

Стан дослідження проблеми освітніх утрат під час літніх канікул у світовій науковій думці

Ярослава Мозгова¹

Опубліковано	Секція	УДК
30.09.2024	Освіта	37.015.31:373.3/5
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18883970		

Анотація. Стаття присвячена аналізу стану наукових досліджень феномену освітніх утрат під час літніх канікул, відомого у міжнародній науковій літературі як «summer learning loss» або «summer slide». Проблема сезонних коливань навчальних досягнень учнів є актуальною для сучасної педагогічної науки і практики, оскільки тривала перерва у навчанні негативно впливає на рівень засвоєних знань і навичок. Метою статті є систематизація та аналіз наукових підходів до вивчення освітніх утрат під час канікул у зарубіжній педагогіці та суміжних науках. У роботі використано методи системного аналізу наукових джерел, бібліографічного огляду та порівняльного аналізу публікацій у реферованих виданнях із баз даних Web of Science, Scopus, ERIC та Google Scholar за 1906–2024 роки. Встановлено, що перші наукові свідчення про вплив канікул на рівень навчальних досягнень з'явилися ще на початку ХХ ст. Систематичне вивчення проблеми розпочалося у 1978 р. з виходом фундаментальної монографії Б. Гейнс, що заклала теоретичний і методологічний фундамент для подальших досліджень. У 1990-х рр. Х. Купер із колегами провели першу велику метааналітичну роботу, яка підтвердила факт утрати в середньому близько одного місяця навчального прогресу внаслідок літніх канікул (з більш суттєвими втратами у сфері математичних обчислень — до двох місяців). Важливу роль у розвитку концепції відіграло Балтиморське лонгітюдне дослідження К. Александер, Д. Ентвісл та Л. Олсон (1982–2002), а також теорія «крана» (Faucet Theory), що пояснює механізм диференційованого впливу канікул на дітей із різних соціально-економічних груп. Наголошується, що освітні утрати є нерівномірними: найбільше страждають діти з малозабезпечених сімей, що посилює освітню нерівність. Сучасні дослідження, зокрема роботи М. Кухфелд, переосмислюють класичні висновки на основі великих масивів даних. Доведено, що в Європі (Швеція, Австрія, Велика Британія, Німеччина) феномен підтверджується, однак досліджений значно менш системно. В Україні ця проблематика практично відсутня в науковому дискурсі, що визначає перспективи подальших досліджень. Результати роботи можуть слугувати підґрунтям для розробки освітньої політики щодо організації канікулярного часу та профілактики освітніх утрат.

Ключові слова: освітні втрати, літні канікули, літній спад навчання, сезонне навчання, освітня нерівність, літні освітні програми, метааналіз.

¹ здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, Україна
y.mozghova.asp@kubg.edu.ua
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5532-6094>

The state of research on the problem of educational losses during summer holidays in world scientific thought

Abstract. The article is devoted to the analysis of the state of scientific research on the phenomenon of educational losses during summer holidays, known in the international scientific literature as «summer learning loss» or «summer slide». The problem of seasonal fluctuations in students' academic achievements is relevant to modern pedagogical science and practice, as a prolonged break in education negatively affects the level of acquired knowledge and skills. The purpose of the article is to systematize and analyze scientific approaches to studying summer learning losses in foreign pedagogy and related sciences. The article employs methods of systematic analysis of scientific sources, bibliographic review, and comparative analysis of publications in peer-reviewed journals from the Web of Science, Scopus, ERIC and Google Scholar databases for the period 1906–2024. It was established that the first scientific evidence of the impact of holidays on the level of academic achievement appeared at the beginning of the 20th century. The systematic study of the problem began in 1978 with the fundamental monograph by B. Heyns, which laid the theoretical and methodological foundation for subsequent research. In the 1990s, H. Cooper and colleagues conducted the first large meta-analytical study, which confirmed the average loss of approximately one month of academic progress as a result of summer holidays (with more substantial losses in mathematics computation — up to two months). An important role in the development of the concept was played by the longitudinal Baltimore Beginning School Study by K. Alexander, D. Entwisle, and L. Olson (1982–2002) and the «Faucet Theory», which explains the mechanism of the differential impact of holidays on children from different socio-economic groups. It is emphasized that educational losses are uneven: children from low-income families suffer the most, which intensifies educational inequality. Contemporary studies, including the work of M. Kuhfeld, reconsider classical findings using large-scale datasets. It is demonstrated that in Europe (Sweden, Austria, Great Britain, Germany) the phenomenon is confirmed, but studied far less systematically. In Ukraine, this issue has received virtually no scholarly attention, which determines the perspectives for further research. The results of the study can serve as a basis for the development of educational policy regarding the organization of holiday time and the prevention of educational losses.

Keywords: educational losses, summer holidays, summer learning loss, seasonal learning, educational inequality, summer educational programs, meta-analysis.

ВСТУП

Щорічне тривале переривання навчального процесу у зв'язку з літніми канікулами є невід'ємним елементом більшості систем освіти у світі. Попри поширену думку про виключно відновлювальний характер канікулярного відпочинку для учнів, у педагогічній науці вже понад століття фіксується феномен так званих освітніх утрат під час канікул (від англ. summer learning loss, summer slide) — зниження рівня навчальних досягнень у результаті тривалої перерви в організованій освітній діяльності. Ця проблема набула особливої актуальності в умовах постпандемічного контексту, коли тривалі перерви у навчанні, спричинені карантинними обмеженнями, повернули науковий і практичний інтерес до питань сезонних коливань навчального прогресу та механізмів їх профілактики.

