



ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.018.43:004:355.01(477)

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.18904487>

Мінімізація освітніх втрат і розривів українського учнівства в умовах війни шляхом використання онлайн-ресурсів

Мозгова Ярослава Павлівна

здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня

кафедра освітології та психолого-педагогічних наук

Київський університет імені Бориса Грінченка

вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, Україна

y.mozghova.asp@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-5532-6094>

Прийнято: 11.05.2025 | Опубліковано: 30.05.2025

Анотація. Мета. Стаття присвячена аналізу ролі державних онлайн-ресурсів — платформи «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО) та застосунку «Вивчаю — не чекаю» — у мінімізації освітніх втрат і розривів серед українського учнівства в умовах повномасштабної війни, а також оцінці ефективності діагностичних тестів, розроблених на платформі ВШО.

Методи. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу наукової літератури та нормативно-правових документів, порівняльний аналіз функціональних можливостей онлайн-платформ, систематизацію та узагальнення даних міжнародних досліджень освітніх втрат.

Результати. Встановлено, що в умовах масового переходу до дистанційного навчання державні онлайн-платформи виконують функцію підтримки навчального процесу та раннього виявлення освітніх прогалин.



Проаналізовано структуру та контент ВШО для учнів 5–11-х класів, зокрема первинні та вторинні діагностичні тести з ключових предметів. Розглянуто можливості застосунку «Вивчаю — не чекаю» для учнів початкової школи, який поєднує ігрові механіки з опануванням базових навичок читання, письма та математики. Виявлено ключові обмеження наявних ресурсів: відсутність систематичного вимірювання їх впливу на академічні досягнення, неповне охоплення компетентнісного складника Нової української школи, брак діагностичних інструментів для учнів 1–4-х класів.

Висновки. Онлайн-ресурси є необхідним, проте недостатнім інструментом мінімізації освітніх втрат. Для підвищення їх ефективності необхідне систематичне вимірювання академічних досягнень, розширення діагностичного інструментарію для початкової школи, комунікація про наявні ресурси з усіма учасниками освітнього процесу, а також інтеграція відповідного змісту до програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: дистанційне навчання, цифрові освітні ресурси, діагностичне тестування, Нова українська школа, воєнний стан, навчальні прогалини.

Minimizing educational losses and gaps among Ukrainian students during war through the use of online resources

Yaroslava Mozghova

PhD Student (Third Level of Higher Education)

Department of Educology and Psychological-Pedagogical Sciences

Borys Grinchenko Kyiv University

18/2 Bulvarno-Kudriavska Str., Kyiv, 04053, Ukraine

y.mozghova.asp@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-5532-6094>



Abstract. Purpose. The article analyses the role of state-developed online resources — the All-Ukrainian School Online (ASO) platform and the «I Learn — I Don't Wait» application — in minimising educational losses and gaps among Ukrainian students during the full-scale war, as well as evaluating the effectiveness of diagnostic tests developed on the ASO platform.

Methods. The study employs methods of theoretical analysis of scholarly literature and regulatory documents, comparative analysis of online platform functionalities, and systematisation of international data on educational losses.

Results. It has been established that state online platforms, during mass transition to distance learning, serve the function of supporting the educational process and early identification of learning gaps. The structure and content of the ASO for grades 5–11 are analysed, including primary and secondary diagnostic tests across key subjects. The capabilities of the «I Learn — I Don't Wait» application for primary school students, which combines game mechanics with the acquisition of basic reading, writing, and mathematics skills, are examined. Key limitations of existing resources have been identified: the absence of systematic measurement of their impact on academic achievement, incomplete coverage of the competency component of the New Ukrainian School, and a lack of diagnostic tools for grades 1–4.

Conclusions. Online resources are a necessary but insufficient instrument for minimising educational losses. To increase their effectiveness, systematic measurement of academic achievement, expansion of diagnostic tools for primary school, communication about available resources to all educational stakeholders, and integration of relevant content into teacher professional development programmes are required.

Keywords: distance learning, digital educational resources, diagnostic testing, New Ukrainian School, martial law, learning gaps.



