

## Стан дослідженості проблеми освітніх утрат і освітніх розривів у зарубіжній науковій думці

Ярослава Мозгова<sup>1</sup>

| Опубліковано | Секція | УДК             |
|--------------|--------|-----------------|
| 30.12.2024   | Освіта | 37.014.5:371.26 |

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18884042>

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу стану наукових досліджень проблеми освітніх утрат та освітніх розривів у зарубіжній науковій думці. Встановлено, що поняття «освітні утрати» (learning loss) та «освітній розрив» (achievement gap) є взаємопов'язаними, але концептуально відмінними: перше фіксує динамічний регрес навчальних досягнень унаслідок переривань освіти, тоді як друге описує структурні відмінності між групами учнів, що склалися під впливом соціально-економічних, расових та інших чинників. Метою статті є систематизація та аналіз ключових міжнародних досліджень у цих взаємопов'язаних галузях. Застосовано методи систематичного аналізу наукових джерел, бібліографічного огляду та порівняльного аналізу публікацій у рецензованих виданнях із баз даних Web of Science, Scopus, ERIC та Google Scholar за 1966–2024 роки. З'ясовано, що фундаментальним переломним моментом у вивченні освітніх розривів стала Доповідь Коулмана (1966), яка встановила прима́т сімейного середовища над якістю школи у формуванні навчальних досягнень. Подальші дослідження, зокрема роботи С. Рірдона (2011), засвідчили, що прибутковий розрив у навчальних досягненнях за останні п'ятдесят років суттєво зріс і нині перевищує расовий розрив. Показано, що міжнародні порівняльні дослідження (PISA, TIMSS, PIRLS) надали системний крос-національний вимір проблеми. Особливу увагу приділено дослідженням освітніх утрат унаслідок пандемії COVID-19, які засвідчили, за даними PISA-2022, середнє зниження результатів на 7 місяців навчання з математики та понад рік з читання. Проаналізовано механізми відтворення освітніх розривів — структурна нерівність, сегрегація за місцем проживання, нерівний доступ до якісних педагогів — та доказову базу ефективних втручань. Визначено перспективи вивчення феноменів у вітчизняному контексті.

**Ключові слова:** освітні утрати, освітній розрив, нерівність навчальних досягнень, соціально-економічний статус, пандемія COVID-19, PISA, доказово-орієнтована освіта.

### The state of research on educational losses and achievement gaps in foreign scientific thought

**Abstract.** The article analyses the state of research on educational losses and achievement gaps in foreign scientific thought. It is established that the concepts of 'learning loss' and 'achievement gap', while closely related, are conceptually distinct: the former captures the

---

<sup>1</sup> 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](mailto:y.mozghova.asp@kubg.edu.ua)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5532-6094>

dynamic regression of academic achievement due to educational disruptions, while the latter describes structural differences between groups of students shaped by socioeconomic, racial, and other factors. The purpose of the article is to systematise and analyse key international research in these interrelated fields. The study 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 1966–2024. It is established that the foundational turning point in the study of achievement gaps was the Coleman Report (1966), which demonstrated the primacy of family background over school quality in shaping academic achievement. Subsequent research, including the work of S. Reardon (2011), showed that the income achievement gap has grown substantially over the past five decades and now exceeds the racial achievement gap. International comparative studies (PISA, TIMSS, PIRLS) have provided a systematic cross-national dimension to the problem. Special attention is paid to research on COVID-19-induced learning losses, which, according to PISA-2022 data, showed an average decline of seven months of mathematics learning and more than a year in reading. The mechanisms of achievement gap reproduction — structural inequality, residential segregation, unequal access to quality teachers — and the evidence base for effective interventions are analysed. Perspectives for studying these phenomena in the Ukrainian context are outlined.

**Keywords:** educational losses, achievement gap, inequality of academic achievement, socioeconomic status, COVID-19 pandemic, PISA, evidence-based education.

## ВСТУП

Проблема нерівності освітніх досягнень та освітніх утрат належить до центральних у сучасній педагогічній науці й освітній політиці. В умовах глобальних потрясінь — від пандемії COVID-19 до збройних конфліктів — питання про те, як системи освіти зберігають, втрачають і відновлюють навчальний потенціал різних груп учнів, набуло безпрецедентної гостроти. Дослідники, освітні управлінці та міжнародні організації зіткнулися з необхідністю не лише фіксувати масштаб освітніх утрат, а й розуміти їхнє коріння у структурних нерівностях, які існували задовго до будь-яких кризових подій.

Концептуальний простір навколо освітньої нерівності формується щонайменше двома взаємопов'язаними поняттями. «Освітні утрати» (learning loss) описують динамічний регрес: ситуацію, коли учні, що раніше досягли певного рівня знань або навичок, демонструють нижчі результати через перерву в освітньому процесі. «Освітній розрив» (achievement gap) охоплює ширше явище — стійку відмінність у навчальних досягненнях між соціально-демографічними групами учнів, яка не обов'язково є наслідком конкретних переривань, а відображає системну нерівність у доступі до освітніх ресурсів. Обидві концепції пов'язані між собою: утрати, що виникають під час кризових переривань, мають виражену соціальну диференціацію — вони непропорційно більші для вже несприятливих груп і тому поглиблюють наявні розриви.