Сама структура шкільного року з тривалими літніми канікулами є відносно пізнім і значною мірою соціально обумовленим явищем. Усупереч поширеному уявленню про «аграрне» походження літніх канікул, дослідники переконливо показали, що воно є хибним: сільські школи, навпаки, традиційно працювали влітку, оскільки весна та осінь — пора сівби й жнив — були зайняті польовими роботами. Тривалі літні канікули є передусім міським феноменом. В американських містах до 1890-х рр. школи

функціонували майже цілорічно (наприклад, у Нью-Йорку у 1840-х рр. навчальний рік тривав до 248 днів), однак у спекотні місяці відвідуваність різко падала: заможні й середньостатусні родини виїжджали на літо, а переповнені цегляні будівлі без вентиляції ставали небезпечними. Паралельно побутували уявлення про «гігієну навчання», відповідно до яких надмірне розумове навантаження влітку шкодить здоров'ю дітей. Наприкінці XIX ст. реформатори освіти уніфікували розклад міських і сільських шкіл, і 9-місячний навчальний рік остаточно закріпився до 1900-х рр. Таким чином, канікулярна пауза, яка стала передумовою феномену освітніх утрат, виникла не з педагогічних міркувань, а з кліматичних, соціальних і адміністративних обставин — що пояснює, чому осмислення її освітніх наслідків розпочалося лише з появою загального охоплення освітою і стандартизованого тестування.

Для України питання освітніх утрат під час канікул має додаткові виміри. По-перше, понад три роки воєнних дій спричинили масштабні порушення освітнього процесу: вимушені евакуації, дистанційне навчання, переривання шкільних занікул через обстріли та тривоги. В цих умовах розуміння закономірностей, за якими учні втрачають і відновлюють навчальні досягнення у перервах між регулярними заняттями, набуває виняткового практичного значення для педагогів, батьків та освітніх управлінців. По-друге, в умовах соціально-економічного розшарування, що поглибилося внаслідок воєнного стану, нерівномірний розподіл освітніх утрат між дітьми з різних соціальних груп — центральна тема міжнародних досліджень у цій галузі — стає ще більш актуальним для вітчизняного освітнього дискурсу.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що проблема освітніх утрат під час канікул системно досліджується у США починаючи з 1970-х рр., тоді як у країнах Центральної та Східної Європи вона вивчалася значно менш інтенсивно. Попри існування ґрунтовних оглядових робіт в англійській літературі, у вітчизняній педагогічній науці відсутні дослідження, які б систематизували накопичені міжнародні знання про цей феномен. В Україні ця проблематика залишається практично поза полем педагогічних досліджень, що є суттєвою прогалиною на тлі міжнародних тенденцій до доказово-орієнтованої освітньої політики.

Дослідженням різних аспектів освітніх утрат під час канікул займалися Б. Гейнс [1, с. 47], Х. Купер, Б. Най, К. Чарлтон та ін. [2, с. 227], К. Александер, Д. Ентвісл і Л. Олсон [3, с. 167; 8, с. 72], Д. Дауні, П. фон Гіппель і Б. Броч [4, с. 614], Дж. Кім [5, с. 172], М. Кухфелд [6, с. 25] та інші. Результати проведених досліджень демонструють суттєвий вплив літнього перериву на збереження та розвиток навчальних досягнень учнів, особливо тих, хто належить до соціально вразливих груп.

Разом із тим, незважаючи на значний обсяг напрацювань в англійській науці, критичного та узагальнюючого аналізу стану дослідженості цієї проблеми у вітчизняній педагогічній літературі не представлено. Не систематизовано ані хронологію розвитку концепції освітніх утрат, ані методологічні підходи до її вивчення, ані наявні докази ефективності профілактичних заходів.

Метою статті є аналіз стану дослідження проблеми освітніх утрат під час літніх канікул у світовій науковій думці — від перших емпіричних спостережень початку XX ст. до сучасних великомасштабних кількісних досліджень і метааналізів — а також визначення перспектив вивчення цього явища в українському контексті.

МЕТОДИ

Для досягнення поставленої мети застосовувалися методи систематичного аналізу наукових джерел, бібліографічного огляду, контент-аналізу та порівняльного аналізу. Пошук джерел здійснювався у базах даних Web of Science, Scopus, ERIC та Google Scholar з використанням таких ключових слів і їхніх комбінацій: «summer learning loss», «summer slide», «seasonal learning», «summer school», «summer reading», «educational inequality», «faucet theory», а також їх перекладів і транслітерацій. До аналізу залучено публікації за

1906–2024 роки: монографії, рецензовані наукові статті, метааналізи, огляди літератури та звіти дослідницьких організацій.

Критеріями відбору джерел слугували: тематична відповідність (безпосередній зв'язок із феноменом освітніх утрат під час канікул або сезонних коливань навчального прогресу), науковий характер публікації (рецензовані журнали, видавництва академічних установ, дисертаційні роботи, звіти провідних дослідницьких організацій), доступність повного тексту або реферату, наявність власної емпіричної бази або значущого теоретичного внеску в концептуалізацію феномену. Публікації, що лише побіжно згадують канікулярні втрати у ширшому контексті, а також матеріали без рецензування та не верифіковані ресурси виключались із аналізу. Загалом було проаналізовано понад 80 публікацій, з яких 19 відібрано як ключові для систематизованого огляду відповідно до встановлених критеріїв.