1. ВСТУП

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну 24 лютого 2022 року спричинило одну з найглибших криз у сфері освіти в сучасній українській історії. За даними Світового банку, станом на кінець 2023 року збитки в секторі освіти склали 6,9 млрд доларів США, а прогнозований брак заробітку українців у дорослому житті внаслідок освітніх втрат оцінюється у 5,5 млрд доларів США (World Bank, 2024). Мільйони дітей були змушені залишити школи та перейти на дистанційне або змішане навчання, сотні тисяч стали вимушеними переселенцями всередині країни або виїхали за кордон.

В умовах збройного конфлікту система освіти опинилася перед потрійним викликом: забезпечити фізичну безпеку учнів, зберегти доступ до якісної освіти та мінімізувати неминучі освітні втрати. Відповіддю держави стало, зокрема, розширення використання цифрових інструментів і онлайн-платформ. Серед них особливе місце займають два державні ресурси: платформа «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО), орієнтована на учнів середньої та старшої школи (5–11-ті класи), та застосунок «Вивчаю — не чекаю», спрямований на учнів початкової ланки.

Попри активне впровадження зазначених ресурсів, питання їх реальної ефективності у подоланні освітніх втрат залишається відкритим: комплексних досліджень, що вимірювали б вплив цих платформ на академічні досягнення учнів, досі не проводилося. Ця прогалина є центральною для пропонованого дослідження.

2. ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Проблематика освітніх втрат і розривів (від англ. learning loss та learning gap) набула особливої актуальності в міжнародній науковій дискусії у зв'язку з пандемією COVID-19, а в Україні додатково загострилася внаслідок збройного конфлікту.



Дослідження Engzell, Frey та Verhagen (2021) на матеріалі нідерландських шкіл ($n \approx 350\,000$ учнів) засвідчило, що дистанційне навчання впродовж восьми тижнів шкільних закриттів через COVID-19 призвело до освітніх втрат, еквівалентних одній п'ятій навчального року (0,08 SD) — тобто рівно тому часу, що діти провели вдома. Показово, що Нідерланди є «кращим варіантом» для такого дослідження: коротке закриття, рівне фінансування шкіл і найвищий у світі рівень широкопasmового доступу до інтернету. Втрати для дітей із менш освічених родин виявилися на 60% більшими. Схожі висновки отримали Tomasik, Helbling та Moser (2021), порівнявши результати учнів у Швейцарії під час очного та дистанційного навчання: ефективність засвоєння матеріалу в дистанційному форматі виявилася суттєво нижчою, особливо для учнів початкової школи.

Hanushek і Woessmann (2020) змодельювали довгострокові економічні наслідки освітніх втрат і показали, що навіть короткострокові перебої у шкільному навчанні можуть мати значний негативний вплив на майбутні доходи населення та ВВП країни — що особливо релевантно для українського контексту. Kaffenberger (2021) розробив модель довгострокового впливу пандемічного «освітнього шоку» і встановив, що без цілеспрямованих втручань початкові втрати мають тенденцію до накопичення з роками.

Досвід подолання освітніх втрат після збройних конфліктів проаналізовано Andrabi, Daniels та Das (2023) на матеріалі пакистанського землетрусу 2005 року. Автори показали, що навіть масштабна фінансова компенсація постраждалим сім'ям (до 150% річного споживання) не захистила дітей від значних освітніх дефіцитів: діти шкільного віку в зоні землетрусу відставали від однолітків в академічних тестах на 1,5–2 роки. Єдиним фактором, який частково захищав від освітніх втрат, стала наявність у матері базової освіти. Висновок авторів принципово важливий: навіть надзвичайні ситуації, що супроводжуються суттєвою компенсацією, можуть призвести до руйнування



людського капіталу, яке не компенсується матеріально. UNESCO (2022) у звіті про освітню кризу в Україні зафіксувало, що станом на початок 2022/23 навчального року понад 5,7 млн українських дітей зіткнулися з порушенням доступу до освіти.

