат, пріоритизації базового змісту навчання та побудові стратегій відновлення навчання (OECD, 2021, 17). Сучасні дослідження дають підстави

трактувати освітні втрати як багатовимірний феномен, що поєднує академічний, мотиваційний, соціальний та організаційно-педагогічний аспекти.

Попри активізацію наукового інтересу до зазначеної проблематики, у сучасному науково-педагогічному дискурсі все ще зберігається потреба в цілісному теоретичному осмисленні освітніх втрат саме як самостійного предмета дослідження. Недостатньо узагальненими залишаються питання їхньої сутності, структурних ознак, причинно-наслідкових зв'язків і значення для розвитку сучасної теорії освіти. Це зумовлює необхідність подальшого наукового аналізу.

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні освітніх втрат як предмета сучасного науково-педагогічного дискурсу. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: уточнити зміст поняття «освітні втрати» у сучасній педагогічній науці; окреслити чинники актуалізації цієї проблематики в сучасних умовах; проаналізувати основні підходи до трактування освітніх втрат, причин їх виникнення та шляхів попередження; визначити значення цієї категорії для подальшого розвитку педагогічної теорії та практики.

Дослідження має концептуально-аналітичний характер та спрямоване на теоретичне осмислення феномену освітніх втрат. Його дизайн базується на застосуванні теоретичних методів, зокрема, аналізу й синтезу, індукції та дедукції, порівняння, класифікації, узагальнення, абстрагування й конкретизації. Для опрацювання великого масиву наукових і нормативних джерел використано бібліографічний тематичний пошук, ретроспективний та історико-порівняльний аналіз, інтерпретаторсько-аналітичний (концептуальний) аналіз і контент-аналіз. Особливу увагу приділено аналізу понять «освітні втрати» і «навчальні втрати», виявленню відмінностей між ними (навчальні втрати пов'язані з втратою знань і навичок або уповільненням академічного прогресу, тоді як освітні втрати охоплюють ширший спектр порушень у розвитку, включно з виховними та особистісними аспектами).

На першому етапі дослідження здійснено відбір наукових праць, аналітичних звітів і нормативних актів, що висвітлюють проблему освітніх втрат. Другий етап передбачав поглиблений теоретичний та концептуальний аналіз відібраних джерел, що дало змогу сформувати авторське бачення змісту та структури освітніх втрат. Далі проведено історико-порівняльний і контент-аналіз, який допоміг простежити еволюцію поняття в українському та міжнародному дискурсі і виявити ключові чинники, що спричиняють втрати (закриття шкіл під час пандемії, повномасштабна війна, цифрова нерівність тощо) . Завершальний етап полягав у систематизації та структуруванні результатів; освітні втрати осмислено як багатовимірний феномен, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційний, соціальний та організаційно-педагогічний компоненти. Дослідження не містить емпіричної частини; його обмеження полягає в тому, що воно базується на доступних станом на 2025–2026 рр. джерелах і потребує подальшого емпіричного підтвердження.

У сучасній педагогічній науці освітні втрати трактують як багатовимірне явище, зміст якого є ширшим за традиційне розуміння навчальних втрат. Якщо навчальні втрати здебільшого пов'язують із недостатнім засвоєнням окремих тем, зниженням рівня сформованості конкретних умінь і навичок або невідповідністю очікуваним результатам навчання, то освітні втрати охоплюють значно складніший комплекс порушень (Міністерство освіти і науки України, 2023). Вони виявляються не лише у зменшенні обсягу знань, а й у порушенні цілісної освітньої траєкторії здобувача освіти, послабленні навчальної мотивації, втраті сталого ритму освітньої

діяльності, ускладненні соціальної взаємодії та зниженні готовності до подальшого успішного навчання. У цьому контексті освітні втрати доцільно розглядати як інтегративну педагогічну категорію, що дає змогу осмислити не лише академічні прогалини, а й глибші наслідки кризових впливів на особистісний розвиток здобувача освіти.