Хронологічний аналіз публікаційної активності здійснювався шляхом розподілу джерел за десятиліттями для виявлення тенденцій у розвитку наукового знання про феномен. Порівняльний аналіз передбачав зіставлення дослідницьких підходів, вибірок, інструментів вимірювання та ключових висновків у публікаціях із різних країн і хронологічних періодів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять принципи системного підходу до аналізу педагогічних явищ, доказово-орієнтованої освітньої практики (evidence-based education) та соціокультурного підходу до навчання, відповідно до якого освітні досягнення учнів розглядаються як результат взаємодії інституційного (шкільного) та позаінституційного (сімейного, громадського) середовищ. Такий підхід дозволяє виходити за межі суто дидактичного розгляду проблеми і враховувати соціально-економічні та культурні чинники, що опосередковують характер і масштаб освітніх утрат під час канікул у різних контекстах.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Витоки дослідження феномену освітніх утрат під час канікул

Перші задокументовані спостереження щодо впливу тривалих перерв у навчанні на рівень засвоєних знань учнів сягають початку ХХ ст. У 1906 р. У. Вайт провів одне з перших досліджень, у якому зафіксував зниження результатів тестування учнів після літніх канікул порівняно з показниками кінця навчального року [7, с. 430]. Упродовж 1910–1950-х рр. з'явилися й інші роботи схожого характеру, однак вони мали обмежений масштаб і методологічну базу. Як зауважують Купер та ін. [2, с. 228], більшість публікацій доцифрової ери страждала на значні методологічні обмеження — нееквівалентні форми тестів, різний час вимірювань, відсутність контрольних груп, — що унеможливило впевнені висновки про масштаб і стійкість феномену. Тим не менше, ці ранні роботи сформуливали уявлення про літній відрізок як «зону ризику» для збереження навчальних досягнень та стимулювали подальший науковий пошук.

Серед досліджень першої половини ХХ ст. варто уваги цикл робіт 1920–1940-х рр., присвячених втратам у арифметиці та правописі — предметних галузях, де результати виявилися найбільш наочними. Зокрема, численні дослідники порівнювали результати стандартних тестів у травні і вересні та незмінно фіксували регрес у лічильних навичках і навичках правопису. Загальний консенсус тогочасних авторів зводився до того, що канікули «скасовують» частину навчальних здобутків, накопичених за рік, і що вчителям доводиться витратити перші тижні нового навчального року на «повторний огляд» пройденого матеріалу. Проте ці спостереження залишалися на рівні педагогічного фольклору: жодної теоретичної рамки для їх осмислення не існувало, а питання про те, чи є втрати однаковими для дітей із різних соціальних груп, дослідники майже не ставили. Серйозна зміна відбулася лише тоді, коли у 1970-х рр. соціологія освіти почала вивчати феномен крізь призму нерівності.

Монографія Б. Гейнс (1978) як методологічний переломний момент

Якісний стрибок у дослідженні феномену відбувся у 1978 р. з виходом монографії Б. Гейнс «Summer Learning and the Effects of Schooling» [1, с. 3–12]. На основі даних про близько 3 000 школярів 6–7 класів Атланти (США) авторка застосувала порівняльний аналіз темпів навчального прогресу в різні часові відрізки — під час навчального року і влітку. Гейнс показала, що соціально-економічні відмінності у навчальних досягненнях проявляються переважно в літній, а не в навчальний період: під час шкільного навчання діти з різних соціальних груп прогресують приблизно однаково, натомість влітку діти із забезпечених сімей продовжують учитися, тоді як їхні однолітки з малозабезпечених родин стоять на місці або регресують [1, с. 88]. Монографія заклала три принципових методологічних правила: необхідність вимірювань на початку і в кінці кожного канікулярного відрізка; порівняння темпів приросту, а не абсолютних показників успішності; врахування соціально-економічного статусу сім'ї як ключової змінної.

Особливого значення набули висновки Гейнс щодо ролі читання в канікулярний час. Дослідниця встановила, що кожна додаткова година читання на день упродовж літа корелює з приростом навчальних досягнень, еквівалентним одному-двом місяцям навчального прогресу — незалежно від соціально-економічного статусу сім'ї [1, с. 161]. Цей висновок мав принципове значення: він вказував на те, що для дітей із малозабезпечених родин читацька активність є потенційно компенсаторним чинником, здатним пом'якшити негативний ефект канікулярного перериву. Водночас дослідження Гейнс засвідчило, що влітку саме доступ до книг і бібліотек розподілений нерівномірно: діти із середнього класу значно частіше відвідували публічні бібліотеки та мали вдома книги за інтересами, що структурно відтворювало нерівність. Ці спостереження заклали підґрунтя для цілого напрямку досліджень зв'язку між доступом до літератури, канікулярними практиками читання та навчальними досягненнями учнів.