У вітчизняному контексті важливими є дослідження CEDOS (2023), яке задокументувало основні виклики дистанційного навчання в Україні в умовах воєнного стану: нерівномірний доступ до інтернету, психологічне навантаження на учнів і вчителів, зниження мотивації до навчання. Дослідження «Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення» (МОН України, 2024) підтвердило поглиблення освітніх розривів і зафіксувало, що значна частка учнів не може опанувати навчальний матеріал самостійно без підтримки вчителя.

Питання цифрової компетентності педагогів як передумови ефективного дистанційного навчання розглядається у Рамці цифрових компетентностей для освітян DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) та її українській адаптації DigComEduUA (2021). Малицька (2023) дослідила онлайн-платформи як засіб забезпечення безперервності навчання в умовах надзвичайних ситуацій і виокремила ключові педагогічні умови їх ефективного використання. Лупаренко (2022) проаналізувала досвід використання електронних освітніх ресурсів у загальній середній освіті України в умовах пандемії та виявила, що технічна доступність ресурсу є необхідною, але недостатньою умовою його засвоєння учнями. Бочелюк та Зарицька (2023) дослідили психологічні аспекти дистанційного навчання в умовах воєнного стану й констатували, що хронічний стрес суттєво знижує здатність учнів до самостійного опанування нового матеріалу.

Аналіз діагностичних тестів як освітнього ресурсу, здійснений Українським інститутом освітньої аналітики (2023), показав, що двоетапні діагностичні тести є ефективним інструментом виявлення прогалин у знаннях учнів за умови їх системного використання та аналізу результатів на рівні



вчителя та школи. Дослідження фонду savED «Війна та освіта. Два роки повномасштабного вторгнення» (2024), проведене у 2022/23 навчальному році з охопленням 1141 педагога та представників 120 шкіл, зафіксувало, що станом на 2023 рік дистанційний та змішаний формати охоплювали 44% учнів, а 44% вчителів відзначали суттєве зростання робочого навантаження в умовах дистанційного навчання.

Незважаючи на значний масив міжнародних досліджень освітніх втрат, у вітчизняній науковій літературі бракує комплексного аналізу ефективності конкретних державних онлайн-ресурсів у контексті мінімізації освітніх втрат і розривів. Відсутні також дослідження, що б порівнювали рівень академічних досягнень учнів, які використовують ВШО та «Вивчаю — не чекаю», з тими, хто цих ресурсів не використовує.

3. ВИДІЛЕННЯ НЕВИРІШЕНИХ РАНІШЕ ЧАСТИН ЗАГАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити кілька аспектів проблематики освітніх втрат в Україні, які залишаються недостатньо дослідженими.

По-перше, відсутнє систематичне вимірювання ефективності державних онлайн-платформ (ВШО, «Вивчаю — не чекаю») щодо їх безпосереднього впливу на рівень академічних досягнень учнів. Наявна дослідницька база фіксує факт освітніх втрат, але не дозволяє встановити, наскільки використання зазначених ресурсів сприяє їх мінімізації. Для виокремлення цього впливу необхідні порівняльні дослідження з контрольними групами.

По-друге, чинні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників і Рамка цифрових компетентностей DigComEduUA не передбачають явного формування компетентностей щодо використання онлайн-ресурсів для мінімізації освітніх втрат. Цей аспект потребує окремого врахування у змісті підготовки вчителів.



По-третє, наявний діагностичний інструментарій на платформі ВШО охоплює лише учнів 5–11-х класів, тоді як для початкової школи (1–4-ті класи) відповідних цифрових діагностичних інструментів не існує. Водночас саме у початкових класах формуються базові навички, прогалини в яких матимуть найтривалішу негативну дію.

По-четверте, обидва розглянуті ресурси акцентують переважно на знаннєвому компоненті, тоді як Нова українська школа передбачає формування широкого спектру наскрізних компетентностей. Питання про те, яким чином ці компетентності можуть формуватися в умовах дистанційного навчання з використанням наявних платформ, залишається відкритим.