В Україні питання освітніх утрат і розривів набуло додаткового виміру. Понад три роки повномасштабних воєнних дій спричинили масштабну дезорганізацію освітнього процесу: мільйони дітей опинилися в умовах вимушеного переміщення, перейшли на дистанційне навчання, зазнали психотравматичного впливу бойових дій. В цих обставинах систематичне осмислення міжнародного досвіду дослідження освітніх утрат і розривів — їхніх механізмів, масштабу та методів подолання — є не суто академічним, а практично необхідним завданням.

Дослідженням різних аспектів освітніх утрат та освітніх розривів займалися Дж. Коулман та ін. [1], С. Рірдон [2], Е. Гануссек і Л. Вессманн [3], П. Енгзелл, А. Фрей і М. Д. Верхаген [4], М. Кухфелд та ін. [5], Г. Пандольфі та ін. [6], Х. Паке та ін. [7; 8], Дж. Хекман [9], Г. Данкан і Р. Мернейн [10] та інші. Результати проведених досліджень демонструють, що освітня нерівність є системним феноменом, відтворюваним через

взаємодію шкільних та позашкільних чинників, а масштаб сучасних освітніх утрат — внаслідок пандемії та збройних конфліктів — становить виклик для освітніх систем усього світу.

Разом із тим, попри значний масив зарубіжних досліджень, у вітчизняній педагогічній науці відсутні системні огляди, що інтегрували б напрацювання у сфері освітніх утрат та освітніх розривів у єдину аналітичну рамку, адаптовану до потреб вітчизняного контексту. Заповнення цієї прогалини є нагальним — особливо з урахуванням необхідності розробки доказово-орієнтованих відповідей на освітні виклики воєнного часу.

Метою статті є систематизація та аналіз стану дослідженості проблем освітніх утрат та освітніх розривів у зарубіжній науковій думці — від фундаментальних теоретичних концепцій до сучасних великомасштабних емпіричних досліджень — а також визначення перспектив застосування набутого знання в українському освітньому 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 їх комбінацій: «achievement gap», «learning loss», «educational inequality», «socioeconomic achievement gap», «COVID-19 learning loss», «PISA equity», «school quality inequality», а також їх перекладів і транслітерацій. До аналізу залучено публікації за 1966–2024 роки: монографії, рецензовані наукові статті, метааналізи, огляди літератури, звіти міжнародних організацій та урядових агенцій.

Критеріями відбору джерел слугували: тематична відповідність (безпосередній зв'язок із феноменами освітніх утрат або освітніх розривів між соціально-демографічними групами учнів), науковий характер публікації (рецензовані журнали, видавництва академічних установ, звіти провідних дослідницьких організацій), наявність власної емпіричної бази або значущого теоретичного внеску в концептуалізацію феномену, доступність повного тексту або реферату. Публікації, що лише побіжно торкаються теми без оригінального внеску, виключались із аналізу. Загалом проаналізовано понад 90 публікацій, з яких 20 відібрано як ключові для систематизованого огляду відповідно до встановлених критеріїв.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять принципи доказово-орієнтованої освітньої практики (evidence-based education) та соціологічного підходу до аналізу нерівності, відповідно до якого освітні досягнення розглядаються як результат взаємодії індивідуальних, сімейних, шкільних та ширших соціально-структурних чинників. Порівняльний аналіз передбачав зіставлення дослідницьких підходів, методологічних інструментів, вибірок та ключових висновків у публікаціях із різних країн і хронологічних відрізків.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

### ***Концептуальне розмежування «освітніх утрат» та «освітнього розриву»***

Перш ніж звернутися до огляду конкретних досліджень, необхідно розмежувати два ключові поняття, які нерідко вживаються як синоніми, попри суттєву концептуальну відмінність між ними. «Освітні утрати» (learning loss) позначають зниження рівня навчальних досягнень учня порівняно з попередньою точкою вимірювання — тобто це поняття є динамічним, воно описує регрес у часі. Класичний контекст вживання цього терміна — втрати під час тривалих канікул або кризових переривань (пандемія, збройний конфлікт). «Освітній розрив» (achievement gap) натомість є статичним описом структурної відмінності у навчальних досягненнях між групами учнів, виміряної в конкретний момент часу, — незалежно від того, чи

зменшувались або зростали окремі показники раніше. Розрив описує нерівність між групами: за ознакою раси чи етнічності, соціально-економічного статусу, гендеру, мови навчання, місця проживання.