Теорія «крана» та концептуальна рамка освітньої нерівності

Паралельно з емпіричними дослідженнями розвивалася і теоретична база вивчення сезонних освітніх утрат. Д. Ентвісл, К. Александер і Л. Олсон у 1997 р. у своїй монографії «Children, Schools, and Inequality» запропонували метафору «крана» (Faucet Theory) для пояснення механізму диференційованого впливу канікул на дітей із різних соціальних груп [19, с. 78]. Широкого наукового обігу термін набув завдяки статті тих самих авторів «Keep the Faucet Flowing», опублікованій у 2001 р. Відповідно до цієї теорії, школа є своєрідним «краном ресурсів», що рівномірно надає знання всім учням під час навчального року. Влітку «кран» перекривається, і доступ до освітніх ресурсів визначається вже не школою, а сімейним середовищем: для дітей із забезпечених родин «домашній кран» продовжує «текти», тоді як для дітей із малозабезпечених сімей він залишається закритим. Теорія запропонувала елегантне пояснення механізму накопичення освітньої нерівності і стала теоретичним підґрунтям для численних подальших досліджень та обґрунтування підтримки вразливих груп у канікулярний час.

Перший масштабний метааналіз (Cooper et al., 1996)

У 1996 р. Х. Купер, Б. Най, К. Чарлтон та ін. провели масштабний метааналіз, у якому систематизували результати 39 досліджень, опублікованих з 1906 по 1994 рік [2, с. 227]. До аналізу включались лише роботи, у яких порівнювалися показники до і після літніх канікул за стандартизованими тестами. Результати показали, що в середньому учні втрачають близько місяця стандартизованих навчальних досягнень за літо, причому більш вираженими є утрати у сфері математичних обчислень (місяць-два) [2, с. 232]. Утрати в читанні суттєво відрізняються за соціально-економічним статусом: учні з малозабезпечених родин демонструють зниження показників, тоді як у дітей із середнього класу спостерігається незначний приріст або стабільний рівень [2, с. 240]. Метааналіз 1996 р. став першим великим синтезом доказів у галузі, встановив стандарт

методологічної строгості для наступних досліджень, хоча самі автори вказували на значну гетерогенність включених досліджень як обмеження роботи.

Пояснення, чому саме математичні обчислення і правопис є найбільш вразливими до літніх утрат, Купер та ін. (1996) шукають у психології навчання: обчислювальні й орфографічні навички базуються переважно на процедурній і фактографічній пам'яті, яка без регулярного повторення швидко деградує [2, с. 245]. Натомість читацьке розуміння і математичні концептуальні знання є більш «стійкими» — вони спираються на глибинні когнітивні схеми, які не зникають від відсутності формальної практики. Цей висновок пояснює, чому читання можна підтримувати через неформальне домашнє читання, тоді як арифметичні автоматизми потребують систематичного повторення. Така диференціація предметних утрат стала теоретичною підставою для орієнтації більшості профілактичних програм на математику як галузь, де інтервенція є найбільш необхідною.

Балтиморське лонгітюдне дослідження та кумулятивний характер утрат

Особливе місце у розвитку досліджень освітніх утрат займає Балтиморське дослідження початкової школи (Beginning School Study, BSS), ініційоване К. Александер, Д. Ентвісл та їхніми колегами у 1982 р. і тривале до 2002 р. Узагальнені результати опубліковано у 2007 р. [3, с. 168]. У дослідженні простежено освітні траєкторії близько 790 дітей — від першого класу до дорослого віку — з вимірюванням навчальних досягнень щороку, на початку і в кінці кожного навчального року.

Ключовий висновок дослідження полягає в тому, що переважна частина різниці у навчальних досягненнях між учнями з різних соціальних груп формується саме в літній, а не в навчальний час [3, с. 172]. Різниця між групами з низьким і високим соціально-економічним статусом, зафіксована на вході до середньої школи (дев'ятий рік навчання), пояснюється переважно нерівним накопиченням знань у канікулярний час упродовж початкової школи, а не різною якістю шкільного навчання [3, с. 175]. Під час навчального року темпи приросту знань у дітей із різних соціальних груп були порівнянними; розрив формувався виключно влітку, і щороку накопичувався.

Принципово важливим є лонгітюдний вимір BSS: автори показали, що ранні канікулярні відставання мають тривалі наслідки для освітніх траєкторій учнів. Кумулятивна різниця у читацьких досягненнях між соціально-економічними групами, сформована переважно в канікулярний час початкової школи, суттєво корелює із подальшим розподілом учнів за академічними треками в старшій школі, показниками відсіву та рівнем вступу до чотирирічних коледжів [3, с. 177]. Таким чином, BSS продемонструвало, що канікулярні освітні втрати є не тимчасовим явищем, а структурним чинником відтворення соціальної нерівності через освіту. Цей висновок кардинально змінив дискусію про причини освітньої нерівності та посилив аргументацію на користь адресної підтримки вразливих груп у позашкільний час.

Слід також відзначити, що BSS мало суттєвий вплив на розвиток методології досліджень нерівності в освіті загалом. Його лонгітюдний дизайн — відстеження однієї когорти від першого класу до дорослого віку — продемонстрував цінність довготривалих панельних спостережень для виявлення механізмів, які не є видимими в поперечних зрізах. Зокрема, без лонгітюдного виміру неможливо побачити кумулятивний характер утрат: кожний окремих літній відрізок дає порівняно невелику різницю між групами, але щорічне нашарування цих різниць протягом усієї початкової школи формує колосальний розрив, що визначає освітню долю учня. Цей методологічний урок був засвоєний подальшими дослідниками, і сезонні лонгітюдні дизайни стали стандартом у галузі — найяскравіший приклад якого можна побачити в дослідженні Кухфелд (2019), де мільйони індивідуальних траєкторій відстежуються через кілька послідовних точок вимірювання.

Сезонний порівняльний підхід як методологічний інструмент

Вагомим методологічним внеском стала робота Д. Дауні, П. фон Гіппеля та Б. Броха (2004) [4, с. 614], яка запропонувала «сезонний порівняльний підхід» (seasonal comparison approach) як спосіб розмежування впливу школи і сімейного середовища на навчальні досягнення учнів. Застосовуючи цей підхід до великої представницької вибірки американських першокласників, автори показали, що нерівність у навчальних досягненнях, яка зростає влітку, суттєво більша, ніж та, що формується під час навчання, — тобто школа фактично є «великим зрівнювачем» і уповільнює зростання освітньої нерівності [4, с. 627]. Методологія набула широкого застосування в наступних дослідженнях і стала інструментом для аргументації на користь позашкільних чинників як рушія освітньої нерівності, що має важливі наслідки для освітньої політики.

Репрезентативні національні дані та узагальнення феномену

Важливим кроком у розвитку галузі стало залучення репрезентативних загальнонаціональних вибірок замість локальних міських досліджень. Американське лонгітудне дослідження раннього дитинства (Early Childhood Longitudinal Study — Kindergarten Cohort, ECLS-K), запроваджене наприкінці 1990-х рр., дозволило науковцям відстежувати динаміку навчальних досягнень від дитячого садка до п'ятого класу на загальнонаціональній вибірці, що включала десятки тисяч дітей. На основі цих даних Д. Дауні та ін. [4, с. 615] підтвердили і уточнили висновки попередніх локальних досліджень: нерівність між соціально-економічними групами у темпах приросту є суттєво вищою під час літніх канікул, ніж протягом навчального року, а школа діє як вирівнювальний механізм для більшості дітей.

Дані ECLS-K також дозволили диференціювати картину утрат за предметними галузями і класами. Дослідження показали, що утрати в математиці є більш стабільними й універсальними — вони фіксуються в більшості учнів незалежно від соціального статусу. Утрати в читанні, навпаки, мають виражений соціальний характер: у дітей із забезпечених сімей літо пов'язане з приростом або стабілізацією читацьких навичок, тоді як у дітей із малозабезпечених родин — зі значним регресом [4, с. 622]. Цей диференційований характер утрат пояснює, чому читацька нерівність між соціальними групами зростає набагато швидше, ніж математична: вона розширюється не лише через різні темпи навчання у школі, а й через кардинально відмінні канікулярні траєкторії. Використання репрезентативних загальнонаціональних даних дозволило дослідникам долати обмеження локальних вибірок і робити обґрунтованіші узагальнення щодо закономірностей сезонних утрат у різних демографічних і географічних групах американського суспільства.

Читання, доступ до книг та профілактика освітніх утрат

Окремий напрям у дослідженні освітніх утрат пов'язаний із вивченням ролі читання у канікулярний час. Дж. Кім у 2004 р. показав, що доступ до книг і читацькі практики влітку мають суттєве значення для профілактики освітніх утрат, причому ефект є найбільш вираженим для дітей із низьким соціально-економічним статусом [5, с. 172]. Р. Аллінгтон та ін. у 2010 р. встановили, що учні, які самостійно обирали книги для домашнього читання на літо, показували суттєво вищі результати порівняно з контрольною групою [9, с. 415] — що вказує на важливість не лише доступу до літератури, а й читацької мотивації. Метааналіз Дж. Кіма та Д. Куїнн (2013), що охопив 41 дослідження, підтвердив ефективність літніх програм читання як у класних, так і в домашніх умовах [10, с. 390].

Метааналіз Кіма і Куїнн (2013) виявив, що середній розмір ефекту втручань із літнього читання є помірним, але статистично значущим: програми, що поєднували надання книг із цілеспрямованим навчанням технік читання, демонстрували суттєво вищі результати порівняно з програмами, що лише надавали доступ до літератури [10,

с. 404]. Автори також встановили, що ефект є більш вираженим у молодших класах (кіндергартен — третій клас) і для учнів із нижчим вихідним рівнем читацьких навичок. Важливим методологічним уточненням дослідження є розмежування ефектів від класних (teacher-directed) та домашніх (home-based) інтервенцій: обидва типи демонструють позитивний вплив, однак за різних умов. Класні програми показують стабільніші результати, оскільки забезпечують структурований педагогічний супровід; домашні програми більш гнучкі і менш витратні, проте їх ефективність значно залежить від залученості батьків та наявності читацької культури в родині. Цей висновок має практичне значення для проектування канікулярних інтервенцій, зокрема в контекстах, де ресурси для організованих програм обмежені.

Ефективність літніх освітніх програм

Потужним дослідницьким напрямом є вивчення ефективності літніх освітніх програм як засобу запобігання навчальним утратам. Дж. Мак-Комбс та ін. (2011) у масштабному огляді RAND Corporation встановили, що добре організовані літні програми мають позитивний вплив на навчальні досягнення учнів, особливо у читанні й математиці [11, с. 34]. Результативність програми залежить від якості навчання, кваліфікації педагогів, інтенсивності та тривалості втручання. К. Звох і Дж. Стівенс (2013) у рандомізованому польовому дослідженні підтвердили позитивний ефект літньої школи на показники готовності першокласників [12, с. 27], водночас зафіксувавши «ефект затухання» (fade-out effect) — поступове зменшення переваг у наступних навчальних роках, — що вказує на необхідність системних, а не одноразових втручань.

Дослідники також виявили, що ефективність літніх програм суттєво залежить від того, наскільки добровільною є участь у них. Огляд RAND показав, що обов'язкові програми для «відстаючих» учнів демонструють нижчу ефективність, ніж добровільні, до яких приваблюють якістю змісту і цікавим середовищем [11, с. 52]. Це пояснюється тим, що учні, яких примусово відправляють на «виправні» курси, часто мають нижчу мотивацію і ставляться до занять як до покарання. Натомість програми, орієнтовані на збагачення, а не лише на ліквідацію прогалів — поєднання навчального і розважального компонентів, тематичні табори, прикладні проекти, — суттєво підвищують залученість учнів. Цей висновок вказує на те, що дизайн канікулярних освітніх інтервенцій є не менш важливим, ніж сам факт їхнього існування.

Сучасні дослідження: переосмислення класичних висновків

Із розвитком великих адміністративних масивів даних у другій половині 2010-х рр. з'явилася можливість для масштабніших і методологічно досконаліших досліджень. М. Кухфелд у 2019 р. опублікувала роботу «Surprising new evidence on summer learning loss» [6, с. 25], у якій переосмислила деякі класичні висновки. Спираючись на дані NWEA щодо понад 3,4 млн учнів США, дослідниця показала, що медіанний учень фактично демонструє незначний приріст у читанні за літо; утрати в математиці, натомість, залишаються суттєвими, особливо в середніх класах [6, с. 27]. Кухфелд також звернула увагу на «сезонне тестове зміщення» (seasonal testing bias) — тенденцію стандартизованих тестів завищувати весняні показники порівняно з осінніми через ефект знайомості з форматом, — що може пояснювати завищені оцінки утрат у ранніх дослідженнях. М. Кухфелд та Б. Тарасава (2020) використали ці дані як модель для прогнозування наслідків шкільних закриттів під час пандемії COVID-19 [13, с. 4], що надало досліджуваній проблематиці нового практичного виміру.

Дослідження у Європі та міжнародний контекст

Хоча основний масив досліджень зосереджений у США, із 2000-х рр. з'являються роботи й з інших країн. М. Ліндал (2001) підтвердив наявність математичних утрат у шведських шестикласників [14, с. 18], однак, на відміну від американських даних, не

виявив зв'язку між соціально-економічним статусом родини та характером сезонних коливань, що пов'язує з більш гомогенним соціальним розподілом шведського суспільства. М. Пехтер та ін. (2015) зафіксували втрати в математиці після дев'ятитижних канікул в Австрії та незначний приріст у читанні [15, с. 1342] — ефект, пояснений вищою читацькою активністю австрійських дітей незалежно від соціального статусу. Ф. Мейер та ін. (2017) встановили, що домашні практики читання влітку є суттєвим предиктором навчального прогресу в початкових школах Німеччини [16, с. 240]. Дж. Шинвелл та М. Дефейтер (2017) провели одне з перших систематичних досліджень феномену у Великій Британії та підтвердили наявність освітніх утрат, особливо серед дітей із малозабезпечених сімей, наголосивши на браку канікулярних програм у британській системі освіти [17, с. 4].

Зіставлення наявних європейських даних виявляє кілька важливих закономірностей. По-перше, утрати в математичних обчисленнях є найбільш стабільним і крос-культурним компонентом феномену: вони фіксуються в усіх країнах, де проводилися вимірювання. По-друге, читацькі практики відіграють вирішальну роль у запобіганні утратам у читанні, і цей ефект підтверджується в різних культурних контекстах — від австрійських сільських шкіл до британських міських районів. По-третє, характер соціального розподілу утрат є контекстуально варіативним: у більш рівноправних суспільствах Північної Європи диференціація між соціальними групами є значно менш вираженою, ніж у США, що узгоджується з теорією «крана» — за відсутності значних відмінностей у сімейних ресурсах різниця у канікулярних траєкторіях природно зменшується. Цей висновок має важливе значення для прогнозування характеру феномену в різних країнах: масштаб освітніх утрат і їхній соціальний розподіл не є фіксованими характеристиками, а залежать від структурних особливостей суспільства.

Водночас наявні європейські дослідження мають суттєві методологічні обмеження, що утруднює міжнародні порівняння. Більшість із них спирається на локальні або регіональні вибірки, а не репрезентативні загальнонаціональні дані; застосовуються різні інструменти вимірювання і різні визначення «освітніх утрат»; тривалість канікулярних відрізків у різних країнах суттєво варіюється — від 6 тижнів у деяких країнах Північної Європи до 12–14 тижнів у США. Все це унеможливує прямі кількісні порівняння і вказує на необхідність розробки узгоджених методологічних стандартів для крос-національних досліджень. Попри ці обмеження, загальний висновок залишається: феномен освітніх утрат є не суто американським явищем, а відображає загальну закономірність людського навчання, яка проявляється у будь-якій системі з тривалими перервами в організованій освітній діяльності.