4. ФОРМУЛЮВАННЯ ЦІЛЕЙ СТАТТІ

Метою статті є аналіз потенціалу та обмежень державних онлайн-ресурсів — платформи «Всеукраїнська школа онлайн» і застосунку «Вивчаю — не чекаю» — як інструментів мінімізації освітніх втрат і розривів серед українського учнівства в умовах повномасштабної війни, а також обґрунтування напрямів підвищення їх ефективності.

Для досягнення мети визначено такі завдання:

- уточнити зміст понять «освітні втрати» та «освітні розриви» у контексті збройного конфлікту;
- проаналізувати функціональні можливості платформи ВШО та застосунку «Вивчаю — не чекаю» з погляду мінімізації освітніх втрат і розривів;
- охарактеризувати систему діагностичних тестів ВШО як інструмент виявлення та подолання освітніх прогалин;
- визначити обмеження наявних ресурсів і сформулювати рекомендації щодо їх подолання.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

5.1. Поняттєвий апарат: освітні втрати та освітні розриви в умовах збройного конфлікту



У науковому дискурсі терміни «освітні втрати» (learning loss) і «освітні розриви» (learning gap) нерідко вживаються як синоніми, проте між ними існує принципова відмінність. Освітні втрати — це регресія або стагнація у навчальних досягненнях конкретного учня порівняно з його ж попереднім рівнем. Освітні розриви — це різниця у навчальних досягненнях між різними групами учнів (наприклад, між тими, хто навчається очно й дистанційно, між дітьми з освіченими й менш освіченими родинами тощо). В умовах збройного конфлікту обидва явища взаємно підсилюють одне одного.

Специфіка освітніх втрат і розривів в умовах воєнного стану в Україні визначається кількома чинниками. По-перше, нерівномірністю: учні в прифронтових районах, евакуйовані діти та діти на окупованих територіях опиняються в принципово різних умовах. По-друге, тривалістю: на відміну від пандемічного локдауну, що тривав кілька місяців, в Україні дистанційне навчання є тривалим і не має чітких часових меж. По-третє, психологічним контекстом: хронічний воєнний стрес суттєво знижує когнітивні функції й здатність до навчання (Бочелюк, Зарицька, 2023).

5.2. Платформа «Всеукраїнська школа онлайн»: структура, можливості та обмеження

Платформа «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО) була створена у 2020 році як відповідь на виклики пандемії і спочатку містила відеоуроки для учнів 5–11-х класів з ключових предметів. У березні 2022 року, після початку повномасштабного вторгнення, платформа зіграла ключову роль у підтримці навчального процесу: Міністерство освіти і науки України опублікувало Всеукраїнський онлайн-розклад, у якому посилалося на відеоуроки ВШО як на основний ресурс самостійного навчання (МОН України, 2022).

Структура навчального контенту ВШО включає відеопояснення тривалістю від 5 до 15 хвилин, текстовий конспект уроку та п'ять тестових завдань для самоперевірки. Набір предметів охоплює математику, українську



мову та літературу, іноземні мови, природничі науки (фізика, хімія, біологія, географія), а також суспільні науки (історія України). Платформа є безкоштовною та доступною без реєстрації для базового перегляду, хоча для відстеження прогресу необхідний особистий кабінет.

З погляду мінімізації освітніх втрат принципово важливим нововведенням стала система діагностичних тестів, впроваджена у 2022 році. Первинні (вхідні) тести дозволяють виявити рівень засвоєння матеріалу учнем на початку вивчення теми або на початку навчального року; вторинні (підсумкові) тести — відстежити динаміку та визначити залишкові прогалини. Двоетапність тестування є важливою педагогічною особливістю: вона дозволяє диференціювати «нових» прогалин, що виникли внаслідок конкретних освітніх умов, від тих, що існували раніше.

Суттєвим є і те, що діагностичні тести ВШО передбачають диференційований звіт: учень отримує персоналізовану інформацію про власні результати з деталізацією по темах і підтемах, а вчитель — агрегований звіт про рівень засвоєння матеріалу в групі учнів. Це створює основу для диференційованого підходу до подолання освітніх прогалин на рівні окремої дитини.