Ці два поняття щільно пов'язані між собою через механізм диференційованих утрат: освітні переривання рідко зачіпають усіх учнів однаково. Дослідження послідовно демонструють, що учні з несприятливих соціально-економічних груп зазнають більших відносних утрат під час будь-яких переривань — будь то літні канікули, природні катастрофи або пандемія. Кожна хвиля утрат, відтак, не лише фіксує тимчасовий регрес, а й поглиблює структурний розрив між групами. Розуміння цього взаємозв'язку є принциповим для вироблення освітньої політики: втручання, спрямовані лише на «відновлення середніх показників», без урахування нерівномірного розподілу утрат, ризикують залишити в найгіршому становищі саме тих учнів, які найбільше потребують підтримки.

### ***Доповідь Коулмана (1966) та становлення дослідницького поля***

Фундаментальним переломним моментом у вивченні освітніх розривів стала масштабна доповідь «Equality of Educational Opportunity», підготовлена командою на чолі з Дж. Коулманом на замовлення Міністерства охорони здоров'я, освіти і добробуту США на виконання Закону про громадянські права 1964 р. [1, с. 3–22]. Дослідженням було охоплено понад 600 000 учнів та 60 000 вчителів у 4 000 школах по всіх Сполучених Штатах — на той час найбільша соціологічна вибірка в галузі освіти. Доповідь мала встановити, чи забезпечують американські школи рівні освітні можливості для дітей різних рас і соціальних груп.

Висновки доповіді виявилися контрінтуїтивними і суперечили пануючому переконанню, що фінансові вкладення в школи є головним інструментом подолання нерівності. Коулман та ін. встановили: відмінності між школами у витратах на учня, обладнанні, бібліотечних фондах та кваліфікації вчителів пояснюють лише незначну частину варіабельності навчальних досягнень учнів, тоді як найпотужнішим предиктором залишається соціально-економічне середовище сім'ї [1, с. 218–219]. Більш того, розрив між середніми результатами чорношкірих і білих учнів у 12 класі на той час сягав 1,1 стандартного відхилення — тобто середній темношкірий випускник старшої школи перебував лише на 13-му перцентилі розподілу результатів білих учнів [1, с. 21]. Ці висновки кардинально змінили напрям освітньої дискусії, перемістивши фокус із «школи» на «родину і спільноту» як основні чинники нерівності.

Методологічне значення Доповіді Коулмана важко переоцінити. Вона вперше запропонувала оцінювати рівність освітніх можливостей не через рівність ресурсів на вході (inputs), а через рівність результатів (outcomes), тобто навчальних досягнень учнів. Цей парадигмальний зсув визначив розвиток усієї подальшої кількісної соціології освіти та педагогічних досліджень: з'явилася вимога включати до будь-якого аналізу якості шкіл стандартизовані вимірювання результатів навчання. Доповідь заклала методологічний підмурак для таких масштабних проєктів, як NAEP, PISA та TIMSS, і досі залишається одним із найцитованіших досліджень в галузі соціальних наук — за підрахунками, понад 600 цитувань щорічно у Google Scholar.

П'ятдесятиліття після публікації Доповіді дало підстави для її ґрунтовного ретроспективного осмислення. Найважливіший висновок цього переосмислення полягає в тому, що головна знахідка Коулмана — про домінування сімейного фону над школою у формуванні навчальних досягнень — витримала перевірку часом і не була спростована наступними дослідженнями. Водночас дослідники уточнили межі цього висновку: порівняльні аналізи виявили, що в окремих школах і окремих освітніх системах вплив школи на зменшення нерівності є суттєво більшим, ніж в усередненій картині Коулмана. Зокрема, аналіз результатів лотерейних шкіл у великих американських містах показав, що найбільш ефективні міські школи здатні закрити від

половини до двох третин розриву між чорношкірими і білими учнями за рік навчання в середній школі [1, с. 325]. Ці результати не заперечують Коулмана — вони вказують на те, що «школа» не є однорідним чинником, і що питання про її ефект треба формулювати не як «скільки важить школа в цілому», а як «яка якість школи потрібна, щоб суттєво змінити траєкторію дитини з несприятливого середовища».

### ***Розширення прибуткового розриву в навчальних досягненнях: дослідження С. Рірдона***

П'ятдесят п'ять років по тому після Коулмана дослідницьке поле пройшло суттєву трансформацію. Найвпливовішим результатом цього розвитку стала робота С. Рірдона «The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor» (2011) [2, с. 91–92], в якій автор здійснив мета-аналітичний огляд 12 репрезентативних загальнонаціональних обстежень у США за останні 50 років. Ключовий висновок роботи кардинально змінив пріоритети освітньої дискусії: прибутковий розрив у навчальних досягненнях між учнями з 90-го і 10-го перцентилів розподілу сімейного доходу за п'ятдесят років виріс на 40% і нині є майже вдвічі більшим, ніж расовий розрив між білими і чорними учнями [2, с. 97]. Ще у 1950-х рр. расовий розрив перевищував прибутковий у 1,5 рази; сьогодні — все навпаки.