Дискусія в науковому середовищі

Попри значний обсяг накопичених доказів, проблема освітніх утрат залишається предметом наукової дискусії. Д. Куїнн і М. Поліков (2017) наголосили на необхідності розрізняти «реальні утрати» і «псевдоутрати», спричинені методологічними артефактами [18], — зокрема нееквівалентністю шкал вертикального вирівнювання та «ефектом тестування», який може завищувати весняні показники порівняно з осінніми. Окремо дискутується доцільність переходу на цілорічне навчання (year-round schooling): попри логіку рівномірного розподілу канікул, наявні порівняльні дослідження не підтверджують суттєвих академічних переваг такої системи над традиційною, і консенсусу в науковій спільноті щодо цього питання не досягнуто.

Важливим методологічним питанням, яке залишається актуальним у сучасній дискусії, є проблема так званого «ефекту регресії до середнього» у вимірюванні літніх утрат. У супутній веб-публікації «Rethinking Summer Slide» Кухфелд (2019) звернула увагу на несподіваний результат: найсильнішим предиктором розміру канікулярних утрат виявився не соціально-економічний статус учня, а розмір його академічного приросту впродовж попереднього навчального року — він пояснював від 22 до 39%

дисперсії в літніх навчальних траєкторіях [6, с. 25]. Це означає, що значна частина «утрат» може бути статистичним артефактом — природним поверненням аномально високих весняних показників до індивідуальної «норми» учня, а не справжнім забуванням. Такий перегляд класичних висновків не скасовує феномену, але вимагає більш точних вимірювальних інструментів для відмежування реальних освітніх утрат від статистичних артефактів. Методологічна дискусія навколо цього питання стимулює розробку нових дизайнів досліджень, зокрема використання індивідуальних траєкторій зростання замість групових порівнянь.

Практичний вимір дискусії стосується питання про оптимальну стратегію профілактики освітніх утрат. Наявні докази свідчать, що навіть добре спроектовані літні програми, хоча й дають короткостроковий позитивний ефект, рідко забезпечують тривалі переваги без подальшої підтримки [12, с. 30]. Це породжує дилему між вартістю організованих втручань і їх довгостроковою ефективністю. Частина дослідників, зокрема Р. Аллінгтон та М. Мак-Гіл-Френзен, стверджують, що простіші і дешевші заходи — як-от безкоштовне надання книг дітям для самостійного вибору на літо — можуть давати порівнянний з дорогими програмами ефект [9, с. 420], що суттєво змінює співвідношення витрат та результатів. Цей висновок має особливо важливе значення для систем освіти з обмеженим фінансуванням, включаючи Україну, де системні канікулярні програми є нереалістичними в умовах воєнного часу, але доступ до книг і читацьких матеріалів є цілком досяжним заходом навіть у складних обставинах.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз стану дослідження проблеми освітніх утрат під час літніх канікул у світовій науковій думці дає підстави для таких висновків.

По-перше, феномен освітніх утрат під час канікул є добре задокументованим у міжнародній науковій літературі явищем, що фіксується дослідниками понад сторіччя. Систематичне вивчення проблеми бере початок із монографії Б. Гейнс (1978), де вперше застосовано порівняльний сезонний аналіз і встановлено ключову роль соціально-економічного статусу сім'ї у формуванні канікулярних відставань. Потужний розвиток галузь отримала у метааналізі Х. Купера та ін. (1996) та Балтиморському лонгітюдному дослідженні (Александр, Ентвісл, Олсон, 1982–2002), що перетворили феномен із педагогічного спостереження на міцно задокументований соціологічний факт.

По-друге, ключовою теоретичною рамкою у цій галузі є теорія «крана» (Faucet Theory), сформульована Д. Ентвісл, К. Александром і Л. Олсон у монографії 1997 р. «Children, Schools, and Inequality». Теорія пояснює диференційований вплив канікул через метафору нерівного доступу до ресурсів: школа забезпечує рівний потік освітніх стимулів для всіх учнів під час навчального року, однак влітку цей потік продовжується лише для дітей із середнього та вищого класу. Відповідно до цієї концепції, освітня нерівність значною мірою формується не в навчальний, а в канікулярний час, що кардинально переосмислює традиційне уявлення про школу як основне джерело нерівності.

По-третє, сучасні дослідження, зокрема роботи М. Кухфелд (2019), уточнюють і частково переосмислюють класичні висновки. Зокрема, масштаб утрат у читанні виявився меншим, ніж вважалося раніше, а деякі ранні оцінки містили методологічні артефакти. Проте загальна тенденція до нерівномірного розподілу навчального прогресу між соціально-економічними групами залишається добре підтвердженою, а практична значущість явища — доведеною масштабними даними.

По-четверте, поза США феномен досліджений значно менш систематично. Наявні роботи зі Швеції, Австрії, Великої Британії та Німеччини підтверджують існування освітніх утрат в різних освітніх системах, однак виявляють і суттєві відмінності: соціально-економічна диференціація утрат, характерна для США, не є універсальною і

залежить від рівня соціальної нерівності в країні та особливостей освітньої культури. Це застерігає від механічного перенесення американських висновків на інші контексти.

По-п'яте, в Україні ця проблематика практично не представлена у педагогічній науці, що є суттєвою прогалиною на тлі міжнародних тенденцій. Особливої актуальності це набуває в умовах воєнного часу, коли систематичні перерви у навчанні та поглиблення соціально-економічної нерівності роблять вивчення механізмів освітніх утрат нагальним завданням для вітчизняної педагогіки. Перспективами подальших досліджень є: адаптація методологічних підходів до вимірювання сезонних навчальних утрат в умовах вітчизняної системи освіти; вивчення чинників, що обумовлюють масштаб і характер освітніх утрат в українських учнів; аналіз потенціалу літніх освітніх програм як засобу профілактики навчальних утрат та зменшення освітньої нерівності в Україні.

Практичне значення розбудови досліджень у цьому напрямі в Україні важко переоцінити. По-перше, навіть базовий моніторинг сезонної динаміки навчальних досягнень учнів — порівняння результатів стандартизованих діагностик у травні і вересні — дозволив би отримати перші вітчизняні дані про масштаби феномену без значних ресурсних витрат. По-друге, виявлення груп найбільшого ризику дало б підставу для цільових рекомендацій щодо організації канікулярного часу — зокрема, щодо безкоштовного доступу до книг і бібліотек, простих програм читання, забезпечення дітей з тимчасово переміщених сімей освітніми матеріалами. По-третє, включення України в міжнародний порівняльний контекст сприяло б не лише розвитку вітчизняної педагогіки, а й збагаченню міжнародної наукової бази даними з регіону, де поєднання тривалих освітніх переривань і соціальної нерівності утворює унікальне середовище для вивчення механізмів освітніх утрат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Heyns B. *Summer Learning and the Effects of Schooling*. New York: Academic Press, 1978. 288 p.
2. Cooper H., Nye B., Charlton K., Lindsay J., Greathouse S. The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*. 1996. Vol. 66. No. 3. P. 227–268. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
3. Alexander K. L., Entwisle D. R., Olson L. S. Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review*. 2007. Vol. 72. No. 2. P. 167–180. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
4. Downey D. B., von Hippel P. T., Broh B. A. Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. *American Sociological Review*. 2004. Vol. 69. No. 5. P. 613–635. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240406900501>
5. Kim J. S. Summer Reading and the Ethnic Achievement Gap. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 2004. Vol. 9. No. 2. P. 169–188. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327671espr0902_4
6. Kuhfeld M. Surprising New Evidence on Summer Learning Loss. *Phi Delta Kappan*. 2019. Vol. 101. No. 1. P. 25–29. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
7. White W. F. The Pedagogical Value of the Summer Vacation. *The School Review*. 1906. Vol. 14. No. 6. P. 428–435.
8. Entwisle D. R., Alexander K. L. Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School. *American Sociological Review*. 1992. Vol. 57. No. 1. P. 72–84. DOI: <https://doi.org/10.2307/2096145>
9. Allington R. L., McGill-Franzen A., Camilli G., Williams L., Graff J., Zeig J., Zmach C., Nowak R. Addressing Summer Reading Setback Among Economically Disadvantaged Elementary Students. *Reading Psychology*. 2010. Vol. 31. No. 5. P. 411–427. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.505165>

10. Kim J. S., Quinn D. M. The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement from Kindergarten to Grade 8: A Meta-Analysis of Classroom and Home Interventions. *Review of Educational Research*. 2013. Vol. 83. No. 3. P. 386–431. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>
11. McCombs J. S., Augustine C. H., Schwartz H. L., Bodilly S. J., McInnis B., Lichter D. S., Cross A. B. Making Summer Count: How Summer Programs Can Boost Children's Learning. Santa Monica: RAND Corporation, 2011. 114 p. DOI: <https://doi.org/10.7249/MG1120>
12. Zvoch K., Stevens J. J. Summer School Effects in a Randomized Field Trial. *Early Childhood Research Quarterly*. 2013. Vol. 28. No. 1. P. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.002>
13. Kuhfeld M., Tarasawa B. The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell Us About the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement. Portland: NWEA, 2020. 20 p. URL: https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf
14. Lindahl M. Summer Learning and the Effect of Schooling: Evidence from Sweden. IZA Discussion Paper No. 262. Bonn: IZA, 2001. 34 p. URL: <https://docs.iza.org/dp262.pdf>
15. Paechter M., Luttenberger S., Macher D., Berding F., Papousek I., Weiss E. M., Fink A. The Effects of Nine-Week Summer Vacation: Losses in Mathematics and Gains in Reading. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2015. Vol. 11. No. 6. P. 1339–1350. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1397a>
16. Meyer F., Meissel K., McNaughton S. Patterns of Literacy Learning in German Primary Schools over Summer and the Influence of Home Literacy Practices. *Journal of Research in Reading*. 2017. Vol. 40. No. 3. P. 233–253. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12061>
17. Shinwell J., Defeyter M. A. Investigation of Summer Learning Loss in the UK — Implications for Holiday Club Provision. *Frontiers in Public Health*. 2017. Vol. 5. P. 270. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00270>
18. Quinn D. M., Polikoff M. Summer Learning Loss: What Is It, and What Can We Do About It? Washington, D.C.: Brookings Institution, 2017. URL: <https://www.brookings.edu/articles/summer-learning-loss-what-is-it-and-what-can-we-do-about-it/>
19. Entwisle D. R., Alexander K. L., Olson L. S. Children, Schools, and Inequality. Boulder: Westview Press, 1997. 230 p.