Таке розуміння освітніх втрат має суттєве методологічне значення, оскільки зміщує акцент із простого виявлення «невивчених» або «незасвоєних» тем на аналіз ширшого спектру змін у функціонуванні освітнього процесу. За такого підходу освітні втрати постають не як одноразовий результат переривання навчання, а як наслідок тривалого порушення педагогічної взаємодії, нерегулярності освітньої діяльності та ослаблення підтримувального освітнього середовища, необхідного для розвитку здобувача освіти. Саме тому в сучасному науково-педагогічному дискурсі дедалі більше утверджується підхід, згідно з яким освітні втрати потрібно аналізувати не лише через показники академічної успішності, а й крізь призму сформованості ключових компетентностей, навчальної автономії, здатності до самоорганізації та емоційної залученості до освітнього процесу (Міністерство освіти і науки України, 2023).

Суттєвою ознакою сучасного етапу осмислення цієї проблеми є також увага до багатовимірності причин освітніх втрат. Їх не можна пояснити лише фактом тимчасового закриття закладів освіти або переходом на дистанційне навчання. Освітні втрати виникають внаслідок накладання кількох чинників: переривання безпосередньої взаємодії між педагогом і здобувачем освіти, нерівний доступ до технічних засобів навчання, нестабільність освітнього середовища, психоемоційне напруження, ослаблення батьківської підтримки, зміни місця проживання або навчання (Міністерство освіти і науки України, 2023). Усе це свідчить про те, що освітні втрати є не ізольованим педагогічним фактом, а складним соціально-освітнім явищем, яке формується на перетині індивідуальних, інституційних і суспільних обставин.

У цьому контексті важливим є й те, що сучасний науково-педагогічний дискурс дедалі частіше пов’язує проблему освітніх втрат із поняттями освітньої справедливості, доступності та стійкості освітньої системи. Чим менш підготовленою є система освіти до реагування на кризи, тим глибшими виявляються освітні втрати і тим довше зберігаються їх наслідки. Водночас ті освітні системи, які здатні швидко адаптувати зміст, форми й засоби навчання, мають більше можливостей для мінімізації негативних наслідків. Тому освітні втрати доцільно розглядати не лише як характеристику стану учня або групи учнів, а і як показник спроможності самої освітньої системи забезпечувати якісне навчання в умовах нестабільності.

Отже, в сучасній педагогічній науці освітні втрати осмислюються як комплексне явище, яке охоплює академічний, мотиваційний, соціальний і розвитковий аспекти. Саме таке розуміння відкриває можливість для подальшого аналізу причин, типології та наслідків освітніх втрат, а також для обґрунтування підходів до їх превенції та подолання.

Подальше теоретичне осмислення проблеми дає підстави стверджувати, що освітні втрати не є однорідним явищем. Їх доцільно розглядати як сукупність взаємопов’язаних порушень, що мають різну природу, різний ступінь прояву та різні наслідки для здобувачів освіти і педагогів. У цьому сенсі важливим є не лише констатування самого факту втрат, а й спроба їх внутрішньої диференціації. Саме

така диференціація дає змогу перейти від загальних декларацій про погіршення якості освіти до більш точного наукового аналізу тих змін, які відбуваються в освітньому процесі під впливом кризових чинників.

Насамперед освітні втрати можуть виявлятися на когнітивному рівні. Ідеться про часткове або суттєве зниження рівня засвоєння знань, несформованість предметних і ключових компетентностей, фрагментарність у сприйнятті навчального матеріалу, труднощі у відтворенні, застосуванні та перенесенні знань у нові навчальні ситуації. Однак обмеження проблеми лише цим рівнем суттєво звужує її зміст. Не менш вагомими є мотиваційні втрати, що виявляються у зниженні пізнавального інтересу, ослабленні внутрішньої навчальної мотивації, втраті відчуття мети освітньої діяльності, формуванні байдужого або формального ставлення до навчання. За умов тривалої нестабільності саме мотиваційний складник часто стає тим чинником, який визначає подальшу здатність здобувача освіти утримуватися в освітньому процесі.