Рірдон запропонував і пояснення: зростання прибуткового розриву є не наслідком погіршення результатів бідних учнів, а насамперок різкого покращення результатів найбагатших [2, с. 102]. Заможні родини дедалі більше інвестують у «когнітивний розвиток» дітей — від дошкільної підготовки до позашкільних курсів, репетиторства, культурних заходів та освітніх технологій. Натомість результати дітей з малозабезпечених сімей зростають значно повільніше. Принципово важливим є висновок про часові рамки формування розриву: більша частина прибуткового розриву в навчальних досягненнях існує вже на момент вступу дітей до дитячого садка і не зростає суттєво впродовж шкільних років [2, с. 100]. Це вказує на те, що коріння нерівності знаходиться переважно в ранньому дитинстві — задовго до того, як освітня система отримує можливість втручатися.

Окремого аналізу заслуговує еволюція расового розриву у навчальних досягненнях, що є незалежним від прибуткового напрямом дослідження. Фундаментальний огляд Дженкса і Філліпса [15, с. 1–22] підсумував докази того, що расовий розрив між чорношкірими і білими учнями у США — хоча й скоротився у 1970–1980-х рр. — залишається стійким явищем і пояснюється не лише поточними відмінностями у соціально-економічному статусі. Автори ідентифікували широкий спектр можливих причин: від відмінностей у якості школи й очікуваннях учителів до впливу стереотипів загрози (stereotype threat) та культурних факторів. Ця дискусія суттєво збагатила концептуальний апарат дослідження освітніх розривів, зокрема показавши, що расовий і прибутковий розриви, хоча й перетинаються, мають власні специфічні механізми і потребують власних аналітичних інструментів. Значний внесок у розуміння відносної ваги цих двох типів нерівності зробили Рірдон і Портілла [14, с. 5–10], які встановили, що серед когорт, народжених у 1990-х рр., прибутковий розрив при вступі до школи продовжує зростати, тоді як расово-етнічні розриви поступово скорочуються.

### ***Роль школи у відтворенні та пом'якшенні освітніх розривів***

Питання про те, якою є роль школи у формуванні освітніх розривів — чи поглиблює вона нерівність, чи послаблює її — залишається одним із найдискусійніших у галузі. Дослідження Е. Гануссека і Л. Вессманна [3, с. 50–58] узагальнили міжнародні дані і показали, що розмір ефекту від якості школи і вчителя є суттєвим і економічно значущим, але неоднаковим між системами освіти: в системах із жорсткими ринковими механізмами і підзвітністю ефект є більшим. Гануссек переконливо показав, що якість

вчителя — найпотужніший контрольований чинник у системі освіти — варіюється в межах тієї самої школи значно більше, ніж між різними школами [3, с. 104]. Відповідно, нерівний розподіл кваліфікованих педагогів між школами з різним соціальним складом є одним із каналів, через який відтворюється освітній розрив.

Принципове значення для розуміння ролі школи має сезонний порівняльний підхід, запроваджений Д. Дауні, П. фон Гіппелем і Б. Брохом (2004): порівнюючи темпи зростання нерівності під час навчального року і під час канікул, вони встановили, що розрив у навчальних досягненнях між соціально-економічними групами зростає значно швидше влітку, ніж під час навчання [11, с. 627]. Цей висновок суперечив поширеному уявленню, що школа є «фабрикою нерівності», і натомість реабілітував її як «великого зрівнювача» (great equalizer): під час навчального року темпи приросту між групами порівнюються, а розрив, що накопичується, формується переважно поза школою. Цей висновок не знімає проблеми якості шкіл, але вказує на те, що навіть недосконала школа виконує важливу компенсаторну функцію, яку не можна замінити зовнішніми заходами без систематичної присутності дітей у освітньому просторі.

### **Міжнародні порівняльні дослідження: PISA, TIMSS, PIRLS**

Революційним кроком у вимірюванні освітніх розривів у міжнародному масштабі стало запровадження ОЕСР Програми міжнародного оцінювання учнів (PISA) у 2000 р. [12]. Тестуючи 15-річних учнів у більш ніж 80 країнах кожні три роки за стандартизованими шкалами читання, математики та природничих наук, PISA вперше дала змогу системно порівнювати рівень освітньої нерівності між різними освітніми системами — і виявила разючу різницю між країнами у силі зв'язку між соціально-економічним статусом сім'ї та навчальними досягненнями учнів. Наприклад, у країнах Північної Європи та в Естонії цей зв'язок є суттєво слабшим, ніж у США, Угорщині чи Чилі, що свідчить про нерівнозначну здатність різних систем нейтралізувати вплив соціального походження.