Водночас необхідно вказати на суттєві обмеження ВШО. По-перше, структура уроку (коротке відео + конспект + 5 тестових запитань) орієнтована на учнів, здатних до самостійного навчання. Проте дослідження фіксують, що значна частка українських школярів в умовах воєнного стресу не здатна до ефективного самонавчання (МОН України, 2024). По-друге, контент ВШО орієнтований переважно на знаннєвий компонент, тоді як Нова українська школа ставить у центр формування компетентностей і цінностей, що важко відтворити в форматі коротких відеоуроків. По-третє, не проводилося жодних вимірювань, які б порівнювали академічні досягнення учнів, що навчаються з використанням



ВШО, та без неї, що унеможлиблює обґрунтований висновок щодо ефективності платформи.

5.3. Застосунок «Вивчаю — не чекаю»: можливості для початкової школи

Застосунок «Вивчаю — не чекаю» позиціонується як ключовий цифровий освітній ресурс для учнів початкової школи. Його концепція ґрунтується на ігровому підході до навчання (gamification): здобуття знань і вмінь оформлене як проходження ігрових рівнів, що підвищує мотивацію та знижує стресове навантаження. Контент застосунку охоплює математику та українську мову, зосереджуючись на формуванні базових навичок лічби, читання та письма.

З погляду мінімізації освітніх втрат орієнтація на базові навички є педагогічно виправданою: саме математична грамотність і функціональне читання є фундаментом подальшого навчання, а їх прогалини мають накопичувальний ефект і дають про себе знати в середній та старшій школі. Kaffenberger (2021) у своїй моделі довгострокового впливу освітнього шоку показав, що без цілеспрямованих втручань, зосереджених саме на базових навичках, початкові втрати накопичуються і можуть у підсумку визначити весь подальший освітній траєкторій учня.

Ігровий формат застосунку також відповідає психологічним особливостям дитячого сприйняття в умовах стресу: діти, що пережили травматичний досвід евакуації або обстрілів, краще залучаються через гру, ніж через традиційні навчальні формати (Бочелюк, Зарицька, 2023). Водночас застосунок не містить вимірювальних інструментів, аналогічних діагностичним тестам ВШО: немає диференційованого звіту для вчителя, що ускладнює системне виявлення прогалин.

Суттєвим обмеженням є і звужений предметний охопт: застосунок фактично охоплює лише два предмети, залишаючи поза увагою природознавство, образотворче мистецтво, основи здоров'я та інші дисципліни початкової школи. Крім того, ігрова механіка орієнтована переважно на



опанування знань і алгоритмів, але не на розвиток комунікативних, соціальних і громадянських компетентностей, передбачених стандартами НУШ. Нарешті, питання об'єктивного вимірювання ефективності застосунку також залишається відкритим: відсутні дослідження, які б відстежували академічну динаміку учнів, що використовують «Вивчаю — не чекаю».

5.4. Порівняльний аналіз і визначення стратегічних пріоритетів

Зіставлення двох аналізованих ресурсів дозволяє виявити спільні риси та принципові відмінності. Обидва ресурси є державними ініціативами, безкоштовними для кінцевого користувача та орієнтованими на самостійне навчання. Однак вони відрізняються цільовою аудиторією (середня-старша школа проти початкової), педагогічним підходом (лінійний контент проти ігрової механіки), наявністю діагностичного інструментарію (є у ВШО, відсутній у «Вивчаю — не чекаю») і предметним охоптом.

Спільним обмеженням обох ресурсів є акцент на знаннєвому компоненті та брак систематичного дослідження їхньої ефективності. Для ефективної мінімізації освітніх втрат будь-який освітній ресурс потребує не лише якісного контенту, але й механізмів зворотного зв'язку, вимірювання прогресу та адаптації до потреб конкретного учня. За цими критеріями ВШО є більш розвиненою, однак і тут можливості для покращення залишаються значними.

Важливим є також питання доступності ресурсів для різних категорій учнів. Engzell et al. (2021) та Hanushek і Woessmann (2020) показали, що цифрові освітні ресурси відтворюють і навіть посилюють соціально-економічну нерівність у навчальних досягненнях: учні з менш забезпечених родин мають гірший доступ до інтернету, менш сприятливе домашнє середовище для навчання і менше можуть розраховувати на підтримку дорослих. Andrabi et al. (2023) на матеріалі постдизастерного відновлення в Пакистані також зафіксували, що освітні втрати концентруються саме у вразливих групах — дітей із менш освіченими матерями. В Україні ці чинники накладаються на



нерівномірний вплив воєнних дій: учні з прифронтових областей зазнають найбільших освітніх втрат і водночас мають найгірший доступ до стабільного інтернету.

Роль учителя як медіатора між учнем і онлайн-ресурсом є вирішальною для подолання цієї нерівності. Лупаренко (2022) наголошує, що навіть найякісніший цифровий контент не замінює педагогічного супроводу: вчитель не лише пояснює матеріал, але й мотивує учня, адаптує зміст до його потреб і здійснює емоційну підтримку. Відповідно, підвищення кваліфікації вчителів у сфері використання ВШО і «Вивчаю — не чекаю» є необхідною умовою підвищення ефективності цих ресурсів.

Рамка DigComEduUA визначає напрями розвитку цифрової компетентності педагогів, однак не містить спеціальних дескрипторів щодо використання цифрових інструментів для діагностики та мінімізації освітніх втрат. Це є системним упущенням, яке потребує опрацювання на рівні науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

5.5. Пріоритетні напрями розвитку інструментарію мінімізації освітніх втрат

На підставі проведеного аналізу можна виокремити кілька пріоритетних напрямів розвитку системи онлайн-ресурсів для мінімізації освітніх втрат.

Першим і найважливішим є впровадження систематичного вимірювання академічних досягнень учнів, що навчаються із залученням зазначених платформ і без них. Йдеться про квазіекспериментальні або рандомізовані дослідження з контрольними групами, які б дозволили обґрунтувати висновки про причинно-наслідковий зв'язок між використанням ресурсу та рівнем академічних досягнень. Без таких вимірювань будь-яка оцінка ефективності залишатиметься лише припущенням.

Другим пріоритетом є розроблення діагностичних інструментів для початкової школи. Наявні первинні та вторинні тести ВШО охоплюють 5–11-ті



класи, що є безсумнівним досягненням. Водночас прогалини у базових навичках читання, письма та лічби, що виникають у 1–4-х класах, є найбільш руйнівними в довгостроковій перспективі. Розроблення адаптованих діагностичних тестів для учнів молодшої школи — у форматі, що враховує вікові особливості сприйняття — є невідкладним завданням.

Третім напрямом є розширення контенту на компетентнісний вимір. Навчальний матеріал ВШО та «Вивчаю — не чекаю» охоплює переважно знаннєвий компонент. Для забезпечення реалізації цілей НУШ необхідна розробка контенту, що сприяє формуванню наскрізних компетентностей: критичного мислення, соціальних навичок, громадянської свідомості. Особливо актуальним це є з огляду на те, що значна частина учнів, евакуйованих за кордон, потребує підтримки у збереженні зв'язку з українською культурою та ідентичністю.

Четвертим пріоритетом є системна комунікація про наявні ресурси з усіма учасниками освітнього процесу. Потенційно одним із чинників недостатньої ефективності платформ є банальна необізнаність учнів, їхніх родин і педагогів щодо їх можливостей. Дослідження CEDOS (2023) фіксує, що значна частина вчителів не використовує ВШО у своїй практиці, посилаючись на брак інформації або на невідповідність контенту конкретній навчальній програмі.

6. ВИСНОВКИ

Проведений аналіз засвідчує, що державні онлайн-ресурси — платформа «Всеукраїнська школа онлайн» і застосунок «Вивчаю — не чекаю» — є важливими, але недостатніми інструментами мінімізації освітніх втрат і розривів в умовах воєнного стану. ВШО забезпечує широке тематичне охоплення для учнів 5–11-х класів і містить цінний діагностичний інструментарій у вигляді первинних і вторинних тестів з детальним звітом. «Вивчаю — не чекаю» пропонує мотивуючий ігровий формат для формування базових навичок в учнів початкової школи.