Окремого розгляду потребують емоційно-психологічні втрати. У кризових умовах освітній процес відбувається на тлі підвищеної тривожності, емоційного виснаження, невизначеності та порушення звичного ритму життя. Це безпосередньо впливає на здатність здобувачів освіти зосереджувати увагу, планувати власну діяльність, долати труднощі та зберігати стійкість до навчальних навантажень. Водночас аналогічні труднощі переживають і педагоги, для яких професійна діяльність в умовах постійної адаптації до змін нерідко супроводжується перевтомою, емоційним напруженням та зростанням професійного виснаження. Освітні втрати мають не лише результативний, а й процесуальний характер, оскільки стосуються як показників результату навчання, так і психолого-педагогічних умов, у яких цей процес здійснюється.

Ще одним важливим виміром досліджуваного феномена є соціальні втрати. Освіта за своєю природою є не лише «передаванням» знань, а й простором соціалізації, комунікації та взаємодії. Коли цей простір порушується, здобувачі освіти втрачають частину можливостей для розвитку комунікативних умінь, досвіду спільної діяльності, участі в освітній спільноті. Для педагогів це також означає ослаблення звичних форм професійної взаємодії, зменшення можливостей для безпосередньої підтримки, наставництва й оперативного зворотного зв'язку. У результаті освітні втрати набувають ознак не лише індивідуальної, а й колективної проблеми, що зачіпає всю логіку функціонування освітнього середовища.

У координатах дослідження важливо, що освітні втрати мають кумулятивний характер. Вони не завжди проявляються відразу й не вичерпуються межами одного навчального періоду. Невчасно вирішені прогалини можуть накопичуватися, ускладнювати подальше засвоєння нового матеріалу, знижувати впевненість здобувача освіти у власних можливостях та поступово поглиблювати дистанцію між актуальним і очікуваним рівнем освітніх результатів. У цьому контексті особливого значення набуває роль педагога як суб'єкта раннього виявлення таких втрат, педагогічної підтримки та організації компенсаторних механізмів. Саме від професійної чутливості педагога значною мірою залежить, чи будуть освітні втрати зафіксовані на ранньому етапі, чи трансформуються в довготривалі ускладнення.

Класифікація освітніх втрат за кількома взаємопов'язаними вимірами (когнітивним, мотиваційним, емоційно-психологічним і соціальним) є важливою не лише для уточнення теоретичного змісту поняття, а й для подальшого обґрунтування шляхів превенції та подолання освітніх втрат. Саме тому важливим

є розгляд причин їх виникнення та чинників, що посилюють або, навпаки, зменшують їхній прояв в освітньому процесі.

Аналіз причин освітніх втрат дає підстави стверджувати, що їх поява зумовлюється не одним окремим чинником, а сукупністю взаємопов'язаних обставин, які впливають на здобувачів освіти, педагогів і саму організацію освітнього процесу. У сучасних умовах освітні втрати постають як результат порушення звичного ритму навчання, ослаблення систематичної педагогічної взаємодії, ускладнення доступу до навчального змісту та зниження можливостей для своєчасної підтримки тих, хто її потребує. Саме тому їх необхідно розглядати не лише як наслідок перерв у навчанні, а як вияв ширших дисфункцій освітнього середовища.

Однією з провідних причин освітніх втрат є послаблення безпосередньої взаємодії між педагогом і здобувачем освіти. За відсутності регулярного контакту ускладнюється пояснення нового матеріалу, зменшується можливість оперативного коригування помилок, послаблюється індивідуальна підтримка та зворотний зв'язок. Унаслідок цього частина здобувачів освіти поступово втрачає послідовність у засвоєнні змісту навчання, а окремі труднощі, які в стабільних умовах могли б бути швидко подолані, набувають тривалішого характеру. Для педагогів це означає додаткове навантаження, адже їм доводиться одночасно підтримувати освітній процес, пристосовувати форми роботи до нових умов і компенсувати наслідки вже наявних прогалин.

Іншим вагомим чинником є недостатність своєчасного виявлення освітніх втрат. Якщо педагог або заклад освіти не мають чітких способів діагностування прогалин, частина втрат залишається прихованою. У такому разі освітній процес зовні може зберігати формальну впорядкованість, однак фактично відбувається накопичення труднощів, які надалі ускладнюють засвоєння нового матеріалу. Тому своєчасне оцінювання стає не допоміжною, а базовою передумовою реагування на проблему, оскільки лише за умови вчасного виявлення освітніх втрат можна організувати цілеспрямовану підтримку та не допустити їхнього поглиблення (OECD, 2021, 17].