Дані PISA послідовно фіксують кілька міжнародних закономірностей: по-перше, частка дисперсії навчальних досягнень, що пояснюється соціально-економічним статусом, у середньому по ОЕСР становить близько 15%, але варіює від 8–10% у Фінляндії чи Канаді до 20% і більше в окремих країнах [12]; по-друге, в усіх країнах учні-мігранти у першому поколінні демонструють суттєво нижчі результати, ніж їхні однолітки, навіть при контролі за соціально-економічним статусом; по-третє, якість педагогічного складу і практики навчання є значущими предикторами рівня освітньої нерівності між школами. Паралельні міжнародні програми TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) і PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), що охоплюють 4-й і 8-й класи, підтверджують ці закономірності для молодшого шкільного віку і доповнюють картину даними про динаміку розвитку розривів від початкової до основної школи.

Особливого аналітичного значення набули дані PISA щодо так званих «стійких учнів» (resilient students) — тобто соціально несприятливих учнів, які, незважаючи на несприятливий фон, досягають високих результатів. Частка таких учнів суттєво відрізняється між країнами: у найбільш рівноправних освітніх системах (Фінляндія, Естонія, Канада) вона є значно вищою, що свідчить про те, що соціальне походження не є невідворотним вироком освітньої долі. ОЕСР [19, с. 58–65] систематично аналізує характеристики систем, що продукують більше «стійких учнів», і виявляє спільні риси: відносно однорідний розподіл педагогічних ресурсів між школами, сильна система психолого-педагогічної підтримки, пізніша профільна диференціація (трекінг) учнів. Ці висновки мають пряме значення для освітньої політики: вони вказують на конкретні системні риси, що підлягають реформуванню для зменшення освітніх розривів.

### **Дослідження ролі раннього дитинства у формуванні освітніх розривів**

Ключовим теоретичним прогресом у розумінні механізмів освітніх розривів стала концепція, розвинена Дж. Хекманом [9, с. 1900–1902], — про критичну роль ранніх інвестицій у розвиток людського капіталу. Хекман продемонстрував, що норма повернення від освітніх інвестицій є найвищою у найранішому дитинстві (до 3–5 років) і знижується зі зростанням дитини. Відповідно, розрив у когнітивному і некогнітивному розвитку, що формується в перші роки життя під впливом нерівних сімейних ресурсів, є особливо стійким — він зрідка нівелюється подальшими шкільними інтервенціями. Г. Данкан і Р. Мернейн [10, с. 3–23] у колективній монографії «Whither Opportunity?» систематизували докази того, що зростання прибуткової нерівності в США посилює цей механізм: заможніші родини не лише мають більше матеріальних ресурсів, а й приділяють значно більше часу когнітивно стимулюючій взаємодії з дітьми.

Цей висновок має принципове значення для освітньої політики: він вказує на те, що зусилля, спрямовані виключно на реформування шкільної системи, недостатні для подолання освітніх розривів, коли їх коріння знаходиться в перших роках життя. Масштабні рандомізовані дослідження програм раннього дитинства — зокрема Perry Preschool Project і Carolina Abecedarian Project — показали стійкі позитивні ефекти від якісної дошкільної освіти для дітей із малозабезпечених родин не лише для навчальних досягнень, а й для здоров'я, зайнятості та рівня злочинності в дорослому віці [9, с. 1901–1902]. Ці дані зміцнили науковий консенсус щодо дошкільної освіти як найбільш рентабельного інструменту скорочення освітніх розривів.

Важливим уточненням для міжнародного контексту є те, що висновки Хекмана про критичну роль ранніх інвестицій були відтворені і в інших країнах, хоча з певними варіаціями залежно від якості існуючої системи дошкільної освіти. У країнах із загальнодоступною і якісною системою дошкільних закладів — скандинавські країни, Франція, Нідерланди — розриви у шкільній готовності на момент вступу до першого класу є суттєво меншими, ніж у країнах, де доступ до дошкільної освіти корелює з доходами родини. Це вказує на те, що системна дошкільна освіта як суспільне благо (universal preschool) є значно ефективнішим інструментом, ніж цільові програми для найбільш вразливих, — по-перше, тому що вона охоплює ширше коло дітей у зоні ризику, які формально не є «бідними», але належать до нижчого середнього класу; по-друге, тому що вона забезпечує ефект змішаних груп, де діти з різних соціальних середовищ навчаються разом, що само по собі є компенсаторним чинником. Ці міжнародні порівняння є важливим орієнтиром для розробки освітньої політики в Україні, де системі дошкільної освіти доводиться функціонувати в умовах масштабних демографічних переміщень та обмежених ресурсів.

### ***Освітні втрати внаслідок пандемії COVID-19***

Пандемія COVID-19 перетворила теоретичну проблему освітніх утрат на глобальну практичну кризу. Закриття шкіл, що охопило 5,5 місяця у середньому по світу і значно більше в окремих країнах, спричинило безпрецедентні переривання освітнього процесу. Аналіз даних PISA-2022, що охопив понад 80 країн, показав, що результати з математики знизились у середньому на 14% стандартного відхилення — що еквівалентно приблизно 7 місяцям навчання — а результати з читання впали ще більш суттєво [8, с. 2–3]. Це найбільше зниження за всю 20-річну історію PISA і перший засвідчений загальний регрес у міжнародних освітніх результатах.