Водночас обидва ресурси мають спільні системні обмеження: акцент на знаннєвому компоненті на шкоду компетентнісному; відсутність систематичних досліджень їх впливу на академічні досягнення; недостатня охопленість початкової школи діагностичним інструментарієм. Ці обмеження не знижують цінності ресурсів, однак унеможливають їх розгляд як самодостатнього рішення проблеми освітніх втрат.

На підставі дослідження сформульовано такі практичні рекомендації: впровадити системні вимірювання академічних досягнень учнів, що використовують зазначені платформи; розробити діагностичні тести для учнів 1–4-х класів; розширити контент платформ у компетентнісному вимірі; забезпечити активну комунікацію про ресурси з усіма учасниками освітнього процесу; включити компетентності щодо використання онлайн-ресурсів для мінімізації освітніх втрат до Рамки DigComEduUA та програм підвищення кваліфікації педагогів.

Перспективними напрямками подальших досліджень є проведення порівняльних досліджень академічних досягнень учнів, що використовують і не використовують зазначені платформи; розроблення та пілотування діагностичного інструментарію для початкової школи; аналіз ефективності ресурсів для різних соціально-демографічних груп учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Andrabi T., Daniels B., Das J. Human capital accumulation and disasters: evidence from the Pakistan earthquake of 2005. *Journal of Human Resources*. 2023. Vol. 58, № 4. P. 1057–1096. DOI: <https://doi.org/10.3368/jhr.59.2.0520-10887R1>
2. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Психологічні аспекти дистанційного навчання в умовах воєнного стану в Україні. *Проблеми сучасної психології*. 2023. № 59. С. 14–28.



3. Освіта під час війни: виклики та можливості. Аналітичний центр CEDOS. 2023. URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-pid-chas-viyny-vyklykuta-mozhlyvosti/>
4. Engzell P., Frey A., Verhagen M. D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. Vol. 118, № 17. Art. e2022376118. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
5. Hanushek E. A., Woessmann L. The economic impacts of learning losses. *OECD Education Working Papers*. 2020. № 225. DOI: <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
6. Kaffenberger M. Modelling the long-run learning impact of the COVID-19 learning shock. *International Journal of Educational Development*. 2021. Vol. 81. Art. 102326. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
7. Лупаренко Л. А. Використання електронних освітніх ресурсів у загальній середній освіті в умовах карантинних обмежень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4773>
8. Малицька І. Д. Онлайн-платформи як засіб забезпечення безперервності навчання в умовах надзвичайних ситуацій. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57. С. 22–28.
9. МОН України. МОН створило всеукраїнський онлайн-розклад для учнів під час воєнного стану. 2022. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/mon-stvorilo-vseukrainskiy-onlayn-rozklad-dlya-uchniv-pid-chas-voennogo-stanu>
10. МОН України. Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення: бриф за результатами дослідження. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.rok.y.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf>



11. Огляд діагностичних тестів як освітнього ресурсу. Український інститут освітньої аналітики. 2023. URL: <https://uied.org.ua/2023/10/11150/>
12. Redecker C., Punie Y. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
13. Рамка цифрових компетентностей для освітян DigCompEduUA. Міністерство цифрової трансформації України. 2021. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf
14. Війна та освіта. Два роки повномасштабного вторгнення: бриф за результатами дослідження. Благодійний фонд savED. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.rok.y.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf>
15. Tomasik M. J., Helbling L. A., Moser U. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: a natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. 2021. Vol. 56, № 4. P. 566–576. DOI: <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
16. UNESCO. *Education in emergencies: Ukraine crisis response*. 2022. URL: <https://www.unesco.org/en/ukraine>
17. World Bank. *Ukraine. Third Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA3). February 2022 – December 2023*. 2024. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099021324115085807/pdf/P1801741bea12c012189>