Не менш важливою причиною освітніх втрат є невідповідність обсягу та структури змісту навчального матеріалу реальним умовам, у яких відбувається навчання. Коли освітній процес функціонує в нестабільному середовищі, збереження незмінного темпу й повного обсягу програмного матеріалу може призводити до перевантаження як здобувачів освіти, так і педагогів. У результаті зростає ризик поверхового засвоєння знань, механічного виконання завдань і втрати внутрішньої логіки навчального просування. За таких умов особливого значення набувають вміння педагога визначати пріоритетне, виокремлювати базові результати навчання й будувати процес так, щоб підтримувати не формальне «проходження» програми, а реальне засвоєння основного змісту.

Освітні втрати також істотно посилюються під впливом нерівності умов навчання. Йдеться не лише про різний доступ до технічних засобів або навчальних ресурсів, а й про неоднакові можливості отримувати підтримку, зберігати стабільний зв'язок з освітнім середовищем, працювати у спокійних і передбачуваних умовах. Частина здобувачів освіти має більше можливостей для самостійної організації навчання, тоді як інші потребують постійнішого супроводу й допомоги. Аналогічно й педагоги перебувають у різних професійних обставинах: одні мають достатньо ресурсів для адаптації навчального процесу, інші змушені

працювати в умовах значно підвищеного навантаження та обмежень. Усе це зумовлює нерівномірний характер освітніх втрат і робить проблему тісно пов'язаною з питаннями освітньої справедливості.

Отже, основними причинами освітніх втрат є порушення регулярної педагогічної взаємодії, несвоєчасне виявлення прогалин, неадаптованість змісту навчання до кризових умов і нерівність освітніх можливостей. Сукупна дія цих чинників призводить не лише до зниження поточних результатів навчання, а й до довготривалого ускладнення освітніх траєкторій здобувачів освіти. Тому важливим і необхідним є визначення способів їх попередження та мінімізації в межах освітньої практики.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі актуальним є не лише з'ясування причин освітніх втрат, а й осмислення їхніх довготривалих наслідків для розвитку здобувачів освіти та функціонування освітніх систем. Освітні втрати не обмежуються межами окремого навчального періоду, оскільки здатні впливати на подальше просування освітньою траєкторією, знижувати стійкість до навчальних труднощів і посилювати ризик поступового віддалення від очікуваних результатів освіти. Саме тому в сучасних міжнародних публікаціях вони розглядаються як проблема, що має не лише педагогічний, а й соціальний вимір, пов'язаний із нерівністю, доступом до якісного навчання та спроможністю системи освіти забезпечувати відновлення (Міністерство освіти і науки України, 2023).

Одним із найсерйозніших наслідків освітніх втрат є поглиблення розриву між формальною участю в освітньому процесі та реальним рівнем засвоєння змісту освіти. Зовнішньо здобувач освіти може залишатися включеним у навчання, виконувати завдання й переходити на наступні етапи, однак фактично можуть накопичуватися труднощі, новий зміст засвоюється на недостатньо сформованому підґрунті. Для педагогів така ситуація означає ускладнення професійної діяльності, оскільки їм доводиться одночасно забезпечувати поточне навчання і компенсувати вже сформовані прогалини, які з кожним новим етапом стають більш структурними й стійкими.

Не менш значущим наслідком освітніх втрат є посилення нерівності здобувачів освіти. Освітні втрати, як правило, не розподіляються рівномірно: вони сильніше виявляються там, де здобувачі освіти мають менше можливостей для підтримки, а педагоги працюють у складніших організаційних умовах. Унаслідок цього відмінності між різними групами не зменшуються, а навпаки поглиблюються. Освітній процес за таких умов перестає повною мірою виконувати компенсаторну функцію і починає відтворювати вже наявні нерівності. Саме тому проблема освітніх втрат у сучасному дискурсі дедалі частіше пов'язується з поняттями освітньої справедливості, системної підтримки та адресної педагогічної допомоги (UNICEF, 2022, 8).

Міжнародний дослідницький дискурс переконливо засвідчує, що відновлення звичного формату освітнього процесу саме по собі не забезпечує подолання освітніх втрат (World Bank, 2021). Повернення до попередніх моделей організації навчання, які функціонували до пандемії чи інших кризових впливів, не означає автоматичного відновлення втрачених освітніх можливостей. Ефективне реагування на цю проблему потребує системно спроєктованих педагогічних дій, зокрема, діагностування реального рівня навчальних досягнень, визначення пріоритетного змісту освіти, впровадження гнучких механізмів підтримки та посилення ролі педагога як суб'єкта супроводу й організатора відновлювального

навчання. За такого підходу освітні втрати постають не лише як об'єкт виявлення й аналізу, а і як показник результативності освітньої політики та педагогічної практики.

У сучасному науковому дискурсі дедалі більшого значення набуває ідея прискореного освітнього відновлення. Її суть полягає в тому, що здобувачам освіти необхідно не просто компенсувати пропущене, а «отримати» таку організацію навчання, яка дає змогу цілеспрямовано відновлювати базові освітні результати без надмірного перевантаження. Для педагогів це означає перехід від логіки суто «наздоганяння» програмного матеріалу до логіки відновлення навчальної спроможності, тобто створення таких умов, за яких освітній процес знову стає послідовним, зрозумілим і результативним. Саме в цьому контексті проблема освітніх втрат виявляє свій стратегічний характер: вона стосується не лише окремих труднощів у навчанні, а й загальної здатності освітньої системи забезпечувати розвиток людини в умовах нестабільності (UNESCO, 2024, 10).

Отже, наслідки освітніх втрат виявляються в послабленні освітніх результатів, ускладненні подальшого навчального просування, поглибленні нерівності та зростанні навантаження на педагогів. Це дає підстави визначити освітні втрати як одну з центральних категорій сучасного науково-педагогічного аналізу, через яку осмислюються не лише кризові явища в освіті, а й потенціал її відновлення та розвитку.

Наступним логічним кроком у розгляді досліджуваної проблеми є з'ясування підходів, що можуть забезпечити не лише реагування на вже наявні освітні втрати, а й їх попередження. У сучасному науково-педагогічному дискурсі дедалі виразніше утверджується думка, що ефективна робота в цьому напрямі має спиратися на системність, послідовність і педагогічну доцільність. Це означає, що освітні втрати не можуть долатися фрагментарно, лише через епізодичне повторення пропущеного матеріалу або механічне збільшення навчального навантаження. Натомість потрібна така організація освітнього процесу, за якої поєднуються діагностика, гнучке планування змісту, педагогічна підтримка, адаптація темпу навчання та створення умов для відновлення навчальної спроможності здобувачів освіти.

Тому одним із ключових напрямів є переорієнтація з формального виконання освітньої програми на досягнення базових результатів навчання. За умов кризи педагог має визначати, які саме знання, вміння та способи діяльності є пріоритетними для подальшого просування кожного здобувача освіти. Такий підхід дає змогу уникнути перевантаження, зменшити ризик поверхового засвоєння матеріалу й зосередити увагу на тих компонентах освіти, без яких подальше навчання ускладнюється. У цьому контексті посилюється значення педагогічної діагностики, індивідуалізації підтримки та використання адаптивних форм роботи.

Важливим є і те, що українська освітня політика поступово інституціоналізує потребу цілеспрямованого подолання освітніх втрат. Зокрема, в інструктивно-методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України у 2024/2025 навчальному році чітко передбачено можливість використання навчальних годин для подолання освітніх втрат (Міністерство освіти і науки України, 2024). Це свідчить про поступовий перехід від ситуативного реагування до визнання цієї проблеми як окремого напряму організації освітнього процесу. Відповідно, педагог отримує не лише практичне, а й нормативне підґрунтя для впровадження

підтримувальних занять, консультацій, коригувальних модулів і гнучких форм навчальної взаємодії.

У той же час міжнародні аналітичні матеріали наголошують, що ефективне відновлення освіти має бути не короткочасною кампанією, а багаторічним і поетапним процесом, спрямованим на подолання глибинних причин, які перешкоджають якісному навчанню (UNESCO, 2022, 8). Така логіка змінює саму концепцію осмислення освітніх втрат: вони постають не лише як наслідок конкретної кризи, а як індикатор тих системних бар'єрів, що накопичувалися в освіті раніше і загострилися в умовах нестабільності. За такого підходу особлива роль належить педагогові, оскільки саме він забезпечує зв'язок між оцінюванням навчальних потреб, адаптацією змісту та щоденною підтримкою здобувачів освіти.

Сучасні підходи до превенції та подолання освітніх втрат пов'язані з переходом від реактивної до проактивної моделі освітньої діяльності. Йдеться не лише про компенсацію вже виявлених прогалин, а й про створення таких педагогічних і організаційних умов, за яких зменшується ризик їх подальшого накопичення. Саме тому проблема освітніх втрат дедалі більше осмислюється як складник ширшого завдання – забезпечення стійкості, гнучкості та людиноцентричності сучасної освітньої системи.

Превенція освітніх втрат має спиратися не лише на загальні декларації про необхідність «надолуження», а на чітко структуровану педагогічну логіку дій. У цьому контексті особливогої значення набуває поетапна організація роботи: спочатку виявлення освітніх втрат, далі визначення адекватних стратегій їх подолання, а потім добір таких форм діяльності, які дають змогу адаптувати навчальні програми, методи й темп роботи до реальних потреб здобувачів освіти (Міністерство освіти і науки України, 2024). Такий підхід є принципово важливим, оскільки він переводить проблему освітніх втрат із площини констатації в площину педагогічного проєктування. За цих умов педагог постає не лише виконавцем завдань навчальної програми, а суб'єктом аналітичної, діагностичної та коригувальної діяльності, від якого залежить, наскільки вчасно буде помічено труднощі в навчанні та наскільки адресною буде підтримка.

Водночас ефективність подолання освітніх втрат визначається не тільки внутрішньою організацією навчального процесу, а й тим, наскільки цілісно система освіти поєднує академічний і психосоціальний компоненти підтримки. У міжнародних аналітичних матеріалах, присвячених відновленню навчання після криз, наголошується, що результативне відновлення навчання потребує одночасної реалізації кількох взаємопов'язаних дій: повернення й утримання кожного здобувача освіти в освітньому процесі, регулярного оцінювання навчальних досягнень, пріоритизації базових умінь, підвищення ефективності викладання та розвитку психосоціального благополуччя (UNICEF, 2023). Це дає підстави стверджувати, що сучасне розуміння подолання освітніх втрат уже не обмежується логікою «компенсації пропущеного», а передбачає комплексну підтримку освітньої спроможності здобувача освіти. За такого підходу здобувач освіти зможе не просто повернутися до попереднього стану, а відновити здатність навчатися, взаємодіяти, зберігати мотивацію та поступально рухатися індивідуальною освітньою траєкторією.

У цьому зв'язку особливого значення набуває роль педагога, котрий має поєднувати здійснення діагностики, організацію змісту навчання, емоційну підтримку та корекцію освітнього просування здобувачів освіти. У кризових

умовах його функції істотно розширюються: він має не лише забезпечувати викладання, а й бути модератором відновлювального освітнього середовища, в межах якого поєднуються гнучкість, підтримка й вимогливість. Відтак подолання освітніх втрат неможливе без посилення професійної автономії педагогів, розвитку їхньої здатності працювати з різнорівневими групами, застосовувати диференційовані стратегії та поєднувати академічний і психолого-педагогічний складники освітнього процесу.

Не менш важливим є й те, що проблема освітніх втрат у сучасній педагогіці дедалі чіткіше пов'язується з категорією освітньої стійкості. Якщо раніше вона здебільшого осмислювалася як наслідок кризи, то нині дедалі очевидніше, що її необхідно розглядати також як індикатор спроможності освітньої системи діяти в умовах нестабільності. Чим гнучкішими є програми, чим точнішою є діагностика, чим більше підтримки отримують педагоги і здобувачі освіти, тим меншим стає ризик накопичення освітніх втрат. Науково-педагогічний дискурс поступово зміщується від опису негативних наслідків до осмислення механізмів стійкості, що дають змогу не лише реагувати на кризу, а й запобігати поглибленню її впливу на освіту.