Дослідження на національних вибірках зафіксували ще різкіші результати в перший рік пандемії. Найбільш методологічно ретельним є аналіз П. Енгзелла, А. Фрея та М. Д. Верхагена (2021) [4, с. 1–2], що порівняв показники нідерландських учнів до та після восьмитижневого локдауну. Нідерланди є цінним об'єктом для аналізу, оскільки там здійснюється загальнонаціональний моніторинг навчальних досягнень із використанням одного й того самого тесту в стандартизований час кожного року, що дозволяє здійснювати точне «до-після» порівняння. Результати показали втрати,

еквівалентні приблизно 20% звичайного річного приросту знань, при цьому диференціація за соціально-економічним статусом була чіткою: учні з освіченіших родин постраждали значно менше.

Мета-аналіз, здійснений Г. Пандольфі та ін. (2023) [6, с. 3–5], узагальнив результати понад 40 досліджень з різних країн і встановив, що середній ефект пандемії на навчальні досягнення становить близько 0,19 стандартного відхилення — за масштабом порівнянний із втратами, зафіксованими у дітей після катастрофічних природних катастроф. Разом із тим було встановлено, що втрати вищі в математиці, ніж у читанні, більші в середній школі, ніж у початковій, і суттєво вищі для соціально несприятливих груп учнів. Дослідження Дорна та ін. (2021) [7, с. 2] дало оцінку, що американські учні станом на початок 2021–2022 навчального року відставали в середньому на 4–5 місяців з математики та 3–4 місяці з читання — причому в школах із переважно чорношкірим або малозабезпеченим контингентом відставання було ще більшим.

COVID-19 підкреслив і загострив один із найважливіших структурних чинників освітніх розривів — нерівний доступ до технологій та якісного дистанційного навчання. Дослідження послідовно показують, що учні з малозабезпечених родин мали гірший доступ до пристроїв і стабільного інтернету, менше батьківської підтримки в навчанні вдома і частіше відвідували школи, що довше залишалися закритими [7, с. 4]. Таким чином, пандемія не лише спричинила загальні утрати, а й збільшила вже існуючий розрив: за даними Енгзелла та ін. (2021), втрати серед учнів із малозабезпечених сімей були до 60% більшими, ніж серед учнів зі сприятливого середовища [4, с. 2].

Важливою темою стали і дані про темпи відновлення після пандемії. Систематичні спостереження в США показали, що починаючи з 2022 р. математичні результати поступово відновлюються, тоді як у читанні відновлення є значно повільнішим і нерівномірнішим. Кухфелд та ін. (2022) [5] зафіксували, що найнижче успішні учні — ті, що перебувають у нижніх перцентилях розподілу, — продовжували відставати і в другому та третьому роках пандемії, тоді як учні з вищими вихідними показниками демонстрували відносно швидше відновлення. Цей «поляризований» характер відновлення наочно ілюструє механізм, описаний Рірдоном: наслідки переривань, навіть після їхнього закінчення, залишаються нерівномірно розподіленими й продовжують поглиблювати розрив. Українські реалії — де збройний конфлікт не завершується, а тому освітні переривання тривають і накопичуються — роблять цей досвід особливо доречним для осмислення.

### ***Механізми відтворення освітніх розривів***

Сучасні дослідження виявили декілька основних механізмів, через які відтворюється освітній розрив. По-перше, це нерівний доступ до кваліфікованих педагогів. Дані PISA та численні національні дослідження свідчать, що більш досвідчені й кваліфіковані вчителі непропорційно зосереджені в школах із більш заможним учнівським контингентом, тоді як школи з найбільшою часткою вразливих учнів стикаються з найвищою плінністю кадрів і найнижчим рівнем кваліфікації педагогів [3, с. 112]. По-друге, це нерівний доступ до якісних навчальних матеріалів, позашкільних програм та культурних ресурсів, що є особливо значущим чинником у позашкільний час — влітку або під час кризових переривань. По-третє, це сегрегація за місцем проживання: оскільки школи традиційно формуються за мікрорайонним принципом, концентрація бідності в окремих районах автоматично призводить до концентрації несприятливих учнів в окремих школах і перешкоджає здобуттю «ефекту однолітків» від взаємодії з більш академічно підготовленими учнями.

Четвертий механізм — різниця у тривалості та якості освіти в ранньому дитинстві, описана вище у зв'язку з роботами Хекмана. П'ятий, і, мабуть, найбільш системний, — кумулятивний характер освітніх розривів. Балтиморське лонгітюдне дослідження, дослідження Рірдона та інші роботи демонструють, що ранні розриви в навчальних

досягненнях мають тенденцію зберігатися й поглиблюватися з часом: дитина, яка у перші роки шкільного навчання відстає від однолітків, потрапляє у самовідтворюваний цикл зниженої мотивації, нижчих очікувань педагогів і менш стимулюючих навчальних траєкторій. Цей кумулятивний ефект пояснює, чому однократні короткострокові втручання (навіть якісні) рідко дають тривалий ефект.

Окремо слід вказати на механізм «педагогічних очікувань», який був ідентифікований і досліджений вже після Коулмана. Дослідження послідовно фіксують, що вчителі схильні очікувати від учнів із низьким соціально-економічним статусом або з расових/етнічних меншин нижчих результатів — і що ці очікування впливають на реальні досягнення учнів через механізм самоздійснюваного пророцтва (Pygmalion effect). Більш того, учні самі усвідомлюють негативні стереотипи щодо своєї групи і можуть зазнавати «загрози стереотипом» (stereotype threat) — тривоги щодо підтвердження негативного образу своєї групи, що безпосередньо погіршує результати тестування [15, с. 8]. Цей механізм ілюструє, що освітній розрив є не лише матеріальним і ресурсним феноменом, а й психологічним і соціально-культурним. Ефективне усунення розривів вимагає, відповідно, не лише структурних змін в розподілі ресурсів, а й змін у педагогічних практиках і культурі шкільних очікувань.

### ***Дискусія та перспективи дослідницького поля***

Дослідницьке поле залишається предметом жвавої наукової дискусії за кількома напрямками. Перший стосується самої природи освітніх розривів: чи є вони переважно результатом нерівних шкільних ресурсів (що потребує реформ усередині системи) чи нерівних позашкільних умов (що вимагає ширших соціально-економічних заходів)? Консенсус більшості сучасних досліджень схиляється до другої позиції, однак питання щодо відносного внеску кожного чинника залишається відкритим і контекстуально залежним. Другий напрям дискусії пов'язаний з методологією вимірювань: чи коректно порівнювати навчальні досягнення між різними системами, чи не мають різні тести систематичних упереджень відносно певних культурних груп? Тут критики PISA, зокрема, звертають увагу на те, що тест може не враховувати певні типи знань і навичок, традиційно цінуваних в освітніх системах незахідного типу.

Третій напрям — питання про ефективні втручання. Попри значний масив доказів щодо природи освітніх розривів, консенсусу щодо найбільш ефективних заходів їхнього подолання не існує [13, с. 378–382]. Найбільш підтвердженими вважаються: якісна дошкільна освіта для дітей із малозабезпечених родин; програми підготовки та підтримки вчителів, що працюють у школах із несприятливим учнівським контингентом; школи з подовженим навчальним днем чи роком в поєднанні з якісним навчанням; цільові програми підтримки читання і математики з виявленням проблем на ранній стадії. Водночас такі заходи, як ваучерні програми і шкільний вибір, надання технологій без відповідного педагогічного супроводу, дають непослідовні або незначні результати в умовах, де якість впровадження є варіабельною.

Дослідження Карнейро і Хекмана [18, с. 108–115] зробили принциповий внесок у розуміння ефективності втручань, систематизувавши докази щодо норм повернення від різних типів освітніх інвестицій. Вони показали, що найвища норма повернення характерна для ранніх втручань (дошкільна освіта, підтримка батьків у перші роки) і знижується зі зростанням дитини. При цьому інвестиції в дітей із несприятливого середовища дають вищу соціальну норму повернення, ніж аналогічні витрати на дітей із сприятливого середовища, — бо вихідний «запас» менший і, відповідно, маргінальна вигода від кожного додаткового ресурсу є більшою. Цей висновок має прямі наслідки для розстановки пріоритетів в освітній політиці: він аргументує на користь концентрації ресурсів на найбільш несприятливих групах у найранішому дитинстві. Разом із тим сам Хекман підкреслює, що «шкільні втручання» можуть бути ефективними, якщо вони розпочинаються достатньо рано і є достатньо якісними, — але

що шанси на подолання значних ранніх розривів у пізньому шкільному або вже дорослому віці суттєво менші.

Четвертий напрям дискусії стосується питання про масштаб і темп відновлення після великих освітніх потрясінь. Дослідження наслідків пандемії COVID-19, зокрема Кухфелд та ін. (2022) [5] та аналіз Патріноса, Вегас і Картер-Ро (2022) [8], засвідчили, що відновлення є структурно нерівномірним і повільнішим для найбільш уразливих груп — тих самих, що зазнали найбільших утрат. Механізм «поляризованого відновлення» — коли учні з вищими вихідними показниками надолужують втрати швидше, тоді як учні з нижчими показниками продовжують відставати — є системним і відтворюється в різних країнах і освітніх контекстах. Для педагогічної науки це означає, що вимірювання «середніх результатів» під час відновлення після кризи є оманливим: система може демонструвати приріст у середніх показниках, приховуючи водночас поглиблення розривів між групами. Це ставить перед дослідниками і практиками вимогу вести систематичний моніторинг розподілу результатів, а не лише середніх тенденцій.