Отже, освітні втрати постають як складний багатовимірний феномен, який потребує комплексного осмислення на теоретичному, організаційному й методичному рівнях. Їх аналіз дає змогу глибше зрозуміти вразливі місця сучасної освіти, уточнити роль педагога в умовах нестабільності та окреслити ті напрями змін, які сприятимуть не лише подоланню вже наявних проблем, а й посиленню стійкості освітнього процесу в майбутньому.

ВИСНОВКИ

Освітні втрати в сучасному науково-педагогічному дискурсі розглядаються як складний і багатовимірний феномен, що не зводиться лише до зниження навчальних результатів. Їх сутність полягає в порушенні цілісності освітнього процесу, яке охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційно-психологічний і соціальний виміри розвитку здобувачів освіти. Саме тому поняття «освітні втрати» є ширшим за поняття «навчальні втрати» і дає змогу точніше окреслити реальні наслідки кризових впливів для освіти.

Установлено, що актуалізація цієї проблематики зумовлена сукупною дією кількох чинників: тривалими перервами в навчанні, нестабільністю освітнього середовища, нерівним доступом до ресурсів, ослабленням педагогічної взаємодії та психоемоційним напруженням учасників освітнього процесу. За таких умов освітні втрати виявляються не як локальний збій, а як індикатор ширших дисфункцій освітньої системи.

Ефективне подолання освітніх втрат потребує переходу від реактивної моделі до проактивної, яка передбачає не лише компенсацію вже наявних прогалин, а й раннє виявлення труднощів, пріоритизацію базового змісту, диференційовану педагогічну підтримку, гнучку організацію навчання та посилення ролі педагога як організатора відновлювального освітнього процесу. Відтак проблема освітніх втрат дедалі більше пов'язується з питаннями стійкості, якості та справедливості освіти.

Отже, освітні втрати є однією з ключових категорій сучасного науково-педагогічного аналізу, через яку осмислюються як наслідки кризових явищ, так і перспективи розвитку освіти. Подальше дослідження цієї проблеми доцільно спрямовувати на уточнення типології освітніх втрат, розроблення ефективних

моделей їх діагностики та обґрунтування педагогічних технологій превенції й подолання в різних освітніх контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації. (2023). / кол. автор.; за заг. ред. О. М. Топузова; укл. М. В. Головко. Київ: Педагогічна думка. 187 с. https://undip.org.ua/library/diahnostyka-ta-kompensatsiia-osvitnikh-vtrat-u-zahalniy-seredniy-osviti-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/

Кухаренко, В. М., & Бондаренко, В. В. (2020). Екстрене дистанційне навчання в Україні : колективна монографія / за ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня». 409 с. https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph_ekstr_dyst_navch.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2024). Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році: лист МОН № 1.1/15776-24 від 30.08.2024. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d2958213439.pdf

Міністерство освіти і науки України, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). (2023). Рекомендації щодо організації програм з надолуження освітніх втрат. Київ. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2023/07/31/Unicef.Immidiate.actions.frame.proofreading.ua.1-31.07.2023.pdf

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 118(17), e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

The World Bank (2022). From learning recovery to education transformation: Insights and reflections from the 4th survey on national education responses to COVID-19 school closures. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/523b6ac03f2c643f93b9c043d48eddc1-0200022022/related/From-Learning-Recovery-to-Education-Transformation-Main-Report.pdf

The World Bank, UNICEF, & UNESCO. (2021). Mission: Recovering education in 2021. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/675f44dfad2b034dd0bc54ba2da25839-0090012021/original/BROCHURE-EN.pdf

The World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). The state of global learning poverty: 2022 update. Conference edition. https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf

UNESCO. (2024). The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean. Paris; Santiago: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/uns-recuperacion-ENG.pdf

UNESCO, UNICEF, The World Bank, & OECD. (2021). What's next? Lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the COVID-19 pandemic. Paris, New York, Washington, D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/07/what-s-next-lessons-on-education-recovery_1195f271/697bc36e-en.pdf

UNICEF. (2023). Tracking progress on foundational learning: Findings from the RAPID 2023 analysis. New York: United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/media/144156/file/Tracking%20progress%20on%20foundational%20learning%202023.pdf

EDUCATIONAL LOSSES AS A SUBJECT OF CONTEMPORARY SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Halyna MESHKO, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Pedagogy and Educational Management, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine; hal-meshko@ukr.net ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-3168-3954

Igor CHYKALO, a third-level (educational and scientific) higher education graduate, Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine; chykalo_i@tnpu.edu.ua

Abstract. *The article offers a theoretical interpretation of educational losses as a subject of contemporary scientific and pedagogical discourse. It substantiates that under current conditions this concept goes beyond the narrow understanding of a temporary decline in learning outcomes and encompasses a broader range of disruptions in the development of learners. It is shown that educational losses should be considered a multidimensional phenomenon combining cognitive, motivational, emotional, social, and organizational-pedagogical dimensions. It is emphasized that the growing relevance of this issue is driven by the consequences of the COVID-19 pandemic, the full-scale war, forced migration, digital inequality, and disruptions to the continuity of the educational process. The correlation between the concepts of "educational losses" and "learning losses" is clarified, and the main approaches to their interpretation in contemporary pedagogical research are outlined. The main approaches to the causes of educational losses and the ways of their prevention are analyzed. It is proved that educational losses should be considered not only as a consequence of crisis phenomena but also as an indicator of the resilience of the educational system and its ability to ensure accessibility, quality, and continuity of learning under conditions of instability. It is concluded that the study of educational losses requires a comprehensive scientific and pedagogical approach focused not only on identifying learning gaps, but also on determining their causes, social risks, and mechanisms for prevention and overcoming.*

Keywords: *educational losses, scientific and pedagogical discourse, learning losses, causes of educational losses, prevention of educational losses, continuity of the educational process, quality of education, crisis conditions, learning recovery.*

REFERENCES

Topuzov, O. M. (Ed.). (2023). Diagnosis and compensation of educational losses in general secondary education of Ukraine: Methodological recommendations / M. V. Holovko (Comp.). Kyiv: Pedahohichna dumka. https://undip.org.ua/library/diahnostyka-ta-kompensatsiia-osvitnikh-vtrat-u-zahalniy-seredniy-osviti-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/ [in Ukrainian].

Kukharenko, V. M., & Bondarenko, V. V. (Eds.). (2020). Emergency distance learning in Ukraine: Collective monograph. Kharkiv : Publishing House of ME "Miska drukarnia". https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph_ekstr_dyst_navch.pdf [in Ukrainian].

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). On instructional and methodological recommendations for teaching subjects / integrated courses in general secondary education institutions in the 2024/2025 academic year: Letter No. 1.1/15776-24 dated August

30, 2024. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d2958213439.pdf [in Ukrainian].

Ministry of Education and Science of Ukraine, & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). Recommendations for organizing programmes to compensate for educational losses. Kyiv. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2023/07/31/Unicef.Immidiate.actions.frame.proofreading.ua.1-31.07.2023.pdf [in Ukrainian].

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 118(17), Article e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

The World Bank (2022). From learning recovery to education transformation: Insights and reflections from the 4th survey on national education responses to COVID-19 school closures. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/523b6ac03f2c643f93b9c043d48eddc1-0200022022/related/From-Learning-Recovery-to-Education-Transformation-Main-Report.pdf

The World Bank, UNICEF, & UNESCO. (2021). Mission: Recovering education in 2021. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/675f44dfad2b034dd0bc54ba2da25839-0090012021/original/BROCHURE-EN.pdf

The World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). The state of global learning poverty: 2022 update. Conference edition. https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf

UNESCO. (2024). The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean. Paris; Santiago: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/uns-recuperacion-ENG.pdf

UNESCO, UNICEF, The World Bank, & OECD. (2021). What's next? Lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the COVID-19 pandemic. Paris, New York, Washington, D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/07/what-s-next-lessons-on-education-recovery_1195f271/697bc36e-en.pdf

UNICEF. (2023). Tracking progress on foundational learning: Findings from the RAPID 2023 analysis. New York: United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/media/144156/file/Tracking%20progress%20on%20foundational%20learning%202023.pdf

Article history:
Received: May 11, 2026;
1st Revision: May 21, 2026;
Accepted: May 30, 2026.