### ВИСНОВКИ

Проведений аналіз стану дослідженості проблем освітніх утрат та освітніх розривів у зарубіжній науковій думці дає підстави для таких висновків.

По-перше, поняття «освітні утрати» та «освітній розрив» є взаємопов'язаними, але концептуально відмінними: перше описує динамічний регрес у часі, друге — структурні відмінності між групами. Їхній взаємозв'язок утворює самовідтворювальний цикл: кожна хвиля освітніх утрат, будь то канікулярна чи кризова, непропорційно вражає вже несприятливі групи й тим самим поглиблює структурні розриви.

По-друге, доповідь Коулмана (1966) заклала парадигмальний фундамент дослідницького поля, встановивши методологічний стандарт оцінювання нерівності через результати (outcomes), а не лише ресурси (inputs), і довівши примат сімейного середовища над школою у формуванні навчальних досягнень. Наступні п'ятдесят років досліджень уточнили, а не спростували цей базовий висновок.

По-третє, дослідження С. Рірдона (2011) засвідчили якісну трансформацію освітньої нерівності: прибутковий розрив у навчальних досягненнях зріс настільки, що нині перевищує расовий розрив, а його коріння лежить переважно в нерівності ранніх інвестицій у дитячий розвиток. Це зміщує фокус ефективної освітньої політики з реформ середньої школи на ранній дитячий розвиток і зниження прибуткової нерівності як такої.

По-четверте, пандемія COVID-19 виявилася природним «стрес-тестом» освітніх систем і засвідчила: учні з несприятливих груп зазнають від кризових переривань освіти не просто більших, а системно більших утрат, що позначається на поглибленні структурних розривів. Дані PISA-2022 зафіксували перший задокументований загальний спад міжнародних освітніх результатів за двадцятирічну історію програми.

По-п'яте, в Україні, де накопичення освітніх утрат і загострення соціально-економічних розривів відбувається в умовах тривалого збройного конфлікту, систематичне осмислення міжнародного досвіду є нагальним практичним завданням. Перспективами подальших досліджень є: адаптація методологічних підходів до вимірювання освітніх утрат і розривів в умовах вітчизняної освітньої системи; вивчення характеру диференційованих освітніх утрат для різних груп українських учнів (ВПО, учнів прифронтових регіонів, дітей з особливими потребами); аналіз потенціалу доказово-підтверджених втручань у контексті обмежених ресурсів воєнного часу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. L. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966. 737 p.

2. Reardon S. F. The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations. In: Duncan G. J., Murnane R. J. (Eds.). *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation, 2011. P. 91–115.
3. Hanushek E. A., Woessmann L. *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015. 218 p. ISBN 978-0-262-02917-9.
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. No. 17. Article e2022376118. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
5. Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Liu J. Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*. 2020. Vol. 49. No. 8. P. 549–565. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
6. Donnelly R., Patrinos H. A. Learning Loss during COVID-19: An Early Systematic Review. *Prospects*. 2022. Vol. 51. P. 601–609. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
7. Dorn E., Hancock B., Sarakatsannis J., Viruleg E. COVID-19 and Learning Loss — Disparities Grow and Students Need Help. McKinsey & Company, 2020. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>
8. Patrinos H. A., Vegas E., Carter-Rau R. An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss. World Bank Policy Research Working Paper No. 10033. Washington, DC: World Bank, 2022. 28 p. DOI: <https://doi.org/10.1596/1813-9450-10033>
9. Heckman J. J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. 2006. Vol. 312. No. 5782. P. 1900–1902. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
10. Duncan G. J., Murnane R. J. Introduction: The American Dream, Then and Now. In: Duncan G. J., Murnane R. J. (Eds.). *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation, 2011. P. 3–23.
11. 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>
12. OECD. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. 296 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
13. 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>
14. Reardon S. F., Portilla X. A. Recent Trends in Income, Racial, and Ethnic School Readiness Gaps at Kindergarten Entry. *AERA Open*. 2016. Vol. 2. No. 3. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1177/2332858416657343>
15. Jencks C., Phillips M. (Eds.). *The Black-White Test Score Gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 1998. 527 p. ISBN 0-8157-4609-2.
16. Hanushek E. A. Teacher Quality. In: Mishel L., Rothstein R. (Eds.). *The Class Size Debate*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 2002. P. 89–101.
17. 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>
18. Carneiro P., Heckman J. J. Human Capital Policy. In: Heckman J. J., Krueger A. B. (Eds.). *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Cambridge, MA: MIT Press, 2003. P. 77–239.

19. OECD. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris: OECD Publishing, 2018. 170 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
20. 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](https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf)