

ЗВІТ

2021

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ
ДРУГОГО ЦИКЛУ
ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНОГО
ЗОВНІШНЬОГО МОНІТОРИНГУ
ЯКОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ЧАСТИНА I

Що знають і вміють випускники початкової
школи із читання та математики
та як змінилася ситуація за три роки



Київ 2022

ЗВІТ
про результати другого циклу
загальнодержавного зовнішнього моніторингу
якості початкової освіти
«СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАЦЬКОЇ ТА
МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»

Частина I
Що знають і вміють
випускники початкової школи
та як змінилася ситуація за три роки

3 42 Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / Г. Бичко (основний автор), В. Терещенко, В. Горох, М. Мазорчук, Т. Лісова, Т. Вакуленко ; наук. ред. Т. Вакуленко ; за ред. О. Осадчої та В. Терещенка ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 189 с. (+196 с. додатків).

Частина I є початком звіту у 2-х частинах про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», проведеного 2021 року.

У цій частині актуалізовано основні характеристики моніторингу, наведено інформацію про підготовку пілотного та основного етапів дослідження (нормативна база, формування вибірки, інструментарій тощо) і результати відповідних етапів. Основну увагу в частині приділено аналізу даних про рівень сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи станом на 2021 рік та порівнянню цих результатів із результатами 2018 року, коли було проведено перший цикл моніторингу. Успішність учнів в оволодінні читацькою та математичною компетентностями проаналізовано з погляду залежності від деяких демографічних (стать учнів) та інституційних чинників (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти; тип закладу освіти). Окремо в цій частині досліджено питання залежності успішності учнів, які у 2021 році завершили здобуття початкової освіти, від навчання в дистанційному форматі через пандемію COVID-19. На підставі отриманих даних сформульовано висновки та рекомендації.

Невід'ємним елементом частини I є додатки, де вміщено матеріали, важливі для дослідників. Крім того, для ефективної роботи з матеріалами цієї частини необхідним є звернення до звіту за підсумками першого циклу моніторингу 2018 року, де докладно схарактеризовано методологічні та технологічні аспекти, на яких ґрунтується дослідження.

Матеріали частини I можуть бути корисними управлінцям у галузі освіти, учителям, науковцям, а також усім, хто займається питаннями якості освіти, педагогічних вимірювань, моніторингових досліджень в освіті.

УДК 373.3.012

- © Бичко Г. (основний автор), Терещенко В., Горох В., Мазорчук М., Лісова Т., Вакуленко Т., 2022
- © Саченко О., оформлення, 2022
- © Кольга Ю., дизайн обкладинки, 2022
- © Український центр оцінювання якості освіти, 2022

Зміст

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	14
ПЕРЕДМОВА	17
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗЗМЯПО-2021	22
1.1 Загальна характеристика та особливості ЗЗМЯПО-2021	23
<i>Рисунок 1.1 – Цикли загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників закладів загальної середньої освіти»</i>	25
<i>Таблиця 1.1 – Ключові характеристики ЗЗМЯПО-2021</i>	25
1.2 Нормативне забезпечення ЗЗМЯПО-2021	28
1.3 Технологія проведення та підсумки пілотного етапу ЗЗМЯПО-2021	30
1.4 Адміністрування в закладах освіти основного етапу ЗЗМЯПО-2021	32
<i>Рисунок 1.2 – Структура діяльності учнів-учасників під час проведення тестування / анкетування в закладах освіти на основному етапі ЗЗМЯПО-2021</i>	33
1.5 Оброблення матеріалів основного етапу ЗЗМЯПО-2021	34
1.6 Характеристика інструментів ЗЗМЯПО-2021	35
1.6.1 Когнітивні інструменти	35
1.6.2 Контекстні інструменти	36
1.6.3 Інструктивні матеріали	38
1.7 Формування вибірки учасників ЗЗМЯПО-2021	39
<i>Таблиця 1.2 – Ознаки й категорії вибірки основного етапу ЗЗМЯПО-2021</i>	39
<i>Таблиця 1.3 – Узагальнення динаміки змін у вибірці учасників основного етапу ЗЗМЯПО-2021</i>	41
<i>Рисунок 1.3 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом населеного пункту, де розташовано заклад освіти (математика)</i>	41
<i>Рисунок 1.4 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом закладу освіти (математика)</i>	42
<i>Рисунок 1.5 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за статтю (математика)</i>	42
<i>Рисунок 1.6 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом населеного пункту, де розташовано заклад освіти (читання)</i>	43
<i>Рисунок 1.7 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом закладу освіти (читання)</i>	43
<i>Рисунок 1.8 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за статтю (читання)</i>	44

1.8	Процедури аналізу даних і методи визначення результатів моніторингу	45
1.8.1	Шкала результатів учнівської успішності та порогові значення й рівні сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи	45
	Рисунок 1.9 – Схема зв'язків між тестовими формами в межах циклу й між циклами ЗЗМЯПО (на прикладі тестового інструментарію з математики)	47
1.8.2	Описові статистики, похибки вимірювання та порівняння середніх	48
1.8.3	Аналіз даних анкетування	49
1.8.4	Аналіз впливу різних факторів на досягнення учнів	50
1.8.5	Програмне забезпечення	51
	Резюме	53
РОЗДІЛ 2. МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СТАН (2021 РІК) І ДИНАМІКА (МІЖ 2018 ТА 2021 РОКАМИ)		54
	Вступ	55
2.1	Математична компетентність і рівні її сформованості	58
	Таблиця 2.1 – Сутність математичної компетентності відповідно до державних стандартів початкової школи 2011 та 2018 років	58
2.1.1	Виміри математичної компетентності	59
	Таблиця 2.2 – Перелік основних тем змістового виміру математичної компетентності	60
	Таблиця 2.3 – Когнітивні категорії математичної компетентності	60
2.1.2	Рівні сформованості математичної компетентності	61
	Таблиця 2.4 – Опис рівнів сформованості математичної компетентності випускника початкової школи	61
2.2	Результати оцінювання математичної компетентності випускників початкової школи в межах ЗЗМЯПО-2021	62
2.2.1	Рівень сформованості математичної компетентності випускників початкової школи 2021 року	62
	Таблиця 2.5 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності	62
2.2.2	Приклади виконання випускниками початкової школи тестових завдань базового та високого рівнів	63
2.2.3	Як випускники початкової школи розв'язують задачі різних категорій змістового й когнітивного вимірів математичної компетентності ..	66
	Таблиця 2.6 – Середня складність тестових завдань за категоріями змістового виміру математичної компетентності	67
	Рисунок 2.1 – Середня складність тестових завдань за категоріями змістового виміру математичної компетентності	67

Таблиця 2.7 – Середня складність тестових завдань за категоріями когнітивного виміру математичної компетентності	68
Рисунок 2.2 – Середня складність тестових завдань за категоріями когнітивного виміру математичної компетентності	68
2.3 Зв'язок між результатами випускників початкової школи з математики та деякими демографічними та інституційними чинниками	69
2.3.1 Залежність результатів випускників початкової школи з математики від статі учнів	69
Рисунок 2.3 – Розподіли балів хлопчиків і дівчаток (математика)	70
Таблиця 2.8 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (математика)	70
Рисунок 2.4 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (математика)	70
2.3.2 Залежність результатів випускників початкової школи з математики від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти	71
Таблиця 2.9 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (математика)	71
Рисунок 2.5 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (математика)	71
2.3.3 Залежність результатів випускників початкової школи з математики від типу закладу освіти	72
Таблиця 2.10 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (математика)	72
Рисунок 2.6 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (математика)	72
2.3.4 Сила впливу окремих чинників на результати випускників початкової школи з математики	73
Таблиця 2.11 – Вплив інституційних факторів (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, і тип закладу освіти) на середній бал випускників початкової школи за виконання тесту з математики	74
2.3.5 Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від демографічних та інституційних чинників	74
Таблиця 2.12 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від статі учня	75
Таблиця 2.13 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти	76

	<i>Таблиця 2.14 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від типу закладу освіти</i>	77
2.4	Динаміка рівня сформованості математичної компетентності випускників початкової школи за три роки (порівняння результатів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років)	78
	<i>Таблиця 2.15 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності в розрізі циклів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років</i>	79
	<i>Таблиця 2.16 – Статистичні показники розподілу балів із математики учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років</i>	79
	<i>Рисунок 2.7 – Статистичні показники розподілу балів із математики учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років</i>	80
	<i>Таблиця 2.17 – Середні значення досягнень учнів із математики в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від статі учня (із довірчим інтервалом)</i>	80
	<i>Таблиця 2.18 – Середні значення досягнень учнів із математики в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу закладу освіти (із довірчим інтервалом)</i>	81
	<i>Таблиця 2.19 – Середні значення досягнень учнів із математики в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (із довірчим інтервалом)</i>	82
	Резюме	83
РОЗДІЛ 3. ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СТАН (2021 РІК) І ДИНАМІКА (МІЖ 2018 ТА 2021 РОКАМИ) ..		
	Вступ	85
3.1	Читацька компетентність та рівні її сформованості	87
	<i>3.1.1</i> Визначення читацької компетентності	87
	<i>3.1.2</i> Тексти для читання молодшим школярем	87
	<i>Таблиця 3.1 – Типи текстів за метою читання</i>	88
	<i>Таблиця 3.2 – Розподіл текстів за базовими критеріями</i>	89
	<i>3.1.3</i> Когнітивні читацькі процеси	90
	<i>Таблиця 3.3 – Когнітивні читацькі процеси та приклади їх реалізації</i>	91
	<i>Таблиця 3.4 – Розподіл тестових завдань із читання за когнітивними читацькими процесами</i>	93
	<i>3.1.2.</i> Рівні сформованості читацької компетентності	94
	<i>Таблиця 3.5 – Опис рівнів сформованості читацької компетентності випускника початкової школи</i>	94
3.2	Результати оцінювання читацької компетентності випускників початкової школи в межах ЗЗМЯПО-2021	96
	<i>3.2.1.</i> Рівень сформованості читацької компетентності випускників початкової школи 2021 року	96

Таблиця 3.6 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності	96
3.2.2 Що можуть випускники початкової школи з базовим і високим рівнями сформованості читацької компетентності	97
Рисунок 3.1 – Середня складність тестових завдань із читання базового та високого рівнів	98
3.2.3 Як випускники початкової школи працюють із різними текстами та читацькими завданнями	98
Таблиця 3.7 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від виду тексту	99
Рисунок 3.2 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від виду тексту	99
Таблиця 3.8 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від сюжетності тексту	100
Рисунок 3.3 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від сюжетності тексту	100
Таблиця 3.9 – Середня складність тестових завдань із читання за категоріями когнітивного виміру читацької компетентності	101
Рисунок 3.4 – Середня складність тестових завдань із читання за категоріями когнітивного виміру читацької компетентності	102
Таблиця 3.10 – Середня складність тестових завдань із читання за типом запитуваної в тестовому завданні інформації ..	102
Рисунок 3.5 – Середня складність тестових завдань із читання за типом запитуваної в тестовому завданні інформації ..	103
Таблиця 3.11 – Середня складність тестових завдань із читання за локалізацією відповіді в тексті	104
Рисунок 3.6 – Середня складність тестових завдань із читання за локалізацією відповіді в тексті	104
Таблиця 3.12 – Середня складність тестових завдань із читання за обсягом матеріалу, де шукати відповідь у тексті	105
Рисунок 3.7 – Середня складність тестових завдань із читання за обсягом матеріалу, де шукати відповідь у тексті	105
Таблиця 3.13 – Середня складність тестових завдань із читання за типами завдань	106
Рисунок 3.8 – Середня складність тестових завдань із читання за типами завдань	106
Таблиця 3.14 – Середня складність тестових завдань із читання за ускладненістю тестового завдання додатковими умовами	107
Рисунок 3.9 – Середня складність тестових завдань із читання за ускладненістю тестового завдання додатковими умовами	107

3.3 Зв'язок між результатами випускників початкової школи із читання та деякими демографічними та інституційними чинниками	108
3.3.1 Залежність результатів випускників початкової школи із читання від статі учнів	108
<i>Рисунок 3.10 – Розподіли балів хлопчиків і дівчаток (читання)</i>	109
<i>Таблиця 3.15 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (читання)</i>	109
<i>Рисунок 3.11 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (читання)</i>	109
3.3.2 Залежність результатів випускників початкової школи із читання від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти	110
<i>Таблиця 3.16 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (читання)</i>	110
<i>Рисунок 3.12 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (читання)</i>	110
3.3.3 Залежність результатів випускників початкової школи із читання від типу закладу освіти	111
<i>Таблиця 3.17 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (читання)</i>	111
<i>Рисунок 3.13 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (читання)</i>	111
3.3.4 Сила впливу окремих чинників на результати випускників початкової школи із читання	112
<i>Таблиця 3.18 – Вплив інституційних факторів (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, і тип закладу освіти) на середній бал випускників початкової школи за виконання тесту із читання</i>	113
3.3.5 Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від демографічних та інституційних чинників	113
<i>Таблиця 3.19 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від статі учнів</i>	114
<i>Таблиця 3.20 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти</i>	115
<i>Таблиця 3.21 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від типу закладу освіти</i>	116
3.4 Динаміка рівня сформованості читацької компетентності випускників початкової школи за три роки (порівняння результатів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років)	117

<i>Таблиця 3.22 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності в розрізі циклів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років</i>	117
<i>Таблиця 3.23 – Статистичні показники розподілу балів із читання учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років</i>	118
<i>Рисунок 3.14 – Статистичні показники розподілу балів із читання учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років</i>	118
<i>Таблиця 3.24 – Середні значення досягнень учнів із читання в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від статі учня (із довірчим інтервалом)</i>	119
<i>Таблиця 3.25 – Середні значення досягнень учнів із читання в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу закладу освіти (із довірчим інтервалом)</i>	120
<i>Таблиця 3.26 – Середні значення досягнень учнів із читання в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (із довірчим інтервалом)</i>	121
Резюме	122
РОЗДІЛ 4. ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ: ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА УСПІШНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	124
Вступ	125
4.1 Особливості додаткового анкетування щодо дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19	126
4.2 Дистанційне навчання очима четвертокласників	128
4.2.1 Скільки тривав «робочий день» учня під час дистанційного навчання	128
<i>Рисунок 4.1 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Скільки годин на день ти зазвичай витрачав/-ла на дистанційне навчання в період карантину цього навчального року?»</i>	128
4.2.2 У який спосіб четвертокласники спілкувалися зі своїми учителями під час дистанційного навчання	129
<i>Рисунок 4.2 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лась з учителем/-лькою указаними нижче способами»</i>	131
<i>Таблиця 4.1 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лась з учителем/-лькою указаними нижче способами» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти</i>	132
<i>Таблиця 4.2 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лась з учителем/-лькою указаними нижче способами» у розрізі типів закладів освіти</i>	133

4.2.3 Які завдання виконували учні та в якому форматі працювали під час дистанційного навчання	134
Рисунок 4.3 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?»	135
Таблиця 4.3 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти	136
Таблиця 4.4 – Статистичні показники розподілу відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?» у розрізі типів закладів освіти	137
4.2.4 Чи мали учні належні умови для дистанційного навчання	138
Рисунок 4.4 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?»	140
Таблиця 4.5 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти	141
Таблиця 4.6 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів закладів освіти	142
4.3 Дистанційне навчання очима вчителів	143
4.3.1 Скільки тривав робочий день учителя початкових класів під час дистанційного навчання	143
Таблиця 4.7 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Скільки годин у середньому тривав Ваш робочий день під час дистанційного та очного навчання цього року?»	143
4.3.2 Які технічні засоби використовували вчителі для здійснення дистанційного навчання	144
Таблиця 4.8 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?»	144
Рисунок 4.5 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?»	145
Таблиця 4.9 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти	146

Таблиця 4.10 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів закладів освіти	147
4.3.3 Як учителі оцінюють можливості додатків та онлайн-платформ, які вони використовували під час дистанційного навчання	147
Таблиця 4.11 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та онлайн-платформ для здійснення дистанційного навчання	150
Рисунок 4.6 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та онлайн-платформ для здійснення дистанційного навчання	151
Таблиця 4.12 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та онлайн-платформ для здійснення дистанційного навчання в розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти	152
Таблиця 4.13 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та онлайн-платформ для здійснення дистанційного навчання в розрізі типів закладів освіти	153
4.3.4 У які способи вчителі працювали з учнями під час дистанційного навчання	154
Таблиця 4.14 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?»	154
Рисунок 4.7 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?»	155
Таблиця 4.15 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти	157
Таблиця 4.16 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів закладів освіти	158
4.3.5 Які чинники впливали на якість освітнього процесу в початковій школі під час дистанційного навчання	159
Таблиця 4.17 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, що потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання	161
Рисунок 4.10 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, які потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання	162

Таблиця 4.18 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, які потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання, у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти	163
Таблиця 4.19 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, які потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання, у розрізі типів закладів освіти	164
4.3.6 Як змінилася організація дистанційного навчання в початковій школі від початку його запровадження	165
Рисунок 4.11 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як, на Вашу думку, змінилася організація дистанційного навчання у Вашій школі цього навчального року, порівняно з тим періодом?»	165
4.3.7 Як, на думку вчителів, вплинуло на рівень успішності учнів початкових класів запровадження дистанційного навчання	166
Рисунок 4.12 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як, на Вашу думку, вплинуло запровадження дистанційного навчання цього навчального року на рівень успішності учнів Вашого класу?»	166
4.4 Зв'язок між тривалістю та якістю дистанційного навчання й успішністю в оволодінні учнями початкових класів математичною та читацькою компетентностями	167
4.4.1 Зв'язок між балами випускників початкової школи за підсумками виконання тестів із математики й читання та тривалістю дистанційного навчання	167
Таблиця 4.20 – Розподіл відсотків відповідей учителів на питання анкети «Скільки часу сумарно навчався дистанційно протягом цього навчального року той клас, який бере участь у цьому тестуванні?»	167
Таблиця 4.21 – Статистичні показники розподілу балів із математики випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році	168
Рисунок 4.13 – Статистичні показники розподілу балів із математики випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році	169
Таблиця 4.22 – Статистичні показники розподілу балів із читання випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році	169
Рисунок 4.14 – Статистичні показники розподілу балів із читання випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання в 2020/2021 навчальному році	170

4.4.2 Зв'язок між балами випускників початкової школи за підсумками виконання тестів із математики й читання та якістю дистанційного навчання	170
<i>Таблиця 4.23 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту з математики залежно від способів роботи вчителя з учнями під час дистанційного навчання</i>	<i>172</i>
<i>Таблиця 4.24 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту із читання залежно від способів роботи вчителя з учнями під час дистанційного навчання</i>	<i>173</i>
<i>Таблиця 4.25 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту з математики залежно від типів виконуваних завдань і способів, якими вони навчалися під час дистанційного навчання</i>	<i>174</i>
<i>Таблиця 4.26 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту із читання залежно від типів виконуваних завдань і способів, якими вони навчалися під час дистанційного навчання</i>	<i>175</i>
<i>Таблиця 4.27 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту з математики залежно від умов, у яких учні навчалися дистанційно</i>	<i>176</i>
<i>Таблиця 4.28 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту із читання залежно від умов, у яких учні навчалися дистанційно</i>	<i>177</i>
Резюме	178
ВИСНОВКИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ	180
ДОДАТКИ	187

Список умовних скорочень



ДСПО-2011 – Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462.

ДСПО-2018 – Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87.

Заклад освіти – загальне найменування закладів загальної середньої освіти, де є початкова школа.

Звичайна школа – заклад загальної середньої освіти, що не є ліцеєм, гімназією чи спеціалізованою школою. Номінація вживана по тексту й відповідає категорії «заклад загальної середньої освіти» в таблицях і на діаграмах.

ІШПО – інститут (інститути) післядипломної педагогічної освіти.

Концепція Нової української школи (НУШ) – Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.

ЗЗМЯПО, моніторинг, моніторингове дослідження – загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти».

МОНУ – Міністерство освіти і науки України.

НАПНУ – Національна академія педагогічних наук України.

Основний етап – період збирання даних, на основі оброблення й аналізу яких проводиться визначення й оцінювання результатів моніторингу.

Цикл моніторингу – часовий період, що включає підготовку, проведення й оприлюднення результатів моніторингу; основний етап першого циклу ЗЗМЯПО проведено 2018 року, другого циклу – 2021 року.

Пілотний етап – період збирання даних із метою валідації та оптимізації матеріалів і процедур моніторингу перед проведенням основного етапу моніторингу.

Програма моніторингу – для першого циклу ЗЗМЯПО 2018 року – Програма загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів»,

затверджена наказом МОНУ від 20.03.2018 р. № 256; для другого циклу ЗЗМЯПО 2021 року – Програма загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів», затверджена наказом МОНУ від 26.11.2020 № 1478.

РЦОЯО – регіональний центр (регіональні центри) оцінювання якості освіти (Вінницький, Дніпропетровський, Донецький, Івано-Франківський, Київський, Львівський, Одеський, Харківський, Херсонський).

УЦОЯО – Український центр оцінювання якості освіти.

Учасники (моніторингу) – заклади освіти / учні 4-х класів 2020/2021 навчального року (випускники початкової школи) / учителі, які навчали учнів 4-х класів, що включені до вибірки моніторингу.

Передмова



У 2016 році МОНУ ініціювало проведення загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти»¹ (далі – ЗЗМЯПО²). Ця ініціатива мала на меті, з одного боку, отримати об'єктивні дані про поточний стан сформованості ключових компетентностей випускників початкової школи, а з іншого, – простежити зміни, що відбуватимуться в якості початкової освіти в процесі впровадження в країні Концепції НУШ³.

Для досягнення другої з означених цілей моніторинг було заплановано проводити циклічно – що два роки. Перший цикл ЗЗМЯПО успішно реалізовано у 2018 році⁴ (далі – **ЗЗМЯПО-2018**), а другий мав відбутися 2020 року. Проте ситуація, що склалася на початку 2020 року через поширення COVID-19, завадила проведенню чергового циклу в заплановані терміни, оскільки реалізувати його в умовах жорсткого карантину, запровадженого у зв'язку із пандемією⁵, було неможливо. Відповідно плани було скориговано й проведення моніторингу зміщено на рік. Таким чином, збирання даних у межах другого циклу моніторингу було здійснено навесні 2021 року, через що відповідний цикл було перекваліфіковано на **ЗЗМЯПО-2021**.

¹ **Примітка.** Відповідні накази МОНУ див. за посиланням: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/Dodatok-A_Normatyvni-ta-instruktyvni-dokumenty-pershogo-tyklu-monitoryngovogo-doslidzhennya.pdf.

² **Примітка.** Відповідно до програмних і нормативних документів, у першому циклі моніторинг мав таку назву: «загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти”», скорочено – МДЯПО. У зв'язку із затвердженням нового Порядку проведення моніторингу якості освіти (наказ МОНУ від 16.01.2020 № 54; URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>), яким зокрема було визначено види моніторингів і вимоги до формулювання їхніх назв у програмних документах, попередню назву було змінено на «загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти”». Відповідно колишня аббревіатура *МДЯПО* була змінена на *ЗЗМЯПО*.

³ Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>. **Примітка.** ЗЗМЯПО заплановане як дослідження, що охоплює як період, коли учні початкових класів навчалися за Державним стандартом початкової освіти 2011 року (перший та другий цикли), так і за Державним стандартом початкової освіти 2018 року (наступні цикли), який відбиває нові підходи до змісту освіти відповідно до Концепції НУШ.

⁴ Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». URL : <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>.

⁵ Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 : Постанова Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. № 211 (зі змінами). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>.

Пандемія стала неабияким викликом для освітніх систем у всьому світі. У більшості країн заклади освіти всіх рівнів закривалися одними з перших, а відкривалися останніми з-поміж усіх інших соціальних інститутів. Так, згідно з даними ЮНЕСКО, на квітень 2020 року всі школи було закрито в 191 країні, де мешкає 90% населення світу⁶. В Україні очне навчання в приміщеннях закладів освіти було припинено 12 березня 2020 року⁷, коли в країні зафіксували перші випадки хвороби. Відтоді й до кінця 2019/2020 навчального року здобувачі освіти всіх ланок загальної середньої освіти навчалися лише в дистанційному форматі. У цей час учні залишалися вдома й брали участь в освітньому процесі за посередництва різноманітних технічних засобів, доступ до яких і якість яких, на жаль, доволі часто були не на належному рівні. Наступний навчальний рік – 2020/2021 – також супроводжувався закриттям окремих закладів освіти / класів та/або продовженням на певний час канікулярного періоду.

Цілком логічним було припустити, що таке тривале навчання учнів, зокрема й здобувачів початкової освіти, поза закладами освіти впливає на їхню успішність і загалом на якість освіти. Саме тому в Україні, як і в багатьох інших країнах, у 2020 та 2021 роках було здійснено спроби оцінити якість організації дистанційного навчання та його вплив на учасників освітнього процесу. Такі дослідження найчастіше проводили методом опитувань, часто без дотримання репрезентативності вибірки та чітких методологічних вимог, а тому висновки більшості з-поміж цих досліджень навряд чи можна було валідизувати й використовувати як дороговкази для формування освітніх політик⁸.

ЗЗМЯПО, що був проведений в Україні навесні 2021 року, став фактично першим загальноукраїнським об'єктивним освітнім моніторинговим дослідженням, проведеним після початку пандемії та запровадження карантинних обмежень. Відповідно саме його результати можуть дати реальні «цифри втрат», завданих початковій освіті викликами 2020 та 2021 років.

У циклі ЗЗМЯПО-2021 удалося зібрати значний масив інформації та зробити на його основі певні висновки: дані тестувань дали можливість

⁶ COVID-19 education response: Preparing the reopening of schools: resource paper. URL : cutt.ly/sIGgtcm.

⁷ Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 : Постанова Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. № 211 (зі змінами). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>.

⁸ **Примітка.** Див., напр., звіти: Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. URL : <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/>; Освіта в умовах пандемії у 2020/2021 році: аналіз проблем і наслідків. URL : <https://cedos.org.ua/researches/osvita-v-umovah-pandemiyi-analiz-problem-i-naslidkiv/>; Моніторингові дослідження / Державна служба якості освіти. URL : <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/>; Результати моніторингових досліджень / Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitchna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/>.

зробити об'єктивні висновки щодо рівнів сформованості в учнів читацької та математичної компетентностей, а дані анкетувань допомогли простежити зв'язки між цими рівнями та різними чинниками освітнього й позаосвітнього середовища (зокрема чинниками, що пов'язані із запровадженням у закладах освіти дистанційного навчання як відповіді на поширення COVID-19). Крім того, порівняння результатів тестування учнів за підсумками проведення першого та другого циклів ЗЗМЯПО дало змогу визначити тенденцію в навчальних досягненнях четвертокласників, що означилася за три роки (між 2018 та 2021 роками)⁹.

Основні спостереження щодо результатів ЗЗМЯПО-2021 викладено в пропонованому звіті, що складається із двох частин. У **Частині I** увага зосереджена передусім на питанні навчальних досягнень випускників початкової школи в галузі математики та читання та зв'язку цих результатів з окремими чинниками освітнього та позаосвітнього середовища, а в **Частині II** основний акцент – це різноаспектне глибинне дослідження даних, отриманих за підсумками анкетування учнів і вчителів, які їх навчали, з погляду забезпечення рівності на початковій ланці освіти.

Частина I Звіту складається із чотирьох розділів.

У **Розділі 1** висвітлено питання, пов'язані з нормативним і методичним забезпеченням проведення ЗЗМЯПО-2021, процесами підготовки когнітивних, контекстних та інструктивних матеріалів, а також технологією збирання, оброблення даних і визначення результатів.

Розділ 2 присвячений аналізу результатів тестування випускників початкової школи з математики, зокрема з урахування даних анкетувань. Частина цього розділу також показує, як змінилася в часі математична компетентність випускників початкової школи між двома циклами ЗЗМЯПО.

Розділ 3 зосереджений на результатах тестування учнів 4-х класів із читання та зв'язку цих результатів із деякими чинниками демографічного та інституційного характеру. У цьому розділі, як і в попередньому, наведено порівняльний аналіз результатів тестування із читання учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років.

У **Розділі 4** репрезентовано аналіз результатів додаткового анкетування учасників ЗЗМЯПО-2021, що стосувалося їхнього досвіду дистанційного навчання впродовж 2020-2021 років, і простежено зв'язок між тривалістю такої форми організації освітнього процесу та успішністю учнів молодшої школи в оволодінні математичною та читацькою компетентностями.

9 **Примітка.** На тенденцію між першим і другим циклом безпосередньо вплинули чинники, пов'язані з турбулентними процесами в освітній галузі внаслідок COVID-19, що частково унеможливило інтерпретацію змін у якості початкової освіти в тому аспекті, що був закладений в основу моніторингу відповідно до Програми моніторингу.

У *Висновках і рекомендаціях* до *Частини I* узагальнено найважливіші спостереження й узагальнення, зроблені на їх підставі, та окреслено низку рекомендацій щодо можливих шляхів підвищення якості початкової освіти в галузі навчання математики й читання.

Крім того, *Частина I Звіту* містить *Додатки*, де подано посилання на документи, відповідно до яких проводився другий цикл ЗЗМЯПО, та матеріали, що поглиблюють уявлення про зміст і методологію моніторингу.

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗЗМЯПО-2021



1.1 Загальна характеристика та особливості ЗЗМЯПО-2021

Моніторинг якості освіти визначений у Законі України «Про освіту» одним з основних заходів, спрямованих на забезпечення й підвищення якості освіти. До сьогодні в Україні ще не створено цілісної системи моніторингу якості освіти, зокрема на рівні загальної середньої освіти, хоча в Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти до 2030 року¹⁰, схваленій рішенням Колегії при МОНУ у 2019 році, й окреслено архітектуру та перспективи становлення відповідної системи.

Одним із перших реалізованих на практиці елементів цієї системи¹¹ став **загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти»**, перших два цикли якого з-поміж передбачених Програмою щонайменше чотирьох циклів збирання даних уже було проведено¹².

Перший цикл ЗЗМЯПО було реалізовано у 2018 році. За його результатами фахівці УЦОЯО підготували ґрунтовний звіт у п'яти частинах¹³, де окреслено принципи й методологію моніторингу, схарактеризовано сутність математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи та інструменти вимірювання рівня сформованості відповідних компетентностей, репрезентовано результати тестування та анкетування учнів і вчителів початкових класів тощо.



¹⁰ Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти до 2030 року. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan-UTSOYAO.pdf.

¹¹ **Примітка.** Система моніторингу, зокрема її підсистема на рівні початкової ланки освіти, почала формуватися ще з початку 2000-х років, проте так і не знайшла кінцевої реалізації, аж до 2016 року, коли в Україні нарешті було започатковано ЗЗМЯПО та підписано угоду про участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA. Про перші паростки системності в галузі моніторингу якості освіти на рівні початкової школи див.: Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. Початкова школа. 2009. № 8. С. 1–6. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21613/1/Savchenko.pdf>.

¹² **Примітка.** Програма моніторингового дослідження, затверджена наказом МОНУ від 20.03.2018 № 256 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2016 року № 1693» (див. за посиланням: <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/Dodatok-A-Normatyvni-ta-instruktyvni-dokumenty-pershogo-tsyklu-monitoringovogo-doslidzhennya.pdf>) окреслила методологічні й організаційно-технологічні засади підготовки та проведення моніторингу, порядок визначення його результатів, форми їх узагальнення й оприлюднення тощо.

¹³ **Примітка.** Усі частини Звіту за результатами першого циклу ЗЗМЯПО розміщено на сайті УЦОЯО за посиланням: testportal.gov.ua/zvity-dani-2/.

З огляду на те, що ЗЗМЯПО-2018 став першим циклом довготривалого дослідження, одним із надважливих завдань у межах його реалізації було створення належної методології та технології. Тому на етапі підготовки цього циклу було зокрема:

- забезпечено нормативну базу для проведення моніторингу;
- розроблено й апробовано когнітивні, контекстні та інструктивні матеріали;
- напрацьовано й апробовано технологію проведення процедури збирання даних;
- дібрано методи аналізу даних і визначення результатів моніторингу.

Відповідні напрацювання стали основою і для проведення другого циклу моніторингу 2021 року, хоча й із певними змінами. Так, у процесі підготовки ЗЗМЯПО-2021 було внесено дві суттєві зміни до Програми моніторингу.

Перша зміна була пов'язана з необхідністю увідповіднення деяких положень Програми моніторингу, затвердженої 2018 року, з приписами Порядку проведення моніторингу якості освіти¹⁴, затвердженого 2020 року. У зазначеному Порядку, окрім іншого, наведено класифікацію моніторингів, відповідно до якої моніторинг, який у 2018 році мав статус **загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти**, повинен був набути статусу **загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти**. Відповідна зміна була зафіксована в оновленій Програмі моніторингу, затвердженій наказом МОНУ 2020 року¹⁵.

Друга зміна в Програмі моніторингу стосувалася зміщення циклів ЗЗМЯПО в часі. Як зазначено у **Вступі**, провести другий цикл моніторингу у 2020 році не вдалося через обмеження, пов'язані з пандемією COVID-19. Лише навесні 2021 року епідеміологічна ситуація дала змогу здійснити безпосереднє збирання даних у закладах освіти, які потрапили до вибірки дослідження. Відтак другий цикл моніторингу було перенесено на рік пізніше від запланованих початково термінів, що, своєю чергою, викликало зміщення й термінів проведення наступних циклів. Таким чином, у Програмі моніторингу було зафіксовано таку схему реалізації циклів моніторингу:

¹⁴ Порядок проведення моніторингу якості освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.01.2020 № 54. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>.

¹⁵ Деякі питання загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1478. URL : <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/nakaz-MON-1478.pdf>.



Рисунок 1.1 – Цикли загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти»

З огляду на проблеми, що виникли через пандемію COVID-19, ще однією важливою новацією другого циклу ЗЗМЯПО було використання двох додаткових анкет (для учнів і вчителів), аби зібрати інформацію про досвід дистанційного навчання впродовж карантинних обмежень у 2020/2021 навчальному році.

Щодо іншого, то ЗЗМЯПО-2021 було проведено на методологічних і технологічних засадах, розроблених та успішно апробованих у межах ЗЗМЯПО-2018¹⁶.

Основні характеристики другого циклу ЗЗМЯПО наведено в **Таблиці 1.1**.

Таблиця 1.1 – Ключові характеристики ЗЗМЯПО-2021

Повна назва	Загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти»
Статус	Загальнодержавний зовнішній моніторинг
Суб'єкти проведення	<ol style="list-style-type: none"> Міністерство науки і освіти України. Український і регіональні центри оцінювання якості освіти. Структурні підрозділи з питань освіти і науки обласних, Київської міської держадміністрацій. Національна академія педагогічних наук України. Інститути післядипломної педагогічної освіти. Заклади освіти

¹⁶ **Примітка.** Докладніше із процедурними, методологічними й технологічними аспектами організації та проведення моніторингового дослідження можна ознайомитися у **Частині I Звіту** за результатами першого циклу моніторингового дослідження якості початкової освіти. URL: cutt.ly/MIGYvv6.

Продовження таблиці 1.1

Принципи	<ol style="list-style-type: none">1. Науковість і методична обґрунтованість.2. Об'єктивність.3. Відповідність меті (валідність).4. Системність.5. Сприйняття громадськістю.6. Відкритість деперсоніфікованих результатів, а також інформації про показники на загальнодержавному рівні.7. Закритість інформації про персональні результати учнів, а також про показники на локальному (щодо класів, навчальних закладів, міст, районів) і регіональному (щодо областей, міста Києва) рівнях.8. Інформативність результатів для різних категорій споживачів
Цикл	Другий
Етапи	<ol style="list-style-type: none">1. Пілотний (апробаційний).2. Основний
Рік проведення пілотного етапу	2019
Рік проведення основного етапу	2021
Мета	<ol style="list-style-type: none">1. Одержання об'єктивної інформації про:<ol style="list-style-type: none">а) рівень сформованості основних компетентностей випускників початкової школи на загальнодержавному рівні;б) рівень впливу психолого-педагогічних і соціально-економічних чинників на рівень сформованості основних компетентностей випускників початкової школи;в) вплив дистанційного навчання на досягнення учнів із читання й математики, ставлення учнів і вчителів до навчання в дистанційній формі.2. Розроблення й апробація організаційно-методичного та технологічного забезпечення системи моніторингу якості початкової освіти як моделі для організаційно-методичного й технологічного забезпечення системи моніторингу якості базової середньої освіти
Об'єкт	Мовно-літературна й математична освітні галузі на рівні початкової освіти закладів загальної середньої освіти
Предмет	<ol style="list-style-type: none">1. Рівень сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи в умовах упровадження концепції Нової української школи.2. Рівень впливу психолого-педагогічних і соціально-економічних чинників на рівень сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи.

Продовження таблиці 1.1

	3. Рівень впливу навчання в дистанційній формі на рівень сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи
Суб'єкти (учасники)	1. Учні 4-х класів (випускники) початкової школи. 2. Учителі початкової школи
Охоплення популяції випускників	Вибірка випускників початкової школи
Методи проведення	1. Педагогічне тестування випускників початкової школи. 2. Анкетування випускників початкової школи та вчителів початкової школи
Інструменти	1. Тест із читання. 2. Тест із математики. 3. Анкета учня, який виконував тест із читання. 4. Анкета учня, який виконував тест із математики. 6. Анкета вчителя, учні якого виконували тест із читання. 7. Анкета вчителя, учні якого виконували тест із математики. 8. Додаткова анкета для учня «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19». 9. Додаткова анкета для вчителя «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19»

1.2 Нормативне забезпечення ЗЗМЯПО-2021

Проведення у 2021 році другого циклу ЗЗМЯПО відбувалося на підставі таких нормативних актів:

1) наказ МОНУ від 29.12.2016 № 1693 «Про проведення загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року”» зі змінами, унесеними наказами МОНУ від 27.03.2017 № 470 та від 20.03.2018 № 256 ([Додаток А](#)).

2) наказ МОНУ від 26.02.2019 № 265 «Про затвердження Плану заходу із реалізації загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти” у 2019 році» ([Додаток Б](#)).

3) наказ МОНУ від 17.01.2020 № 64 «Про проведення основного етапу другого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти” у 2020 році» ([Додаток В](#)).

4) наказ МОНУ від 13.03.2020 № 399 «Про проведення основного етапу другого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти” у 2020 році та графіка його проведення» ([Додаток Г](#)).

5) наказ МОНУ від 07.05.2020 № 607 «Про внесення змін до Плану заходів щодо підготовки й проведення у 2020 році основного етапу другого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти” та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 13 березня 2020 року № 399» ([Додаток Д](#)).

6) наказ МОНУ від 26.11.2020 № 1478 «Деякі питання загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти”» ([Додаток Е](#)).

7) наказ МОНУ від 21.01.2021 № 78 «Про проведення основного етапу другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти”» ([Додаток Ж](#)).

8) наказ УЦОЯО від 10.03.2021 № 35 «Про проведення основного етапу другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти “Стан сформованості читацької та математичної

компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти” у 2021 році» ([Додаток И](#)).

Початково, відповідно до наказу МОНУ від 13.03.2020 № 399, проведення ЗЗМЯПО було заплановано на період із 01 квітня до 29 травня 2020 року. Однак запровадження загальнодержавного карантину у зв'язку з поширенням коронавірусної інфекції вніможливило проведення будь-яких освітніх заходів, зокрема й моніторингових. Так, Постановою Кабінету Міністрів України від 11.03.2020 № 211 «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2», було заборонено відвідування закладів освіти її здобувачами до 03 квітня 2020 року. На жаль, ситуація з поширенням коронавірусної інфекції у відповідний період загострювалася, тому учні початкової школи змогли повернутися за парти лише на початку наступного навчального року. Це зумовило зміну раніше встановлених термінів проведення моніторингу та перенесення його на рік пізніше (наказом МОНУ від 07.05.2020 № 607 було скасовано наказ МОНУ від 13.03.2020 № 399, який регламентував проведення моніторингу). Така зміна вимагала фіксації в Програмі дослідження, а тому наказом МОНУ від 26.11.2020 № 1478 було затверджено нову редакцію цього документа.

Базовим актом для проведення основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО у 2021 році став наказ МОНУ від 21.01.2021 № 78. Ним було затверджено новий План заходів із реалізації другого циклу моніторингу, оновлену вибірку його учасників, а також встановлено, зокрема, таке:

2. Українському центру оцінювання якості освіти (Бойко В.) спільно з директором шкільної освіти (Осмоловський А.), структурними підрозділами з питань освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій забезпечити:

- 1) своєчасне виконання Плану заходів, затвердженого підпунктом 1 пункту 1 цього наказу;*
- 2) проведення з 29 березня по 21 травня 2021 року основного етапу другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (далі – моніторинг).*

Окрім схарактеризованих документів, деякі питання організації та проведення основного етапу другого циклу моніторингу було врегульовано наказом Українського центру оцінювання якості освіти від 10.03.2021 № 35. Цим документом було затверджено інструмент регулювання процедури дослідження – *Інструкцію щодо проведення другого циклу моніторингу*, що слугує керівництвом для всіх суб'єктів, залучених до організації та проведення відповідного моніторингу в закладах освіти. Додатково цим наказом було врегульовано деякі організаційні питання, пов'язані з процесами перевірки (кодування) й оброблення матеріалів моніторингу.

1.3 Технологія проведення та підсумки пілотного етапу ЗЗМЯПО-2021

З метою апробації (тобто перевірки валідності, надійності та об'єктивності) тестових матеріалів, розроблених для проведення другого та наступних циклів ЗЗМЯПО, відповідно до наказу МОНУ від 17.10.2019 № 1306 ([Додаток К](#)), у жовтні – листопаді 2019 року було проведено пілотний етап ЗЗМЯПО-2021. Проведення пілотного етапу в межах підготовки другого циклу ЗЗМЯПО передусім було зумовлено потребою в апробації нових тестових матеріалів, розроблених, зокрема, на заміну тих, що були оприлюднені під час звітування за підсумками першого циклу моніторингу.

Підготовка до проведення пілотного етапу тривала протягом січня – жовтня 2019 року. Безпосередньо пілотування тестових матеріалів у закладах освіти відбувалося із 31 жовтня до 30 листопада 2019 року. Оброблення та введення даних пілотного етапу до комп'ютерної системи, а також прийняття рішень за його результатами тривали до січня 2020 року.

Учасниками пілотного етапу стали учні 5-х класів, які потрапили до вибірки, сформованої спеціальним чином фахівцями відділу досліджень та аналітики УЦОЯО. Рішення про апробацію тестових матеріалів саме на учнях 5-х класів було зумовлено термінами проведення пілотного етапу: на період жовтня – вересня учні 4-х класів ще не опанували того обсягу навчального матеріалу початкової школи, що закладений в тестових матеріалах, а це, звісно, могло вплинути на результати та призвести до необ'єктивної оцінки розробленого інструментарію.

У процесі формування вибірки учасників було взято до уваги такі ознаки: тип закладу освіти; регіон розташування закладу освіти; тип населеного пункту, у якому розташований заклад освіти. У результаті до вибірки пілотного етапу ввійшло 2137 учнів із 40 закладів освіти з 9 областей і м. Києва. Фактично в межах пілотного етапу в тестуванні взяли участь 1812 учнів (1320 учнів проходили тест із читання, 490 – із математики).

Кожен учень-учасник пілотного етапу працював протягом 2 уроків і виконував завдання з однієї галузі – або із читання, або з математики. Завдяки цьому під час пілотування для потреб другого та наступних циклів моніторингу було апробовано 8 тестових зошитів із читання (та книжок для читання до них) і 2 тестових зошити з математики.

Для оброблення та перевірки матеріалів, отриманих під час пілотного етапу, УЦОЯО залучив відповідних фахівців. Зокрема екзаменатори (кодери) здійснювали перевірку (кодування) тестових завдань із відкритою формою відповіді відповідно до методики, визначеної інструкціями

з кодування¹⁷. Своєю чергою фахівці з оброблення документів вводили дані до спеціального вебсервісу, розробленого ІТ-фахівцями УЦОЯО. Кінцеве оброблення тестових матеріалів було проведено на базі Київського РЦОЯО. Статистичне оброблення результатів пілотного етапу було здійснено фахівцями відділу досліджень та аналітики УЦОЯО.

Пілотний етап дав змогу напрацювати й апробувати на належному рівні нові тестові завдання з математики та читання. Зокрема завдяки аналізу тестових завдань розробники змогли виявити тестові завдання з неприйнятними психометричними характеристиками та доопрацювати їх або вилучити.

Частина завдань, апробованих під час пілотного етапу у 2019 році, було використано як елемент інструментів оцінювання в межах основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО, а інші завдання поповнили банк тестових завдань і за потреби можуть бути надалі використані під час проведення наступних циклів ЗЗМЯПО.

¹⁷ **Примітка.** Приклад інструкцій із перевірки (кодування) відповідей на тестові завдання на надання відповіді, розроблених для потреб ЗЗМЯПО, можна знайти тут: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/Dodatok-B_Instruktsiya-dlya-koduvannya-vidpovidej-testu-III-1_2018_MDYAPO_MATEMATYKA.pdf та https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/02/Dodatok-B.1_Instruktsiya-dlya-koduvannya-vidpovidej-testovogo-zoshytu-Tvij-novyj-velosyped_2018_MDYAPO_CHYTANNYA.pdf.

1.4 Адміністрування в закладах освіти основного етапу ЗЗМЯПО-2021

Відповідно до наказу МОНУ від 21.01.2021 № 78 ([Додаток Ж](#)), основний етап другого циклу ЗЗМЯПО було проведено в період із 29 квітня до 21 травня 2021 року. Графік проведення тестувань та анкетувань у закладах освіти, що потрапили до вибірки основного етапу, було сформовано відповідно до побажань, висловлених цими закладами за погодженням із відповідними РЦОЯО.

Адміністрування основного етапу було забезпечено силами РЦОЯО у співпраці з управліннями освіти та ІППО за процедурами, визначеними *Інструкцією щодо проведення основного етапу другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти»* ([Додаток И](#)).

За Інструкцією, одна частина закладів освіти проводила тестування й анкетування за **послідовністю 1** (виконання тестів із читання / заповнення анкет), тобто четвертокласники цих шкіл виконували лише тести із читання й заповнювали анкети, що містили блок запитань, присвячених читацьким практикам, а друга – за **послідовністю 2** (виконання тестів із математики / заповнення анкет), тобто учні цих закладів виконували лише тестові завдання з математики й заповнювали анкети, що містили блок питань, присвячених практикам у галузі математики. Після завершення тестування та анкетування всі випускники початкової школи – учасники моніторингу мали час, щоб заповнити *додаткову анкету для учня «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19»* ([Додаток Л](#)).

Протягом усього часу, поки в закладі освіти тривало тестування й анкетування учнів-учасників моніторингу, учитель, який навчав цих учнів, перебував у класній кімнаті, заповнюючи анкету для вчителя, а також *додаткову анкету для вчителя «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19»* ([Додаток М](#)). При цьому вчителям, учні яких виконували тест із читання, було запропоновано заповнити анкету, що містила блок запитань про викладання предметів мовно-літературної галузі в умовах карантинних обмежень, а вчителям, учні яких працювали над тестами з математики, – анкету із блоком запитань щодо практик викладання математики в умовах дистанційного навчання.

Безпосередню роботу учнів у класах під час тестування / анкетування в межах етапу збирання даних на основному етапі ЗЗМЯПО було структуровано за блоками, означеними на *Рисунку 1.2*.



Рисунок 1.2 – Структура діяльності учнів-учасників під час проведення тестування / анкетування в закладах освіти на основному етапі ЗЗМЯПО-2021

З метою забезпечення деперсоналізації матеріалів тестування й анкетування в межах основного етапу моніторингу було використано штрих-кодування робіт учасників.

Після завершення тестування / анкетування інструктори зібрали всі використані матеріали (тестові зошити, анкети учня й учителя, додаткові анкети учня й учителя, карту спостереження за перебігом дослідження) й надіслали до Київського РЦОЯО, де відбувалося оброблення відповідних матеріалів.

Підсумовуючи, варто наголосити, що аналіз практики збирання даних у закладах освіти під час другого циклу ЗЗМЯПО за процедурою, розробленою ще для першого циклу моніторингу 2018 року, підтвердив її логістичну продуманість і дієвість і переконує в доцільності продовження використання відповідної практики в наступних циклах.

1.5 Оброблення матеріалів основного етапу ЗЗМЯПО-2021

Оброблення матеріалів, отриманих під час основного етапу моніторингу, відбувалося у два етапи:

1. Перевірка (кодування) відповідей учнів-учасників на тестові завдання, які передбачали надання короткої або розгорнутої письмової відповіді із читання або математики.

2. Уведення даних тестувань та анкетувань до спеціально розробленого вебсервісу.

Перший етап оброблення матеріалів (перевірка (кодування) відповідей) тривав протягом червня – серпня 2021 року. Перевірку (кодування) відповідей на тестові завдання здійснювала команда залучених фахівців – екзаменаторів (кодерів) – у складі восьми осіб. Головою групи кодерів була вчителька-методистка початкових класів спеціалізованої школи «Тріумф» м. Києва Галина Нікішина.

Безпосередньому кодуванню реальних відповідей передувала робота з навчання кодерів, яке забезпечили фахівців відділу досліджень та аналітики УЦОЯО. Упродовж навчання було проведено:

1) заняття з вивчення особливостей кодування відповідей на тестові завдання з математики та відповідний тренінг;

2) заняття з вивчення особливостей кодування відповідей на тестові завдання із читання та відповідний тренінг.

Кодування відповідей було здійснено згідно з приписами інструкцій із кодування. Для верифікації якості кодування було застосовано метод вибіркової повторної перевірки оцінених кодерами робіт, яку здійснювала голова групи кодерів. Методичний супровід процесів перевірки (кодування) відповідей учнів-учасників основного етапу моніторингу забезпечували фахівці відділу досліджень та аналітики УЦОЯО.

Унесення даних за результатами перевірки (кодування) відповідей учнів, а також інших даних за матеріалами, отриманими під час основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО, відбувалося в період із червня до серпня 2021 року. Відповідні процедури проводила група залучених фахівців, консультаційну та технічну підтримку яким забезпечували працівники УЦОЯО.

Дані моніторингу були введені до розробленого фахівцями УЦОЯО вебсервісу, що дало можливість автоматизувати агрегацію й верифікацію даних. Усі дані, накопичені за підсумками проведення основного етапу ЗЗМЯПО-2021 опрацювали фахівці відділу досліджень та аналітики УЦОЯО.

1.6 Характеристика інструментів ЗЗМЯПО-2021

Під час основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО було використано такі види інструментів:

- 1) когнітивні (тести із читання та математики),
- 2) контекстні (анкети для учнів і вчителів) та
- 3) інструктивні.

Більшість матеріалів було розроблено та апробовано ще під час першого циклу моніторингу, однак нові дослідницькі завдання, виконання яких стало однією із цілей циклу ЗЗМЯПО-2021, потребували розробки низки нових інструментів, а також адаптації / удосконалення раніше створених.

1.6.1 Когнітивні інструменти

Методологія ЗЗМЯПО передбачає, що вимірювання рівнів сформованості читацької та математичної компетентностей у послідовних циклах моніторингу має відбуватися із застосуванням тих самих когнітивних інструментів. Такий підхід має забезпечити надійність висновків про те, як змінюється рівень досліджуваних компетентностей випускників початкової школи в часі, зокрема у зв'язку із переходом системи початкової освіти на навчання за принципами Концепції НУШ.

Відповідно до такої вихідної позиції під час основного етапу ЗЗМЯПО-2021 було використано всі когнітивні інструменти, розроблені й застосовані під час ЗЗМЯПО-2018, окрім тих, які були оприлюднені з метою ознайомлення широкого загалу із специфікою інструментів під час звітування за підсумками першого циклу моніторингу. Таким чином, матеріали, що використані як у першому, так і другому циклах ЗЗМЯПО, є якірними. «Розсекречену» ж у першому циклі частину інструментарію із читання та математики було замінено новими матеріалами, що були апробовані у 2019 році під час пілотного етапу ЗЗМЯПО-2021. За своїми характеристиками нові когнітивні матеріали відповідають тим, на заміну яких вони були включені до інструментарію. Іншими словами, у межах основного етапу ЗЗМЯПО-2021 використано інструментарій, що за своїми характеристиками ідентичний інструментарію циклу ЗЗМЯПО-2018.

Для вимірювання рівня сформованості **читацької компетентності** випускників початкової школи під час основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО було використано вісім тестів. Кожен тест складався із тексту, який містився в «Книжці для читання», та зошита із завданнями до цього тексту. П'ять тестів, використаних у циклі ЗЗМЯПО-2021, є якірними (і будуть такими для наступних циклів). Дані, отримані за підсумками роботи учнів із цими тестовими матеріалами, слугують підставою

для порівняння результатів між циклами. Ще три тести були укладені та апробовані під час підготовки до другого циклу ЗЗМЯПО. Докладну характеристику когнітивних інструментів для вимірювання рівня читацької компетентності наведено в [Частині III Звіту про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти](#).

Вимірювання сформованості **математичної компетентності** випускників початкової школи здійснювалося за допомогою тестів із математики. Усього під час основного етапу ЗЗМЯПО-2021 було використано чотири тести, з яких три є якірними, а один – новий, розроблений та апробований в рамках пілотного етапу другого циклу моніторингу. Ознайомитися зі специфікою тестів із математики можна в [Частині II Звіту про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти](#).

Додаткову інформацію про характеристики когнітивних інструментів, використаних на основному етапі ЗЗМЯПО-2021, а також основну інформацію про результати використання їх для тестування випускників початкової школи наведено в **Розділі 2** (математика) та **Розділі 3** (читання) цього **Звіту**.

1.6.2 Контекстні інструменти

У межах основного етапу ЗЗМЯПО-2021 для збирання даних щодо факторів, які потенційно могли б вплинути на рівень читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи, було використано спеціально розроблені контекстні інструменти, а саме анкети для учнів і вчителів, які їх навчали, залежно від специфіки компетентності щодо рівня сформованості якої проводилося тестування тієї чи тієї субвибірки випускників початкової школи.

Основні методологічні та організаційно-технологічні засади анкетування під час ЗЗМЯПО, зокрема мету, об'єкт, предмет, гіпотези та дослідницькі завдання, викладено в Програмі анкетування, з якою можна ознайомитися в [Додатку Н](#). Основні положення цієї Програми були сформовані на етапі підготовки до проведення ЗЗМЯПО-2018, зокрема було визначено, що метою анкетування є виявлення рівня впливу соціально-економічних і психолого-педагогічних чинників на рівень читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи. З огляду на заявлену мету було сформовано перелік гіпотез, для перевірки яких було укладено відповідні контекстні інструменти (анкети). Характеристика цих інструментів, а також результати аналізу отриманих в ході анкетування даних докладно описано в [Частині IV Звіту про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти](#).

Анкетування на основному етапі ЗЗМЯПО-2021 було сфокусовано на збиранні інформації про ті самі групи факторів, що й під час ЗЗМЯПО-2018. Укладені тоді контекстні інструменти, відповідно, були взяті за основу й для анкетування учасників поточного циклу моніторингу. Поряд із цим ЗЗМЯПО-2021 передбачав розв'язання двох специфічних дослідницьких завдань, а саме:

1) вивчення думки педагогів щодо оптимальної наповнюваності класу в початковій школі та

2) дослідження деяких аспектів, пов'язаних із запровадженням Концепції НУШ в початковій школі.

Для цього раніше створені анкети було доповнено низкою додаткових питань. Таким чином, для проведення анкетування в межах основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО було укладено / удосконалено такі контекстні інструменти:

- анкета учня, який виконував тест із читання ([Додаток П](#)).
- анкета учня, який виконував тест із математики ([Додаток Р](#)).
- анкета вчителя, учні якого виконували тест із читання ([Додаток С](#)).
- анкета вчителя, учні якого виконували тест із математики ([Додаток Т](#)).

Як зазначалося вище, другий цикл ЗЗМЯПО було проведено на рік пізніше запланованих термінів через пандемію COVID-19 та запровадження жорсткого карантину і, як наслідок, переведення освітнього процесу в дистанційний режим. Останнє стало причиною не лише для відтермінування моніторингу, а й для розширення фокусу уваги на питання, пов'язані з реалізацією в молодшій школі дистанційного навчання та його впливом на якість освітнього процесу. Для дослідження цих питань у межах ЗЗМЯПО-2021 було вирішено провести додаткове анкетування учасників під назвою «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19». Із метою реалізації опитування було розроблено ще два контекстні інструменти до попередньо названих, а саме:

1) додаткову анкету для учня «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19» ([Додаток Л](#)) та

2) додаткову анкету для вчителя «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19» ([Додаток М](#)).

Аналізу результатів цього анкетування присвячено **Розділ 4** цієї **Частини Звіту**.

1.6.3 Інструктивні матеріали

Проведення ЗЗМЯПО на належному рівні потребувало використання низки інструктивних матеріалів для суб'єктів, задіяних на певних стадіях етапу збирання даних, їх оброблення й аналізування, зокрема для:

1) інструкторів із проведення тестування й анкетування в закладах освіти;

2) екзаменаторів (кодерів), які здійснювали перевірку (кодування) відповідей на тестові завдання на надання відкритої відповіді.

Для забезпечення стандартизованої процедури адміністрування основного етапу другого циклу моніторингу було розроблено *Інструкцію щодо проведення основного етапу другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти»* ([Додаток И](#)). У цьому документі було визначено перелік єдиних вимог до процедури адміністрування моніторингу в закладах освіти та визначено комплекс допоміжних форм / бланків для заповнення під час проведення тестування учнів та анкетування учнів і вчителів безпосередньо в класах.

Інший важливий вид інструктивних матеріалів, що були використані під час основного етапу ЗЗМЯПО-2021, – це *інструкції з кодування відповідей на відкриті тестові завдання із читання та математики*. Ці документи становлять собою сукупність матеріалів, що містять вичерпну інформацію про порядок здійснення перевірки (кодування) відповідей учасників на відкриті тестові завдання із читання та математики. Інструкції є керівництвом для дій кодерів (екзаменаторів), зокрема окреслюють всі потенційно можливі варіанти відповідей учнів-учасників тестування, завдяки чому є змога забезпечити уніфіковане (об'єктивне) оцінювання всього різноманіття учнівських відповідей на тестові завдання на надання відкритої відповіді. Детальний опис принципів кодування відповідей учасників тестування, а також приклади інструкцій з кодування викладено в [Частині I Звіту про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти](#).

1.7 Формування вибірки учасників ЗЗМЯПО-2021

Для досягнення цілей основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО було застосовано вибірковий метод, який передбачає тестування й анкетування не всіх випускників початкової школи 2021 року, а лише певної їх частини – вибіркової сукупності¹⁸.

Генеральну сукупність ЗЗМЯПО-2021 становили всі учні 4-х класів країни, які здобували початкову освіту в класах з українською мовою навчання, а також учителі, які навчали відповідних учнів¹⁹.

Оскільки моніторинг, як зазначалося вище, планувалося проводити у 2020 році, а не у 2021-му, то вибірку закладів освіти – учасників моніторингу було сформовано в січні 2020 року. Розрахунок кількості учасників у вибірці та безпосередньо відбір шкіл проводили аналітики УЦОЯО, використовуючи метод PPS (Probability Proportional to School Size – вірогідний вибір пропорційно до розміру школи). Цей метод забезпечує однакову ймовірність участі в тестуванні для кожного учня 4-х класів. У листопаді 2020 року дані щодо закладів освіти – потенційних учасників ЗЗМЯПО-2020 було актуалізовано. Аналіз актуалізованої вибірки засвідчив, що та вибірка, яку було підготовлено для моніторингу 2020 року, є репрезентативною і для цілей моніторингу 2021 року.

Основні характеристики (ознаки), ураховані під час побудови вибіркової сукупності для забезпечення її репрезентативності, у межах ЗЗМЯПО-2021 наведено в **Таблиці 1.2**.

Таблиця 1.2 – Ознаки й категорії вибірки основного етапу ЗЗМЯПО-2021

Ознака	Категорії
Тип місцевості (населеного пункту), де розташовано заклад освіти ²⁰	Міста обласного підпорядкування
	Міста в районі
	Селища
	Села

¹⁸ **Примітка.** Загальну інформацію щодо вибіркового методу, а також визначення основних понять див. у **Розділі 5 Частини I Звіту** про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти: URL: <https://cutt.ly/UIMNsch>.

¹⁹ **Примітка.** Генеральна сукупність не включала дітей, які здобували освіту на територіях, тимчасово окупованих Російською Федерацією та тимчасово непідконтрольних Україні внаслідок збройного конфлікту з використанням терористичних угруповань, які отримують підтримку ззовні.

²⁰ **Примітка.** Про класифікацію населених пунктів, де розташовані заклади освіти – учасники моніторингу, яка використана в моніторингу, див. за посиланням: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/Dodatok-V_Klasyfikatsiya-naselenyh-punktiv_2018_MDYAPO_MATEMATYKA.pdf.

Продовження таблиці 1.2

Ознака	Категорії
Тип закладу освіти	Заклади загальної середньої освіти ²¹
	Гімназії, ліцеї
	Спеціалізовані школи
Регіон розташування закладу освіти	Київ
	Області (крім тимчасово окупованих територій Донецької та Луганської областей та Автономної Республіки Крим, включно з м. Севастополем)
Мова навчання в закладах освіти / класах	Заклади освіти з українською або змішаною мовою навчання
	Класи з українською мовою навчання

Крім попередніх ознак, вибірку основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО було сформовано з урахуванням таких правил:

1. Якщо в закладі освіти, що потрапив до вибірки, паралель 4-х класів складається із двох і більше класів, до вибірки учасників моніторингу має бути включено учнів із найбільшого та другого за наповнюваністю класів.

2. Максимальна кількість класів в одному закладі освіти, учнів яких включено до вибірки, становить два класи, при цьому клас № 1 виконує тест із читання, а клас № 2 – тест із математики.

3. До вибірки не може бути включено класи, де всі учні належать до категорії учнів з особливими освітніми потребами.

Відповідно до визначених параметрів і правил, до вибірки ЗЗМЯПО-2021 потрапило 365 закладів освіти, 485 класів (учителів) і 9241 учень-учасник. Декілька закладів, що були включені до вибірки, у період збирання даних (березень – травень 2021 року) здійснювали навчання дистанційно, а тому не змогли взяти участь у моніторингу. З огляду на це в основному етапі другого циклу моніторингу фактично взяло участь 355 закладів освіти, 475 класів (учителів) і 7991 учень (з-поміж них 4192 учні виконували тестові завдання й заповнювали анкети із читання та 3799 – із математики).

На етапі оброблення даних до бази даних було включено результати 7924 учнів, а саме 4143 учнів, які виконували тестові завдання й заповнювали анкети із читання, та 3781 учня – з математики. Це пов'язано з тим, що певна кількість учнів частково або повністю не виконувала

²¹ **Примітка.** У цьому звіті категорія типу закладів освіти «заклади загальної середньої освіти» співвідносна із закладами загальної середньої освіти, які раніше могли називатися «загально-освітня школа», «заклад загальної середньої освіти», а також із навчально-виховними комплексами (об'єднаннями). Такі різновиди шкіл об'єднано в категорію «заклади загальної середньої освіти». У тексті звіту для спрощення сприйняття інформації такий тип закладів подекуди називаємо «звичайні школи».

тестів або не заповнювала анкет. Крім того, до бази даних було включено відповіді 473 учителів, які заповнювали анкети залежно від того, який тест (із читання чи математики) проходили їхні учні.

Узагальнення кількісних показників вибірки учасників на різних етапах підготовки й проведення ЗЗМЯПО-2021 репрезентовано в **Таблиці 1.3**.

Таблиця 1.3 – Узагальнення динаміки змін у вибірці учасників основного етапу ЗЗМЯПО-2021

Показник	Генеральна сукупність	Вибіркова сукупність		
		Планована	Фактично взяло участь	Включено до бази даних
Кількість закладів освіти	15 365	365	355	355
Кількість 4-х класів	22 889	485	475	475
Кількість учителів	22 889	485	475	473
Кількість учнів	426 375	9241 (4832 – читання; 4409 – математика)	7991 (4192 – читання; 3799 – математика)	7924 (4143 – читання; 3781 – математика)

Розподіл учнів-учасників у розрізі основних характеристик вибіркової сукупності (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти; тип закладу освіти; стать учасника), які виконували тести з математики, показано на **Рисунках 1.3–1.5**, із читання – на **Рисунках 1.6–1.8**.

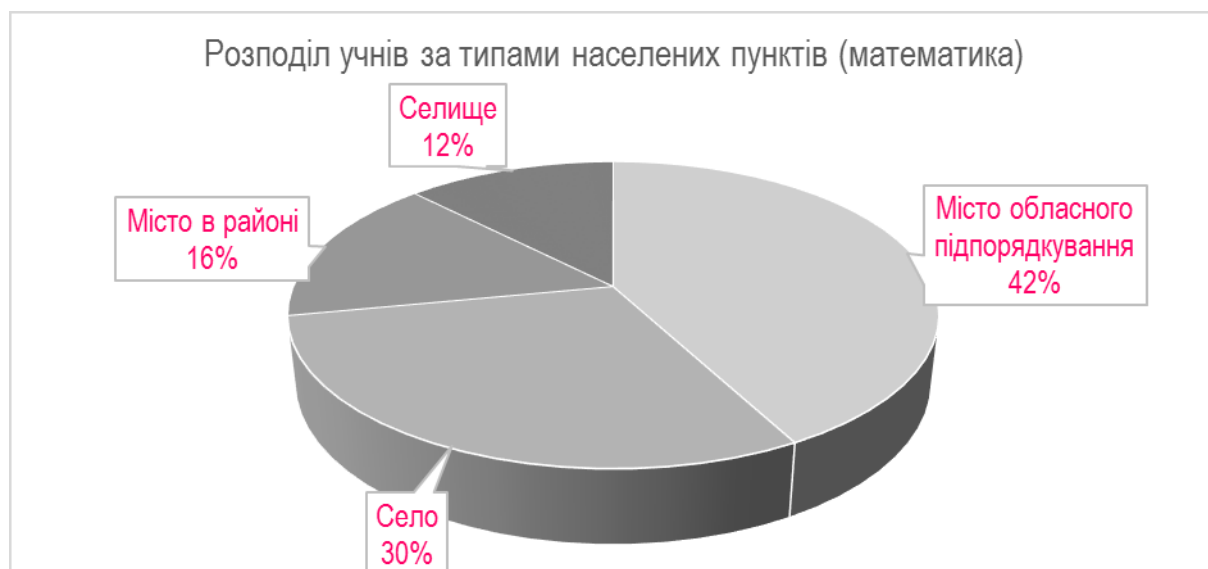


Рисунок 1.3 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом населеного пункту, де розташовано заклад освіти (математика)

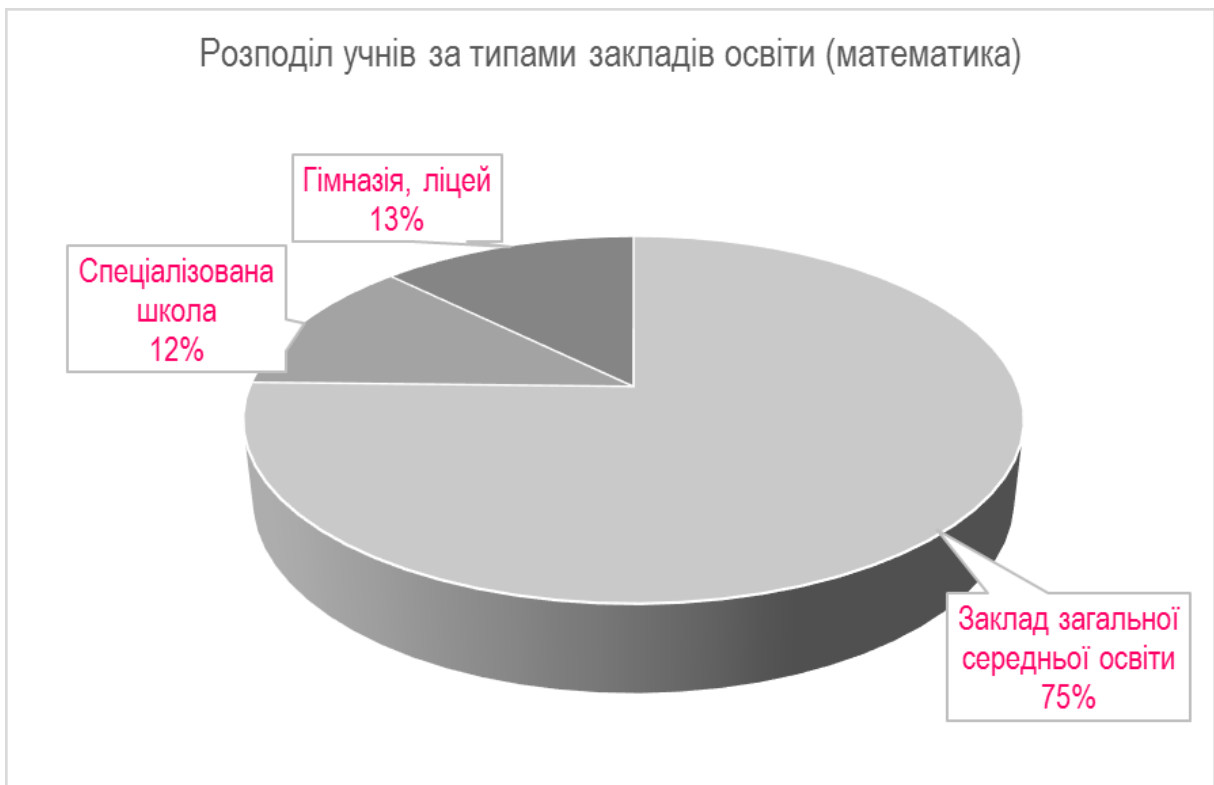


Рисунок 1.4 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом закладу освіти (математика)

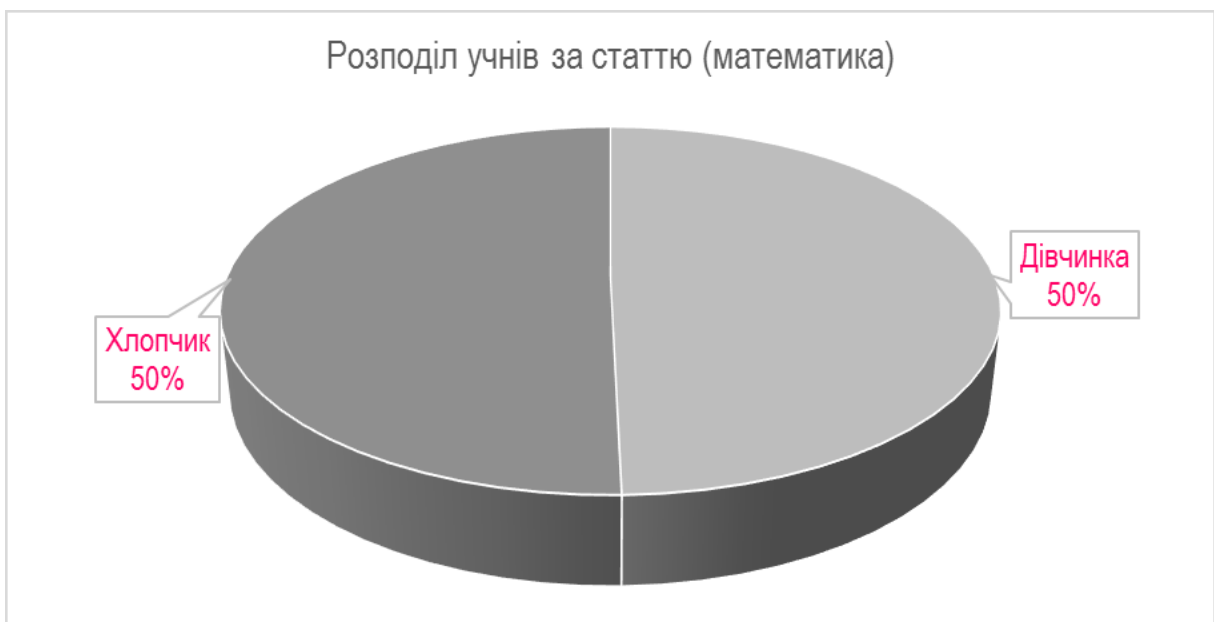


Рисунок 1.5 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за статтю (математика)

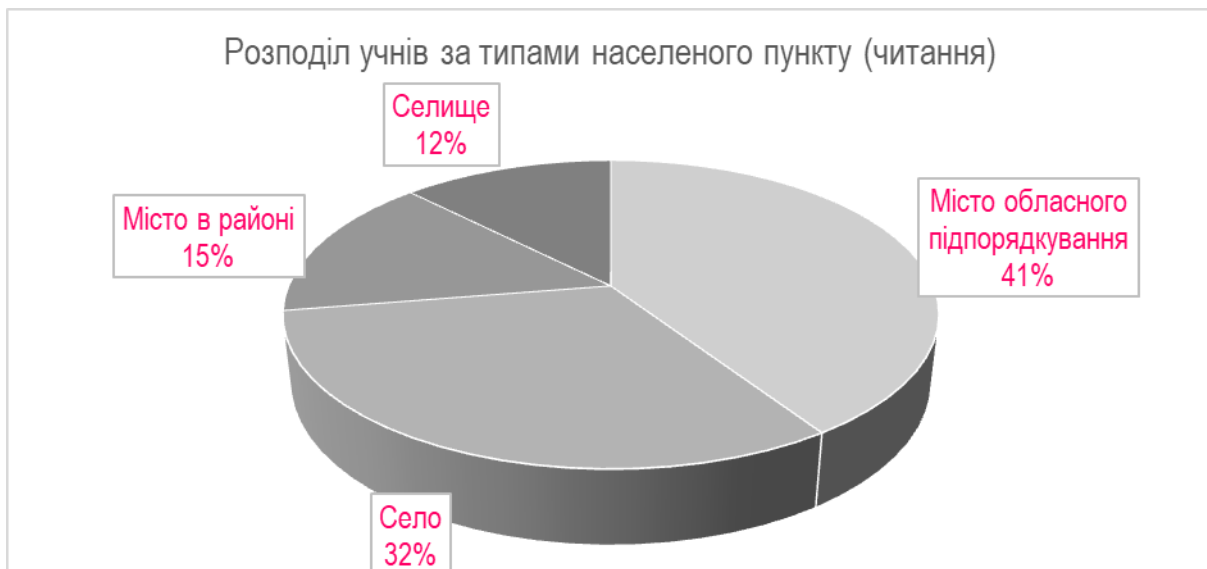


Рисунок 1.6 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом населеного пункту, де розташовано заклад освіти (читання)

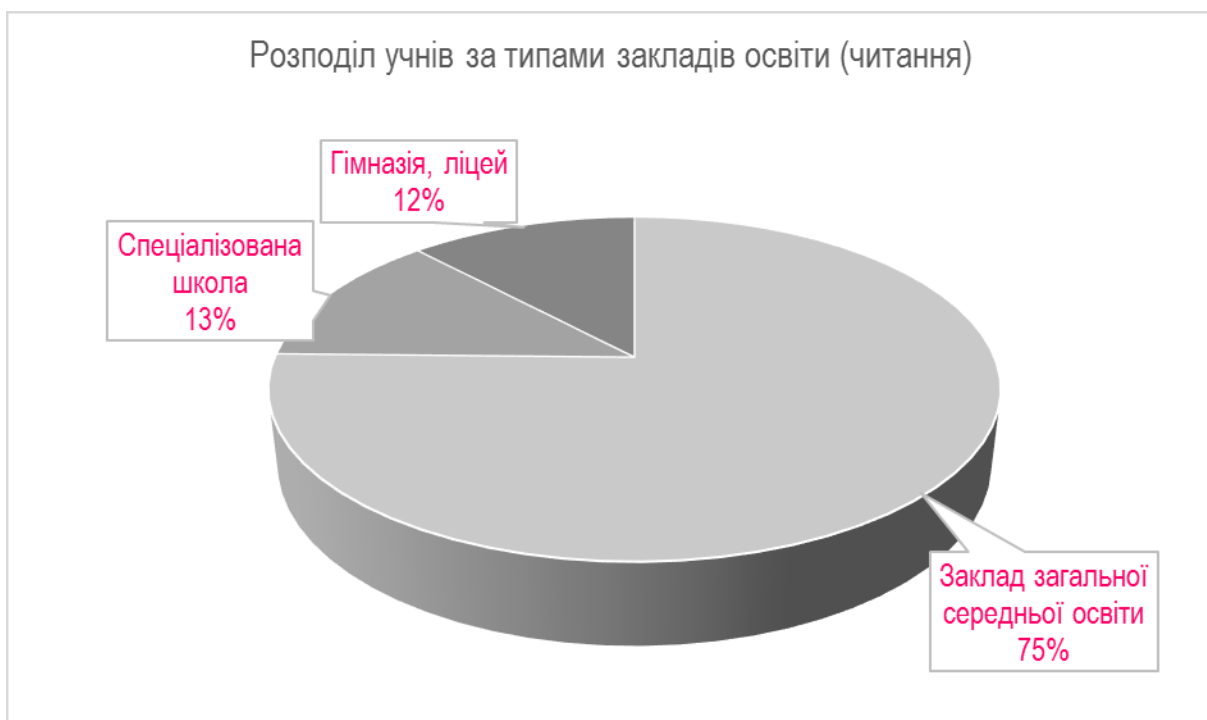


Рисунок 1.7 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за типом закладу освіти (читання)

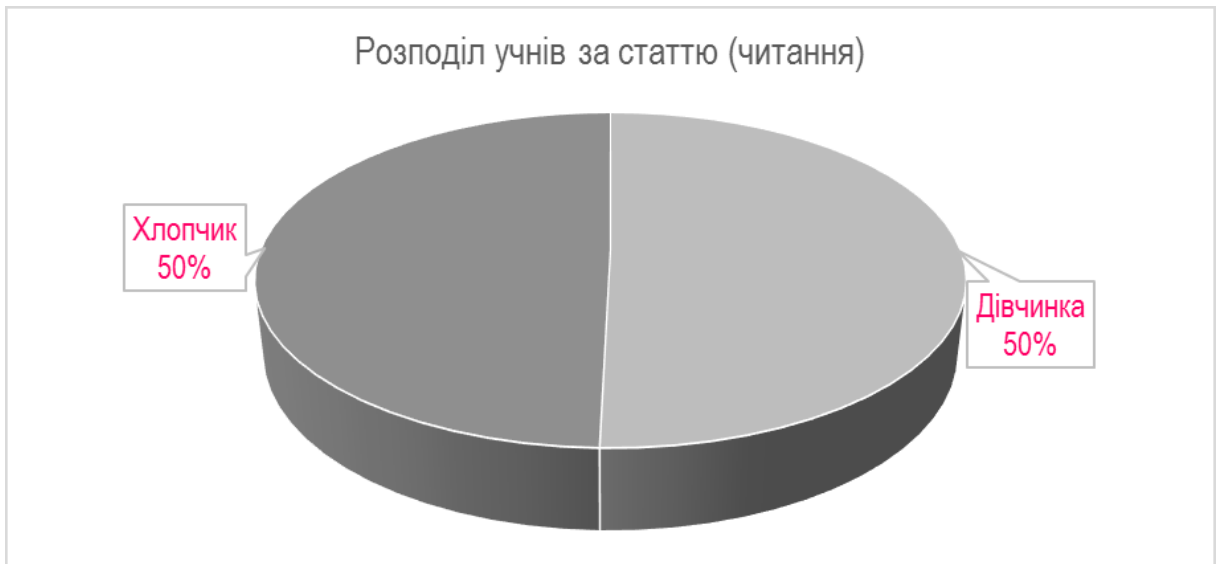


Рисунок 1.8 – Розподіл учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 за статтю (читання)

1.8 Процедури аналізу даних і методи визначення результатів моніторингу

Аналіз результатів тестування й анкетування випускників початкової школи, а також анкетування вчителів, які їх навчали, у межах ЗЗМЯПО-2021 було проведено в кілька етапів. Підходи, застосовані в процесі аналізу, загалом відповідають основним напрямкам оброблення й аналізування даних, що використовують на рівні провідних міжнародних і вітчизняних моніторингових досліджень у галузі освіти. Зокрема в процесі аналізу даних основного етапу другого циклу моніторингу було використано досвід оброблення й аналізування даних, накопичений у межах досліджень TIMSS, PIRLS, PISA, TALIS, ЗЗМЯПО, а також щорічних аналітичних досліджень результатів зовнішнього незалежного оцінювання.

Під час вивчення міжнародного й вітчизняного досвіду особливу увагу було приділено питанням використання статистичних і психометричних методів аналізу для підготовки даних, попереднього їх оброблення, розрахунку основних статистик, пошуку зв'язків й аналізу параметрів тестових завдань. На підставі отриманої інформації для роботи з даними другого циклу ЗЗМЯПО було застосовано класичні та сучасні методи статистичної обробки даних. Аналіз тестових завдань і питань анкети проводився як на основі методів класичної теорії тестів (Classical Test Theory), так і сучасної теорії IRT (Item Response Theory).

Процедури попереднього оброблення даних і нарахування балів за виконання тестових завдань у циклі ЗЗМЯПО-2021 залишилися тими ж, що були використані в циклі ЗЗМЯПО-2018. Опис цих процедур можна знайти в **Частині I «Методологія та технологія»** звіту за підсумками ЗЗМЯПО-2018 та додатках до неї²².

1.8.1 Шкала результатів учнівської успішності та порогові значення й рівні сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи

Загальний тестовий бал за підсумками тестування в межах ЗЗМЯПО-2021 обчислювався шляхом підсумовування кількості тестових балів, нарахованих кожному учневі за виконання всіх тестових завдань певного тесту. Тестові бали є «сирими», первинними, балами учнів, і їх застосування було обмеженим. Головна роль цих балів полягала в тому, щоб забезпечити можливість перевірки надійності всіх етапів тестування. Крім того, тестові бали використовували для розрахунку основних психометричних характеристик окремих тестових частин і тестових завдань, використаних на основному етапі моніторингу, за класичною теорією тестів.

²² **Примітка.** Усі частини Звіту за результатами першого циклу ЗЗМЯПО розміщено на сайті УЦОЯО за посиланням: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>.

Для представлення учнівських результатів в інтервальній шкалі логітів, яка дає змогу оцінити латентні характеристики (здібності, успішність, рівень підготовленості) учня незалежно від самих тестів, які були використані для його оцінювання, і вибірки, до якої він потрапив під час тестування, використовувалися моделі сучасної теорії тестів IRT. Для тестових завдань на вибір відповіді й на надання відповіді, які оцінювались у дихотомічній шкалі $\{0,1\}$, було використано двопараметричну логістичну модель (2PL) IRT. Ця модель має два основні параметри, що вможливають визначення ймовірності правильної відповіді на тестове завдання учня з певним рівнем підготовленості: складність тестового завдання та його розподільну здатність (дискримінативність). До тестових завдань, які оцінюються в політомічній шкалі $\{0, 1, 2\}$, було застосовано модель Graded Response Model (GRM), що є адаптованою моделлю відповідей, яка враховує розподільну здатність (дискримінативність) окремих категорій відповідей. Застосування цієї моделі дало можливість з'ясувати, наскільки добре «працюють» категорії політомічного завдання, тобто наскільки результати надання учасниками частково правильних і повністю правильних відповідей впливають на загальний їхній результат за тестом. У подальшому такі політомічні завдання були перетворені на дихотомічні відповідно до схем перекодування політомічних тестових завдань у дихотомічні (**Додаток К²³** до **Частини I «Методологія та технологія»** звіту за попередній цикл ЗЗМЯПО).

Оскільки метою моніторингу не було отримання інформації про бали кожного конкретного випускника початкової школи й порівняння досягнень учнів не проводилося ні на рівні окремих областей, ні на рівні шкіл, вплив перетворення балів за окремими тестовими завданнями з політомічної шкали в дихотомічну у випадку втрати балів для окремих учнів є незначним й істотно не впливає на кінцеві результати. Водночас це забезпечує можливість використання однієї моделі, а саме двопараметричної моделі IRT, до всіх тестових завдань тестів. Такий підхід дав змогу здійснити вирівнювання балів між циклами ЗЗМЯПО 2018 і 2021 років. Якісне вирівнювання забезпечується наявністю якірних завдань між тестами одного циклу та між тестами двох циклів. Наприклад, наведена на **Рисунку 1.9** схема ілюструє складні зв'язки між тестами з математики в обох циклах.

Для вирівнювання використовувався множинний метод характеристик функцій завдань (multiple item response function method – MIRF), який є узагальненням методу Наебара²⁴. Усі результати учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021 із математики, із читання, що використані в цьому **Звіті**, подано в шкалі Тесту 1 2021 року.

²³ **Примітка.** Усі частини Звіту за результатами першого циклу ЗЗМЯПО розміщено на сайті УЦОЯО за посиланням: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>.

²⁴ Battauz M. (2017). Multiple equating of separate IRT calibrations. *Psychometrika*, vol. 82, no. 3, pp. 610–636.

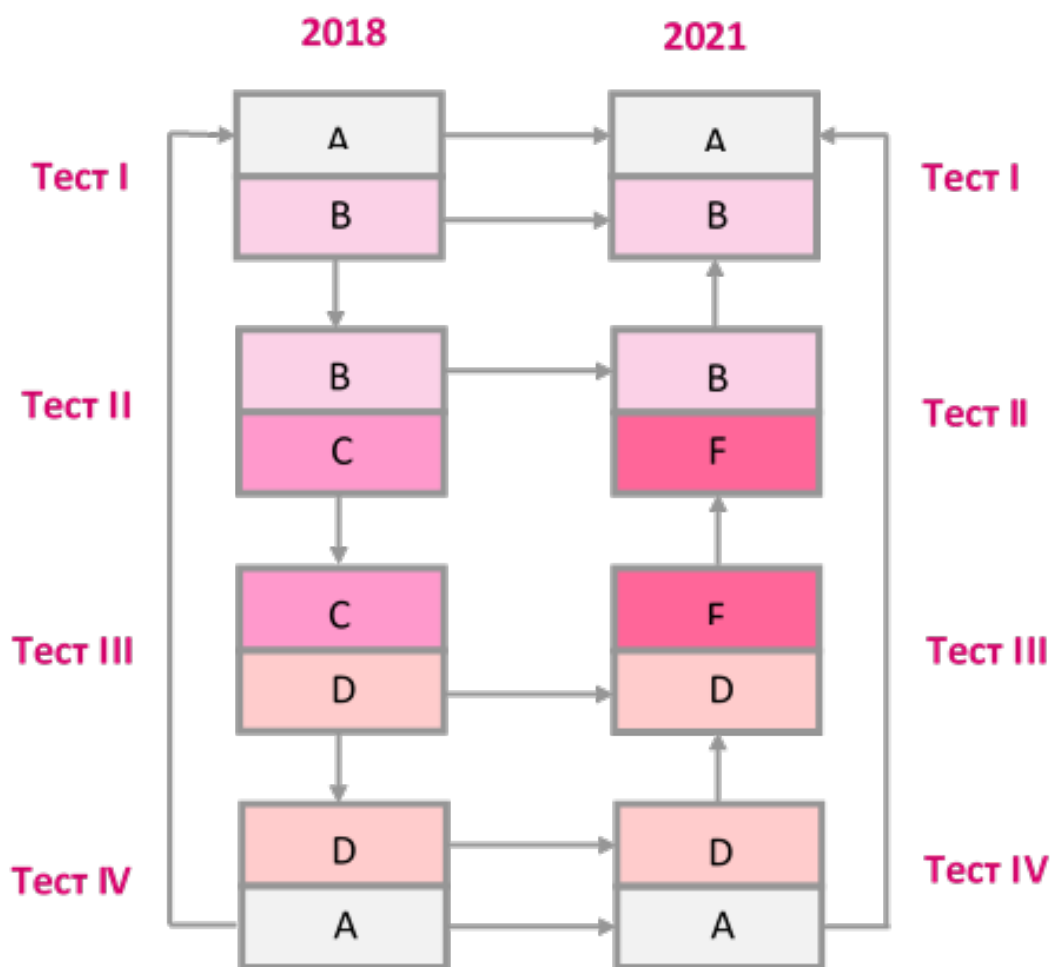


Рисунок 1.9 – Схема зв'язків між тестовими формами в межах циклу й між циклами ЗЗМЯПО (на прикладі тестового інструментарію з математики)

Як і в попередньому циклі ЗЗМЯПО, бали, отримані в шкалі логітів, були лінійно перетворені в **шкалу балів 100–300**. Лінійне перетворення здійснювалося відповідно до моделі фіксації середнього значення шкали на рівні 200 балів і квадратичного відхилення від середнього на рівні 30 балів. Лінійне перетворення дало можливість зберегти інтервальний характер шкали й отримати бали успішності учнів у шкалі, яка не має від'ємних значень за будь-яких значень параметрів у шкалі логітів.

Орієнтирами в ЗЗМЯПО-2021, як і в попередньому циклі, були **три пороги (точки на шкалі 100–300)**:

- 1) базовий (відповідає значенню 170 балів),
- 2) середній (200 балів) та
- 3) високий (230 балів).

Відповідно до порогових оцінок було визначено **чотири інтервали успішності (рівні сформованості компетентностей) випускників початкової школи:**

- передбазовий (до 170 балів включно),
- базовий (від 170 до 200 балів включно),
- середній (від 200 до 230 балів включно),
- високий (від 230 балів).

Подальші розрахунки й аналіз результатів моніторингу із читання й математики здійснювалися в прив'язці до значень визначених порогів або до інтервалів успішності. При визначенні змісту цих рівнів у межах моніторингового дослідження було проаналізовано зміст критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, а також проведено експертний аналіз статистичних і психометричних характеристик тестових завдань²⁵.

1.8.2 Описові статистики, похибки вимірювання та порівняння середніх

Інформація про успішність випускників початкової школи за результатами моніторингу надається у відсотках, які відображають кількість учнів до всієї вибірки, які досягли того чи того рівня сформованості читацької чи математичної компетентностей, а також через середні показники. Кожне середнє значення розраховується за певною субвибіркою, наприклад, для хлопчиків і дівчат, для учнів, які проживають у місті, селі чи селищі, навчаються в різних типах закладів освіти, тощо.

Середнє значення як для вибірки, так і для субвбірок є приблизним значенням фактичної середньої оцінки. Оскільки середнє значення є точковою характеристикою й за одним значенням неможливо зрозуміти, чи дійсно отримано точні показники, усі результати середнього значення наведено з показниками стандартної похибки середнього й довірчого інтервалу. Ці показники розраховуються за відомими методами й указують на точність середнього показника, отриманого за субвбіркою учнів. Кожному середньому значенню відповідає пов'язана з ним стандартна похибка вимірювання. Довірчий інтервал, який може бути розрахований на основі стандартної похибки, указує, як правило, на ймовірність 95%, що дійсне значення середнього для всіх учнів початкової школи може знаходитися в межах 1,96 стандартних похибок середнього вибірки.

При порівнянні середніх значень для двох і більше груп використовували різні статистичні критерії або однофакторний дисперсійний аналіз. Рішення про значущість різниці між середніми приймалося

²⁵ **Примітка.** У *Розділах 2 і 3* цієї *Частини Звіту* наведено описову характеристику базового та високого рівнів сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи.

на основі значення p-value, критичні пороги якого визначалися залежно від ситуації й зазвичай дорівнювали 0,1; 0,05; 0,01 чи 0,001. Якщо p-value менше, ніж визначений поріг, то гіпотеза щодо значущості різниці середніх між групами приймається.

1.8.3 Аналіз даних анкетування

Для аналізу даних анкетування випускників початкової школи і вчителів, які їх навчали, було використано як відомі в соціологічних дослідженнях методи (побудова частотних розподілів, розрахунок мір центральної тенденції, показників варіації, показників кореляції між різними ознаками, факторний аналіз), так і методи вимірювання латентних характеристик у рамках сучасної теорії тестів IRT (Item Response Theory). Якщо деяка група запитань анкети учня чи вчителя стосувалася однієї й тієї ж прихованої характеристики, то для її узагальнення та вимірювання в неперервній шкалі використовували одновимірну модель часткових кредитів (Partial Credit Model). Результат вимірювання цієї характеристики (індекс) було представлено в шкалі із середнім значенням 10 і стандартним відхиленням 2. Детально процес побудови шкали та її валідації для кожного індексу описано в *Додатку А Частина II* цього *Звіту*. Для надання точкам шкали конкретного змісту після її побудови були визначені порогові значення, які розділяють шкалу на три проміжки, що характеризуються високим, середнім і низьким проявом характеристики, яка вимірюється відповідним індексом.

Факторний аналіз у межах ЗЗМЯПО-2021 було використано як метод зменшення кількості ознак, тобто скорочення даних, за застосування якого не спостерігається суттєвої втрати інформації щодо досліджуваного явища, а також як метод пошуку прихованої (латентної) структури даних. При проведенні факторного аналізу використовувався метод головних компонент. Факторний аналіз здійснювався згідно з основними етапами:

- 1) визначення сукупності первісних ознак, які підлягали скороченню;
- 2) побудова кореляційної матриці для визначення зв'язків між ознаками;
- 3) вибір методів скорочення даних й обертання факторів;
- 4) вибір й обґрунтування кількості головних компонент;
- 5) виконання розрахунків;
- 6) інтерпретація отриманих результатів.

Головні компоненти є розрахунковими змінними, тобто якимись новими характеристиками досліджуваної вибірки випускників початкової школи або їхніх учителів. Опис головної компоненти в термінах її зв'язку з множиною початкових ознак здійснюється у вигляді так званої факторної матриці, або матриці факторних навантажень, розмірністю $n \times k$, де n – кількість первісних факторів, а k – число головних компонент. Факторна

матриця дає змогу виділити для кожного контекстного фактора групу параметрів, найтісніше з ним зв'язаних. У такий спосіб з'являється можливість зіставити фактори один з одним, дати їм змістовне тлумачення та найменування, тобто запропонувати інтерпретацію головних компонент.

У межах цього моніторингу факторний аналіз дав змогу виявити структурні складові щодо методів і прийомів роботи, які вчителі початкових класів застосовують на уроках математики й читання, та дослідити, який вплив ці практики мають на середні результати учнів. Також було виявлено певні закономірності в структурі даних щодо ускладнень, які відчують педагоги в роботі зі своїми класами, щодо співпраці вчителів між собою та щодо думки вчителів про те, наскільки їхню роботу цінують різні суб'єкти соціальних відносин.

1.8.4 Аналіз впливу різних факторів на досягнення учнів

Вплив різних контекстних факторів (інституційних, матеріально-культурних, демографічних, мотиваційних, соціально-родинних, методико-дидактичних тощо) на рівень сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи досліджувався переважно за допомогою моделей дворівневої лінійної регресії²⁶. Використання змішаних регресійних моделей зумовлено характером вибірки, адже в моніторингу брали участь усі учні певного класу зі школи, яка відбиралася випадковим чином. Щоб урахувати таку кластеризацію даних та уникнути помилки 1 роду (заявити про ефект, якого насправді немає), усі головні ефекти досліджувалися з урахуванням випадкових ефектів, зумовлених відмінностями між школами. Значення міжгрупових коефіцієнтів кореляції ICC (Intraclass Correlation Coefficient) для результатів із математики (0,309) та читання (0,228) указують, що між школами спостерігаються суттєві відмінності, які пояснюють більше 30% загальної дисперсії балів із математики та майже 23% дисперсії балів із читання. Уважається, що більші за 0,1 значення ICC є підставою для використання багаторівневих змішаних моделей²⁷.

Рівняння дворівневої регресії, що описує залежність y_{ij} (наприклад, результатів у шкалі 100–300 балів для i -го учасника, який навчається в j -й школі) від деякого головного ефекту (незалежної змінної, предиктора) x_i (наприклад, упевненості учня щодо математики), має вигляд:

$$y_{ij} = \alpha_j + \beta_j x_i + \varepsilon_i,$$

де інтерсепт α_j та кут нахилу β_j , які у звичайній регресії є сталими, зараз можуть варіюватися між школами $\alpha_j = \alpha_0 + b_0 u_j + \omega_{j1}$, $\beta_j = \alpha_1 + b_1 u_j + \omega_{j2}$. Тут u_j – номер школи, величини α_0 , b_0 , α_1 , b_1 – сталі, а ε_i , ω_{j1} та ω_{j2} – похибки

²⁶ Hox, J.J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (3rd ed.). Routledge.

²⁷ Musca, S. C., Kamiejski, R., Nugier, A., Méot, A., Er-Rafiy, A., & Brauer, M. (2011). Data with hierarchical structure: impact of intraclass correlation and sample size on type-I error. *Frontiers in psychology*, 2, 74.

відповідних моделей. Вибір моделі (зі змінним інтерсептом чи зі змінним інтерсептом і кутом нахилу) здійснювався на основі інформаційних критеріїв AIC (Akaike Information Criteria) та BIC (Bayesian Information Criteria), менші значення яких указують на вищу якість моделі. У випадку, коли розглядався предиктор шкільного рівня (наприклад, характеристика співпраці вчителів, отримана на основі їх відповідей на запитання анкети), будувалися переважно моделі лише зі змінним інтерсептом.

При побудові моделі з неперервними незалежними змінними (предикторами) x_i (наприклад, такими є всі побудовані індекси) фіксований головний ефект (коефіцієнт β_j) указує на те, як зміниться залежна змінна y_{ij} , якщо незалежна змінна збільшиться на одиницю. Якщо ж предиктором є категорійна змінна (наприклад, категорії відповідей на запитання анкети, рівні індексу тощо), то використовуються дихотомічні «фіктивні змінні» (Dummy Values), які дорівнюють 1, якщо об'єкт належить до відповідної категорії, і 0 – якщо не належить. У цьому разі фіксований головний ефект для кожної дихотомічної змінної, яка відповідає категорійній ознаці, указує, наскільки може змінитися y_{ij} порівняно із значенням, яке розраховується для множини базових категорій. У **Звіті** інформація про категорію учасників, яку обрано за базову, наводиться на початку кожної відповідної таблиці поряд зі словами «Базовий бал».

Для кожної регресійної моделі були перевірені всі необхідні припущення з урахуванням вкладеності даних (лінійність зв'язку між змінними, нормальність розподілу залишків, гомоскедастичність). Відбір істотних факторів здійснювався на основі значень t -value та p -value. Коли модуль значення t -value більше двох, то можна стверджувати, що є істотна відмінність між середніми в групах, а p -value вказує на рівень істотності різниці між середніми.

1.8.5 Програмне забезпечення

Усі розрахунки для потреб ЗЗМЯПО-2021 були проведені в трьох інформаційних середовищах: Excel, R та SPSS.

Excel – програма для роботи з електронними таблицями, що створена корпорацією Microsoft для Microsoft Windows і входить до складу офісного пакета Microsoft Office. У процесі оперування з даними моніторингу використовувалася версія цієї програми 2013 року. У середовищі Excel зберігалися первинні дані щодо відповідей випускників початкової школи та вчителів у форматі csv-файлів, здійснювався попередній аналіз даних, фільтрація, побудова зведених таблиць, пошук невідповідних значень і помилок. Деякі діаграми було побудовано з використанням функцій Excel.

R – мова програмування й програмне середовище для обробки даних, проведення статистичних розрахунків і розроблення програмних

додатків. R поширюється безкоштовно за ліцензією GNU (General Public License) у вигляді вільнодоступного вихідного коду або відкомпільованих бінарних версій більшості операційних систем, у тому числі й Microsoft Windows. R використовує текстовий інтерфейс, однак є різні графічні інтерфейси користувача, наприклад середовище RStudio, яке в межах моніторингу було використано для написання скриптів для обробки даних і побудови діаграм. У дослідженні використовували версії R 4.1.1 і Rstudio 2021.09.0+351. Середовище R має значні можливості для здійснення статистичних аналізів, включаючи лінійну й нелінійну регресію, класичні статистичні тестування, факторний аналіз і багато іншого. R легко розбудовується завдяки використанню додаткових функцій і пакетів, доступних на сайті Comprehensive R Archive Network (CRAN). Саме із цього вебресурсу було завантажено пакети функцій для розрахунку психометричних характеристик за класичною теорією тестів і вимірювання латентних характеристик на основі моделей IRT. Зокрема було використано пакети CTT, psych, psychometric, ShinyItemAnalysis, ltm, eRm, mirt, TAM, WrightMap, sirt. Для вирівнювання результатів тестування за різними циклами використано пакети equateIRT, equateMultiple. Регресійний і факторний аналіз здійснено за допомогою пакетів ltm, lme4, lavaan. Для роботи з даними й побудови різних типів діаграм використовувалися такі пакети, як reshape, difNLR, haven, foreign, fBasics, tinytex, ggplot2 та інші.

SPSS – програмний застосунок для статистичної обробки даних, призначений для проведення прикладних досліджень у суспільних науках. Цей застосунок є потужним інструментом аналізу й візуалізації даних, має дружній інтерфейс. SPSS містить широкий набір статистичних функцій, а також дає змогу швидко зробити агрегацію даних, побудувати розподіли за всією популяцією й окремими групами, порівняти середні значення, отримати багаточарові таблиці та графіки. Для потреб ЗЗМЯПО використовувалася версія SPSS версії 23.0.0.0.

Досвід міжнародних моніторингових досліджень TIMSS, PIRLS, PISA показав необхідність використання науково обґрунтованого підходу, сучасних методів і моделей як для попередньої обробки даних результатів тестування й анкетування, так і для подальшого аналізу результатів моніторингу за всіма напрямками: оцінювання сформованості читацької та математичної компетентностей учнів, аналізу якості інструментів дослідження, побудови розподілів і розрахунку описових статистик, аналізу впливу факторів і пошуку зав'язків, репрезентації результатів.

Комплексне використання методів як класичної теорії тестування, так і сучасних методів і моделей дає змогу отримати достовірні й обґрунтовані результати щодо сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи та успішності окремих категорій учнів залежно від різноманітних контекстних чинників.

Резюме

Незважаючи на вимушене відтермінування, у 2021 році було успішно проведено основний етап другого циклу ЗЗМЯПО. Поточний цикл дослідження відбувся відповідно до технологічних і методологічних вимог, розроблених і апробованих у межах ЗЗМЯПО-2018, однак з урахуванням новацій, визначених Програмою моніторингу, що була затверджена 2021 року. Підставою для проведення ЗЗМЯПО-2021 стала низка нормативних документів, розроблених і затверджених основними суб'єктами проведення дослідження (МОНУ та УЦОЯО).

Для вирішення визначених дослідницьких завдань у межах ЗЗМЯПО було використано надійні когнітивні та контекстні інструменти, більшість із яких була розроблена ще на етапі реалізації першого циклу моніторингу. Однак поточний цикл ЗЗМЯПО був націлений на вирішення також низки нових дослідницьких завдань, для вирішення яких було вдосконалено частину існуючих інструментів, а також розроблено низку нових (наприклад, додаткові анкети для учнів і вчителів про дистанційне навчання в умовах COVID-19). Надійність нових інструментів було перевірено під час пілотного етапу цього циклу моніторингу.

Відбір учасників дослідження, попередня обробка, а також подальший аналіз результатів ЗЗМЯПО відбувалися з використанням науково обґрунтованих, сучасних методів статистичного аналізу, що дало змогу отримати достовірні й обґрунтовані результати щодо сформованості читацької та математичної компетентностей молодших школярів, які у 2021 році завершили здобуття початкової освіти, а також простежити зв'язки між отриманими даними та деякими чинниками освітнього та позаосвітнього середовища.

Розділ 2

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СТАН (2021 РІК) І ДИНАМІКА (МІЖ 2018 ТА 2021 РОКАМИ)

Вступ

У багатьох успішних країнах добре усвідомлюють ту роль, яку відіграє математика й математична освіта для особистісного та суспільного розвитку. Поступово й у всьому світі зростає усвідомлення того, що необхідною умовою успішності індивідуума в сучасному світі є достатній рівень його математичної компетентності. Саме тому ця компетентність²⁸ визнана однією з ключових як у багатьох міжнародних освітніх документах, так і у вітчизняних, зокрема й у ДСПО-2011 та ДСПО-2018.

Цілеспрямоване й системне формування математичної компетентності починається ще в початковій школі. Навіть на ранніх етапах навчання математики, яка є одним із базових предметів загальної середньої освіти, що багато в чому забезпечує успішне вивчення інших навчальних дисциплін і сприяє інтелектуальному розвитку учнів, має бути спрямовано не лише на засвоєння учнями математичних фактів і процедур, а й передбачати доступну учням змістовну математичну діяльність, яка поступово переростає в математичну компетентність для життя. Як зазначав академік Б. В. Гнеденко ще у 80-х роках минулого століття, «основна мета навчання [математики] полягає не в тому, щоб набити пам'ять учня якомога більшою кількістю знань, а в тому, щоб навчити його мислити, знаходити підхід до розв'язання питань, на які ще немає відповіді, помічати прогалини як у власних, так і в чужих міркуваннях і доповнювати їх. І це варто робити на всіх рівнях навчання – від дитячого садка до аспірантури, до самостійного удосконалення знань»²⁹.

Однак, як засвідчують результати першого циклу ЗЗМЯПО станом на 2018 рік, вітчизняним педагогам на початковій ланці освіти не завжди вдавалося в процесі навчання математики домагатися того, на чому наголошував майже пів століття тому згаданий вище академік. У цьому переконує те, що високого рівня математичної компетентності, який характеризує, зокрема, спроможність випускника початкової школи розв'язувати нестандартні завдання на основі ефективного використання у нових ситуаціях набутих знань, досягали лише близько 17% випускників початкової школи 2018 року, і це при тому, що базового рівня сформованості математичної компетентності не досягали 13% учнів, які звершили здобуття початкової освіти, а це означає, що вони не спроможні

²⁸ **Примітка.** Іншим поняттям, суголосним за змістом із поняттям «математична компетентність», є поняття «математична грамотність», яким оперують, зокрема, у міжнародному дослідженні якості освіти PISA (див.: PISA-2022: рамковий документ з математики (драфт, друга редакція) / пер. з англ. К. Шумової ; наук. ред. Т. Вакуленко, В. Горох, С. Раков, В. Терещенко ; передмова Т. Вакуленко, В. Терещенко. Київ : Український центр оцінювання якості освіти, 2021. 97 с. URL : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/pisa_2022_ramkovyj_dokument_matematyka.pdf).

²⁹ Реньи А. Трилогия о математике. (Диалоги о математике. Письма о вероятности. Дневник. – Записки студента по теории информации.) / Под ред. и с предисл. проф. Б. В. Гнеденко. 1980. 376 с.

розв'язувати навіть найпростіші задачі, які мали б бути їм зрозумілі з практичного життєвого досвіду. Іншими словами, перший цикл ЗЗМЯПО показав наявність певних проблем у галузі математичної освіти у вітчизняній початковій школі.

Із часу попереднього циклу минуло три роки, упродовж яких ситуація в галузі математичної освіти на рівні початкової середньої освіти могла бути покращена, зокрема завдяки врахуванню висновків і рекомендацій, заснованих на даних ЗЗМЯПО-2018³⁰, та з огляду на те, що за підсумками PISA-2018 в Україні 2020 рік Указом Президента було оголошено Роком математики³¹. Те, чи відбулися бажані зміни, показують результати другого циклу ЗЗМЯПО, зафіксовані й проаналізовані в цьому **Розділі Звіту**.

³⁰ Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». Частина 2. URL : <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>; Інформаційний буклет «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/Buklet_MDYAPO.pdf; Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2019. 192 с. URL : <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Realiz-derzh-polit-u-sf-ref-ZSO-NUSH-2019-key.pdf>; Карандій В. Нова українська школа: політики, що засновані на даних. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/narada19082019karandiy.pdf>; Лекція 8. Загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти: основні результати. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=pyZ5RXICmFI>; Бичко Г. Моніторингове дослідження якості початкової освіти: що, як і навіщо? URL : <https://osvita.ua/school/reform/81370/>; Раренко Л. Що варто покращити у початковій освіті: 15 фактів з дослідження. URL : <https://osvitoria.media/news/realni-dani-pro-pochatkovu-osvitu-15-faktiv-iz-konferentsiyi-mon/>; Нова українська школа через призму якості початкової освіти. URL : <http://www.soippo.edu.ua/index.php/3319-nova-ukrajinska-shkola-cherez-prizmu-yakosti-pochatkovoji-osviti>; Відбувся круглий стіл за підсумками проведення моніторингового дослідження з читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи у 2018 році. URL : <http://pano.pl.ua/novyny-poippo-blohom/item/5286-vidbuvsia-kruhlyi-stil-za-pidsumkamy-provedennia-monitorynhovoho-doslidzhennia-z-chytatskoi-ta-matematychnoi-kompetentnostei-vypuskniv-pochatkovoi-shkoly-u-2018-rotsi>; Скворцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. / Світлана Скворцова, Оксана Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 352 с. URL : <https://lib.imzo.gov.ua/navchalno-metodichn-posbniki/dlya-pedagogchnik-pratsvnikv/navchalno-metodichny-posbnik-nova-ukrainska-shkola-metodika-navchannya-matematiki-u-1-2-klasakh-zakladv-zagalno-seredno-osviti-na-zasadakh-ntegrativnogo--kompetentnsnogo-pdkhodv-avt-skvortsova-s-o-onoprko-o-v/>; Скворцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : нав.-метод. посіб. / Світлана Скворцова, Оксана Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 320 с. URL : <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/NUSH-navchannya-matematyky-u-3-4-klasakh-Skvortsova.pdf>.

³¹ Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні : Указ Президента України №31/2020 від 30 січня 2020 року. URL : <https://www.president.gov.ua/documents/312020-32165>.

На початку розділу коротко схарактеризовано інструмент вимірювання математичної компетентності, розроблений для цілей ЗЗМЯПО, зокрема визначено сутність математичної компетентності, описано її виміри (змістовий і когнітивний) та рівні її сформованості у випускників початкової школи. Надалі основну увагу приділено аналізу результатів тестування випускників початкової школи з погляду досягнення ними встановлених порогів математичної компетентності, а також наведено приклади тестових завдань базового та високого рівнів і результати їх виконання четвертокласниками, надано інформацію про те, як учні виконують тестові завдання, що відповідають різним змістовим і когнітивним категоріям. Важливе місце в цьому розділі відведено дослідженню зв'язку між результатами учнів і деякими чинниками демографічного та інституційного характеру (стать, типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти, тип закладу освіти³²), а насамкінець наведено дані щодо того, як змінився рівень сформованості математичної компетентності випускників початкової школи за три роки, що минули після першого циклу ЗЗМЯПО.

³² **Примітка.** У **Розділі 4** цієї **Частини Звіту** наведено результати аналізу того, як карантинні обмеження, спричинені COVID-19, могли позначитися на успішності з математики випускників початкової школи 2021 року. Крім того, в **Частині II Звіту** запропоновано більш глибокий аналіз окремих питань, що стосуються зв'язку рівня математичної компетентності випускників початкової школи та низки інших чинників.

2.1 Математична компетентність і рівні її сформованості

У Програмі моніторингу математичну компетентність³³ визначено як *здатність особи бачити математику в житті, створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час виконання навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань.*

Таке визначення загалом узгоджується з присутніми елементами визначень математичної компетентності, представленими в ДСПО-2011 та ДСПО-2018, у чому переконує наведена в **Таблиці 2.1** інформація з відповідних нормативних документів.

Узгодженість розуміння сутності математичної компетентності в ЗЗМЯПО та відповідних державних стандартах надзвичайно важлива, адже, відповідно до програмних документів, ЗЗМЯПО покликаний забезпечити простеження змін у рівні сформованості відповідної компетентності випускників початкової школи упродовж тривалого періоду (тих учнів, які навчалися за ДСПО-2011, і тих, які навчалися за ДСПО-2018, тобто стандарту, створеного відповідно до Концепції НУШ).

Таблиця 2.1 – Сутність математичної компетентності відповідно до державних стандартів початкової школи 2011 та 2018 років

ДСПО-2011	ДСПО-2018
Метою освітньої галузі «Математика» є формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.	Метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір.
Предметна математична компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач.	Математична компетентність передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини.

³³ **Примітка.** Дефініція математичної компетентності в межах ЗЗМЯПО є узагальненням визначень математичної компетентності / грамотності в ДСПО-2011 та ДСПО-2018, а також у програмних документах міжнародних досліджень TIMSS та PISA. Докладніше про це див. у **Частині I Звіту** за результатами першого циклу моніторингового дослідження якості початкової освіти. URL : cutt.ly/MIGYvv6.

Продовження таблиці 2.1

ДСПО-2011	ДСПО-2018
<p>Для досягнення зазначеної мети передбачається формування:</p> <ul style="list-style-type: none">цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом;вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі; застосовувати обчислювальні навички в практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин;інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися.	<p>Здобувач освіти:</p> <ul style="list-style-type: none">досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів;моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач;критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач;застосовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу.

2.1.1 Виміри математичної компетентності

У межах ЗЗМЯПО-2021, як і в першому циклі моніторингу, під час оцінювання математичної компетентності випускників початкової школи взято до уваги два аспекти, що структурують математичну компетентність: **змістовий і когнітивний виміри**.

Змістовий вимір математичної компетентності визначає математичний зміст, яким мають оволодіти учні, вивчаючи математику в початковій школі. Своєю чергою **когнітивний вимір означеної компетентності** визначає процеси мислення, які мають розвинути й застосовувати молодші школярів як під час розв'язування математичних задач, так і для виконання реальних життєвих завдань, опосередкованих потребою робити розрахунки, вимірювання тощо.

З урахуванням положень вітчизняних стандартів початкової школи (ДСПО-2011 та ДСПО-2018), освітніх програм (навчальних програм і типових освітніх програм) із математики для початкової освіти, міжнародних порівняльних досліджень якості освіти з математики в початковій школі та традицій навчання математики в 1-4 класах основний математичний зміст, яким мають оволодіти випускники початкової школи, структуровано за такими **змістовими категоріями (розділами)**:

- числа й вирази;

- геометричні фігури й геометричні величини;
- вимірювання;
- робота з даними.

Кожна категорія математичного змісту може бути деталізована за **темами**, означеними в **Таблиці 2.2**.

Таблиця 2.2 – Перелік основних тем змістового виміру математичної компетентності

Змістова категорія	Математична тема
Числа й вирази	Запис і читання натуральних чисел; порівняння чисел
	Операції над натуральними числами
	Текстові задачі
	Звичайні дроби. Знаходження дроби від числа та числа за його дробом
	Буквені вирази, рівняння, нерівності
Геометричні фігури й геометричні величини	Геометричні фігури
	Периметр і площа
Вимірювання	Вимірювання довжини відрізка, маси тіла, місткості (об'єму). Перетворення одиниць вимірювання
	Вимірювання часу
	Оперування грошима
Робота з даними	Зчитування даних із таблиць, діаграм
	Використання інформації, яка представлена в таблицях і на діаграмах, для відповіді на питання, які виходять за межі безпосереднього зчитування даних
	Організація та відображення даних за допомогою таблиць, стовпчастих діаграм

Когнітивний вимір математичної компетентності структурується за **категоріями когнітивної діяльності (Таблиця 2.3)**, яку мають реалізувати випускники початкової школи, працюючи з матеріалом, що передбачає актуалізацію математичного змісту.

Таблиця 2.3 – Когнітивні категорії математичної компетентності

Когнітивна категорія	Характеристика
Знання	Знання випускником початкової школи математичних фактів, процедур і понять
Застосування	Здатність випускника початкової школи застосовувати знання та розуміти ідеї для розв'язування простих (стандартних) задач
Міркування	Здатність випускника початкової школи розв'язувати нестандартні задачі, що стосуються незнайомих ситуацій, складних контекстів, та багатокрокові задачі

2.1.2 Рівні сформованості математичної компетентності

Математична компетентність випускника початкової школи може бути сформована різною мірою за її змістовими та когнітивними вимірами. У межах ЗЗМЯПО виокремлено два основні рівні сформованості відповідної компетентності: **базовий** і **високий**³⁴. Базовий рівень – це рівень, якого мають досягати максимальна кількість здобувачів початкової освіти, високого ж, зрозуміло, спроможні досягати не всі учні, однак саме досягнення цього рівня основою масою здобувачів початкової освіти має бути метою навчання математики в школі. У **Таблиці 2.4** наведено опис цих рівнів.

Таблиця 2.4 – Опис рівнів сформованості математичної компетентності випускника початкової школи

Рівень сформованості математичної компетентності	Опис
Базовий	На базовому рівні учні мають демонструвати певне розуміння математичних понять і процедур, що стосуються змістових розділів «Числа й вирази», «Геометричні фігури й геометричні величини», «Вимірювання», «Робота з даними», виконувати прості обчислення з натуральними числами, застосовувати математичні знання для розв'язування простих задач, що стосуються відомих їм реальних життєвих ситуацій. Учні можуть виконувати чітко описані процедури. Вони здатні вибирати й застосовувати для розв'язування задач прості стратегії. На цьому рівні учні можуть використовувати інформацію лише з одного джерела й міркувати, безпосередньо спираючись на неї
Високий	На високому рівні учні мають володіти математичними поняттями й процедурами, що стосуються змістових розділів «Числа й вирази», «Геометричні фігури й геометричні величини», «Вимірювання», «Робота з даними», застосовувати математичні знання для розв'язування задач, що виходять за межі стандартних, охоплюють менш знайомі й нові ситуації та подані в більш складних контекстах. На цьому рівні учні можуть цілеспрямовано працювати із задачею та використовувати добре розвинені вміння міркувати й робити висновки, використовувати інформацію як з одного, так і кількох джерел

³⁴

Примітка. Про процедури визначення цих рівнів і їхній статистичний зміст див. **п. 1.8.1 Розділу 1** цієї **Частини Звіту**.

2.2 Результати оцінювання математичної компетентності випускників початкової школи в межах ЗЗМЯПО-2021

2.2.1 Рівень сформованості математичної компетентності випускників початкової школи 2021 року

Рівень сформованості математичної компетентності випускників початкової школи можна визначати, зважаючи на досягнення ними визначених у межах ЗЗМЯПО порогів математичної компетентності.

Дані, отримані під час моніторингу 2021 року, свідчать, що високий поріг подолали 15,9% випускників початкової школи, середній – 51,6%, а базовий – 83,3% (**Таблиця 2.5**). Отже, 16,7% четвертокласників під час розв'язування найпростіших задач, що стосуються відомих їм реальних життєвих ситуацій, стикаються із суттєвими проблемами (результати таких учнів за шкалою 100–300 балів не вищі 170).

Таблиця 2.5 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності





2.2.2 Приклади виконання випускниками початкової школи тестових завдань базового та високого рівнів

Наведемо приклади тестових завдань базового та високого рівнів і результати їх виконання випускниками початкової школи під час тестування в межах ЗЗМЯПО-2021.

Приклад 1

6. Зменш число 7500 у 100 разів.

<i>Чернетка</i>																				

Відповідь: _____

M1714032A

98	99
----	----

Тестове завдання відповідає базовому рівню сформованості математичної компетентності та належить до когнітивної категорії «Знання». Лише 70,1% четвертокласників дали правильну відповідь на нього. Зауважимо, що 2,9% учнів не виконали цього тестового завдання або їхня відповідь була нерелевантною. Нижче наведено типові неправильні відповіді, які надавали учасники тестування на це питання.

Відповідь	Частка учасників
750	2,4%
7400	15,7%

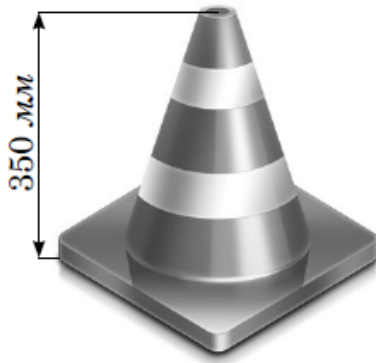
Основна типова помилка (7400) у відповідях учнів, імовірно, пов’язана з тим, що четвертокласники замість зменшення числа у 100 разів, зменшували його на 100.

Приклад 2

15. Запиши висоту дорожнього конуса в сантиметрах.

M1714060A

98 | 99



Чернетка



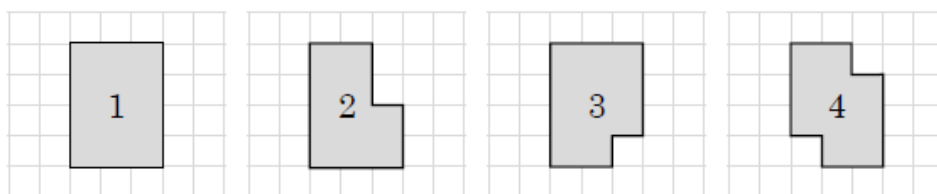
Відповідь: _____ см.

Наведене тестове завдання також відповідає базовому рівню сформованості математичної компетентності. Воно перевіряє володіння базовим умінням виконувати перетворення одиниць довжини й належить до категорії «Знання». Правильну відповідь на це завдання дали 66% випускників початкової школи. Зауважимо, що 8,3 % учнів не виконали цього тестового завдання або їхня відповідь була нерелевантною. Нижче наведено інші типові неправильні відповіді, надані учнями.

Відповідь	Частка учасників
3	3,7%
4	2,3%
350	3,6%
3500	12,2%

Приклад 4

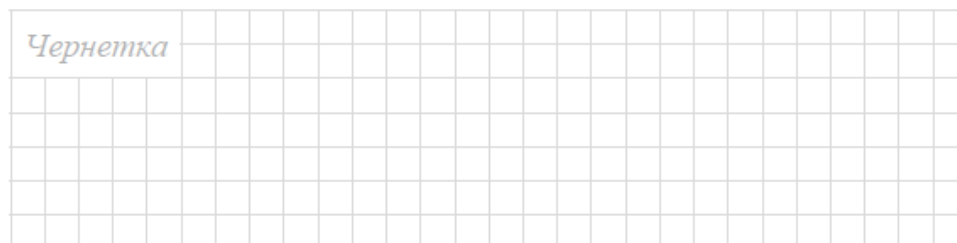
18. Які дві з наведених фігур мають рівні площі?



M1713160A

01	02	03
21		
98	99	

Чернетка



Відповідь: _____

Наведене вище тестове завдання також відповідає високому рівню сформованості математичної компетентності та належить до когнітивної категорії «Знання». У ньому потрібно порівняти площі многокутників, побудованих на папері в клітинку. Для цього достатньо порівняти кількість квадратиків, накритих фігурами. Правильну відповідь на наведене завдання дали 28,4% четвертокласників. Водночас 3,8% учнів вважають, що площі фігур 2 та 3 є рівними. Сумарна кількість випускників початкової школи, які вирішили, що площа фігури 1 дорівнює площі фігури 1, або 2, або 3, або 4, становить 23,1%. Зауважимо, що 12,9% учнів не виконали цього тестового завдання або їхня відповідь не стосувалася того, що було запитано.

2.2.3 Як випускники початкової школи розв'язують задачі різних категорій змістового й когнітивного вимірів математичної компетентності

Певне уявлення про особливості сформованості математичної компетентності випускників початкової школи дає інформація про те, як учні виконують тестові завдання, що відповідають різним змістовим і когнітивним категоріям. У **Таблицях 2.6** та **2.7** і на відповідних діаграмах (**Рисунки 2.1** та **2.2**) відображено середню складність тестових завдань (відсоток правильних відповідей, наданих учнями на тестові завдання), що належать до певної змістової чи когнітивної категорії.

Як засвідчує аналіз, кращі результати випускники початкової школи демонструють за розв'язування тестових завдань, що стосуються тем розділів «Числа й вирази» та «Геометричні фігури й геометричні

величини», ніж тестових завдань зі змістових розділів «Робота з даними» та «Вимірювання». Поряд із цим середні складності тестових завдань різних когнітивних категорій різняться істотноше. Найвищі результати випускники початкової школи продемонстрували за розв'язування тестових завдань категорії «Знання» (73% правильних відповідей), а найскладнішими для учнів, як і в попередньому циклі ЗЗМЯПО, стали тестові завдання когнітивної категорії «Міркування»: лише 41% правильних відповідей.

Таблиця 2.6 – Середня складність тестових завдань за категоріями змістового виміру математичної компетентності

Змістовий вимір	Кількість тестових завдань	Відсоток тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Числа й вирази	53	53%	58%
Геометричні фігури й геометричні величини	16	16%	59%
Вимірювання	19	19%	50%
Робота з даними	12	12%	51%
За всіма тестовими завданнями	100	100%	56%

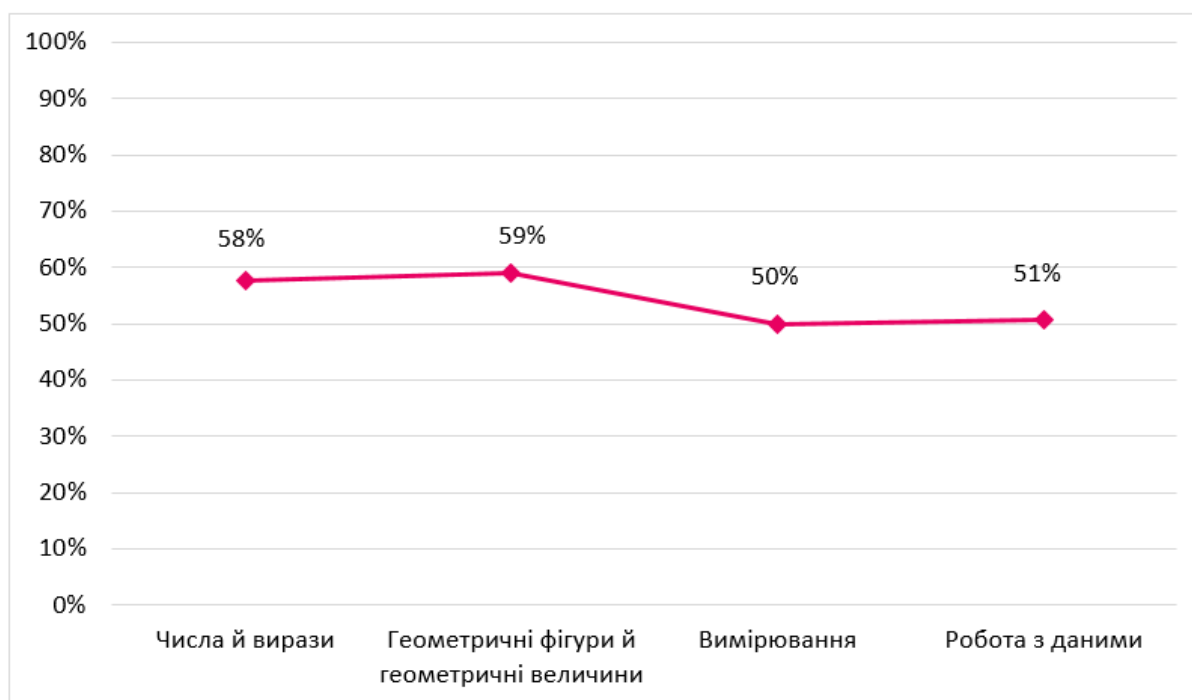


Рисунок 2.1 – Середня складність тестових завдань за категоріями змістового виміру математичної компетентності

Таблиця 2.7 – Середня складність тестових завдань за категоріями когнітивного виміру математичної компетентності

Категорії когнітивного виміру	Кількість тестових завдань	Відсоток тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Знання	25	25%	73%
Застосування	45	45%	58%
Міркування	30	30%	41%
За всіма категоріями	100	100%	56%

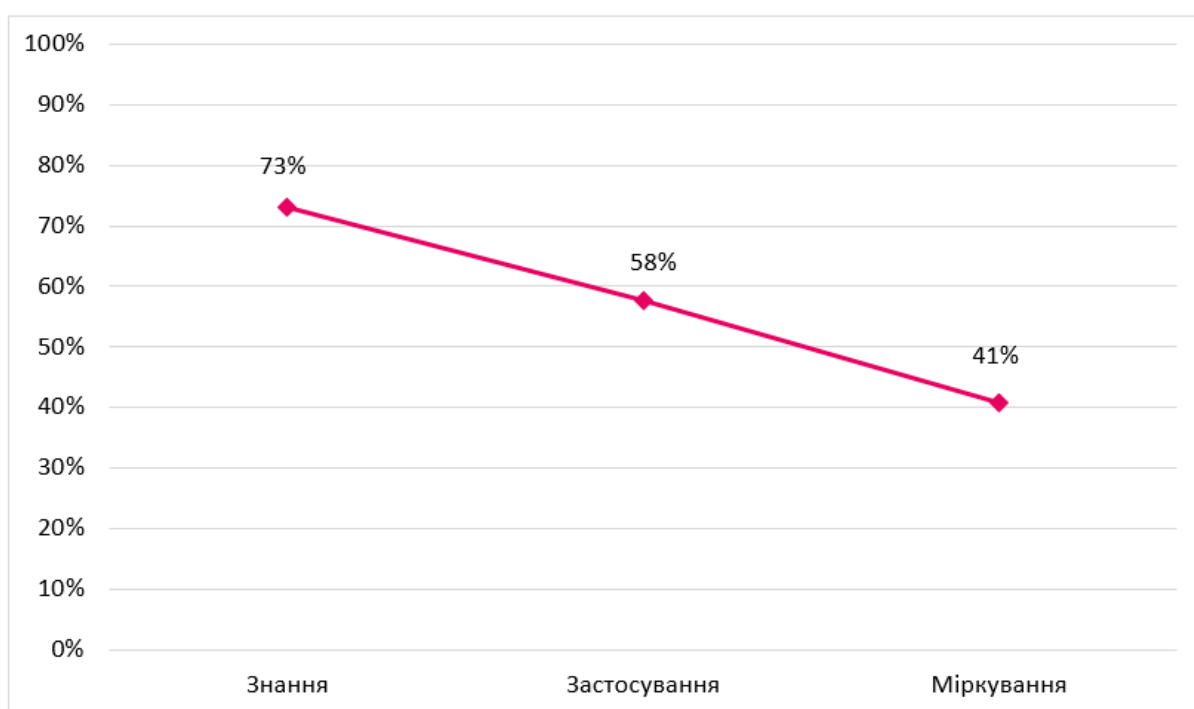


Рисунок 2.2 – Середня складність тестових завдань за категоріями когнітивного виміру математичної компетентності

2.3 Зв'язок між результатами випускників початкової школи з математики та деякими демографічними та інституційними чинниками

Успішність учнів початкової школи у вивченні математики – це результат дії чинників різної природи, причому визначити те, який із них був найбільш чи найменш впливовим, інколи доволі складно, а тому не завжди доцільно робити категоричні висновки щодо цього.

У цьому **Розділі** в межах аналізу даних, зібраних під час ЗЗМЯПО-2021, увагу зосереджено на трьох чинниках³⁵, із якими можуть бути пов'язані результати учнів початкової школи на тестуванні з математики, а саме стать учнів (хлопчик / дівчинка), тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, який відвідували учні, та тип закладу освіти, де учні навчалися математики³⁶.

2.3.1 Залежність результатів випускників початкової школи з математики від статі учнів

Дані, наведені в **Таблиці 2.8** та відображені на діаграмах (**Рисунки 2.3** та **2.4**), свідчать про відмінності в результатах за підсумками тестування з математики хлопчиків і дівчаток: хлопчики демонструють вищий рівень математичної компетентності, ніж дівчатка. Середні бали, отримані хлопчиками (202,2) і дівчатками (197,6), істотно різняться.

³⁵ **Примітка.** У циклі ЗЗМЯПО-2018 було проаналізовано результати випускників початкової школи з огляду й на інші чинники, а саме вік випускника початкової школи (рік народження) та страта закладу освіти за наповненістю (малий чи великий за кількістю учнів заклад). Перший з-поміж зазначених чинників у межах циклу ЗЗМЯПО-2021 також було проаналізовано, однак дані виявилися нерепрезентативними, а тому їх не включено до звіту. Нерепрезентативність згаданих даних спричинена зміщенням термінів проведення моніторингу з 2020 року на 2021 рік, унаслідок чого учасникам ЗЗМЯПО-2021 було надано для заповнення анкети, що їх готували для випускників 2020 року (оскільки відповідний наклад анкет був уже надрукований у 2020 році), а отже, не містили необхідного набору років народження, які б були відповідними для учнів, які брали участь у ЗЗМЯПО-2021. Другий з-поміж зазначених вище чинників у цьому циклі не досліджується, оскільки його вивчення було одним із завдань першого циклу.

³⁶ **Примітка.** Залежність результатів випускників початкової школи від цілої низки інших чинників різної природи проаналізовано в **Розділі 4** цієї **Частини Звіту** та в **Частині II Звіту**.

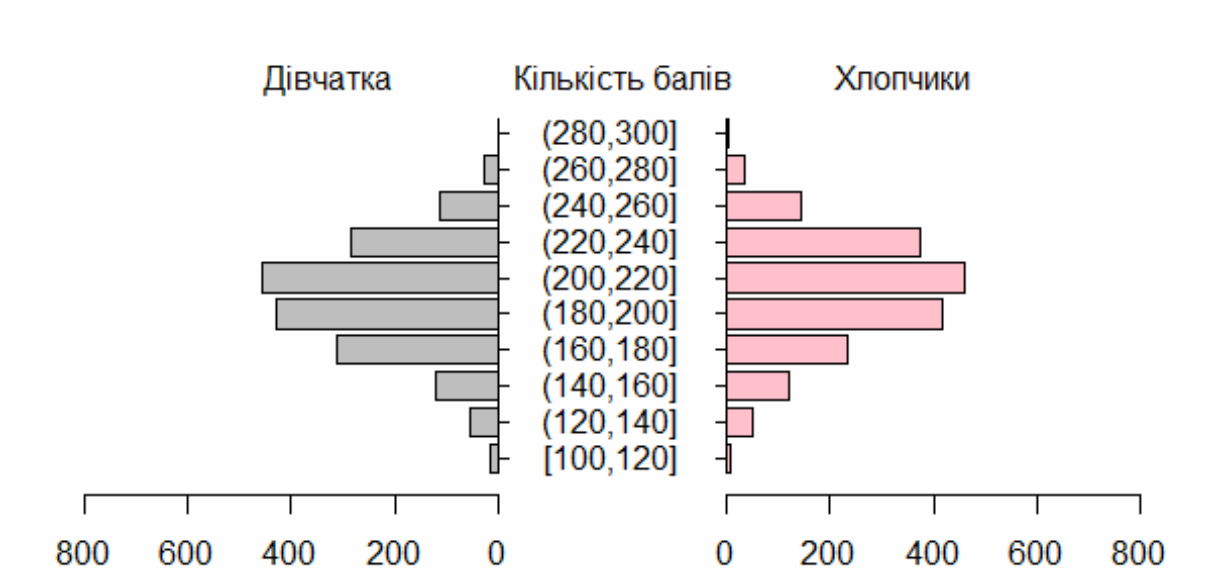


Рисунок 2.3 – Розподіли балів хлопчиків і дівчаток (математика)

Таблиця 2.8 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (математика)

Стать	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Дівчинка	49,6	142,9	178,1	197,6	218,9	246,0	0,72
Хлопчик	50,4	147,8	183,1	202,2	223,7	251,0	0,72

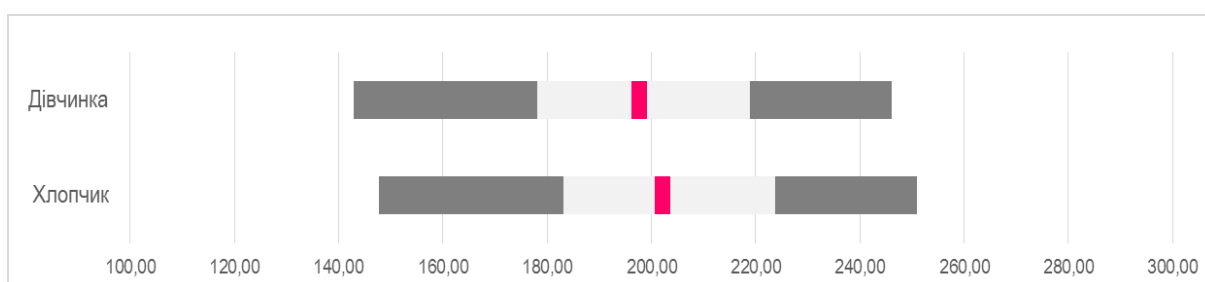


Рисунок 2.4 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (математика)

2.3.2 Залежність результатів випускників початкової школи з математики від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти

Дані, наведені в **Таблиці 2.9** та відображені на **Рисунку 2.5**, свідчать про відмінності в результатах четвертокласників за виконання тестів із математики залежно від типу населеного пункту, у якому розташовано заклад освіти.

Середній бал учнів, які навчаються в містах обласного підпорядкування (207,5), істотно вищий, ніж середній бал їхніх однолітків, заклади яких розташовано в містах районного підпорядкування (199,9). Своєю чергою бал четвертокласників, які навчаються в селищах (195,0), істотно вищий, ніж середній бал тих випускників початкової школи, які навчаються в селах (190,7), однак істотно нижчий, ніж у четвертокласників, які здобували початкову освіту в закладах, розташованих у містах у районах.

Таблиця 2.9 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (математика)

Тип населеного пункту	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Село	29,8	134,6	169,7	190,7	212,5	239,6	0,95
Селище	12,4	145,4	175,4	195,0	215,0	242,8	1,37
Місто в районі	15,6	148,9	181,6	199,9	220,8	242,9	1,17
Місто обласного підпорядкування	42,1	156,4	188,4	207,5	227,5	255,6	0,74

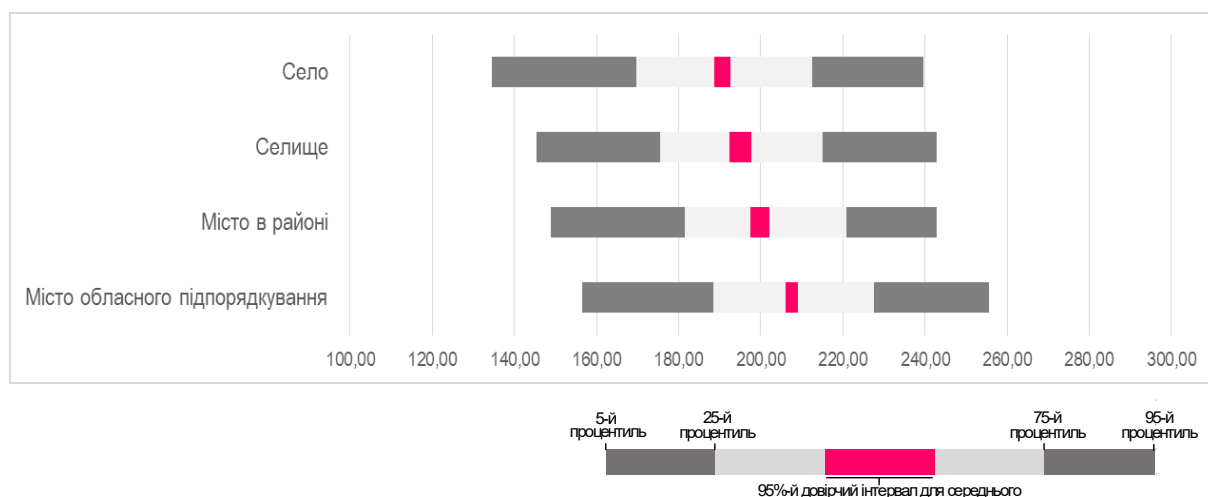


Рисунок 2.5 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (математика)

2.3.3 Залежність результатів випускників початкової школи з математики від типу закладу освіти

Відмінності в результатах випускників початкової школи з математики спостерігаються також залежно від типу закладу освіти, який відвідували відповідні здобувачі початкової освіти (**Таблиця 2.10** та **Рисунок 2.6**). Середній результат за підсумками тестування четвертокласників, які відвідували звичайні школи, на 13,6 бала нижчий, ніж результат їхніх ровесників, які відвідували гімназії або ліцеї. Істотно різняться також середні бали тих молодших школярів, які відвідували спеціалізовані школи (214,0), та тих, хто навчався в гімназіях і ліцеях (209,5).

Таблиця 2.10 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (математика)

Тип закладу освіти	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Заклад загальної середньої освіти	75,4	141,7	176,4	195,9	217,3	243,6	0,57
Гімназія, ліцей	12,6	162,9	190,4	209,5	227,7	254,9	1,23
Спеціалізована школа	12,0	157,3	195,6	214,0	234,3	259,8	1,42

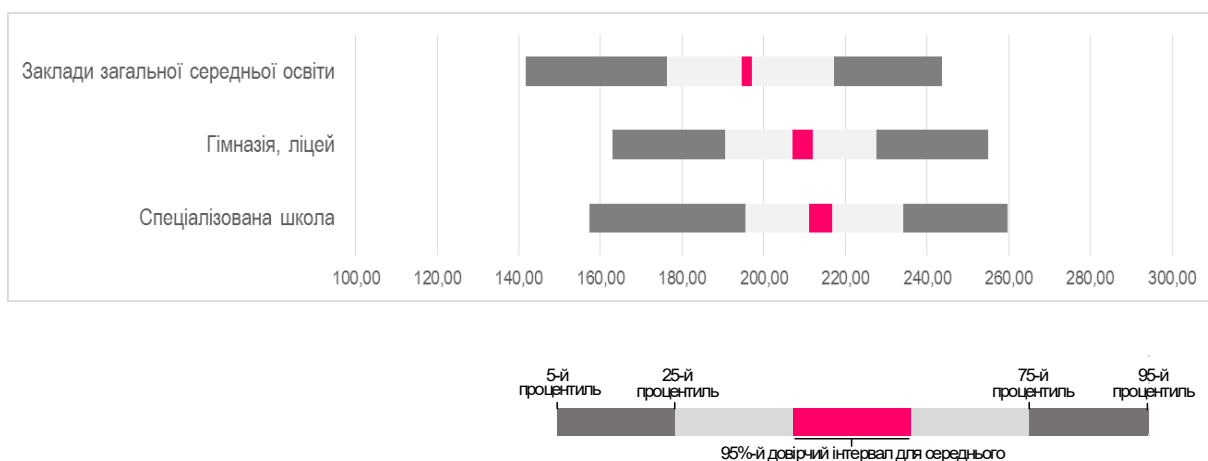


Рисунок 2.6 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (математика)

2.3.4 Сила впливу окремих чинників на результати випускників початкової школи з математики

Те, наскільки суттєво інституційні чинники (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, та тип закладу освіти) впливають на рівень сформованості математичної компетентності випускників початкової школи, можна побачити й за результатами розрахованих коефіцієнтів лінійної регресії, наведеними в **Таблиці 2.11**, де відправною точкою є базовий бал для математики, установлений за визначеною категорією випускників початкової школи. У стовпцях таблиць указано фактори впливу, коефіцієнти рівняння відповідно до кожного фактора, стандартну похибку за вибіркою, значення t-value та p-value.

БАЗОВИЙ БАЛ

Базовий бал для математики (200,4), наведений у **Таблиці 2.11**, – це оцінка середнього бала учнів, які навчаються в гімназіях, ліцеях, що розташовані в містах у районах. Табличні дані показують, наскільки зросте чи зменшиться базовий бал, якщо віднести учня до іншої категорії, за умови, що інші параметри не змінюються.

Табличні дані засвідчують, що якщо взяти до уваги фактор типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти, то за умови навчання в гімназіях, ліцеях, що розташовані в містах обласного підпорядкування, середній бал випускників початкової школи з математики в середньому збільшиться на 6,9 бала (на рівні значущості 0,05), порівняно з базовим балом, визначеним за категорією учнів, які навчаються у гімназіях, ліцеях, що розташовані в містах у районах. У разі навчання в гімназіях, ліцеях, що розташовані в селищах, середній бал учнів із математики в середньому зменшиться на 4,1 бала, хоча ця різниця не є суттєвою. Якщо ж учень буде навчатися в селі, то його бал із математики в середньому зменшиться, порівняно з базовим, на 5,7 бала.

Суттєво впливає на досягнення випускників початкової школи з математики й тип закладу освіти, у якому вони навчаються. Так, якщо учень навчається у звичайній школі в місті в районі, то його результат є на 11,2 бала нижчим, порівняно з базовим балом. Якщо ж учень навчається в спеціалізованій школі в місті в районі, то середній бал такого учня збільшиться на 0,9 бала порівняно з базовим балом, однак ця різниця не є суттєвою.

Таблиця 2.11 – Вплив інституційних факторів (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, і тип закладу освіти) на середній бал випускників початкової школи за виконання тесту з математики

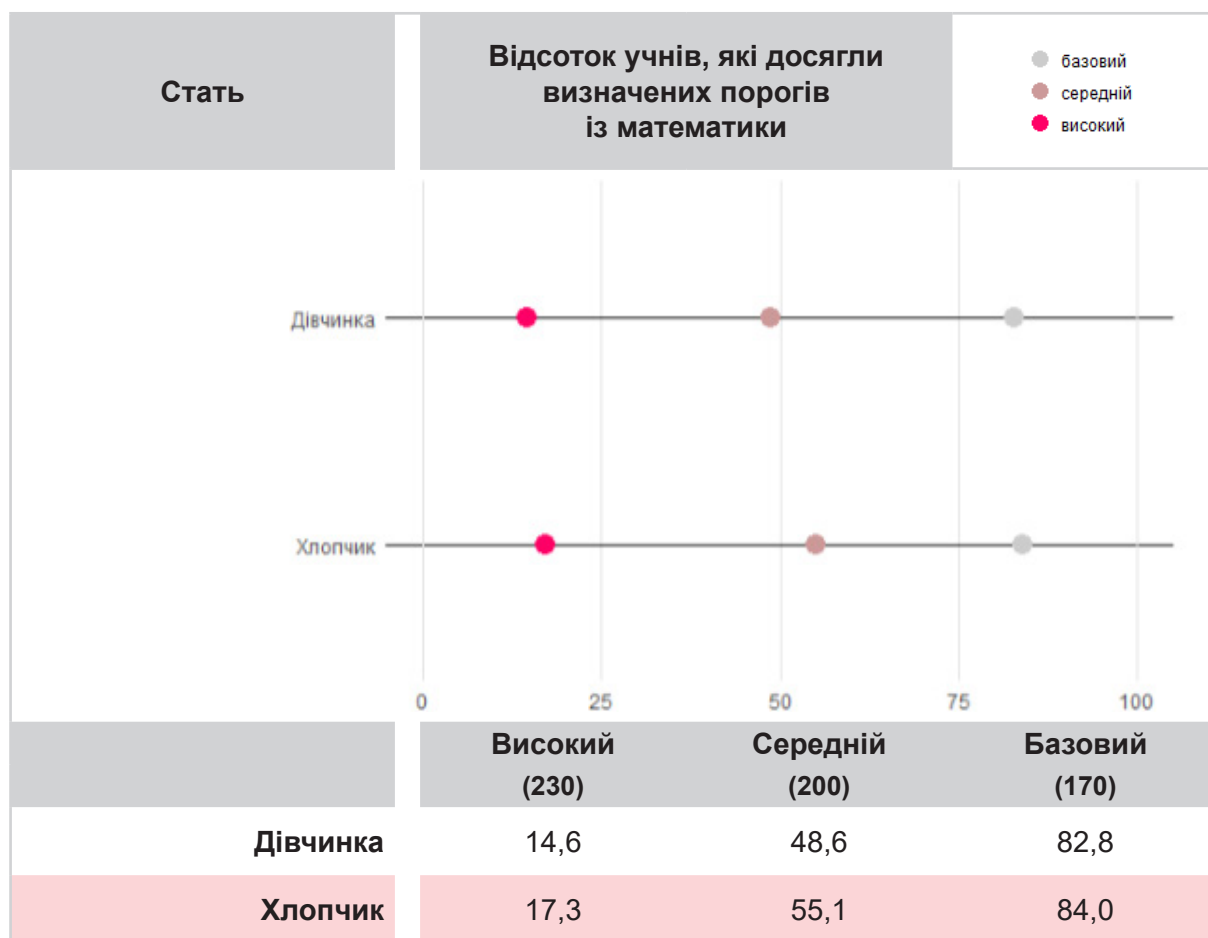
	Бал	Стандартна похибка	t-value	p-value	Рівень істотності ³⁷
Базовий бал (оцінка середнього бала учнів, які навчаються в гімназіях, ліцеях, що розташовані в містах у районах)	207,3	4,4	47,53	0,00	***
Фактори впливу	Бал	Стандартна похибка	t-value	p-value	Рівень істотності
Тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти					
Місто обласного підпорядкування	6,9	3,6	1,94	0,05	*
Селище	-4,1	4,5	-0,92	0,36	
Село	-5,7	3,4	-1,67	0,1	.
Тип закладу освіти					
Заклад загальної середньої освіти	-11,2	3,7	-2,99	0,003	**
Спеціалізована школа	0,9	5,3	0,17	0,86	

2.3.5 Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від демографічних та інституційних чинників

Як зауважено вище, на тестуванні з математики хлопчики демонструють вищі результати, ніж дівчатка. Це також підтверджують дані щодо подолання хлопчиками та дівчатками базового, середнього й високого порогів сформованості математичної компетентності (Таблиця 2.12). Наприклад, високий рівень математичної компетентності мають 17,3% хлопчиків і лише 14,6% дівчаток, водночас не досягли навіть базового рівня математичної компетентності 17,2% дівчаток і 16% хлопчиків.

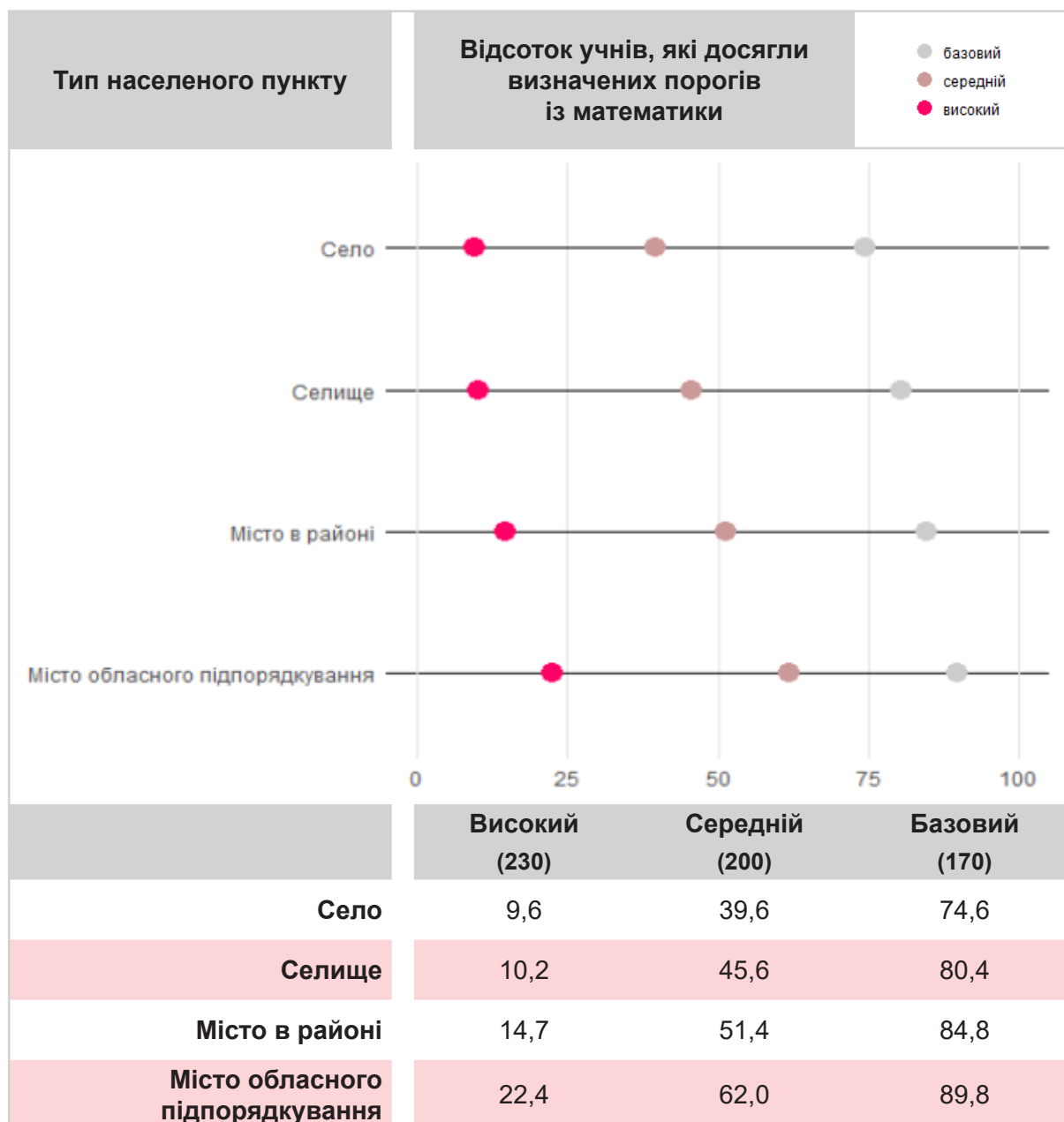
³⁷ В останній колонці таблиці кількість зірочок указує на істотність факторів (*** – 0.001; ** – 0.01; * – 0.05; . – 0.1).

Таблиця 2.12 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від статі учня



Дані, відображені в **Таблиці 2.13**, демонструють, що спостерігаються значні відмінності в досягненнях четвертокласниками визначених порогів математичної компетентності залежно від типу населеного пункту, у якому розташовано заклад освіти. Наприклад, високого рівня математичної компетентності досягли лише 9,6% і 10,2% учнів, які відвідують заклади освіти, розташовані відповідно в селах і селищах. На тлі цього значно кращою є ситуація в закладах освіти, розташованих у містах обласного підпорядкування: тут високого рівня математичної компетентності досягли 22,4% четвертокласників. Зазначимо також, що 25,4% молодших школярів, які відвідують заклади освіти в селах, та 19,6%, – які навчаються в селищах, не досягли базового рівня математичної компетентності.

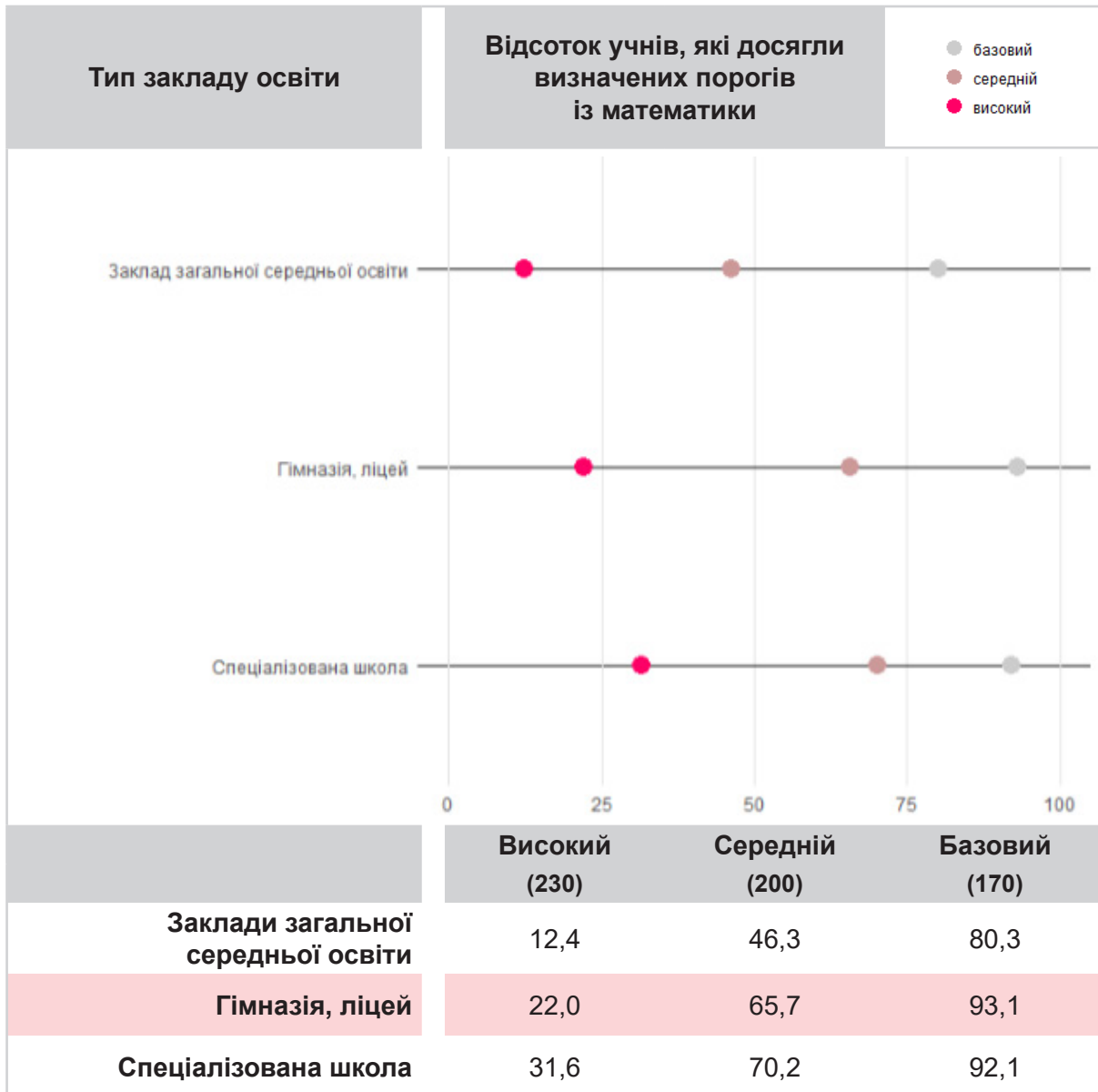
Таблиця 2.13 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти



Дані, відображені в **Таблиці 2.14**, свідчать, що є значні відмінності в досягненні випускниками початкової школи визначених порогів математичної компетентності залежно від типу закладу освіти. Наприклад, передбазовий рівень математичної компетентності мають 19,7% учнів, які навчаються у звичайних школах. Водночас у гімназіях і ліцєях та спеціалізованих школах не досягли базового рівня математичної компетентності менше 8% четвертокласників. Зазначимо також, що високий рівень сформованості математичної компетентності мають лише

12,4% четвертокласників, які навчаються у звичайних школах, натомість у ліцеях і гімназіях таких учнів 22,0%, а в спеціалізованих школах майже третина (31,6%).

Таблиця 2.14 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від типу закладу освіти



2.4 Динаміка рівня сформованості математичної компетентності випускників початкової школи за три роки (порівняння результатів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років)

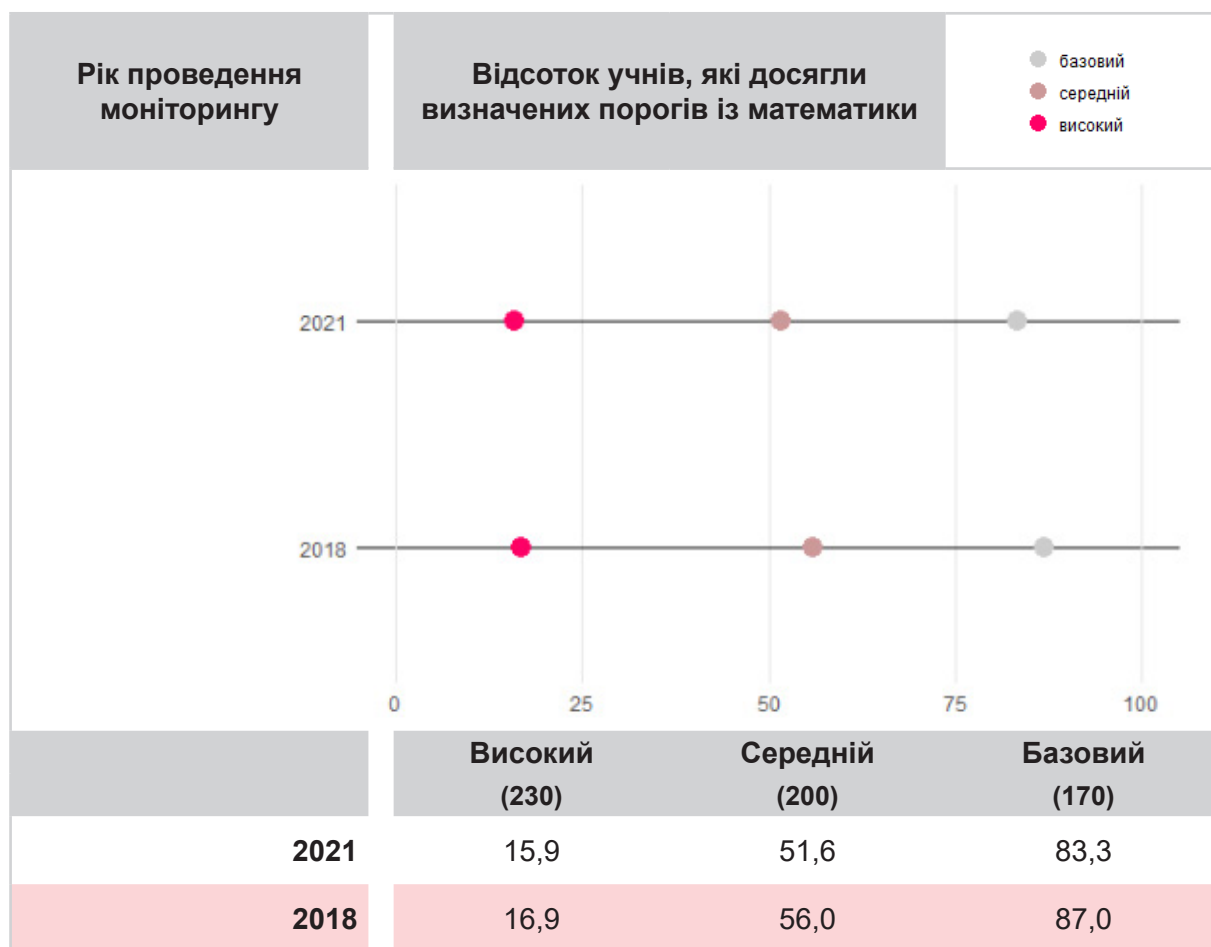
Спираючись на дані, відображені в *Таблицях 2.15, 2.16* та на *Рисунку 2.7*, можна дослідити, як змінився рівень математичної компетентності випускників початкової школи за три роки, тобто за час, що минув між першим і другим циклами ЗЗМЯПО³⁸. Порівнюючи середні бали учнів, які брали участь у тестуваннях з математики у 2018 та 2021 роках, можна зробити висновок, що рівень математичної компетентності випускників початкової школи знизився. Середній бал, отриманий четвертокласниками у 2021 році (199,8), істотно нижчий, ніж середній бал, отриманий їхніми ровесниками у 2018 році (202,9). Крім того, частка випускників початкової школи, які продемонстрували високий рівень математичної компетентності, знизилася із 16,9% до 15,9%, натомість на 3,7% збільшилася частка тих випускників, які не подолали базового порогу математичної компетентності: якщо у 2018 році 13% випускників початкової школи не володіли базовими математичними знаннями й навичками, тобто мали суттєві проблеми з розв'язуванням найпростіших задач, що стосуються відомих їм життєвих ситуацій, то у 2021 році таких випускників виявилось аж 16,7%.

Дані, відображені в *Таблиці 2.17*, свідчать, що середній бал, отриманий у 2021 році на тестуванні з математики хлопчиками, порівняно із середнім балом, який набирала ця категорія учасників тестування у 2018 році, істотно не змінився. Водночас результат дівчаток на тестуванні з математики у 2021 році зменшився на 5,9 бала.

Дані, відображені в *Таблиці 2.18*, свідчать, що середні бали на тестуванні з математики четвертокласників, які здобували у 2021 році початкову освіту в гімназіях і ліцеях та спеціалізованих школах, порівняно із середніми балами учнів із цих самих типів закладів освіти, які закінчували початкову школу у 2018 році, істотно не змінилися. Водночас результат молодших школярів, які відвідували звичайні школи, на тестуванні з математики у 2021 році зменшився на 4,6 бала, порівняно з результатом 2018 року.

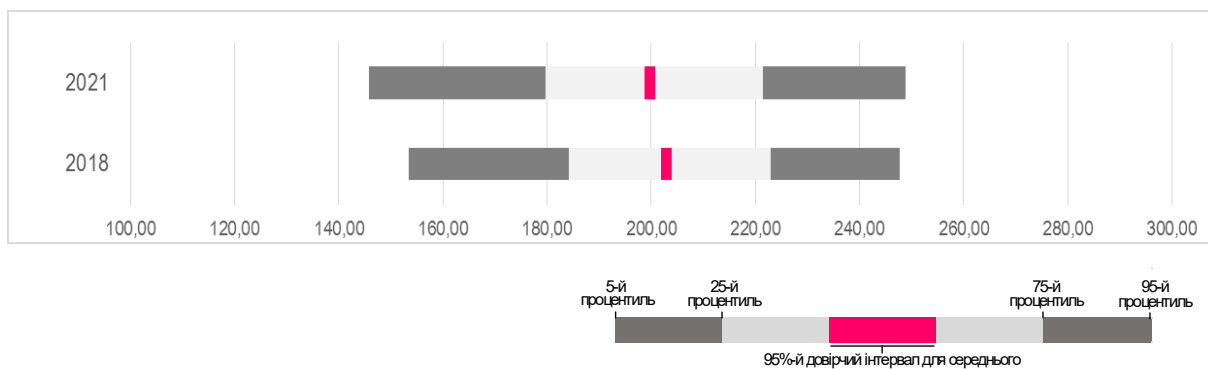
³⁸ **Примітка.** Дані щодо результатів ЗЗМЯПО-2018 року, наведені тут, незначно відрізняються від тих, які подано у Звіті за підсумками ЗЗМЯПО-2018 (<https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>), що пов'язано із застосуванням нового підходу до вирівнювання форм в межах ЗЗМЯПО-2021 (див. **п. 1.8.1 Розділу 1** цієї **Частини Звіту**).

Таблиця 2.15 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності в розрізі циклів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років



Таблиця 2.16 – Статистичні показники розподілу балів із математики учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років

Рік проведення дослідження	Процентиль					Стандартна похибка середнього
	05	25	Середнє	75	95	
2021	145,7	179,8	199,8	221,4	248,8	0,50
2018	153,5	184,3	202,9	223,0	247,8	0,56

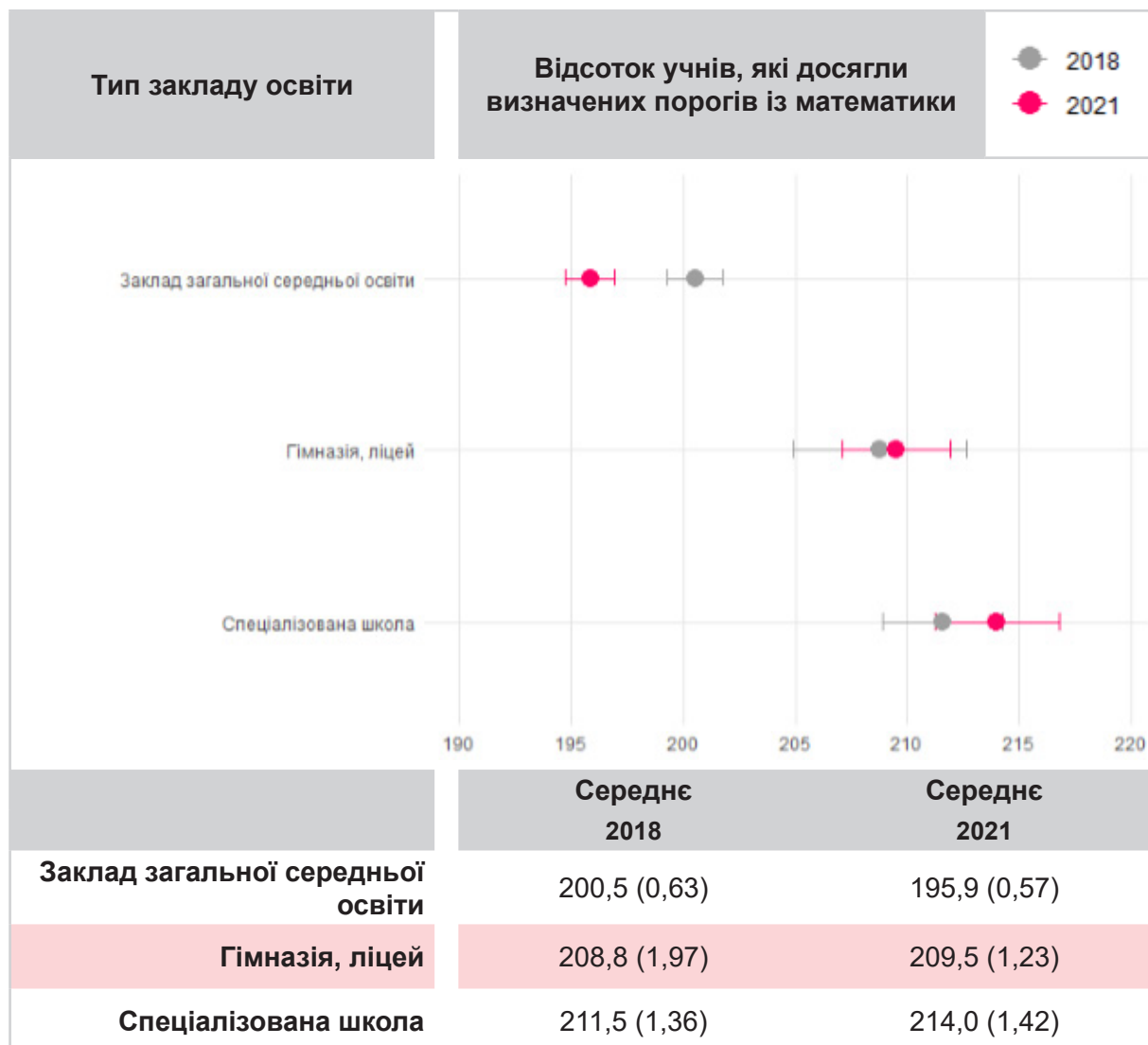


Рисунки 2.7 – Статистичні показники розподілу балів із математики учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років

Таблиця 2.17 – Середні значення досягнень учнів із математики в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від статі учня (із довірчим інтервалом)

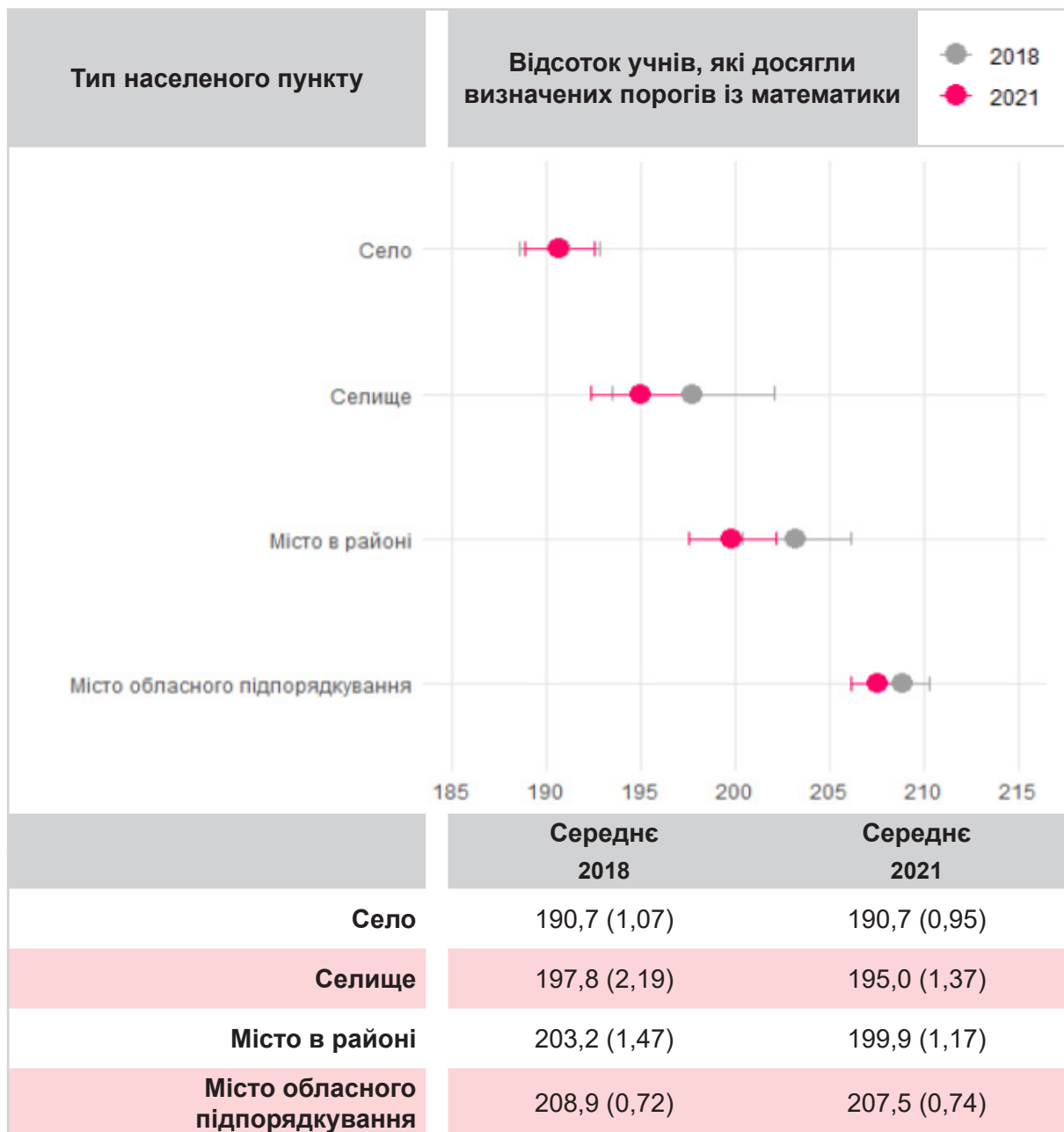
Стать	Відсоток учнів, які досягли визначених порогів із математики	
	2018	2021
Хлопчик	202,6 (0,80)	202,2 (0,72)
Дівчинка	203,5 (0,78)	197,6 (0,72)

Таблиця 2.18 – Середні значення досягнень учнів із математики в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу закладу освіти (із довірчим інтервалом)



Дані, відображені в **Таблиці 2.19**, свідчать, що середні бали, отримані на тестуванні з математики випускниками початкової школи у 2018 та 2021 роках, не різняться значно для кожного типу населеного пункту, де розташовано заклади освіти, хоча результати четвертокласників, які завершили здобуття початкової освіти у 2021 році, дещо знизилися, порівняно з результатами їхніх ровесників 2018 року.

Таблиця 2.19 – Середні значення досягнень учнів із математики в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (із довірчим інтервалом)



Резюме

У 2021 році було проведено основний етап другого циклу ЗЗМЯПО, одним із завдань якого було дослідження рівня сформованості математичної компетентності випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти станом на 2021 рік, а також простеження змін, що відбулися за три роки – між часом проведення основних етапів першого та другого циклів ЗЗМЯПО (між 2018 та 2021 роками).

Дані, отримані за підсумками моніторингу 2021 року, свідчать, що за три роки, що минули після першого циклу ЗЗМЯПО, рівень математичної компетентності випускників початкової школи знизився. Середній результат із математики, отриманий четвертокласниками у 2021 році, становить 199,8 бала і є істотно нижчим за середній результат, отриманий четвертокласниками у 2018 році, – 202,9 бала.

Частка четвертокласників, які продемонстрували високий рівень математичної компетентності, тобто які здатні застосовувати математичні знання для розв'язування задач, що виходять за межі стандартних, охоплюють менш знайомі й нові ситуації та подані в більш складних контекстах, спроможні цілеспрямовано працювати із задачею та використовувати добре розвинені вміння міркувати й робити висновки, використовувати інформацію як із одного, так і кількох джерел, знизилася із 16,9% до 15,9%. Натомість частка випускників початкової школи, які не подолали базового порогу математичної компетентності, тобто які не завжди спроможні працювати навіть із тими завданнями, які передбачають застосування базових математичних знань і стосуються доволі відомих із повсякденного життя контекстів, збільшилася на 3,7%. Якщо у 2018 році таких учнів було 13%, то у 2021 році їх виявилось вже 16,7%.

У циклі 2021 року з'явилися відмінності в успішності з математики четвертокласників залежно від статі, чого в першому циклі ЗЗМЯПО не було: зараз хлопчики демонструють вищий рівень математичної компетентності, ніж дівчатка. Середні бали з математики, отримані у 2021 році хлопчиками (202,2) і дівчатками (197,6) істотно різняться. Середній бал, отриманий хлопчиками на тестуванні з математики у 2021 році, порівняно з 2018 роком істотно не змінився, тоді як результат дівчаток на тестуванні з математики у 2021 році зменшився порівняно з результатом 2018 року на 5,9 бала.

У 2021 році спостерігалася істотна різниця в результатах учнів початкових класів, які навчалися в закладах освіти, що розташовані в різних місцевостях: якщо середній бал четвертокласників, які навчалися в містах обласного підпорядкування, становив 207,5, то в інших типах місцевості він був меншим від близько 8 балів (міста в районах) до майже 17 балів (села). Так само увиразнилися відмінності в рівні сформованості математичної компетентності учнів, які здобували початкову освіту в різних типах закладів освіти: середній результат тестування четвертокласників, які відвідували звичайні школи на майже 14 балів і 20 балів нижчий, ніж результат четвертокласників, які відвідували гімназії й ліцеї та спеціалізовані школи (відповідно 195,9, 209,5 та 214,0 бала). Для порівняння: у 2018 році різниця середніх результатів здобувачів початкової освіти зі звичайних шкіл та спеціалізованих шкіл становила лише 11 балів (200,5 і 211,5 відповідно).

Розділ 3

ЧИТАЦЬКА

КОМПЕТЕНТНІСТЬ

ВИПУСКНИКІВ

ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:

СТАН (2021 РІК) І

ДИНАМІКА (МІЖ 2018

ТА 2021 РОКАМИ)



Вступ

Сформована на високому рівні читацька компетентність – це критична вимога сьогодення – часу, коли обсяги й різноманіття інформації суттєво збільшуються порівняно з попередніми десятиліттями внаслідок інформаційного вибуху³⁹, зокрема спричиненого цифровізацією життя й активними глобалізаційними процесами⁴⁰. Тому відповідну компетентність⁴¹ сучасна людина має розвивати впродовж усього життя, на чому наголошують у той чи той спосіб усі рамкові документи, що пропонують описи ключових навичок / компетентностей 21 століття⁴². Починається ж активне формування читацької компетентності індивіда передусім у період молодшого шкільного віку, коли закладаються базові знання, уміння, навички й ставлення, пов'язані із читанням як процесом та особливостями його реалізації під час роботи з текстами різних типів – текстами для отримання задоволення (художніх, фікшн) і для здобуття інформації (інформаційних, нонфікшн).

Від рівня сформованості читацької компетентності у 1-4 класах значною мірою залежить те, наскільки успішно здобувачі освіти зможуть сприймати інформацію (як на папері, так і на екранах цифрових пристроїв), працюючи з різноманітними й усе більш складними джерелами на наступних рівнях освіти та в позашкільному житті. На жаль, як засвідчив перший цикл ЗЗМЯПО станом на 2018 році лише 17% випускників початкової школи досягали високого рівня сформованості читацької компетентності, натомість понад 13% учнів не змогли подолати навіть базового порогу в оволодінні секретами вправного та вдумливого читання (передбазовий рівень сформованості читацької компетентності). Це означає, що надалі, із переходом до 5-го класу, у цієї категорії дітей проблеми із навчанням, імовірно, могли все більше поглиблюватися і, урешті-решт, перетворитися на обставину, що стала на заваді поступальному їх розвитку як освічених і свідомих громадян⁴³.

³⁹ Інформаційний вибух. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B2%D0%B8%D0%B1%D1%83%D1%85.

⁴⁰ Горовий В. Національні інформаційні ресурси в контексті посилення глобальних інформаційних впливів. URL : http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1067:natsionalni-informatsijni-resursi-v-konteksti-posilennya-globalnikh-informatsijnikh-vpliviv&catid=127.

⁴¹ **Примітка.** Близькими до поняття «читацька компетентність» є також інші терміноодиниці на зразок «читацька грамотність», «literacy».

⁴² 21st century skills. URL : https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills.

⁴³ **Примітка.** Опосередкованим свідченням того, що проблеми в початковій школі можуть надалі позначатися на успішності учнів, є дані міжнародного дослідження якості освіти PISA, яке оцінює, зокрема, читацьку грамотність 15-річних підлітків. В Україні, за даними PISA-2018, високих рівнів сформованості читацької грамотності (тобто досягли 5 або 6 рівнів за шкалою PISA із читання) досягають всього близько 3% учнів (по країнах ОЕСР таких учнів у середньому 9%), а базового рівня – 74% учнів (тобто досягли принаймні рівня 2 або вищих за шкалою PISA із читання) (по країнах ОЕСР у середньому 77% таких учнів). URL : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/07/National_report_short_PISA_2018.pdf.

Чи змінилася і як саме змінилася ситуація в галузі навчання читання у вітчизняній початковій школі за три роки (між 2018 та 2021 роками), зважаючи на те, що вчительство в цей період мало змогу врахувати важливі висновки за підсумками першого циклу ЗЗМЯПО про проблеми у формуванні читацької компетентності здобувачів початкової освіти та про можливості подолання проблем у цій царині, адже відповідну інформацію було широко донесено до всіх зацікавлених суб'єктів через ЗМІ, публікації на сайті УЦОЯО та в межах різноманітних заходів із підвищення кваліфікації⁴⁴?

Відповіді на ці питання становлять основний зміст **Розділу 3**. На початку розділу схарактеризовано сутність читацької компетентності та наведено основну інформацію, що стосується характеристик інструментів оцінювання рівня сформованості відповідної компетентності⁴⁵. Надалі особливу увагу приділено аналізу результатів тестування випускників початкової школи із читання з погляду досягнення ними визначених у ЗЗМЯПО рівнів сформованості читацької компетентності та залежності цих результатів від деяких чинників, наприклад, тих, що стосуються текстів і тестових завдань, а також окремих чинників демографічного та інституційного характеру⁴⁶. Останній підрозділ цього розділу репрезентує зіставний аналіз результатів оцінювання читацької компетентності випускників початкової в межах першого та другого циклів ЗЗМЯПО.

⁴⁴ Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». URL : <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>; Інформаційний буклет «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/Buklet_MDYAPO.pdf; Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2019. 192 с. URL : <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Realiz-derzh-polit-u-sf-ref-ZSO-NUSH-2019-key.pdf>; Карандій В. Нова українська школа: політики, що засновані на даних. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/narada19082019karandiy.pdf>; Лекція 8. Загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти: основні результати. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=pyZ5RXICmFI>; Бичко Г. Моніторингове дослідження якості початкової освіти: що, як і навіщо? URL : <https://osvita.ua/school/reform/81370/>; Раренко Л. Що варто покращити у початковій освіті: 15 фактів з дослідження. URL : <https://osvitoria.media/news/realni-dani-pro-pochatkovu-osvitu-15-faktiv-iz-konferentsiyi-mon/>; Нова українська школа через призму якості початкової освіти. URL : <http://www.soippo.edu.ua/index.php/3319-nova-ukrajinska-shkola-cherez-prizmu-yakosti-pochatkovoi-osviti>; Відбувся круглий стіл за підсумками проведення моніторингового дослідження з читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи у 2018 році. URL : <http://pano.pl.ua/novyny-poippo-blohom/item/5286-vidbuvsia-kruhlyi-stil-za-pidsumkamy-provedennia-monitorynhovoho-doslidzhennia-z-chytatskoi-ta-matematichnoi-kompetentnostei-vypuskniv-pochatkovoi-shkoly-u-2018-rotsi>; Старагіна І. П. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навч.-метод. посіб. / Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Харків : Соняшник, 2020. 176 с. іл. URL : <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/NUS-Chyt-komp-Staragina-Sonyashnyk.pdf>.

⁴⁵ **Примітка.** Докладніше з теоретичними й практичними питаннями, що стосуються сутності читацької компетентності та особливостей її оцінювання, можна ознайомитися в **Частині I** «Методологія і технологія» **Звіту** про результати першого циклу моніторингового дослідження якості початкової освіти. URL: cutt.ly/MIGYvv6.

⁴⁶ **Примітка.** У **Розділі 4** цієї **Частини** звіту наведено результати аналізу того, як карантинні обмеження, спричинені COVID-19, могли позначитися на успішності в розвитку читацької компетентності випускників початкової школи 2021 року. Крім того, у **Частині II Звіту** запропоновано більш глибокий аналіз окремих питань, що стосуються зв'язку рівня читацької компетентності випускників початкової школи з іншими чинниками різної природи.

3.1 Читацька компетентність та рівні її сформованості

3.1.1 Визначення читацької компетентності

Читацьку компетентність у Програмі моніторингу визначено як здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту тощо⁴⁷.

Визначення, прийняте в межах ЗЗМЯПО, акцентує увагу передусім на процесних характеристиках читацької діяльності (*шукати, відтворювати, використовувати, інтерпретувати, робити умовиводи*), але водночас акцентує на цільовості процесів читання та ціннісному ставленні до читання (*розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності*). Із цього огляду пропонується визначення читацької компетентності узгоджується з положеннями ДСПО-2011 та ДСПО-2018, чинних освітніх програм початкової освіти, що відповідають попередньому й чинному держстандартам, а також суголосне визначенням, які взято за основу в провідних міжнародних порівняльних дослідженнях читацької грамотності, як-от PIRLS та PISA.

Читацька грамотність – це спроможність розуміти і використовувати такі письмові мовні форми, що потрібні в суспільстві та/або цінні для індивіда. Читачі можуть конструювати значення з текстів у багато способів. Вони читають для навчання, для участі в читацьких групах в школі й повсякденному житті та для отримання насолоди (PIRLS-2021).

Сформована читацька компетентність випускника початкової школи виявляється в його спроможності читати тексти різної цільової призначеності (тобто тексти, мета звернення до яких є різною), доцільно й ефективно активізуючи відповідні читацькі когнітивні процеси.

3.1.2 Тексти для читання молодшим школярем

Щойно навчившись читати, учень початкової школи в процесі навчання та в позашкільно активно починає працювати з різноманітними текстами, відповідних його віку, уподобанням чи потребам: художніми творами, навчальними й пізнавальними текстами (підручниками,

⁴⁷ Деякі питання загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1478. URL : <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/nakaz-MON-1478.pdf>.

довідниками, словниками й енциклопедіями), документами (інструкціями, правилами), різноманітними медіатекстами (рекламою, оголошеннями) тощо. У науковій літературі все це різноманіття текстів розрізняють передусім за ознакою мети, із якою читач до них звертається. Відповідно дослідники виокремлюють два великі типи текстів: тексти для отримання задоволення (художні, фікшн) та інформаційні тексти (нонфікшн). Ці типи текстів своєю чергою розподіляються на види, підвиди тощо (**Таблиця 3.1**).

Таблиця 3.1 – Типи текстів за метою читання

Тип тексту за функційною спрямованістю	Мета, з якою особа читає текст	Стисле загальноприйняте визначення мети читання	Види, різновиди (приклад)
Художній	До художніх текстів читач звертається для збагачення свого духовного світу, отримання естетичної насолоди від художнього слова, поглиблення власних творчих потенцій	Заради набуття читацького літературного досвіду	Епічні (оповідання, казки, легенди, притчі), ліричні (вірші, пісні), драматичні (драматичні казки, п'єси) тощо
Інформаційний	До інформаційних текстів читач звертається для отримання актуальної інформації, задоволення потреби в розширенні світогляду	Заради отримання й використання інформації	Науково-пізнавальні (статті, звіти), рекламні буклети, ділові листи

Означений розподіл текстів був узятий за основу під час добору текстів для ЗЗМЯПО. Відповідно до цього стимульними матеріалами, спроможність роботи з якими мають продемонструвати четвертокласники, виконуючи тестові завдання в межах моніторингу, є *художні тексти* та *інформаційні тексти* (тексти науково-пізнавального (навчально-пізнавального) характеру та рекламні медіатексти). Уключення до тестового інструментарію таких текстів дає змогу певною мірою охопити основні різновиди текстів, із якими учні початкової школи мають справу в навчальному та позашкільному житті та роботі із якими приділяється увага в школі на уроках із навчальних предметів / інтегрованих курсів у межах мовно-літературної та суміжних освітніх галузей.

Крім специфіки текстів за метою читання, під час добору стимульних матеріалів для ЗЗМЯПО враховано цілу низку інших критеріїв, а саме: відповідність текстів віковим і психологічним особливостям учнів за складністю змісту та мови; неупередженість текстів щодо різних категорій учасників (за ознаками статі, раси, етнічної чи релігійної приналежності тощо); відповідність текстів життєвому досвіду, інтересам і пізнавальним можливостям учнів цього віку, зокрема цікавість як для хлопчиків, так і для дівчаток; охоплення текстами різноманітних життєвих ситуацій / контекстів (навчальних, особистісних, суспільних); естетична, виховна та освітня цінність текстів; обсяг текстів (прочитання має займати не більше 10–15 хвилин); складність текстів (кількість у текстах подій (сюжетність / безсюжетність), персонажів, фактів, суджень, багатство й складність граматики й лексики тощо); достатність у текстах інформації, необхідної для найширшого охоплення когнітивних читацьких процесів; доступність текстів для сприйняття за основною ідеєю й авторським задумом; наявність, крім вербального ряду, ілюстрацій, рисунків, карт, таблиць зі словесними підписами тощо (цілісний, перерваний або змішаний види текстів); наявність у текстах типових стилістичних прийомів та ін.

Серед усього означеного вище різноманіття характеристик, базовими критеріями під час добору текстів як стимулів для читання в тестах моніторингу стали 1) функційна спрямованість тексту (художній, інформаційний), 2) формат тексту (цілісний, перерваний, змішаного типу) та 3) сюжетність викладу (сюжетний, безсюжетний, змішаного типу)⁴⁸. Розподіл восьми текстів, використаних під час тестування в ЗЗМЯПО-2021, представлено в **Таблиці 3.2**.

Таблиця 3.2 – Розподіл текстів за базовими критеріями

Критерій	Різновид	Кількість текстів
Функційна спрямованість тексту	Художній (оповідання)	2
	Інформаційний (науково-популярний)	2
	Інформаційний (рекламний медіатекст)	4
Формат тексту	Цілісний	5
	Перерваний	0
	Змішаний	3
Сюжетність тексту	Сюжетний	2
	Безсюжетний	3
	Змішаний	3

⁴⁸ **Примітка.** Докладніше про характеристики текстів для читання в межах ЗЗМЯПО див. у *Частині III Звіту* про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти. URL : <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>.

3.1.3 Когнітивні читацькі процеси

«Робота» учня молодшої школи як читача із визначеними вище типами / видами текстів частково різниться. Скажімо, якщо художні тексти, що зазвичай є цілісними й сюжетними, потребують від дитини актуалізації емоційно-естетичного начала й передбачають осмислення передусім загального змісту твору (наприклад, теми, ідеї, сюжету, системи персонажів, їхніх характеристик і стосунків тощо), а потім значущих деталей, зокрема й художніх, що посилюють естетичне враження, то до інформаційних текстів, у яких часто є табличні фрагменти, схеми, карти, числові дані тощо, молодший школяр звертається найчастіше з виразно прагматичною метою – для отримання якоїсь навчально чи практично необхідної інформації або інформації, що становить для нього якийсь індивідуальний пізнавальний інтерес, а отже, у цьому разі в тексті читачеві важать конкретні факти, дані, послідовності чи переліки тощо.

Водночас взаємодія з обома типами текстів за метою читання (текстами для задоволення чи для отримання інформації) опосередкована активізацією тих самих когнітивних процесів, хоча їх затребуваність і є відносно різною в кожному конкретному випадку. Наприклад, під час роботи з інформаційним текстом, як-от рекламним буклетом, важливішим буде вміння швидко знаходити потрібну інформацію й оцінювати її корисність, достовірність, натомість при читанні казки чи оповідання більш актуальним буде проаналізувати смисл твору, послідовність і логіку подій, характер та вчинки персонажів і оцінити художню цінність тексту тощо.

До основних когнітивних процесів, які визначають специфіку діяльності читача, за аргументованими висновками науковців⁴⁹, належать такі: 1) знаходження інформації, поданої в явному вигляді, безпосередньо або опосередковано; 2) формулювання простих висновків на основі інформації, яка подана в тексті як явно, так і опосередковано, непрямо, латентно; 3) інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації; 4) аналізування та оцінювання змісту тексту й способів його донесення, а саме мовних особливостей та структури тексту. У межах ЗЗМЯПО означені процеси названі в такий спосіб: 1) знаходження інформації; 2) формулювання простих висновків; 3) інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації; 4) аналізування та оцінювання форми та змісту тексту. У **Таблиці 3.3** наведено стисло характеристику кожного з означених процесів, а також приклади конкретних читацьких завдань, що пов'язані з необхідністю актуалізації відповідних когнітивних дій⁵⁰.

⁴⁹ **Примітка.** Визначення відповідних когнітивних читацьких процесів у межах ЗЗМЯПО суголосне тим, на яких акцентують розробники таких моніторингових досліджень читацької грамотності, як PIRLS і PISA. Водночас ці категорії відповідають і поглядам вітчизняних методистів із навчання читання, див. напр.: Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : Посіб. для вчителя. Київ, 2007. 334 с. URL : <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/SAVChENKO.pdf>.

⁵⁰ **Примітка.** Приклади видів читацької діяльності частково адаптовані з: Mullis, I. V. S., & Martin,

Таблиця 3.3 – Когнітивні читацькі процеси та приклади їх реалізації

Когнітивні процеси	Характеристика	Приклади видів діяльності
Знаходження інформації	Здатність читача знаходити доступ до тексту, проглядати й перечитувати його за потреби, орієнтуватися в ньому та в окремих його частинах, а також, що найважливіше, ефективно локалізувати в ньому явно вказані автором відомості	<ul style="list-style-type: none"> розпізнавання потрібної інформації залежно від мети читання; пошук у тексті якоїсь конкретної позиції, думки, даних; вибір із-поміж кількох наявних репрезентацій потрібної графічної, табличної чи в інший спосіб поданої інформації; ідентифікація в тексті визначень слів чи фраз; з'ясування часу, місця, обставин подій; знаходження теми чи ідеї, якщо вони виражені явно тощо
Формулювання простих висновків	Здатність читача робити прості висновки (умовиводи) на основі поєднання безпосередньо (явно) представленої в тексті інформації, а також за потреби поновлювати ті змістові ланки, які прямо не представлені в тексті, однак необхідність і логічність яких між певними фрагментами тексту (діями, подіями, характеристиками, вчинками, ідеями, рішеннями тощо) є очевидною для змісту тексту як цілісності	<ul style="list-style-type: none"> установлення того, як одна дія / подія спричинила іншу або пов'язана з нею; надання пояснення причини дій чи вчинків персонажа; установлення стосунків між персонажами; визначення, яка саме частина тексту може стати в пригоді для розв'язання якогось завдання

M. O. (Eds.). (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>.

Продовження таблиці 3.3

Когнітивні процеси	Характеристика	Приклади видів діяльності
Інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації	Здатність читача враховувати факти, судження, почуття, дії, події, характеристики тощо, про які в тексті повідомлялося в різних місцях, узагальнювати відомості й установлювати між ними зв'язки, вибудовуючи таким чином мережу комплексних висновків, які у своїй сукупності допомагають розкрити як очевидний, так і прихований зміст тексту (підтекст), виявити авторські інтенції, простежити суперечності тощо	<ul style="list-style-type: none"> • поєднання кількох фрагментів інформації для формулювання неочевидних висновків; • визначення теми або мети частини або всього тексту; • пропонування альтернативних дій персонажа; • порівняння й протиставлення текстової інформації; • з'ясування тону, настроєвості уривку чи тексту; • інтерпретація того, як інформація в тексті може бути застосована в реальному житті
Аналізування та оцінювання змісту й форми тексту	Здатність читача виходити за межі тексту й, спираючись на отримані попередньо відомості та фонові знання, поглянути на нього критично, оцінюючи, наприклад, вірогідність, точність, достовірність, достатність інформації, логічність її викладу й доступність і корисність для цільової аудиторії, виявляти суперечності, особливості мови, стилю тексту та їх ефективність для донесення авторської позиції та впливу на читацьку аудиторію	<ul style="list-style-type: none"> • визначення повноти та ясності інформації в тексті; • оцінювання того, наскільки події дійсно могли відбуватися в реальному житті; • оцінювання того, як аргументи автора могли б змінити те, що люди думають і роблять; • оцінювання того, наскільки добре заголовки відбиває головну тему; • опис ефектів від використання мовних (художніх) засобів чи графічних елементів; • визначення точки зору чи упереджень у тексті; • визначення авторського розуміння основної теми

Для оцінювання рівня сформованості кожного з означених процесів у тестовому інструментарії було забезпечено достатню кількість тестових завдань, відсоткове співвідношення яких відбито в **Таблиці 3.4**. Варто принагідно зазначити, що співвідношення завдань за когнітивними процесами в інструментарії ЗЗМЯПО приблизно відповідає співвідношенням, що взяті за основу в міжнародних дослідженнях читацької грамотності PIRLS та PISA.

Таблиця 3.4 – Розподіл тестових завдань із читання за когнітивними читацькими процесами

Когнітивні процеси	Відсоток від загальної кількості тестових завдань
Знаходження інформації	30
Формулювання простих висновків	25
Інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації	29
Аналізування та оцінювання змісту й форми тексту	16

Крім урахуванням специфіки тестових завдань за ознакою читацького процесу, який має бути активізований читачем для виконання відповідного завдання, під час розробки інструментарію до уваги було взято й деякі інші аспекти специфіки тестових завдань, що впливають на складність когнітивної діяльності читача. Серед цих аспектів важливими є орієнтованість тестового завдання на:

- 1) вид інформації в тексті, із якою має працювати тестований, за специфікою її абстрактності або конкретності;
- 2) специфіку текстового матеріалу (вербальний або невербальний (схеми, таблиці, числові дані тощо));
- 3) практичне застосування інформації з тексту (тестове завдання пропонує якусь ситуацію, яку учень має розв'язати, спираючись на текстові дані);
- 4) інформацію, що міститься в різних частинах тексту (на початку, в середині, у кінці) або по всьому тексту;
- 5) обсяг текстового матеріалу, із яким необхідно працювати читачеві, щоб виконати завдання.

Урахування означених особливостей тестових завдань може бути інформативним для дослідження особливостей роботи випускників початкової школи з текстами й доповнити уявлення про сформованість у них читацької компетентності через простеження типових труднощів (прогалин), які виникають під час роботи з текстовим матеріалом.

3.1.2. Рівні сформованості читацької компетентності

Читацька компетентність випускників початкової школи, яку вони можуть показати, працюючи зі схарактеризованими вище різновидами текстів й доцільно актуалізуючи відповідні когнітивні процеси, може виявлятися різною мірою. У межах ЗЗМЯПО визначено два основні пороги сформованості читацької компетентності – **базовий** і **високий**, що відповідають відповідно 170 і 230 балам на шкалі 100–300, яку використано для звітування в ЗЗМЯПО⁵¹.

У **Таблиці 3.5** наведено змістовий опис того, що можуть робити випускники початкової школи, які досягли базового й високого рівнів сформованості читацької компетентності. З урахуванням того факту, що читацька діяльність, пов'язана з різними типами текстів, а саме художніми, робота з якими орієнтована на набуття літературного досвіду, отримання естетичної насолоди, та інформаційними, метою роботи з якими найчастіше є знаходження інформації, досягнення якоїсь практичної мети, різниться, в табличному описі типові елементи, що свідчать про той чи той рівень сформованості читацької компетентності, означені окремо для відповідних типів текстів.

Таблиця 3.5 – Опис рівнів сформованості читацької компетентності випускника початкової школи

Рівень сформованості читацької компетентності	Опис
Базовий	<p>Працюючи з художнім текстом, випускник початкової школи демонструє здатність знаходити явно, безпосередньо наведену інформацію про місце, час, дії й почуття героїв, основні події, робити прості висновки про зв'язок між подіями, причину й мету дій героїв, узагальнювати інформацію з тексту для визначення його теми, оцінювати вчинки, поведінку героїв, правдоподібність подій, якщо текст на знайому нескладну тематику.</p> <p>За роботи з інформаційним текстом, випускник початкової школи здатний знаходити фактичну, конкретну інформацію, наведену в різних форматах, зокрема на картах, у таблицях, основні важливі деталі в описах об'єктів, у переліках, робити прості висновки про причиново-наслідкові зв'язки, послідовність дій, визначати основні риси подібності й відмінності предметів, оцінювати корисність, достовірність інформації, якщо тематика тексту добре знайома</p>

51 **Примітка.** Про процедури визначення цих рівнів і їхній статистичний зміст див. *п. 1.8.1 Розділу 1* цієї *Частини Звіту*.

Продовження таблиці 3.5

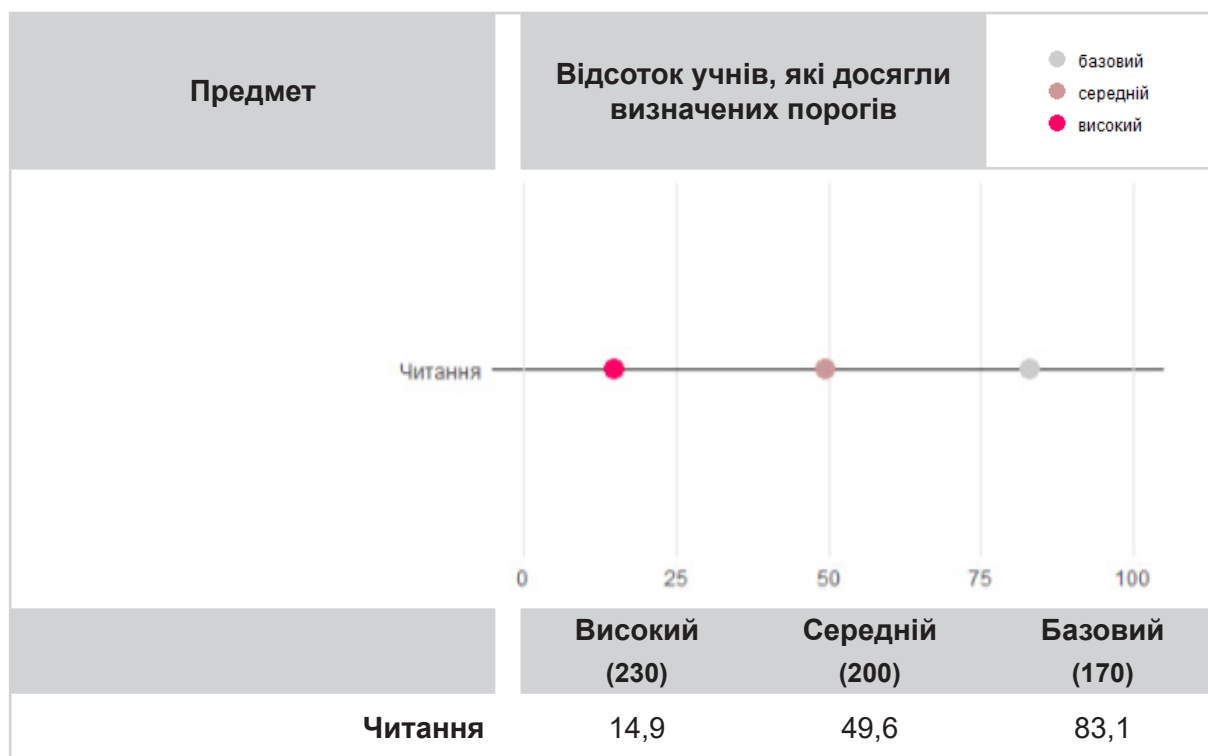
Рівень сформованості читацької компетентності	Опис
Високий	<p>Читаючи художній текст, випускник початкової школи засвідчує здатність орієнтуватися в усьому тексті, знаходячи інформацію про значущі дії, вчинки, почуття, ознаки героїв, робити висновки про причиново-наслідкові зв'язки, мотив, мету дій і вчинків героїв, інтерпретувати причину змін поглядів, почуттів героїв, розвиток почуттів героїв упродовж тексту, визначати тему, основну думку тексту, пов'язуючи їх із заголовком, фрагментами з тексту, аналізувати окремі специфічні риси мови героїв, оцінювати достовірність зображеного, наводячи докази з тексту, виявляти засоби вираження авторського ставлення до героїв, зчитує підтекстові смисли.</p> <p>Працюючи з інформаційним текстом, випускник початкової школи спроможний виокремлювати як із суцільного тексту, так і з інших форматів (таблиць, схем, рисунків, переліків) значущу інформацію, важливі деталі, з опорою на текст робити висновки про логічність пояснення, обґрунтування, причиново-наслідкові зв'язки, пов'язувати інформацію, надану в різних форматах, оцінювати обґрунтованість висновків, функційність частин тексту, графічних елементів, доцільність певних мовних засобів, використаних автором, їх ефект</p>

3.2 Результати оцінювання читацької компетентності випускників початкової школи в межах ЗЗМЯПО-2021

3.2.1. Рівень сформованості читацької компетентності випускників початкової школи 2021 року

За підсумками тестування із читання в межах основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО виявлено, що у 2021 році високий поріг сформованості читацької компетентності подолали 14,9% випускників початкової школи, середній – 49,6%, а базовий – 83,1%. У **Таблиці 3.6** наведено числові дані щодо досягнення випускниками початкової школи відповідних порогів сформованості читацької компетентності.

Таблиця 3.6 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності



Результати засвідчують, що лише кожен сьомий випускник початкової школи (14,9%) перед переходом на наступний рівень середньої освіти спроможний ефективно працювати з текстами різних типів, актуалізуючи за потреби всі читацькі процеси. На противагу цій частці учнів, 17,9% учнів, які завершили курс початкової школи у 2021 році, перебувають на передбазовому рівні сформованості читацької компетентності,

тобто мають суттєві проблеми в роботі навіть із текстами, тематика та специфіка яких їм відома з навчального чи життєвого досвіду. Ця категорія учнів відчуває утруднення не лише в разі необхідності активізувати складні когнітивні читацькі операції, спрямовані на аналіз, інтерпретацію, оцінювання змісту й форми текстів, а й у разі потреби виконати прості дії, як-от знайти інформацію, що явно представлена в тексті (дослівно або з незначним перефразуванням), або зробити найпростіший висновок, пов'язавши два фрагменти інформації, яка є явно наданою в тексті.

3.2.2 Що можуть випускники початкової школи з базовим і високим рівнями сформованості читацької компетентності

При укладанні тестів із читання було визначено ті тестові завдання, які відповідають базовому рівню сформованості читацької компетентності (далі – *тестові завдання базового рівня*), та ті, що відповідають високому рівню сформованості цієї компетентності (далі – *тестові завдання високого рівня*)⁵². Загальна картина за результатами аналізу результатів є такою: 67% випускників початкової школи 2021 року успішно можуть виконувати тестові завдання базового рівня, а 23% – високого рівня. Відповідні середні значення відображені на *Рисунку 3.1*.

Дані свідчать, що в середньому 67% випускників початкової школи 2021 року спроможні виконувати тестові завдання базового рівня, тобто, працюючи з різними видами текстів (художнім, науково-пізнавальним і рекламним медіатекстом), вони можуть знаходити в них явно наведену інформацію, робити прості висновки на основі інформації, видобутої з невеликого за обсягом фрагмента тексту, інтегрувати незначну частину фактичної, конкретної інформації тексту й забезпечувати її нескладну інтерпретацію, оцінювати тональність тексту, якщо ситуації, події, персонажі, зображені в тексті, більшою або меншою мірою зрозумілі, відомі. Водночас із завданнями високого рівня здатні впоратися менше чверті випускників початкової школи (середня складність тестових завдань високого рівня, як було зазначено вище, становить 23%). Ці випускники спроможні ефективно працювати з різними видами текстів (художніми й нехудожніми), шукаючи й відбираючи з них не лише явно репрезентовану інформацію, але й ту, що не є очевидною, формулюючи як прості, так і певною мірою комплексні висновки на основі узагальнення досить значної за обсягом інформації, аналізувати особливості форми й змісту в їх стосунку до функційної спрямованості тексту тощо.

⁵² **Примітка.** Докладніше про процедуру визначення тестових завдань високого та базового рівня, а також приклади відповідних завдань див. у *підрозділі 4.2* «Що можуть випускники початкової школи з базовим і високим рівнями сформованості читацької компетентності» у *Частині III Звіту* про результати ЗЗМЯПО-2018 за посиланням: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf.

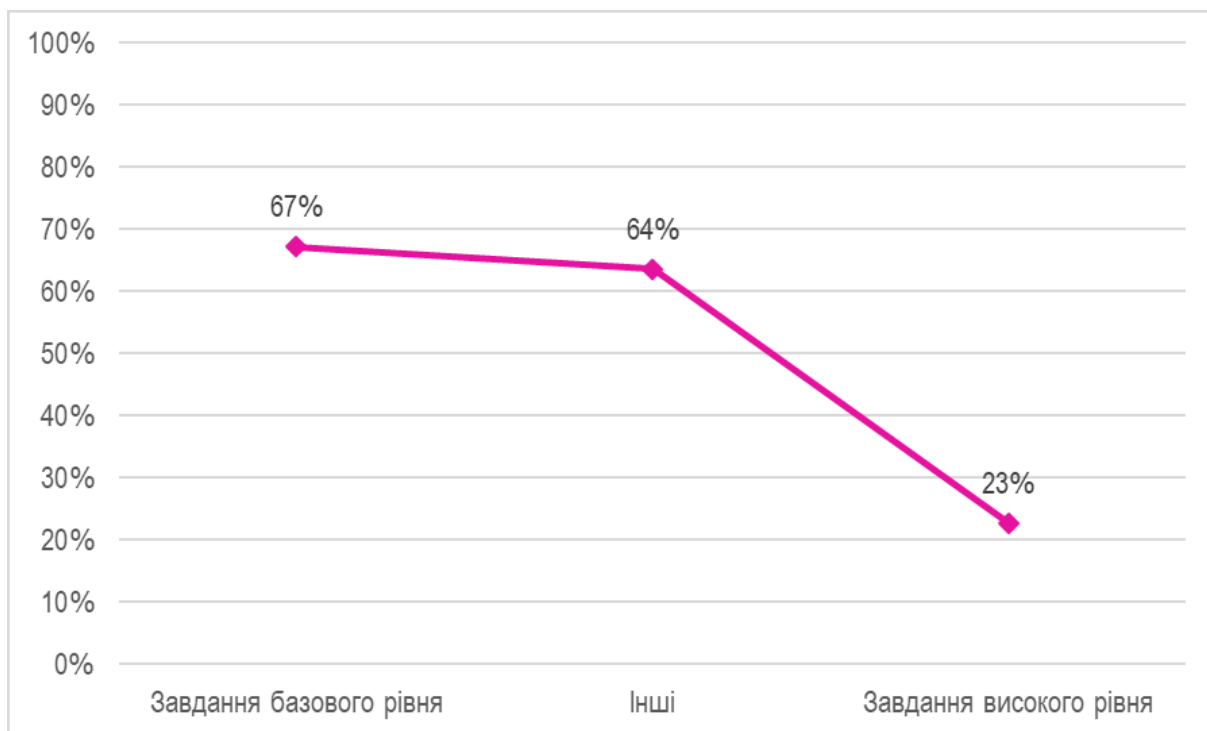


Рисунок 3.1 – Середня складність тестових завдань із читання базового та високого рівнів

3.2.3 Як випускники початкової школи працюють із різними текстами та читацькими завданнями

Рівень читацької успішності випускників початкової школи, якого вони досягають, опосередкований багатьма чинниками, як-от специфікою тексту, із яким треба працювати, обсягом текстового матеріалу, який треба опрацювати, щоб реалізувати читацький намір, характером інформації, із якою доводиться мати справу тощо. Нижче наведено інформацію, отриману на підставі аналізу виконання учнями-учасниками ЗЗМЯПО-2021 тестових завдань із читання за різними критеріями. Ці відомості частково проливають світло на сильні й слабкі сторони читацької компетентності молодших учнів і мають бути враховані в навчальній практиці для подолання виявлених проблем, тим більше враховуючи той факт, що подібна ситуація із виконанням завдань на читання спостерігалася й у першому циклі ЗЗМЯПО.

Наведені в **Таблиці 3.7** та на **Рисунку 3.2** дані свідчать, що за час навчання в початковій школі учні набули дещо більшого досвіду цілеспрямованої роботи з художніми текстами, аніж із текстами інформаційного характеру. Так, завдання, пов'язані із читанням і розумінням художніх творів, успішно виконують у середньому 62% випускників початкової школи, а пов'язані з інформаційними текстами, – 56% і 55% учнів (відповідно рекламний і науково-популярний тексти). Хоч різниця в середніх складностях завдань, що стосуються різних типів

текстів невелика, однак є показовою в тому сенсі, що вона певною мірою відображає «традиційне» розуміння навчання читання в початковій школі як навчання читання передусім саме художніх текстів, а не тих текстів, із якими діти стикаються в реальному житті або в шкільній практиці в межах вивчення навчальних предметів / інтегрованих курсів на зразок «Я досліджую світ».

Таблиця 3.7 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від виду тексту

Когнітивні процеси	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Епічний (художній оповідний) текст	26	62
Рекламний медіатекст	49	56
Науково-популярний текст	25	55
Загалом за категоріями	100	57

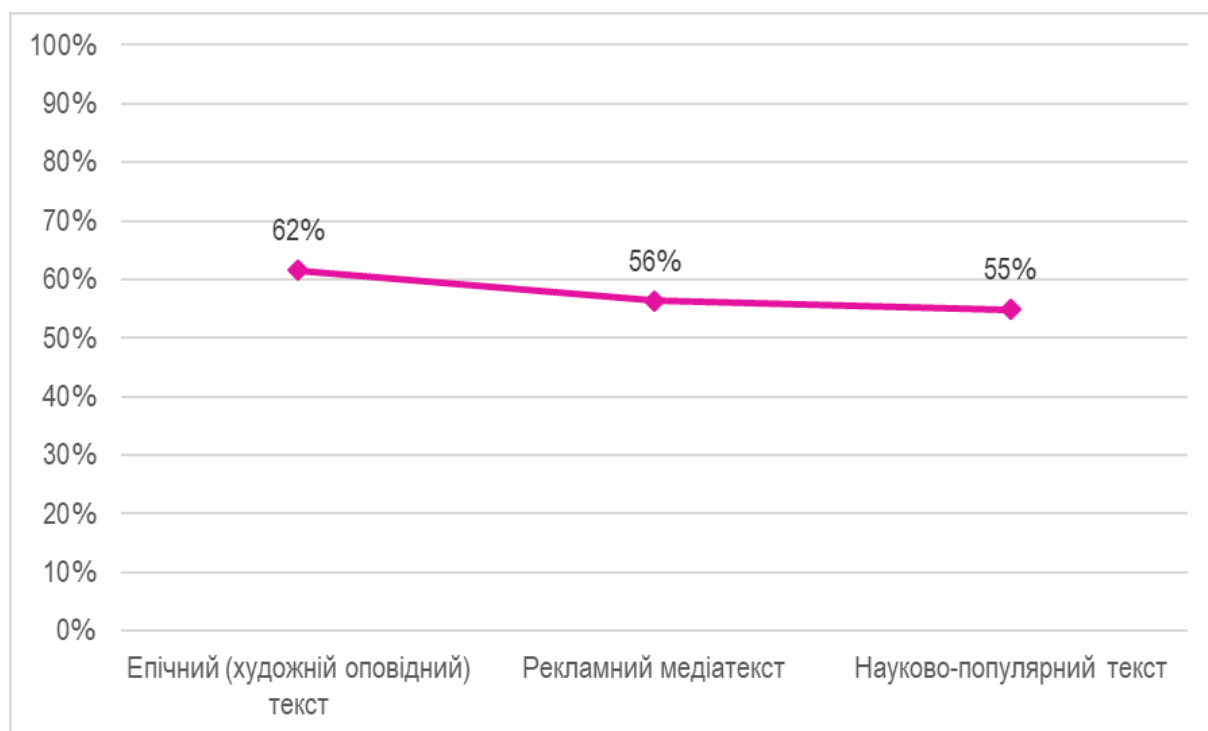


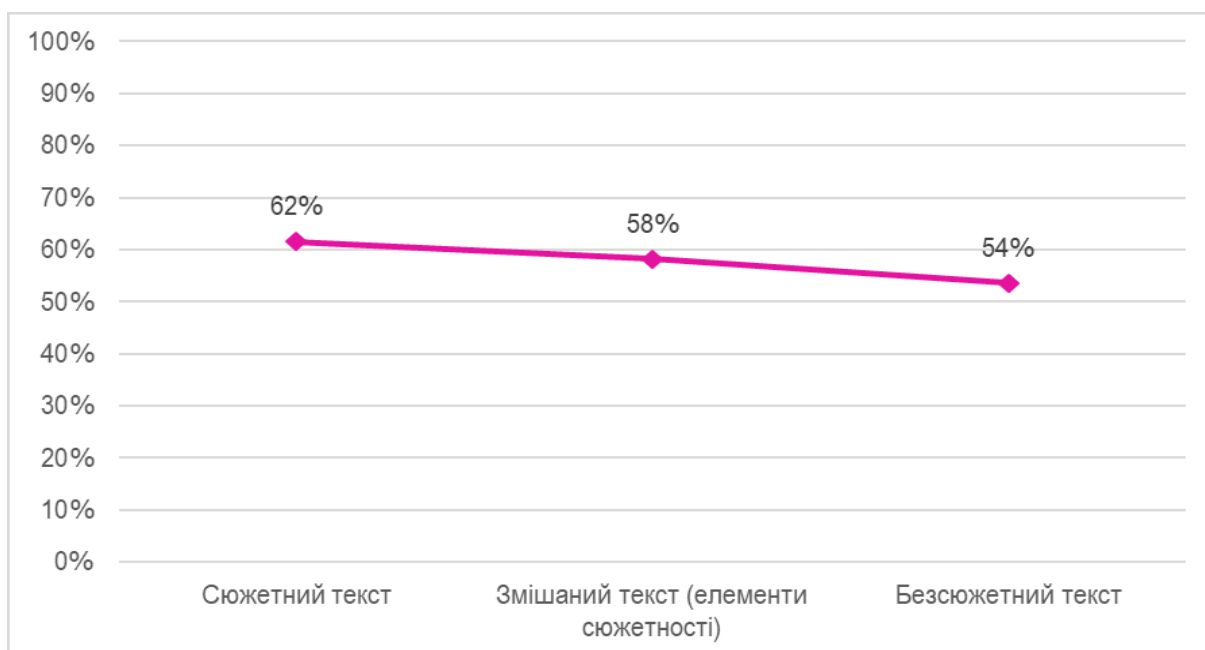
Рисунок 3.2 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від виду тексту

Помічені відмінності в успішності роботи четвертокласників із різними типами текстів за метою читання можуть бути частково зумовлені специфікою текстів з огляду на таку їхню ознаку, як сюжетність / безсюжетність, адже серед текстів, дібраних як стимульний матеріал для пот-

реб тестування в межах ЗЗМЯПО, саме художні тексти є сюжетними. Дані, відображені в **Таблиці 3.8** та на **Рисунку 3.3**, показують, що з тестовими завданнями до сюжетних текстів, тобто оповідних текстів, де зображено низку подій, що розвиваються в певній часовій послідовності (прямій чи із певними зсувами), випускники початкової школи впоралися краще, ніж зі змішаними текстами, де є лише окремі ознаки сюжетності або частина тексту є сюжетною, а інша безсюжетною, чи безсюжетними, де замість сюжету як низки подій текст розвивається за логікою розкриття предмета мовлення з різних аспектів (середня складність завдань до сюжетних, змішаних і безсюжетних текстів відповідно становить 62%, 58% і 54%).

Таблиця 3.8 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від сюжетності тексту

Когнітивні процеси	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Сюжетний текст	26	62
Змішаний текст (елементи сюжетності)	36	58
Безсюжетний текст	38	54
Загалом за категоріями	100	57



Рисунку 3.3 – Середня складність тестових завдань із читання залежно від сюжетності тексту

Працюючи як із художніми (сюжетними), так і інформаційними (змішаними або безсюжетними) текстами, четвертокласники-учасники тестування для виконання завдань мали активізувати різні читацькі когнітивні процеси. Закономірно, що вища успішність учнів пов'язана з реалізацією читацьких дій, що передбачають знаходження здебільшого явно представленої в тексті інформації (у середньому 72% випускників початкової школи спроможні знаходити потрібну їм інформацію), однак здійснювати більш складні когнітивні операції, як-от інтерпретація та інтеграція інформації та аналіз і оцінювання форми та змісту тексту, четвертокласникам значно важче: лише в середньому для 42% випускників початкової школи завдання, пов'язані із цими операціями, є посилюючими (**Таблиця 3.9** та **Рисунок 3.4**). Варто зауважити, що подібна картина спостерігалася й у ЗЗМЯПО-2018: різниця в середніх складностях завдань різної когнітивної спрямованості, виконуваних учасниками моніторингу у 2018 та 2021 роках, становила близько 30%. Однак, на відміну від попереднього циклу, у циклі 2021 року дещо зменшився середній відсоток учнів, які спроможні виконувати завдання на інтеграцію інформації, її аналіз та оцінювання.

Таблиця 3.9 – Середня складність тестових завдань із читання за категоріями когнітивного виміру читацької компетентності

Когнітивні процеси	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Знаходження інформації	30	72
Формулювання простих висновків	25	68
Інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації	29	42
Аналізування та оцінювання змісту й форми тексту	16	42
За всіма категоріями	100	57

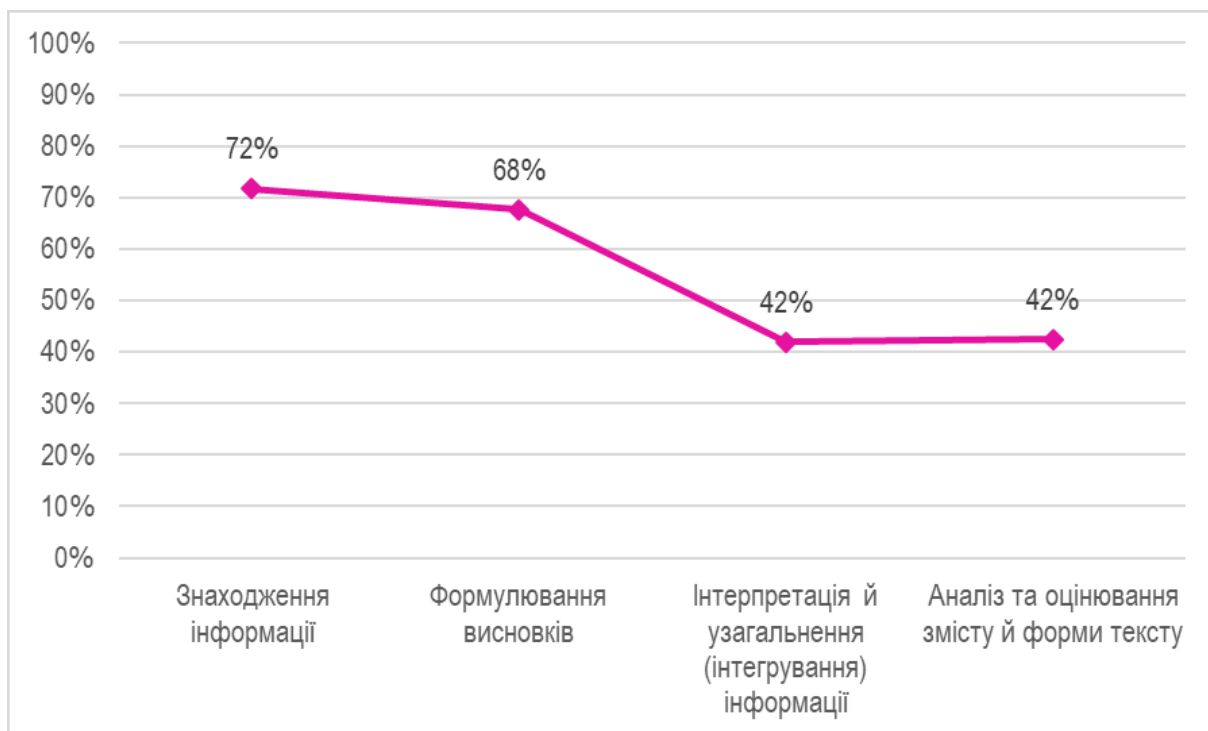


Рисунок 3.4 – Середня складність тестових завдань із читання за категоріями когнітивного виміру читацької компетентності

Характер виконання читацьких завдань, що передбачають активізацію різних за операційною складністю когнітивних процесів, певною мірою співвідносний із тим, як випускники початкової школи 2021 року працюють у текстах із різними видами інформації. Так, дані в **Таблиці 3.10** та на **Рисунку 3.5** засвідчують, що спостерігається різниця між середньою складністю завдань на роботу з конкретною та абстрактною інформацією: якщо з першим видом інформації успішно можуть упоратися, читаючи текст і виконуючи певні читацькі завдання, у середньому 63% учнів, то з другим – лише 53%.

Таблиця 3.10 – Середня складність тестових завдань із читання за типом запитуваної в тестовому завданні інформації

Тип запитуваної інформації в тестовому завданні	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Конкретна інформація	44	63
Абстрактна інформація	56	53
За всіма категоріями	100	57

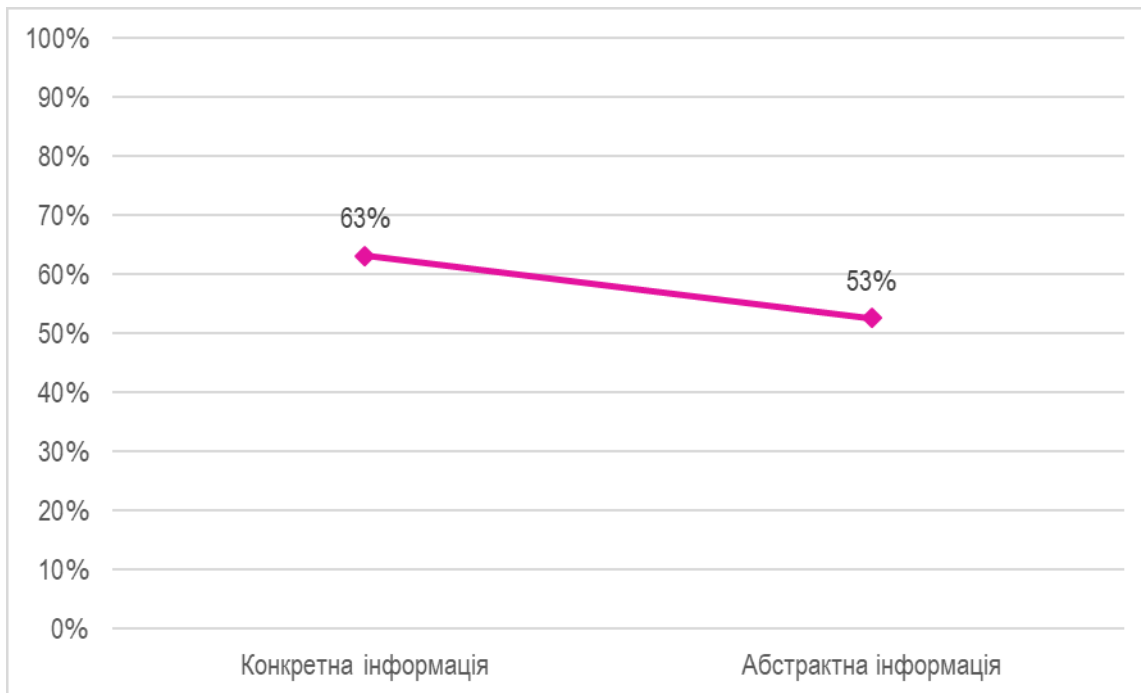


Рисунок 3.5 – Середня складність тестових завдань із читання за типом запитуваної в тестовому завданні інформації

Впливати на ефективність випускників початкової школи в читанні, крім зазначених вище чинників, може і сформованість їхньої здатності працювати з текстами, як то кажуть, уздовж і впоперек. Як свідчать дані в **Таблиці 3.11** і на відповідному їй **Рисунку 3.6**, учням легше впоратися із виконанням тих завдань, пошук відповіді на які передбачає роботу з текстом на його початку (у середньому 62% учнів спроможні це зробити), натомість складніше – якщо для надання відповіді треба тримати в полі уваги увесь текст і легко по ньому рухатися (у середньому лише 52% учнів здатні це робити). Недостатня легкість у русі по тексті – від початку до кінця й по різних його частинах, своєю чергою, може позначатися на успішності виконання завдань, для надання відповіді на які необхідно працювати з різними за обсягом фрагментами тексту – від окремого речення в тексті до його більших частин і загалом тексту як цілості. Так, дані в **Таблиці 3.12** та на **Рисунку 3.7** переконують у тому, що випускникам початкової школи найлегше виконувати ті завдання, відповіді на які «сконцентровані» в одному реченні (у середньому 79% учнів спроможні це робити), водночас виразно складніше четвертокласникам знаходити відповіді на питання, що передбачають збирання кількох фрагментів відомостей, що розташовані в сусідніх реченнях, абзацах або й по всьому тексту, наприклад, лише в середньому 49% учасників тестування були спроможні надавати правильні відповіді на завдання, якщо інформація

для відповіді на них була «розпорошена» по всьому тексту. Водночас, як свідчать дані, інформація, що оформлена у вигляді певних списків (таблиць, графіків, схем тощо) сприяє тому, щоб учень більш усвідомлено й легко шукав відповідь на завдання: у середньому 63% випускників початкової школи можуть розв'язати проблему успішно, якщо інформація в певний спосіб структурована.

Таблиця 3.11 – Середня складність тестових завдань із читання за локалізацією відповіді в тексті

Локалізація відповіді в тексті	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Початок тексту	15	62
Середина тексту	54	58
Кінець тексту	11	54
Розосереджено по тексту, зокрема й у різних форматах	20	52
За всіма категоріями	100	57

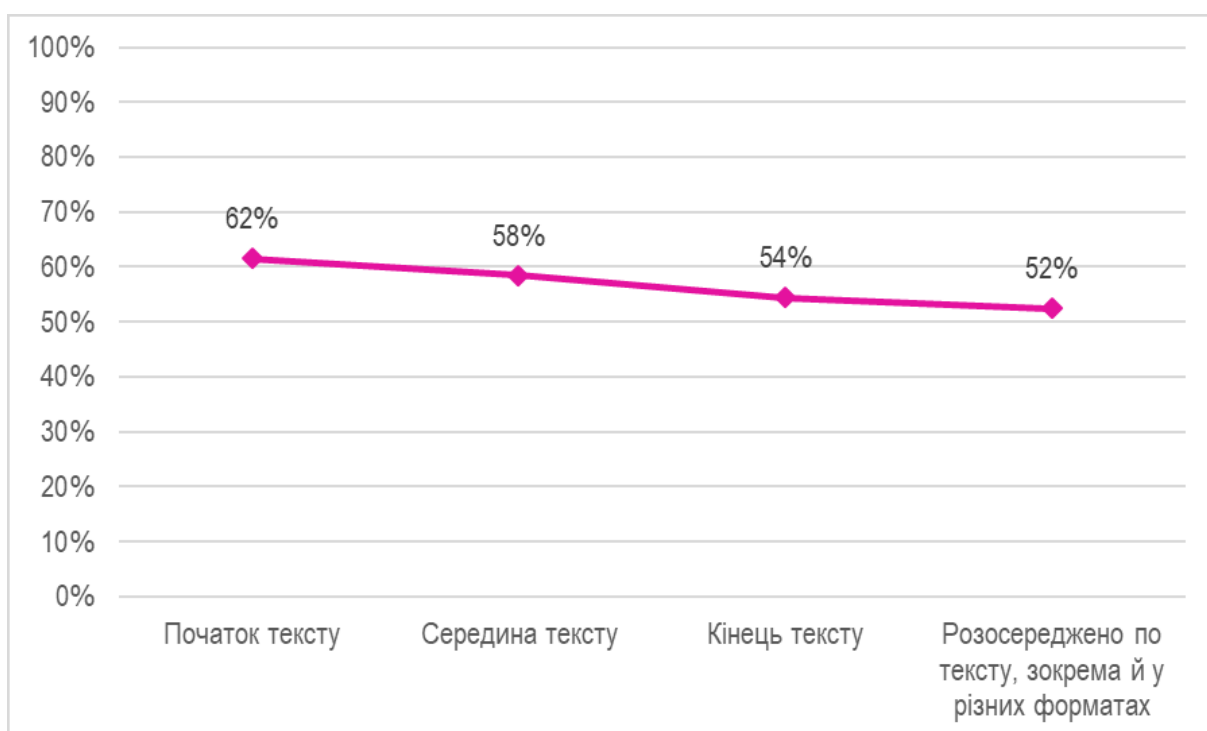


Рисунок 3.6 – Середня складність тестових завдань із читання за локалізацією відповіді в тексті

Таблиця 3.12 – Середня складність тестових завдань із читання за обсягом матеріалу, де шукати відповідь у тексті

Де шукати відповідь у тексті	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
У реченні	10	79
У сусідніх реченнях	9	53
В межах одного абзацу	27	57
У кількох абзацах	35	55
У всьому тексті	14	49
У нетекстових елементах (таблицях, графіках, рисунках)	6	63
За всіма категоріями	100	57

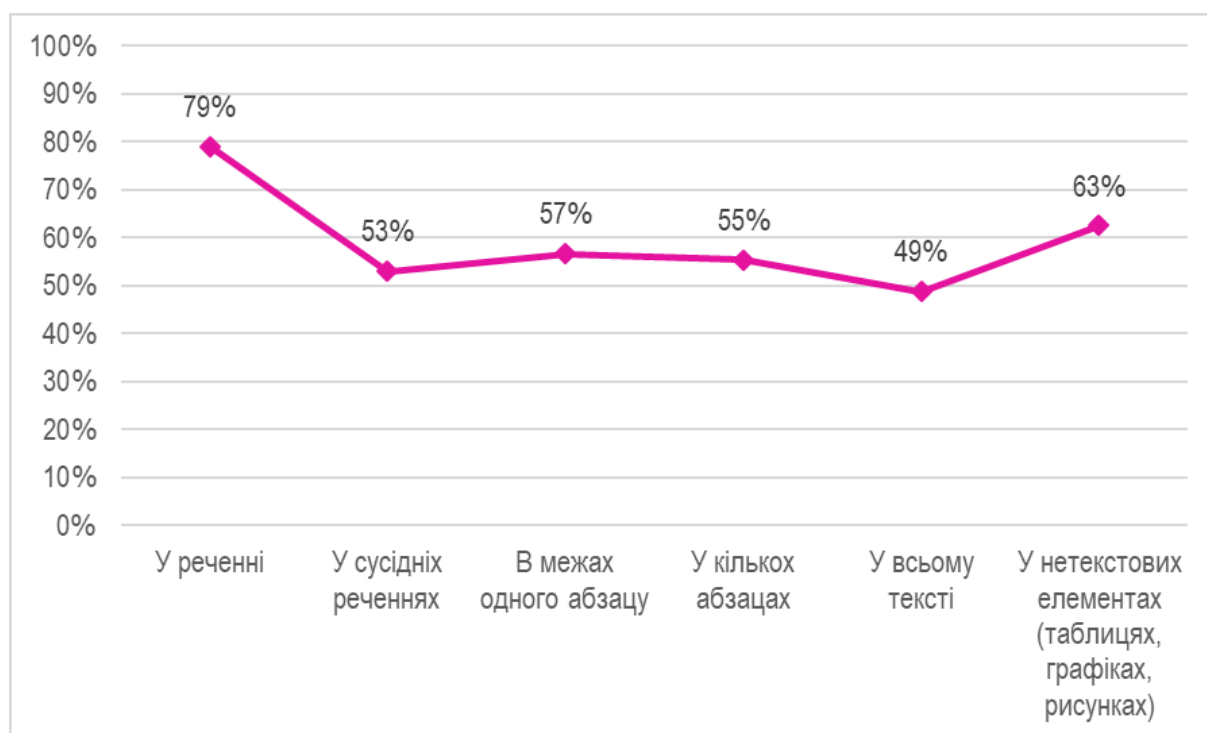


Рисунок 3.7 – Середня складність тестових завдань із читання за обсягом матеріалу, де шукати відповідь у тексті

Успішність випускників початкової школи в тестуванні із читання також певною мірою пов'язана зі специфікою самих завдань. Дані **Таблиці 3.13** та відповідного **Рисунок 3.8** засвідчують, що із завданнями на вибір правильної відповіді з-поміж чотирьох запропонованих варіантів (завдання закритої форми) учням працювати значно легше,

ніж із завданнями, які передбачають конструювання відповіді – короткої (слово, словосполучення, дані) або розлогої (речення або кілька речень) (завдання на надання відповіді). Якщо із завданнями закритої форми в середньому здатні успішно впоратися понад дві третини учнів, то з відкритими – менше половини. Варто зазначити, що означений розрив у середніх складностях завдань може бути пов'язаний не лише з недостатньо сформованими навичками роботи молодших школярів із текстом, а й із певними труднощами в їхній спроможності висловлювати свої думки на письмі зв'язно. Так само присутньою є різниця між середніми складностями завдань у разі, якщо в умові тестового завдання пропонується якась додаткова інформація або проблема, яка має бути врахована під час пошуку відповіді в тексті. Як свідчать дані **Таблиці 3.14** та **Рисунка 3.9**, лише 41% учнів спроможний успішно виконувати завдання, що містять елементи ускладнення.

Таблиця 3.13 – Середня складність тестових завдань із читання за типами завдань

Вид тестового завдання	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Тестове завдання на вибір однієї відповіді	44	69
Тестове завдання на надання відповіді, серед яких:	56	48
тестове завдання на надання короткої відповіді	17	55
тестове завдання на надання розгорнутої відповіді	39	45
За всіма категоріями	100	57

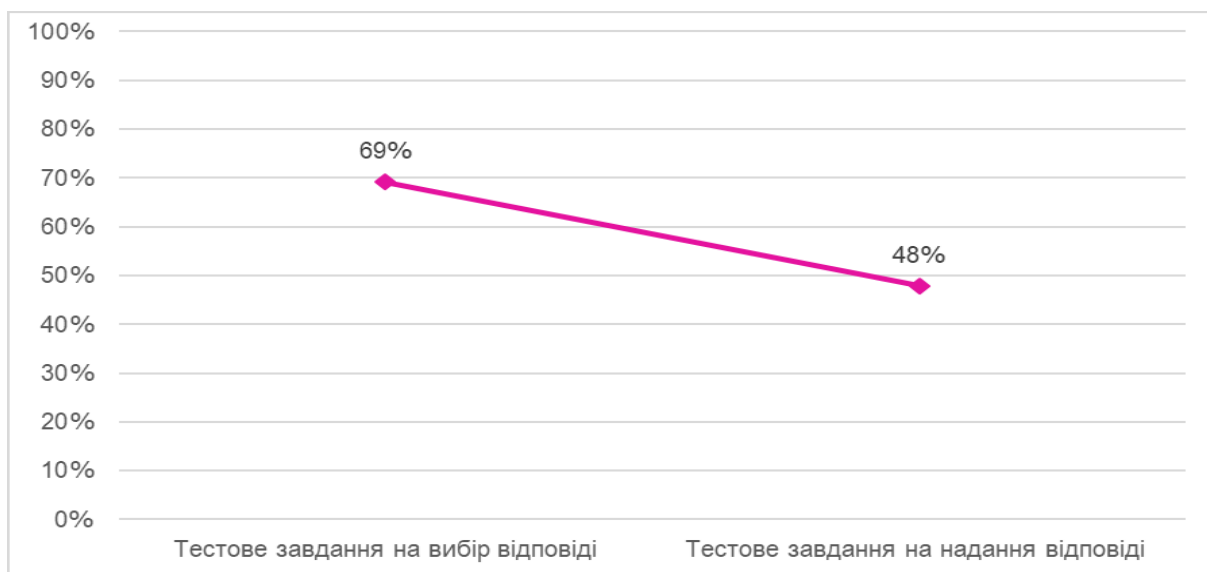


Рисунок 3.8 – Середня складність тестових завдань із читання за типами завдань

Таблиця 3.14 – Середня складність тестових завдань із читання за ускладненістю тестового завдання додатковими умовами

Ускладненість тестового завдання додатковими умовами	Відсоток від загальної кількості тестових завдань	Середня складність тестових завдань (%)
Тестове завдання не містить додаткових умов	81	61
Тестове завдання містить додаткові умови	19	41
За всіма категоріями	100	57

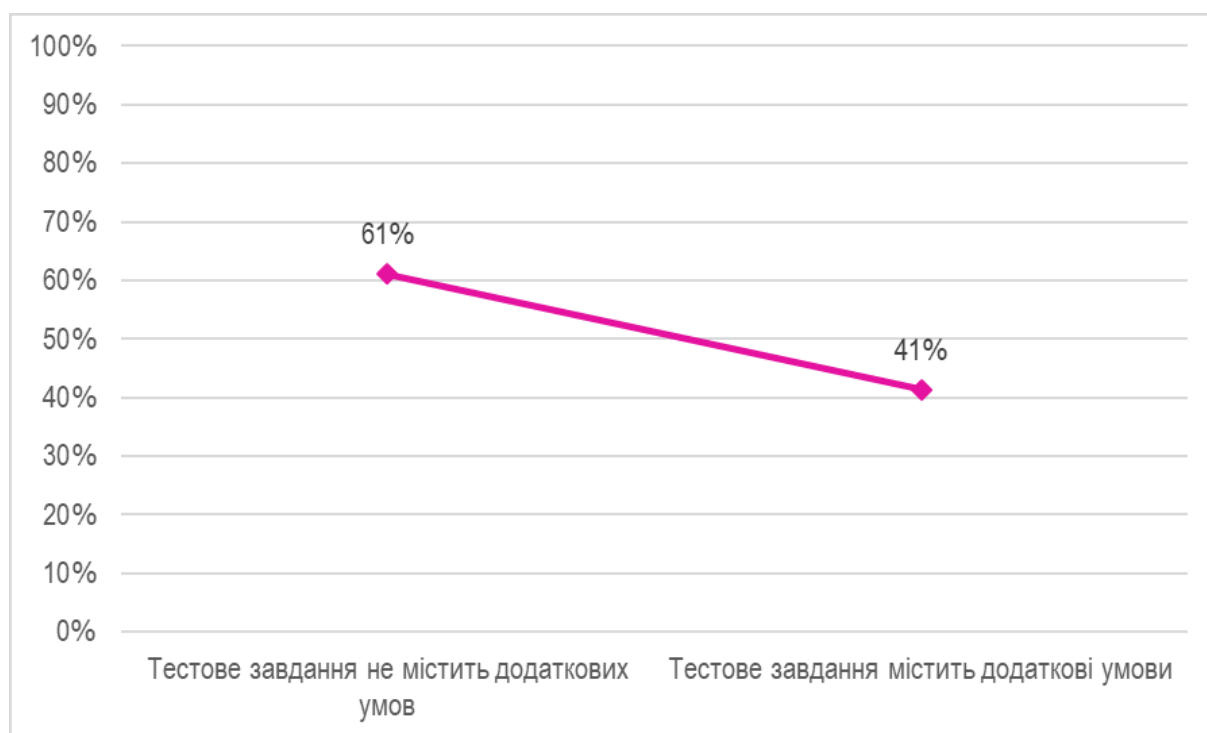


Рисунок 3.9 – Середня складність тестових завдань із читання за ускладненістю тестового завдання додатковими умовами

3.3 Зв'язок між результатами випускників початкової школи із читання та деякими демографічними та інституційними чинниками

У цьому **Розділі Звіту** увагу зосереджено на трьох чинниках⁵³, із якими може бути пов'язана успішність випускників початкової школи в оцінюванні під час ЗЗМЯПО-2021 читацької компетентності, а саме стать учнів (хлопчик / дівчинка), тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, який відвідували учні, та тип закладу освіти, де учні навчалися читання⁵⁴.

Успішність учнів початкової школи із читання – це результат дії чинників різної природи, причому визначити те, який із них бу в найбільш чи найменш впливовим, інколи доволі складно, а тому не завжди доцільно робити категоричні висновки щодо цього.

3.3.1 Залежність результатів випускників початкової школи із читання від статі учнів

Дані, наведені в **Таблиці 3.15** та відображені на діаграмах (**Рисунки 3.10** та **3.11**), свідчать про відмінності в результатах тестування із читання хлопчиків і дівчаток, які завершили здобуття початкової освіти. Дівчатка демонструють більш високий рівень читацької компетентності, ніж хлопчики: середні бали, отримані хлопчиками (195,2) і дівчатками (202,3), істотно відрізняються.

⁵³ **Примітка.** У циклі ЗЗМЯПО-2018 було проаналізовано результати випускників початкової школи з огляду й на інші чинники, а саме вік випускника початкової школи (рік народження) та страта закладу освіти за наповненістю (малий чи великий за кількістю учнів заклад). Перший з-поміж зазначених чинників у межах циклу ЗЗМЯПО-2021 також було проаналізовано, однак дані виявилися нерепрезентативними, а тому їх не включено до звіту. Нерепрезентативність згаданих даних спричинена зміщенням термінів проведення моніторингу з 2020 року на 2021 рік, унаслідок чого учасникам ЗЗМЯПО-2021 було надано для заповнення анкети, які готувалися для випускників 2020 року (оскільки відповідний наклад анкет був уже надрукований у 2020 році), а отже, не містили необхідного набору років народження, які б були відповідними для учнів, які брали участь у ЗЗМЯПО-2021. Другий з-поміж зазначених вище чинників у цьому циклі не досліджується, оскільки його вивчення було одним із завдань першого циклу.

⁵⁴ **Примітка.** Залежність результатів випускників початкової школи від цілої низки інших чинників різної природи проаналізовано в **Розділі 4** цієї **Частини Звіту** та в **Частині II Звіту**.

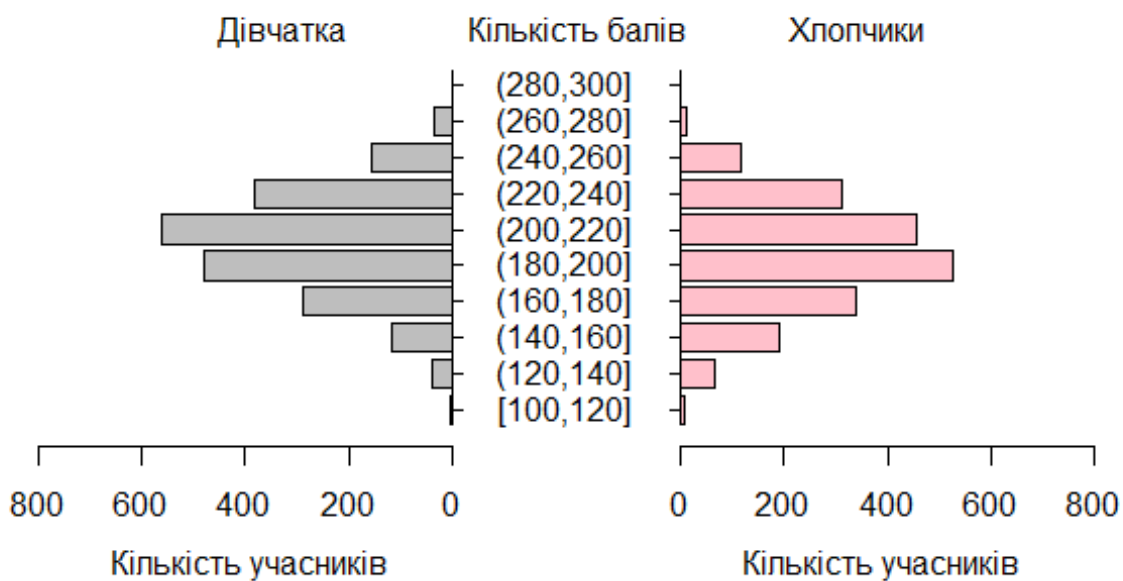


Рисунок 3.10 – Розподіли балів хлопчиків і дівчаток (читання)

Таблиця 3.15 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (читання)

Стать	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Дівчинка	49,6	143,5	175,3	195,2	216,5	243,2	0,66
Хлопчик	50,4	151,9	183,5	202,3	221,9	248,2	0,63

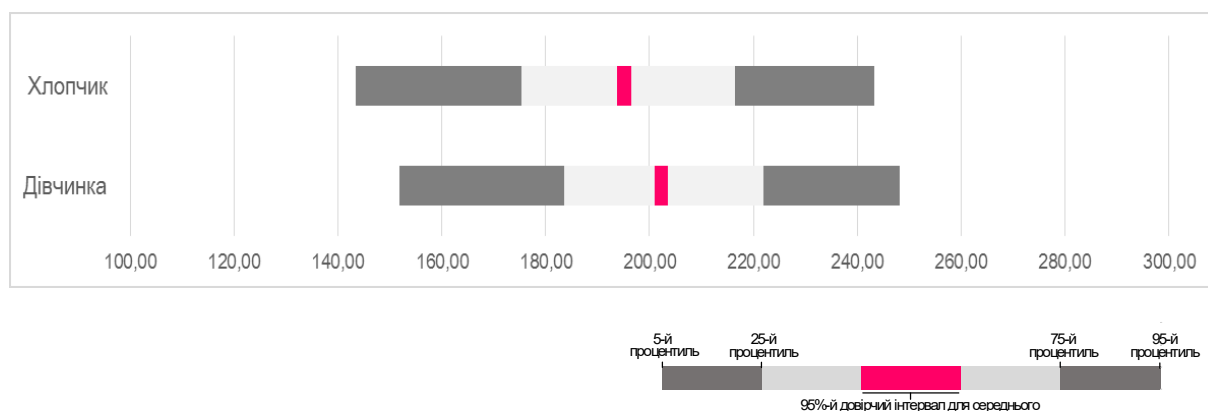


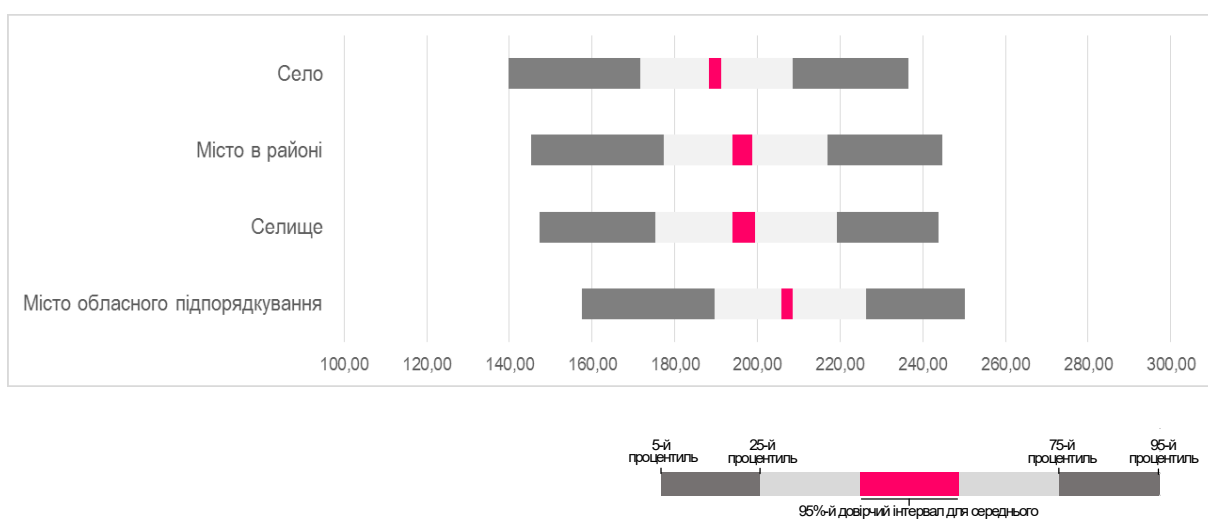
Рисунок 3.11 – Статистичні показники розподілу балів залежно від статі учнів (читання)

3.3.2 Залежність результатів випускників початкової школи із читання від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти

На основі даних, наведених у **Таблиці 3.16** та відображених на **Рисунку 3.12**, можна дослідити, як залежать результати тестування випускників початкової школи із читання від місця розташування закладу освіти, у якому вони навчалися. Як бачимо, середні бали із читання, отримані четвертокласниками, які відвідують заклади освіти, що розташовані в селищах та в містах у районах, істотно не відрізняються, проте спостерігається статистично значуща різниця між результатами учнів, які здобували початкову освіту в селах, і результатами учнів, які відвідували заклади освіти, що розташовані в населених пунктах інших типів. Наприклад, результат четвертокласників, які навчалися в селах, на 6,6 бала нижчий, ніж їхніх ровесників, які навчалися в містах у районах, і на 17,4 бала нижчий – які здобували початкову освіту в містах обласного підпорядкування.

Таблиця 3.16 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (читання)

Тип населеного пункту	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Село	31,8	139,8	171,6	189,8	208,4	236,6	0,78
Селище	15,1	145,2	177,2	196,4	217,0	244,8	1,19
Місто в районі	12,4	147,2	175,3	196,7	219,2	243,9	1,34
Місто обласного підпорядкування	40,7	157,6	189,7	207,2	226,4	250,1	0,68



Рисунку 3.12 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (читання)

3.3.3 Залежність результатів випускників початкової школи із читання від типу закладу освіти

Відмінності в результатах тестування із читання спостерігаються також залежно від типу закладу освіти, який відвідували випускники початкової школи (**Таблиця 3.17, Рисунок 3.13**). Середній результат тестування здобувачів початкової освіти, які відвідували звичайні школи (194,7) суттєво менший, за відповідний показник четвертокласників, які відвідували гімназії або ліцеї (210,5) та спеціалізовані заклади освіти (211,8). Різниця в балах учнів, які відвідували гімназії, ліцеї та спеціалізовані школи, не є суттєвою.

Таблиця 3.17 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (читання)

Тип закладу освіти	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Заклад загальної середньої освіти	75,3	143,9	175,4	194,7	214,9	241,8	0,52
Гімназія, ліцей	12,0	161,8	190,9	210,5	231,7	250,1	1,22
Спеціалізована школа	12,7	162,3	195,8	211,8	231,6	256,5	1,21

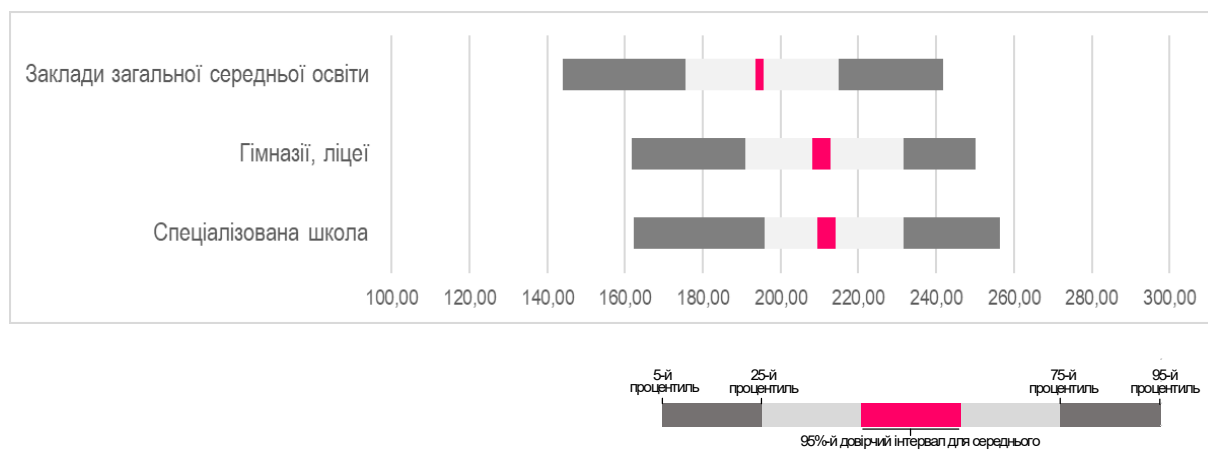


Рисунок 3.13 – Статистичні показники розподілу балів учнів залежно від типу закладу освіти (читання)

3.3.4 Сила впливу окремих чинників на результати випускників початкової школи із читання

Те, наскільки суттєво інституційні фактори (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, і тип закладу освіти) впливають на рівень сформованості читацької компетентності молодших школярів, можна побачити й за результатами розрахованих коефіцієнтів лінійної регресії, наведеними в **Таблиці 3.18**, де тлом (відправною точкою) є базовий бал із читання, розрахований для учнів, які навчаються в гімназіях і ліцеях, що розташовані в містах у районах.

БАЗОВИЙ БАЛ

Базовий бал для читання (205,7), наведений у **Таблиці 3.18**, – це оцінка середнього бала учнів, які навчаються в гімназіях і ліцеях, що розташовані в містах у районах. Табличні дані показують, наскільки зросте чи зменшиться базовий бал, якщо віднести учня до іншої категорії, за умови, що інші параметри не змінюються.

Отримані дані засвідчують, що середній бал із читання молодших школярів, які навчаються в гімназіях і ліцеях, що розташовані в містах обласного підпорядкування, на 9,8 бала вищий, порівняно із середніми балами їхніми однолітків, які навчаються в гімназіях і ліцеях у містах у районах. Ця різниця є істотною на рівні значущості 0,001. Водночас різниця середнього бала із читання учнів, які навчаються в гімназіях і ліцеях, що розташовані в селищах і селах, порівняно із базовим балом не є істотною.

Суттєвий вплив на досягнення випускників початкової школи із читання має й тип закладу освіти, у якому вони навчаються. Так, якщо учень відвідує звичайну школу в місті, розташованому в районі, його бал є на 12,9 бала меншим порівняно з базовим балом. Якщо ж учень навчається в спеціалізованій школі в місті, розташованому в районі, його середній бал знизиться на 3,6 бала порівняно із базовим балом, хоча ця різниця не є суттєвою.

Таблиця 3.18 – Вплив інституційних факторів (тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти, і тип закладу освіти) на середній бал випускників початкової школи за виконання тесту із читання

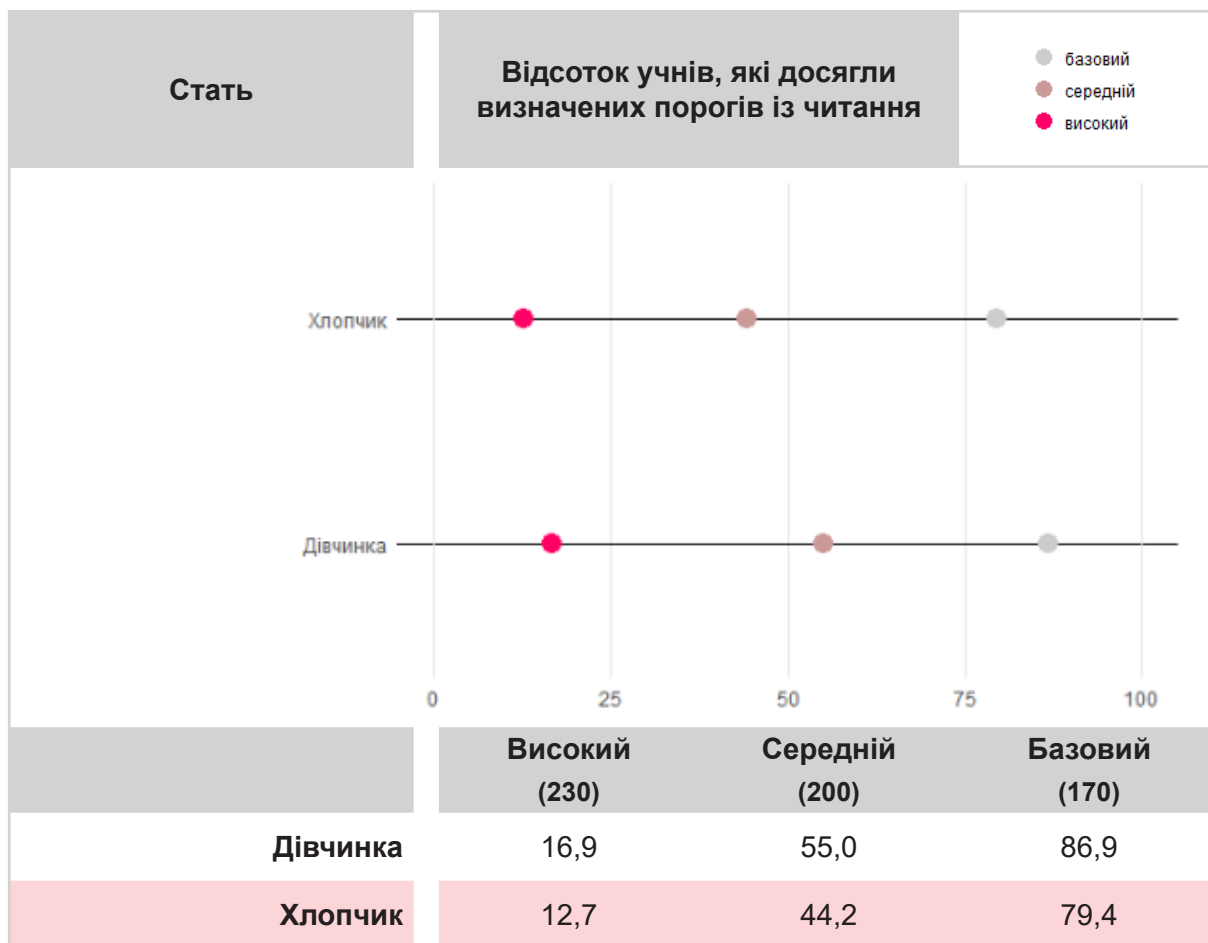
	Бал	Стандартна похибка	t-value	p-value	Рівень істотності ⁵⁵
Базовий бал (оцінка середнього бала учнів, які навчаються в гімназіях, ліцеях, що розташовані в містах у районах)	205,7	3,34	61,65	0,00	***
Фактори впливу	Бал	Стандартна похибка	t-value	p-value	Рівень істотності
Тип населеного пункту, де розташовано заклад освіти					
Місто обласного підпорядкування	9,8	2,8	3,48	0,001	***
Селище	0,96	3,5	0,27	0,79	
Село	-3,6	2,7	-1,33	0,19	
Тип закладу освіти					
Заклад загальної середньої освіти	-12,9	2,8	-4,62	0,00	***
Спеціалізована школа	-3,6	3,9	-0,84	0,40	

3.3.5 Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від демографічних та інституційних чинників

На тестуванні із читання, як було зазначено вище, дівчатка демонструють більш високі результати, ніж хлопчики. Це підтверджується й даними, відображеними в **Таблиці 3.19**, щодо досягнення хлопчиками та дівчатками базового, середнього та високого порогів сформованості читацької компетентності. Наприклад, високий рівень читацької компетентності у 2021 році мали 16,9% дівчаток і лише 12,7% хлопчиків, натомість не досягли базового рівня читацької компетентності лише 13,1% дівчаток і аж 20,6% хлопчиків.

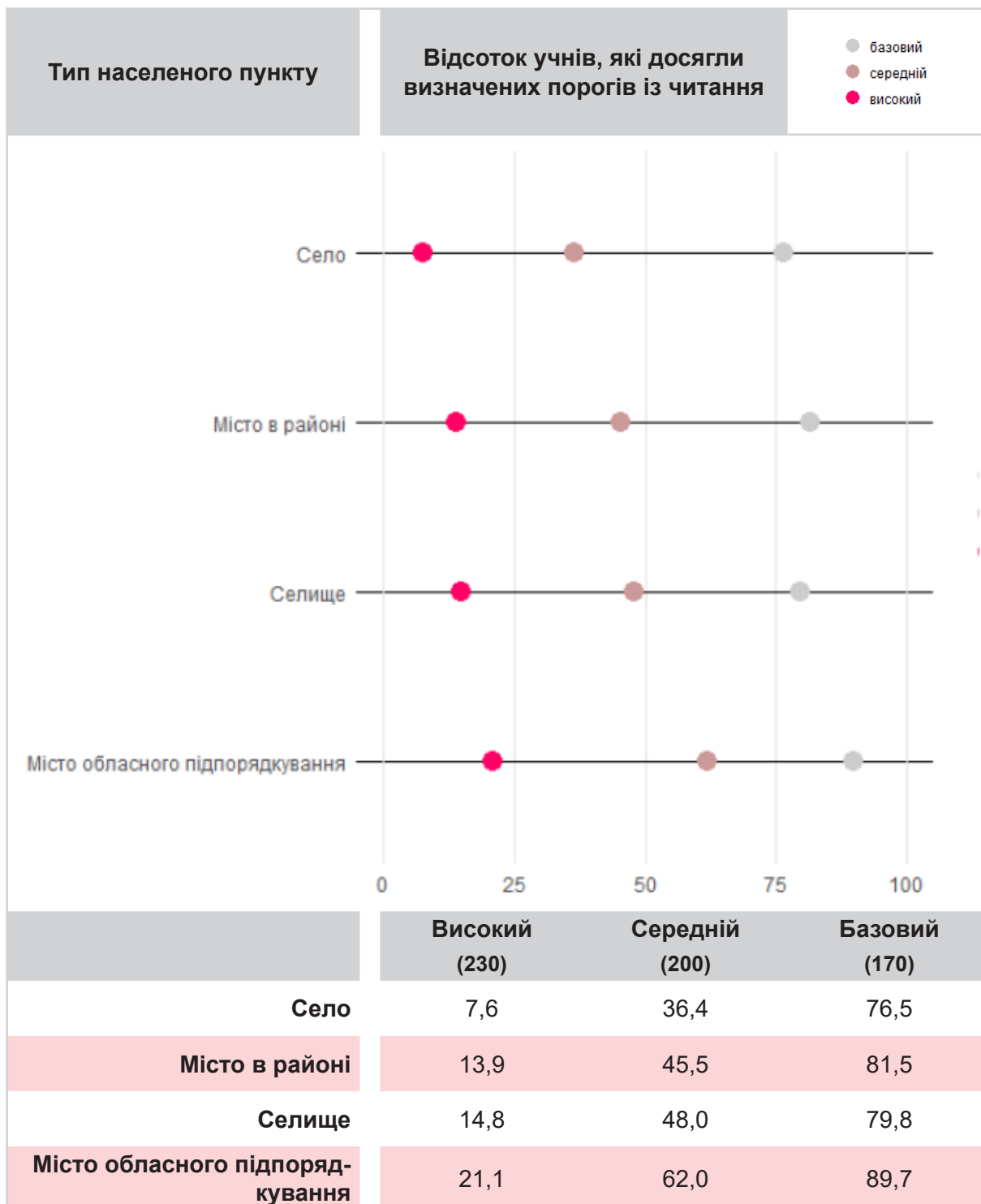
⁵⁵ **Примітка.** В останньому стовпчику зірочки вказують на істотність факторів (**** - 0.001; *** - 0.01; ** - 0.05; * - 0.1).

Таблиця 3.19 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від статі учнів



Дані, відображені в **Таблиці 3.20**, свідчать, що спостерігаються значні відмінності в досягненні четвертокласниками визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти. Так, високого рівня читацької компетентності досягли лише 7,6% випускників початкової школи, які відвідують заклади освіти, що розташовані в селах. Це суттєво менше порівняно із часткою учнів із високим рівнем читацької компетентності, які відвідують заклади освіти в селищах (13,9%) та містах у районах (14,8%), а тим більше порівняно із четвертокласниками, які навчаються в закладах, що розташовані в містах обласного підпорядкування (21,1%). Своєю чергою навіть у містах обласного підпорядкування частка випускників початкової школи, які не досягли базового рівня читацької компетентності, становить 10,3%, а коли йдеться про інші типи населених пунктів, то ці частки ще більші: у містах у районах та в селах частка учнів, які не досягли базового рівня, удвічі більша – 20,2% і 23,5% відповідно.

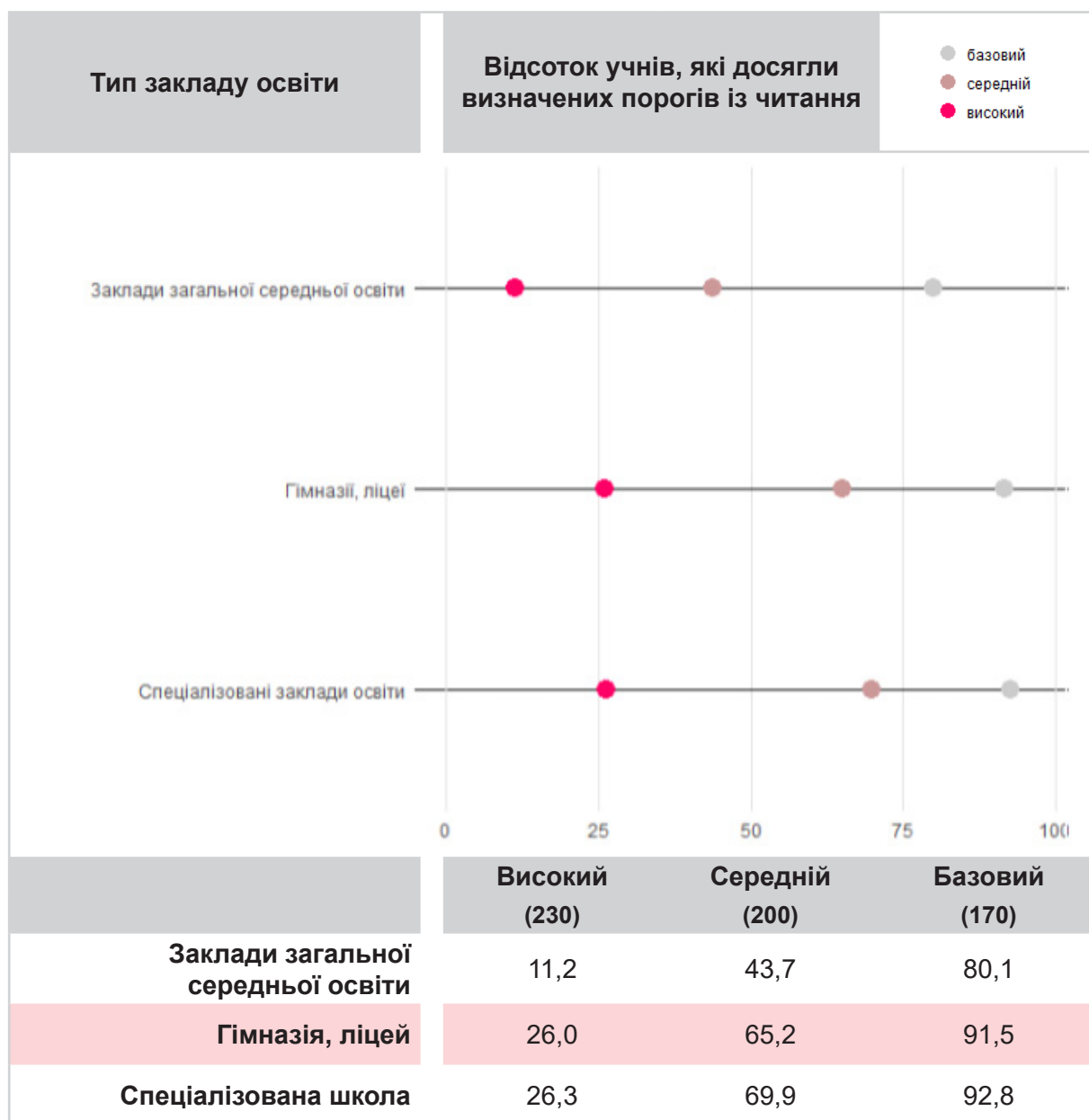
Таблиця 3.20 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти



Дані, відображені в **Таблиці 3.21**, приводять до висновку, що є значні відмінності в досягненні учнями, які у 2021 році завершили здобуття початкової освіти, визначених порогів читацької компетентності залежно від типу закладу освіти. Наприклад, високого рівня читацької

компетентності досягли лише 11,2% четвертокласників, які навчаються у звичайних школах, натомість частка учнів із високим рівнем читацької компетентності в гімназіях і ліцеях та в спеціалізованих школах удвічі більша – 26,0% та 26,3% відповідно. Зазначимо також, що базового рівня читацької компетентності не досягла майже п'ята частина четвертокласників зі звичайних шкіл (19,9%). Цей показник більш ніж удвічі вищий, ніж відповідний показник для гімназій, ліцеїв і спеціалізованих шкіл.

Таблиця 3.21 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від типу закладу освіти



3.4 Динаміка рівня сформованості читацької компетентності випускників початкової школи за три роки (порівняння результатів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років)

Спираючись на дані, відображені в *Таблицях 3.22-3.26*, можна простежити як змінився рівень читацької компетентності випускників початкової школи за три роки, тобто за час, що минув від першого циклу моніторингу (2018 рік) до другого (2021 рік). Забігаючи наперед, варто зазначити, що в читанні, як і математиці, ситуація між циклами погіршилася.

Порівнюючи середні бали випускників початкової школи у 2018 та 2021 роках, можна зробити висновок, що рівень читацької компетентності випускників початкової школи за відповідний період знизився (*Таблиці 3.22, 3.23 і Рисунок 3.14*). Середній бал, отриманий четвертокласниками у 2021 році (198,7), істотно нижчий, ніж середній бал, отриманий їхніми попередниками у 2018 році (202,6). Крім того, частка четвертокласників, які продемонстрували високий рівень читацької компетентності, знизилася із 17,5% у 2018 році до 14,9% у 2021 році. І навпаки, частка випускників початкової школи, які не подолали базовий поріг читацької компетентності, збільшилася за три роки: із 13,2% до 16,9%, тобто на 3,7%.

Таблиця 3.22 – Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності в розрізі циклів ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років



Продовження таблиці 3.22

	Високий (230)	Середній (200)	Базовий (170)
2021	14,9	49,6	83,1
2018	17,5	55,6	86,8

Таблиця 3.23 – Статистичні показники розподілу балів із читання учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років

Рік проведення дослідження	Процентиль					Стандартна похибка середнього
	05	25	Середнє	75	95	
2021	147,4	179,1	198,7	219,8	245,2	0,46
2018	151,6	184,2	202,6	222,8	247,5	0,59

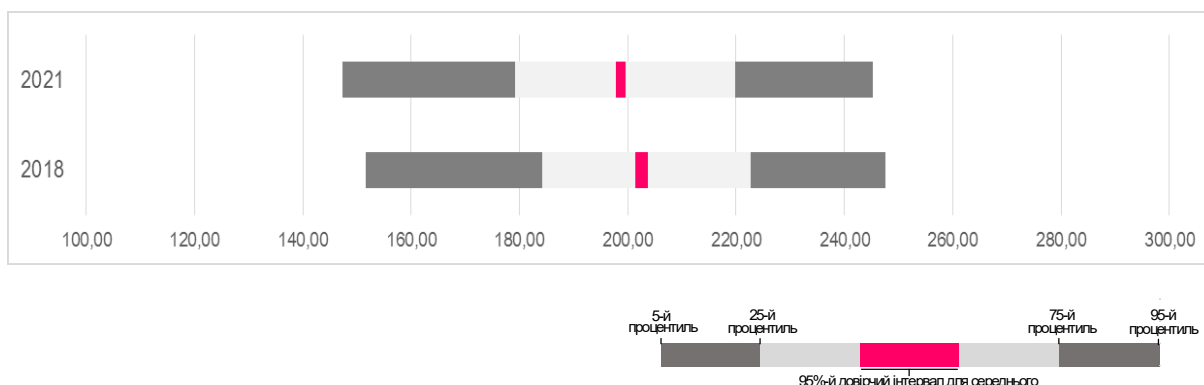
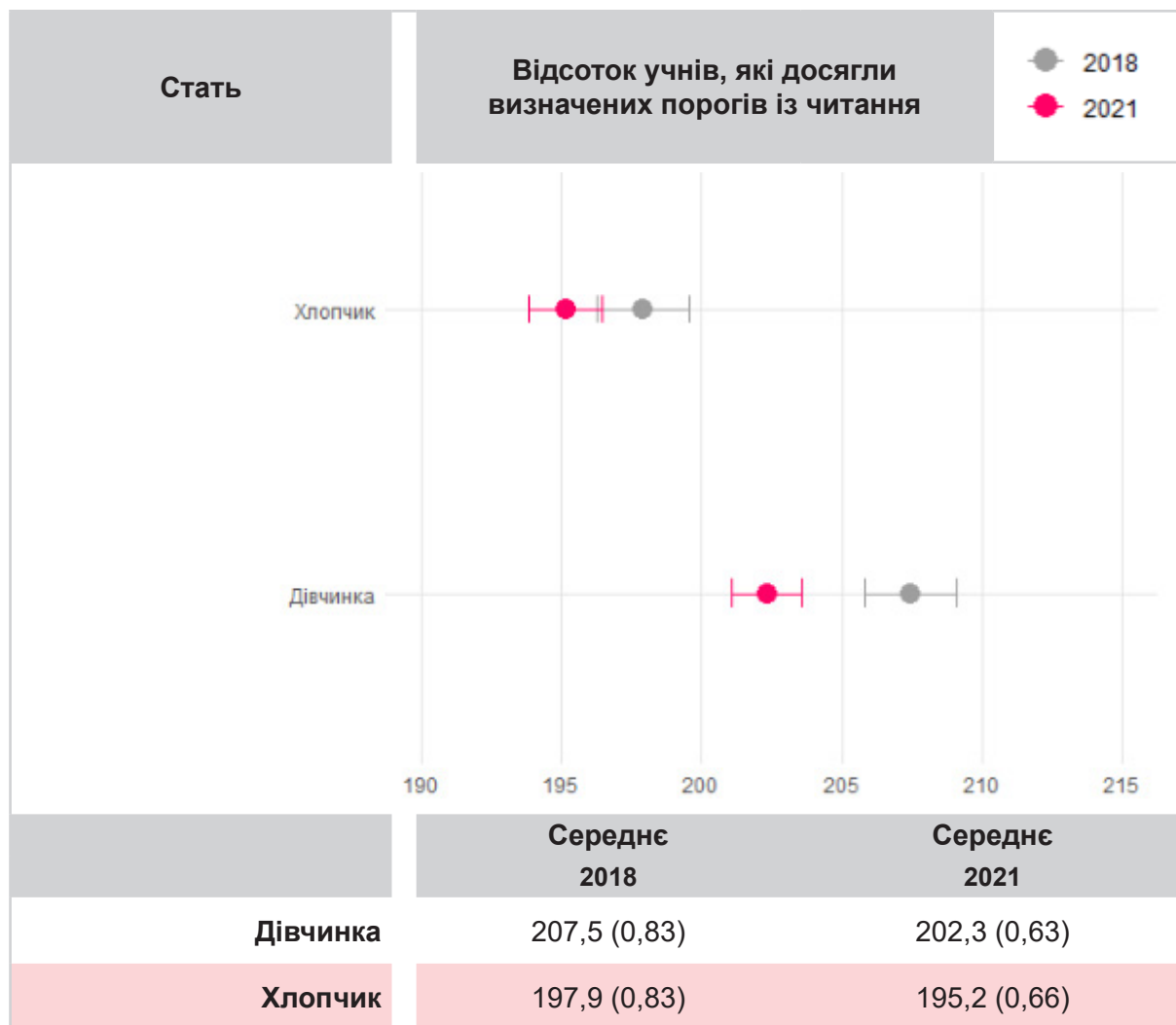


Рисунок 3.14 – Статистичні показники розподілу балів із читання учасників ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років

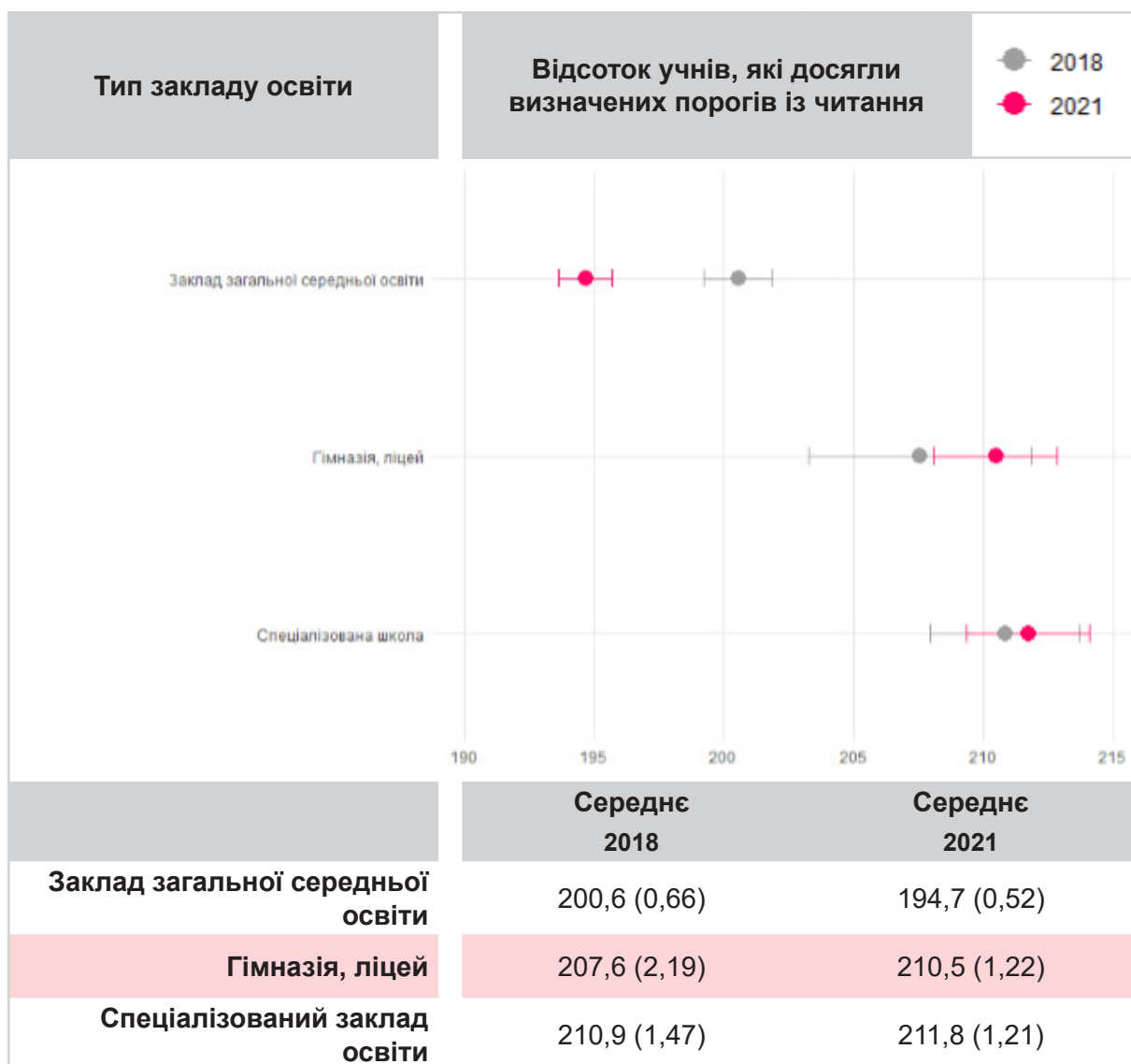
Дані, відображені в **Таблиці 3.24**, свідчать, що середній бал, отриманий у 2021 році на тестуванні із читання хлопчиками, порівняно із середнім балом, який отримали їхні ровесники-хлопчики у 2018 році, істотно не змінився. Водночас результати дівчаток між 2018 та 2021 роками істотно погіршилися із 207,5 до 202,2, тобто на 5,3 бала.

Таблиця 3.24 – Середні значення досягнень учнів із читання в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від статі учня (із довірчим інтервалом)



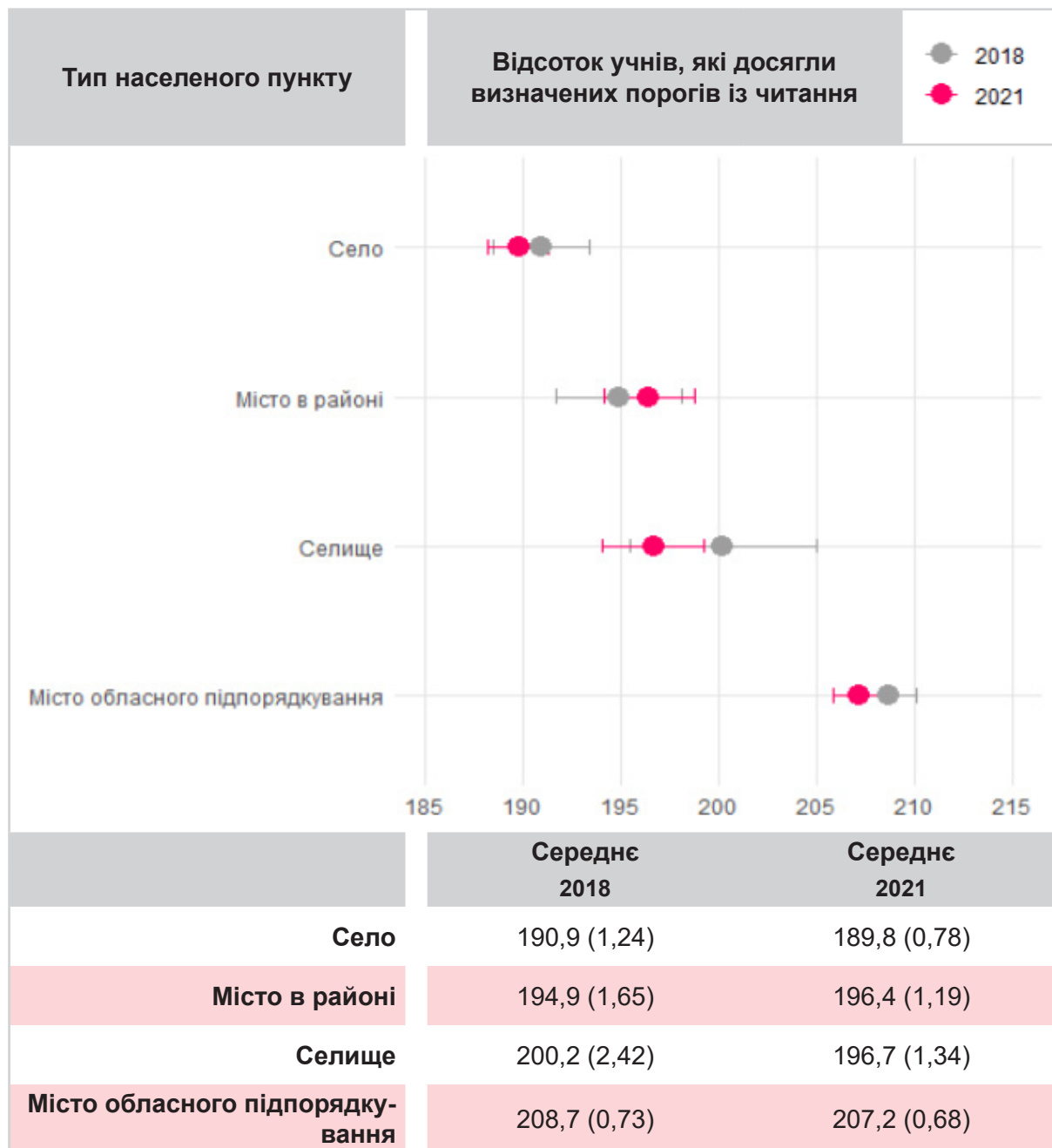
Дані, відображені в **Таблиці 3.25**, свідчать, що середні бали на тестуванні із читання четвертокласників, які здобували у 2021 році початкову освіту в гімназіях і ліцеях та в спеціалізованих школах, порівняно із середніми балами аналогічних категорій здобувачів освіти у 2018 році, істотно не змінилися. Натомість результат учнів, які навчалися у звичайних школах, на тестуванні із читання істотно зменшився із 200,6 до 194,7, тобто на 4,6 бала.

Таблиця 3.25 – Середні значення досягнень учнів із читання в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу закладу освіти (із довірчим інтервалом)



На протривагу попереднім даним, де спостерігаються істотні зміни між 2018 та 2021 роками, дані, відображені в **Таблиці 3.26**, показують, що середні бали, отримані випускниками початкової школи на тестуванні із читання у 2018 та 2021 роках, істотно не відрізняються для кожного типу населеного пункту, крім селищ, де різниця між циклами становить 3,3 бала.

Таблиця 3.26 – Середні значення досягнень учнів із читання в циклах ЗЗМЯПО 2018 та 2021 років залежно від типу населеного пункту, де розташовано заклад освіти (із довірчим інтервалом)



Насамкінець варто зауважити, що дані щодо результатів ЗЗМЯПО-2018 року, наведені попередньо в цьому підрозділі, дещо відрізняються від тих, які подано у Звіті за підсумками ЗЗМЯПО-2018 (<https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>), що пов'язано із застосуванням нового підходу до вирівнювання форм у межах ЗЗМЯПО-2021 (див. **п. 1.8.1 Розділу 1** цієї **Частини Звіту**).

Резюме

Одним із центральних завдань основного етапу другого циклу ЗЗМЯПО було з'ясування стану сформованості читацької компетентності випускників початкової школи станом на 2021 рік та зіставлення цих даних із тими, що були отримані учнями, які завершили здобуття початкової освіти у 2018 році.

Дані ЗЗМЯПО-2021 свідчать, що за три роки, що минули після першого циклу 2018 року, рівень читацької компетентності випускників початкової школи знизився. Середній результат із читання, отриманий четвертокласниками у 2021 році, становить 198,7 бала і є істотно нижчим, ніж середній результат, отриманий учнями такого ж віку у 2018 році, – 202,6 бала. Крім того, у 2021 році частка четвертокласників, які продемонстрували високий рівень читацької компетентності, знизилася порівняно із попереднім циклом – відповідно із 17,5 % до 14,9%, а частка тих випускників початкової школи, які не подолали базовий поріг читацької компетентності, навпаки, збільшилася із 13,2% до 16,9%, тобто на 3,7%.

Як і в попередньому циклі ЗЗМЯПО, дівчатка демонструють більш високі результати в читанні, ніж хлопчики. Водночас середній бал, отриманий у 2021 році на тестуванні із читання хлопчиками, порівняно з 2018 роком істотно не змінився, натомість результат дівчаток статистично значимо зменшився більш, ніж на 5 балів.

Середні бали на тестуванні із читання четвертокласників, що здобували у 2021 році початкової освіти в гімназіях, ліцеях і спеціалізованих школах, порівняно із 2018 роком істотно не змінилися. На противагу цьому результат із читання учнів початкової школи, які відвідували звичайні школи, статистично істотно зменшився більш ніж на 4 бали.

Середні бали із читання, отримані випускниками початкової школи у 2021 році, які відвідують заклади освіти, що розташовані в селищах і в містах у районах, істотно не відрізняються. Проте існує статистично значима різниця між результатами учнів, які здобували початкову освіту в селах, і результатами учнів, які відвідували заклади освіти, що розташовані в населених пунктах інших типів. Наприклад, результат четвертокласників, які навчалися в селах, більш ніж на 6 балів нижчий, ніж учнів, які навчалися в містах в районах, і більш ніж на 17 балів нижчий, ніж результат тих їхніх однолітків, які здобували початкову освіту в містах обласного підпорядкування. Водночас середні бали, отримані випускниками початкової школи на тестуванні із читання у 2018 та 2021 роках, за різними типами населених пунктів істотно не відрізняються.

Хоча між першим і другим циклом ЗЗМЯПО спостерігається певне погіршення в результатах випускників початкової школи із читання, проте відносно «стабільними» залишаються проблеми, із якими стикаються



молодші школярі як читачі. Так, для випускників початкової школи і 2018 року, і 2021 року більш складною є робота:

- з інформаційними, аніж із художніми текстами, що відбиває узвичаєне для традиційної школи розуміння навчання читання як «літературного читання», а не читання всього різноманіття текстових матеріалів, актуальних для дітей;
- з безсюжетними або змішаними текстами, ніж із сюжетними, що частково пов'язано з тим, що сюжетними є зазвичай художні, а безсюжетними – інформаційні тексти;
- на аналіз і оцінювання форми і змісту текстів, ніж на знаходження явно поданої в текстах інформації;
- з абстрактною інформацією, ніж із конкретною;
- з інформацією, яка розпорошена по всьому тексту, ніж з інформацією на початку тексту чи інформацією, що подана структуровано (у таблицях, на схемах);
- із завданнями, які передбачають надання власної відповіді, а не вибір з-поміж запропонованих варіантів, та ін.

Точкова, цілеспрямована робота вчителів, спрямована на викорінення означених вище проблем молодших школярів як читачів, може сприяти досягненню дітьми вищих результатів у читанні.

Розділ 4

ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ: ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА УСПІШНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ



Вступ

Пандемія коронавірусу стала неабияким викликом для вітчизняної системи освіти. Заклади освіти, що не мали можливості працювати у звичному форматі, змушені були швидко пристосовуватися до нових умов і переходити до дистанційного формату навчання як єдиного прийняттого способу продовження освітнього процесу. Цей перехід виявився складним та оголив цілу низку проблем (наприклад, відсутність в учнів і вчителів належної комп'ютерної техніки, нестійкий інтернет-зв'язок або його відсутність, неготовність працювати з використанням онлайн-технологій тощо), які довелося швидко вирішувати учасникам освітнього процесу.

Молодші школярі, їхні батьки та вчителі початкових класів опинилися в досить складних умовах після запровадження дистанційного навчання. Для успішного опанування навчального матеріалу в молодшій школі особливо важливою є постійна особиста комунікація учня з учителем та індивідуальна увага вчителя до потреб кожної дитини. Крім того, з огляду на вік, у молодших школярів ще не сформувалися належні навички самоорганізації, а отже, вони потребують постійного контролю з боку вчителя, що складно здійснити в умовах дистанційного навчання. З огляду на це можна припустити, що саме для початкової ланки освіти запровадження дистанційного навчання мало найбільше негативних наслідків.

Звичайно, однозначно з'ясувати те, який вплив мала тривала зміна формату навчання на якість освіти, зокрема початкової, дуже складно, хоча відповідні спроби робилися як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Вивчення деяких аспектів організації дистанційного навчання в початковій школі та його вплив на рівень сформованості читацької та математичної компетентностей учнів початкової школи стало предметом уваги і другого циклу ЗЗМЯПО. Із цією метою було проведено додаткове анкетування учнів і вчителів, питання якого стосувалося їхнього досвіду дистанційного навчання. У цьому **Розділі** висвітлено основні результати цього анкетування, а також здійснено аналіз отриманих результатів у зв'язку з результатами тестувань із читання та математики учнів-учасників моніторингу.

4.1 Особливості додаткового анкетування щодо дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19

У другому циклі ЗЗМЯПО вивчення особливостей дистанційного навчання в початковій школі здійснювалося шляхом додаткового анкетування учнів-учасників і вчителів, які їх навчали. Для цього було розроблено дві додаткові анкети (для учня та для вчителя), з якими можна ознайомитися у [Додатках Л](#) та [М](#).

Метою додаткового анкетування було вивчення досвіду учасників ЗЗМЯПО-2021, пов'язаного з організацією та здійсненням дистанційного навчання під час пандемії коронавірусу, а також визначення впливу такого формату навчання на рівень сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи.

Поставлена мета передбачала дослідження деяких груп факторів, пов'язаних із дистанційним навчанням. Так, додаткове анкетування учнів передбачало вивчення способів комунікації учнів з учителями під час дистанційного навчання, видів і форм виконуваних учнями в цей час завдань, умов, у яких діти навчалися дистанційно, а також виявлення чинників, що ускладнювали їм процес навчання під час карантину. Своєю чергою додаткове анкетування вчителів було зосереджено на з'ясуванні способів організації педагогами навчання в дистанційному форматі, технічних і методичних особливостей здійснення навчання в цей період, думки вчителів щодо впливу такого формату навчання на якість освіти та виявлення чинників, що мали найбільший вплив на роботу вчителя під час дистанційного навчання.

У 2020/2021 навчальному році, наприкінці якого було проведено збирання даних у межах другого циклу ЗЗМЯПО, рішення про переведення закладів освіти або окремих класів на дистанційний формат роботи приймалися на регіональному рівні з огляду на епідеміологічну ситуацію. Через це деякі заклади освіти / класи, зокрема й серед тих, що потрапили до вибірки учасників другого циклу ЗЗМЯПО, працювали очно весь навчальний рік, не переходячи на дистанційне навчання. Так, серед 472 опитаних під час анкетування вчителів 50 осіб (тобто 10,5% від загальної вибірки учителів-учасників) повідомили, що їхні класи не навчалися дистанційно у 2020/2021 навчальному році. У зв'язку із цим наведені далі дані базуються на відповідях 422 учителів та 7680 учнів (4139 виконували тест із читання; 3541 – з математики), які мали досвід дистанційного навчання різної тривалості в указаний період.

Варто звернути увагу на те, що частина висновків у цьому розділі базується на аналізі даних субвбірок учнів, які виконували тест із певної предметної галузі (читання чи математики), а інша – на аналізі даних об'єднаної вибірки учнів-учасників ЗЗМЯПО-2021. Це пов'язано зі специфікою досліджуваних питань. Так, результати, наведені

в **підрозділах 4.2** та **4.3** мають здебільшого описовий характер, спрямований на висвітлення відповідей учасників на запитання анкет, а також простеження зв'язків між отриманими даними та деякими інституційними чинниками (типом населеного, де розташовано заклад освіти, і типом закладу освіти). Тож дані в цих підрозділах є результатом аналізу відповідей на запитання анкет усіх учасників дослідження – як учнів, які виконували тест із читання, так і учнів, які працювали над тестом із математики, а також їхніх учителів. Натомість **підрозділ 4.4** присвячений простеженню зв'язків між чинниками, що стосуються дистанційного навчання, і рівнями сформованості читацької та математичної компетентностей у випускників початкової школи та, відповідно, ґрунтується на аналізі відповідей на запитання анкет субвибірок учнів-учасників моніторингу, які проходили тестування з відповідних двох галузей (математики та читання).

4.2 Дистанційне навчання очима четверто-класників

4.2.1 Скільки тривав «робочий день» учня під час дистанційного навчання

На *Рисунку 4.1* наведено розподіл відповідей учнів на запитання анкети «Скільки годин на день ти зазвичай витрачав/-ла на дистанційне навчання в період карантину цього навчального року?⁵⁶». Значна частина опитаних четвертокласників (43,7%) під час карантину витрачали на навчання менше, ніж 3 години на день, ще 38,7% – від 4 до 5 годин на день. Значно менше учнів (12,2%) навчалися протягом 5-6 годин на день і вкрай рідко учні витрачали на навчання 7-8 або понад 9 годин на день (3,3% та 2,2% відповідно). Варто відзначити, що, відповідаючи на це запитання, учні мали враховувати час, витрачений на всі завдання, пов'язані з навчанням: відвідування онлайн-уроків, виконання домашніх і самостійних завдань, додаткові консультації від учителя, перегляд додаткових відео з навчальною метою, а також додаткові заняття з батьками та репетиторами. Як бачимо, навіть виконуючи все це різноманіття навчальних діяльностей, абсолютна більшість учнів витрачала на дистанційне навчання не більше 5 годин на день.



Рисунок 4.1 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Скільки годин на день ти зазвичай витрачав/-ла на дистанційне навчання в період карантину цього навчального року?»

56 **Примітка.** Відповіді учнів і вчителів на запитання анкет стосовно дистанційного навчання стосуються 2020/2021 навчального року.

4.2.2 У який спосіб четвертокласники спілкувалися зі своїми учителями під час дистанційного навчання

Для з'ясування того, у який спосіб учні 4-х класів найчастіше спілкувалися зі своїми вчителями під час дистанційного навчання, в анкеті було запропоновано запитання **«Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лась з учителем/-лькою указаними нижче способами»**. Запитання містило перелік способів, якими учні, ймовірно, могли спілкуватися зі своїми вчителями під час навчання в дистанційному форматі. Крім того, учням було запропоновано визначити, як часто вони використовували той чи той спосіб комунікації: *«Ніколи або майже ніколи»*, *«Кілька разів на місяць»*, *«Кілька разів на тиждень»* та *«Щодня або майже щодня»*. Розподіл відповідей учнів на це запитання (**Рисунок 4.2**) свідчить, що найбільш поширеним способом комунікації учнів зі своїми вчителями під час дистанційного навчання були повідомлення та відеозв'язок у зумі (40,8% учнів спілкувалися з учителями таким чином щодня або майже щодня, ще 13,8% – кілька разів на тиждень). Кожен третій учень (34,6%) щодня або майже щодня спілкувався з учителем/-лькою за допомогою дзвінків, повідомлень і відеозв'язку у вайбері, телеграмі або ватсапі, а 17,1% робили це кілька разів на тиждень. Також поширеним способом комунікації були повідомлення та відеозв'язок у гугл-класі (29,5% учнів спілкувалися в такий спосіб щодня або майже щодня, 12,4% – кілька разів на тиждень). Найрідше учні комунікували з учителями за допомогою повідомлень електронною поштою (73,1% учнів вибрали категорію *«Ніколи або майже ніколи»*, оцінюючи цей варіант), а також украй рідко під час перебування на карантині учні спілкувалися зі своїм учителем безпосередньо, без жодних технічних засобів (69% учнів ніколи або майже ніколи не робили цього, коли заклад освіти чи клас переходили на дистанційний формат навчання).

Варто відзначити, що 13,1% опитаних учнів ніяк не спілкувалися зі своїми вчителями під час карантину (обрали варіант *«Щодня або майже щодня»*, оцінюючи цю тезу), ще 8,9% повідомили, що не спілкувалися з учителями по декілька разів на тиждень. Тобто сумарно 22% опитаних четвертокласників часто або постійно не мали зв'язку зі своїми вчителями під час дистанційного навчання. Крім того, загалом кожен третій учень указав, що часто з учителем/-лькою спілкувався не він сам, а батьки, які й повідомляли йому всю потрібну інформацію (16,6% учнів указали, що таке відбувалося щодня або майже щодня, а 18,0% – кілька разів на тиждень).

У **Таблицях 4.1** та **4.2** наведено розподіл відсотків відповідей учнів на те ж запитання (стосовно способів комунікації учнів з учителями) у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти, і типів закладів освіти. Для спрощення подачі даних та унаочнення виявлених

тенденцій категорії відповідей на це питання («Ніколи або майже ніколи», «Кілька разів на місяць», «Кілька разів на тиждень» та «Щодня або майже щодня») було об'єднано в більші групи. Перша група об'єднала варіанти «Ніколи або майже ніколи» та «Кілька разів на місяць», а друга – «Кілька разів на тиждень» та «Щодня або майже щодня». Завдяки цьому перша група варіантів указує на те, що певний спосіб комунікації використовувався рідко або ніколи, а друга – часто або дуже часто.

Дані, наведені в **Таблиці 4.1**, свідчать, що учні із сіл і селищ значно частіше, ніж учні з міст⁵⁷ спілкувалися з учителями за допомогою звичайних телефонних дзвінків, а також частіше використовували для цього вайбер, телеграм, вотсап, фейсбук або інші соціальні мережі. Крім того, у сільській місцевості учні дещо частіше за учнів із міст спілкувалися з учителями безпосередньо, тобто без технічних засобів. Натомість учні, які проживають у містах, помітно частіше комунікували з учителями за допомогою повідомлень і відеозв'язку у зумі: часто цей програмний продукт використовували 61,3% опитаних учнів із міст та 45,3% – із сіл і селищ. Інших значних відмінностей у способах комунікації учнів із різних типів населених пунктів зі своїми учителями не виявлено.

Певні відмінності в способах комунікації учнів з учителями можна помітити, порівнявши відповіді четвертокласників, які навчаються в різних типах закладів освіти (**Таблиця 4.2**). Учні закладів звичайних шкіл (загальноосвітні школи, навчально-виховні комплекси) частіше за учнів спеціалізованих шкіл, гімназій і ліцеїв спілкувалися зі своїми вчителями за допомогою звичайних телефонних дзвінків, а також частіше використовували для цього месенджери (вайбер, телеграм або вотсап). 71,6% учнів спеціалізованих шкіл сказали, що часто використовували для комунікації з учителями повідомлення та відеозв'язок у зумі. У гімназіях, ліцеях і звичайних закладах загальної середньої освіти таких учнів помітно менше (61,3% та 50,6% відповідно). Крім того, учні спеціалізованих шкіл дещо частіше за учнів інших закладів освіти використовували для зв'язку з учителями звичайні SMS-повідомлення. Натомість учні, які навчаються у звичайних школах, частіше за інших користувалися можливостями шкільного сайту, а також фейсбуку чи інших соціальних мереж. Серед учнів, які навчаються у звичайних школах, 23,3% вказали на те, що часто ніяк не спілкувалися зі своїми вчителями під час карантину. Серед учнів інших типів закладів освіти цей показник дещо нижчий: 19,8% – у спеціалізованих школах та 16,7% – у гімназіях та ліцеях.

⁵⁷ **Примітка.** У цьому розділі відповіді учасників дослідження з різних типів населених пунктів було об'єднано у дві групи: «Місто», що включає в себе відповіді учнів і вчителів із міст у районах і міст обласного підпорядкування, та «Село / селище», що об'єднує відповіді учасників із сіл і селищ.



Рисунок 4.2 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лася з учителем/-лькою указаними нижче способами»

Таблиця 4.1 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лася з учителем/-лькою указаними нижче способами» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти

Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лася з учителем/-лькою указаними нижче способами?	Місто (Відсоток відповідей)	Варіанти відповідей	Село/селище (Відсоток відповідей)
За допомогою звичайних телефонних дзвінків	71,6%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	59,8%
	28,4%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	40,2%
За допомогою звичайних SMS-повідомлень	61,9%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	59,2%
	38,1%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	40,8%
За допомогою дзвінків, повідомлень і відеозв'язку у вайбері, телеграмі або ватсапі	54,3%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	40,3%
	45,7%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	59,7%
За допомогою повідомлень і відеозв'язку в зумі	38,7%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	54,7%
	61,3%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	45,3%
За допомогою повідомлень і відеозв'язку в гугл-класі	56,8%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	60,0%
	43,2%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	40,0%
За допомогою дзвінків, повідомлень і відеозв'язку у фейсбуку або інших соціальних мережах	80,0%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	68,7%
	20,0%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	31,3%
За допомогою шкільного сайту	66,8%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	63,2%
	33,2%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	36,8%
За допомогою повідомлень електронною поштою	81,5%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	82,9%
	18,5%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	17,1%
Безпосередньо спілкувався/-лася з учителем/-лькою без жодних технічних засобів	81,3%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	78,7%
	18,7%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	21,3%
Через батьків, які самі спілкувалися з учителем/-лькою, а мені все повідомляли	65,8%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	64,8%
	34,2%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	35,2%
Я ніяк не спілкувався/-лася з учителем/-лькою	78,9%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	76,8%
	21,1%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	23,2%

Таблиця 4.2 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лась з учителем/-лькою указаними нижче способами» у розрізі типів закладів освіти

Пригадай, як часто під час дистанційного навчання цього року ти спілкувався/-лась з учителем/-лькою указаними нижче способами?	Варіанти відповідей	Заклад загальної середньої освіти (Відсоток відповідей)	Гімназія, ліцей (Відсоток відповідей)	Спеціалізована школа (Відсоток відповідей)
За допомогою звичайних телефонних дзвінків	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	65,0%	69,0%	73,8%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	35,0%	31,0%	26,2%
За допомогою звичайних SMS-повідомлень	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	62,3%	60,2%	51,7%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	37,7%	39,8%	48,3%
За допомогою дзвінків, повідомлень і відеозв'язку у вайбері, телеграмі або вотсапі	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	47,0%	51,6%	53,3%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	53,0%	48,4%	46,7%
За допомогою повідомлень і відеозв'язку в зумі	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	49,4%	38,7%	28,4%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	50,6%	61,3%	71,6%
За допомогою повідомлень і відеозв'язку в гугл-класі	Ніколи або майже ніколи, кілька разів на місяць	58,2%	57,5%	58,7%
	Щодня або майже щодня, кілька разів на тиждень	41,8%	42,5%	41,3%
За допомогою дзвінків, повідомлень і відеозв'язку у фейсбуку або інших соціальних мережах	Ніколи або майже ніколи, кілька разів на місяць	73,5%	79,8%	80,5%
	Щодня або майже щодня, кілька разів на тиждень	26,5%	20,2%	19,5%
За допомогою шкільного сайту	Ніколи або майже ніколи, кілька разів на місяць	64,3%	66,3%	70,5%
	Щодня або майже щодня, кілька разів на тиждень	35,7%	33,7%	29,5%
За допомогою повідомлень електронною поштою	Ніколи або майже ніколи, кілька разів на місяць	81,9%	84,2%	81,1%
	Щодня або майже щодня, кілька разів на тиждень	18,1%	15,8%	18,9%
Безпосередньо спілкувався/-лась з учителем/-лькою без жодних технічних засобів	Ніколи або майже ніколи, кілька разів на місяць	79,3%	83,9%	81,9%
	Щодня або майже щодня, кілька разів на тиждень	20,7%	16,1%	18,1%
Через батьків, які самі спілкувалися з учителем/-лькою, а мені все повідомляли	Ніколи або майже ніколи, кілька разів на місяць	65,4%	65,2%	65,5%
	Щодня або майже щодня, кілька разів на тиждень	34,6%	34,8%	34,5%
Я ніяк не спілкувався/-лась з учителем/-лькою	Ніколи або майже ніколи, кілька разів на місяць	76,7%	83,3%	80,2%
	Щодня або майже щодня, кілька разів на тиждень	23,3%	16,7%	19,8%

4.2.3 Які завдання виконували учні та в якому форматі працювали під час дистанційного навчання

На *Рисунку 4.3* зображено розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «*Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?*». Запитання стосується тих типів завдань і форм організації роботи, із якими потенційно мали справу четвертокласники під час дистанційного навчання. Як і в попередньому питанні, учням було запропоновано визначити, як часто вони робили щось із-поміж наведеного в питанні: «*Ніколи або майже ніколи*», «*Кілька разів на місяць*», «*Кілька разів на тиждень*» та «*Щодня або майже щодня*».

Аналіз відповідей учнів свідчить, що під час дистанційного навчання вони часто виконували задані вчителем/-лькою завдання з підручника, а також відвідували організовані школою уроки онлайн (щодня або майже щодня робили це 68,3% та 67,1% учнів відповідно). Також досить часто учні виконували тести та контрольні роботи, причому 34,8% учнів зазначають, що робили це щодня або майже щодня, а ще 28,1% – кілька разів на тиждень. 30,7% учнів щодня або майже щодня виконували додаткові завдання, задані вчителем/-лькою, а 25,1% – отримували такі завдання кілька разів на тиждень. Поряд із цим більшість учнів часто (тобто щодня або майже щодня чи кілька разів на тиждень) виконували задані вчителем/-лькою тренувальні вправи й завдання в інтернеті та дивилися уроки або навчальні матеріали інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі або по телебаченню (хоча 33,6% учнів ніколи або майже ніколи не робили такого). Досить рідко учні працювали з учителем/-лькою індивідуально: 57,5% опитаних четвертокласників повідомили, що ніколи або майже ніколи не робили цього. Також учні рідко опрацьовували матеріали та виконували завдання без указівки вчителя/-льки (самостійно або з батьками чи репетиторами).

Якщо поглянути на розподіл відповідей учнів на зазначене вище питання анкети в розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти (*Таблиця 4.3*), то впадає в око, що учні, які мешкають у містах, частіше за мешканців сіл і селищ відвідували уроки онлайн (часто⁵⁸ це робили 84,6% учнів із міст та 73,7% учнів із сіл). Також дещо частіше учні в містах виконували тести або контрольні роботи. Натомість учні в селах і селищах частіше, ніж їхні однолітки в містах дивилися уроки або навчальні програми в інтернеті або по телебаченню (у селах часто переглядали такі програми 55,5% учнів, а в містах – 48,5%). 58,8% учнів із сільської місцевості повідомили, що часто виконували задані вчителем/-лькою додаткові завдання (не з підручника), а в містах таких учнів виявилось

58 **Примітка.** Як і при аналізі відповідей на питання анкети, про яке йшлося в попередньому підрозділі, у цьому підрозділі категорії відповідей для спрощення було об'єднано в більші групи: «*Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць*» та «*Кілька разів на тиждень / Щодня або майже щодня*».

дещо менше (53,6%). Крім того, прикметно, що суттєво більше учнів із сіл і селищ часто працювали зі своїми вчителями індивідуально (39,1% сільських та лише 24,2% міських четвертокласників зазначили, що робили це часто).

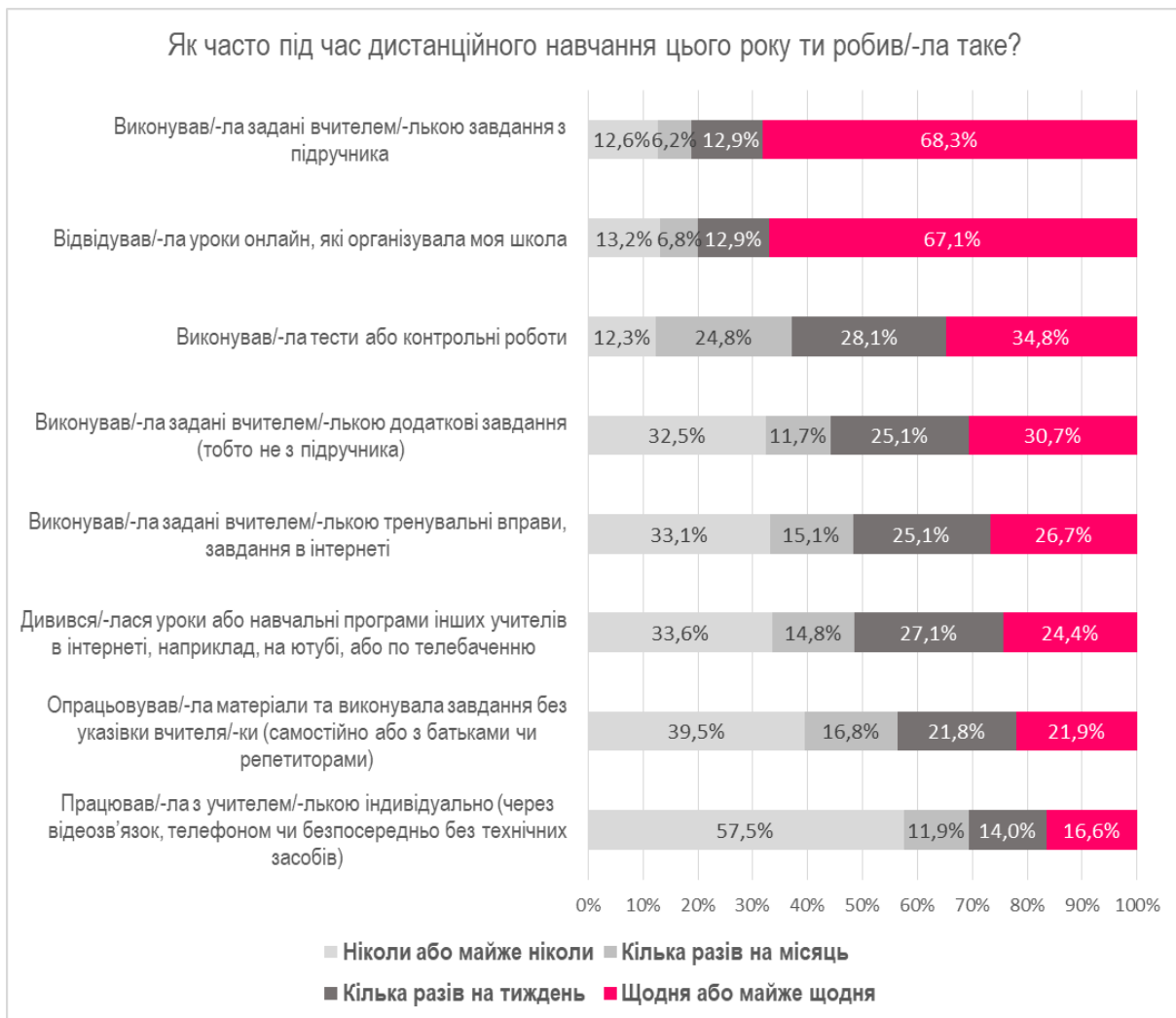


Рисунок 4.3 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?»

Таблиця 4.3 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти

Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?	Місто (Відсоток відповідей)	Варіанти відповідей	Село/селище (Відсоток відповідей)
Відвідував/-ла уроки онлайн, які організувала моя школа	15,4%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	26,3%
	84,6%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	73,7%
Дивився/-лася уроки або навчальні програми інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі, або по телебаченню	51,5%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	44,5%
	48,5%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	55,5%
Працював/-ла з учителем/-лькою індивідуально (через відеозв'язок, телефоном чи безпосередньо без технічних засобів)	75,8%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	60,9%
	24,2%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	39,1%
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою завдання з підручника	19,4%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	18,1%
	80,6%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	81,9%
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою додаткові завдання (тобто не з підручника)	46,4%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	41,2%
	53,6%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	58,8%
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою тренувальні вправи, завдання в інтернеті	49,1%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	47,0%
	50,9%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	53,0%
Виконував/-ла тести або контрольні роботи	35,6%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	39,2%
	64,4%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	60,8%
Опрацьовував/-ла матеріали та виконувала завдання без указівки вчителя/-ки (самостійно або з батьками чи репетиторами)	56,7%	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	56,0%
	43,3%	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	44,0%

Серед учнів, які навчаються в різних типах закладів освіти також можна простежити певні відмінності у відповідях на це запитання (Таблиця 4.4). Так, абсолютна більшість учнів спеціалізованих шкіл (90,5%) щодня або майже щодня чи кілька разів на тиждень відвідували уроки онлайн. Серед учнів інших закладів освіти цей відсоток дещо нижчий (82,2% серед учнів гімназій та ліцеїв і 77,9% серед учнів звичайних шкіл), але також охоплює більшість учнів. Учні початкових класів звичайних шкіл дещо частіше за інших переглядали уроки або навчальні матеріали інших учителів в інтернеті, а також частіше опрацьовували

матеріали та виконували завдання без указівки вчителя/-льки (хоча різниця у відсотках в обох випадках не є значною). Учні всіх закладів освіти однаково часто виконували задані вчителями завдання з підручника, а також тести або контрольні роботи. Також незначною є різниця між тим, як часто учні виконували задані вчителями додаткові завдання (дещо частіше це робили учні гімназій і ліцеїв, проте різниця у відсотках не є суттєвою, особливо порівняно з учнями зі звичайних шкіл). Кожен третій четвертокласник звичайних шкіл (32,4%) часто спілкувався з учителем/-лькою індивідуально. Серед учнів спеціалізованих шкіл та гімназій і ліцеїв таких учнів дещо менше (24,1% та 25,9% відповідно). Тренувальні вправи, завдання в інтернеті частіше за інших виконували учнів гімназій і ліцеїв (56,0% робили це часто), а рідше за інших – учнів спеціалізованих шкіл (45,3%).

Таблиця 4.4 – Статистичні показники розподілу відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?» у розрізі типів закладів освіти

Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?	Варіанти відповідей	Заклад загальної середньої освіти (Відсоток відповідей)	Гімназія, ліцей (Відсоток відповідей)	Спеціалізована школа (Відсоток відповідей)
Відвідував/-ла уроки онлайн, які організувала моя школа	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	22,1%	17,8%	9,5%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	77,9%	82,2%	90,5%
Дивився/-лася уроки або навчальні програми інших учителів в інтернеті, наприклад на ютубі, або по телебаченню	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	47,7%	49,2%	52,5%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	52,3%	50,8%	47,5%
Працював/-ла з учителем/-лькою індивідуально (через відеозв'язок, телефоном чи безпосередньо без технічних засобів)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	67,6%	74,1%	75,9%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	32,4%	25,9%	24,1%
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою завдання з підручника	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	18,7%	20,1%	18,2%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	81,3%	79,9%	81,8%
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою додаткові завдання (тобто не з підручника)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	43,6%	43,4%	48,9%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	56,4%	56,6%	51,1%
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою тренувальні вправи, завдання в інтернеті	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	47,8%	44,0%	54,7%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	52,2%	56,0%	45,3%
Виконував/-ла тести або контрольні роботи	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	36,6%	38,9%	38,6%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	63,4%	61,1%	61,4%
Опрацьовував/-ла матеріали та виконувала завдання без указівки вчителя/-ки (самостійно або з батьками чи репетиторами)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	55,5%	59,6%	58,1%
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	44,5%	40,4%	41,9%

4.2.4 Чи мали учні належні умови для дистанційного навчання

Як було наголошено вище, дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу, зокрема й для учнів, яким довелося звикати навчатися поза своєю школою, віддалено від учителів та однокласників. Очевидно, що не всі учні мали належні умови для навчання в такому форматі (наприклад, обладнане робоче місце, справний комп'ютер, стійкий інтернет тощо). Для того щоб з'ясувати, у яких же умовах четвертокласники працювали під час віддаленого навчання, учням було запропоновано відповісти на запитання **«Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?»**. Запитання містило перелік тверджень, з якими учні могли погодитися (обрати варіант *«Погоджуюся або швидше погоджуюсь»*) або не погодитися (обрати варіант *«Не погоджуюся або швидше не погоджуюся»*).

Серед опитаних четвертокласників 38,6% погодилися із твердженнями, що під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів їм найчастіше пояснювали батьки (**Рисунок 4.4**), а 15,8% визнали, що їм було важко виконувати завдання через те, що вчителі нічого їм не пояснювали. 33,1% учнів зазначили, що під час дистанційного навчання вони отримували більше завдань, ніж зазвичай. Деяко менше учнів (23,0%) погодилися з тим, що їм було важко виконувати надіслані вчителями завдання через те, що вони погано працюють на комп'ютері або планшеті. Майже така сама кількість учнів погодилися з твердженням, що вони не мали змоги навчатися дистанційно, бо в них не було інтернету або він був поганий (21,9%), та що їм було важко виконувати завдання через те, що їхній комп'ютер (планшет) погано працював (20,6%). Не мали змоги навчатися дистанційно через те, що комп'ютер або планшет був зайнятий кимось іншим 16,6% четвертокласників, а 13,3% – через те, що вони не мали комп'ютера (планшета чи смартфона). Окремо слід відзначити, що абсолютна більшість учнів (77,6%) погодилися з тим, що в школі навчатися краще, ніж удома, і лише 22,4% четвертокласників не погодилися чи швидше не погодилися із цим.

Відповіді на те саме запитання учнів із різних типів населених пунктів відрізняються несуттєво (**Таблиця 4.5**). Найбільш помітною є різниця у відповідях учнів стосовно тези *«Під час дистанційного навчання я отримував/-ла більше завдань для самостійної роботи, ніж зазвичай»*. Учні із сіл і селищ суттєво частіше погоджувалися з нею, ніж учні з міст (38,2% та 29,5% відповідно). Стосовно інших тверджень, наведених у запитанні, різниця у відповідях учнів із сіл і міст не становить більш ніж на 5%. Проте важливо підкреслити, що з усіма наведеними в питанні твердженнями учні із сільської місцевості погоджувалися частіше, ніж

учні з міст. Тобто учні із сіл і селищ мали гірші (хоч і не значно) умови для навчання в дистанційному форматі, ніж учні з міст. Можна припустити, що частково із цим пов'язано й те, що учні в сільській місцевості дещо частіше, ніж їхні однолітки з міст, погоджувалися із твердженням, що в школі навчатися краще, ніж удома.

У **Таблиці 4.6** наведено розподіл відповідей учнів на запитання стосовно умов навчання в розрізі типів закладів освіти. Суттєва різниця у відповідях учнів спостерігається лише стосовно тези *«Під час дистанційного навчання я отримував/-ла більше завдань для самостійної роботи, ніж зазвичай»*. Серед учнів спеціалізованих шкіл із нею погодилися 24,1% опитаних, що суттєво менше, ніж серед учнів звичайних шкіл і гімназій та ліцеїв (34,7% і 33,7% відповідно). Крім того, учні в спеціалізованих школах рідше погоджувалися із твердженням *«Під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів мені найчастіше пояснювали батьки»*, ніж учні з інших закладів освіти. Учні, які навчаються у звичайних школах, дещо частіше, ніж інші четвертокласники погоджувалися із твердженнями, що вони не мали змоги навчатися дистанційно через те, що домашній комп'ютер або планшет був часто зайнятий кимось іншим, а також через те, що вдома не було інтернету або він був поганий. Також учні таких шкіл частіше за своїх однолітків з інших типів закладів освіти погоджувалися із твердженнями *«Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що я погано працюю на комп'ютері або планшеті»*, *«Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома немає комп'ютера (планшета, смартфона)»*, *«Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що мій комп'ютер (планшет) погано працював»*. Прикметно, що в усіх типах закладів освіти більшість учнів погоджувалася з тим, що в школі навчатися краще, ніж удома, хоча учні гімназій та ліцеїв обирали ствердну відповідь дещо частіше (хоч різниця у відсотках не є суттєвою).



Рисунок 4.4 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?»

Таблиця 4.5 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти

Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?	Місто (Відсоток відповідей)	Варіанти відповідей	Село/селище (Відсоток відповідей)
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що я погано працюю на комп'ютері або планшеті	21,0%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	25,6%
	79,0%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	74,4%
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома немає комп'ютера (планшета, смартфона)	11,5%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	15,7%
	88,5%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	84,3%
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що мій комп'ютер (планшет) погано працював	18,5%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	23,5%
	81,5%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	76,5%
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома в мене не було інтернету або він був поганий	20,0%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	24,5%
	80,0%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	75,5%
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що домашній комп'ютер або планшет був часто зайнятий кимось іншим	14,4%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	19,6%
	85,6%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	80,4%
Під час дистанційного навчання мені було важко виконувати завдання, тому що вчитель/-лька нічого не пояснював/-ла	14,7%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	17,2%
	85,3%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	82,8%
Під час дистанційного навчання я отримував/-ла більше завдань для самостійної роботи, ніж зазвичай	29,5%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	38,2%
	70,5%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	61,8%
Під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів мені найчастіше пояснювали батьки	36,7%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	41,2%
	63,3%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	58,8%
У школі навчатися краще, ніж удома	75,4%	Погоджуюся або швидше погоджуюся	80,4%
	24,6%	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	19,6%

Таблиця 4.6 – Розподіл відсотків відповідей учнів на запитання анкети «Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів закладів освіти

Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?	Варіанти відповідей	Заклад загальної середньої освіти (Відсоток відповідей)	Гімназія, ліцей (Відсоток відповідей)	Спеціалізована школа (Відсоток відповідей)
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що я погано працюю на комп'ютері або планшеті	Погоджуюся або швидше погоджуюся	24,2%	18,0%	20,3%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	75,8%	82,0%	79,7%
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома немає комп'ютера (планшета, смартфона)	Погоджуюся або швидше погоджуюся	14,5%	8,6%	11,1%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	85,5%	91,4%	88,9%
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що мій комп'ютер (планшет) погано працював	Погоджуюся або швидше погоджуюся	21,9%	17,6%	15,5%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	78,1%	82,4%	84,5%
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома в мене не було інтернету або він був поганий	Погоджуюся або швидше погоджуюся	23,3%	17,9%	18,0%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	76,7%	82,1%	82,0%
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що домашній комп'ютер або планшет був часто зайнятий кимось іншим	Погоджуюся або швидше погоджуюся	18,2%	12,8%	11,2%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	81,8%	87,2%	88,8%
Під час дистанційного навчання мені було важко виконувати завдання, тому що вчитель/-лька нічого не пояснював/-ла	Погоджуюся або швидше погоджуюся	16,9%	12,7%	11,8%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	83,1%	87,3%	88,2%
Під час дистанційного навчання я отримував/-ла більше завдань для самостійної роботи, ніж зазвичай	Погоджуюся або швидше погоджуюся	34,7%	33,7%	24,1%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	65,3%	66,3%	75,9%
Під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів мені найчастіше пояснювали батьки	Погоджуюся або швидше погоджуюся	39,6%	38,7%	32,8%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	60,4%	61,3%	67,2%
У школі навчатися краще, ніж удома	Погоджуюся або швидше погоджуюся	77,3%	79,8%	76,8%
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	22,7%	20,2%	23,2%

4.3 Дистанційне навчання очима вчителів

4.3.1 Скільки тривав робочий день учителя початкових класів під час дистанційного навчання

Для здійснення якісного освітнього процесу в дистанційному режимі вчителі, без сумніву, мусили докладати більших зусиль, ніж під час безпосередньої роботи з учнями в приміщенні закладу освіти. До їхніх звичних обов'язків додалися нові: організація та проведення онлайн-уроків, підготовка нових завдань (зокрема в інтерактивному форматі), пошук необхідного освітнього контенту в інтернеті тощо. З огляду на це однією з гіпотез, досліджуваних за допомогою додаткового анкетування вчителів у межах ЗЗМЯПО-2021, стала думка про те, що під час дистанційного навчання педагоги витрачали на роботу більше часу, ніж під час навчання в приміщенні закладу освіти. Розподіл відповідей учителів на запитання анкети «**Скільки годин у середньому тривав Ваш робочий день під час дистанційного та очного навчання цього року?**» (Рисунок 4.7) підтверджує це припущення.

Таблиця 4.7 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Скільки годин у середньому тривав Ваш робочий день під час дистанційного та очного навчання цього року?»

Скільки годин у середньому тривав Ваш робочий день під час дистанційного та очного навчання цього року?		
Очне навчання (Відсоток відповідей)	Кількість годин	Дистанційне навчання (Відсоток відповідей)
5,6%	5	3,6%
6,5%	6	5,8%
15,5%	7	7,4%
40,1%	8	21,8%
14,3%	9	13,0%
10,3%	10	20,6%
2,7%	11	5,0%
3,3%	12	11,4%
0,4%	13	3,2%
0,2%	14	3,4%
0,2%	15	2,6%
	16	0,3%
0,7%	17	2,2%

Під час **очного навчання** більшість учителів витрачала на роботу від 7 до 10 годин на день. Сумарно таких учителів 80,2%, при цьому половина з них (40,1%) указала, що працювали по 8 годин на день. Стосовно **дистанційного навчання** відповіді вчителів різнилися дещо більше. Так, 21,8% вчителів витрачали на роботу в період віддаленого навчання по 8 годин на день і майже така ж кількість опитаних (20,6%) – по 10 годин на день. Поряд із цим сумарно для 28,1% учителів початкових класів робочий день під час дистанційного навчання тривав по 11 та більше годин на день, а під час очного навчання таку кількість часу на роботу витрачали лише 7,5% вчителів.

4.3.2 Які технічні засоби використовували вчителі для здійснення дистанційного навчання

У **Таблиці 4.8** та на **Рисунку 4.5** представлено розподіл відповідей учителів на запитання анкети «**Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?**». Запитання містило перелік технічних засобів, щодо яких потрібно було вибрати один із варіантів відповідей: «Рідко або ніколи», «Іноді», «Часто», «Дуже часто».

Таблиця 4.8 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?»

Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?				
	Рідко або ніколи	Іноді	Часто	Дуже часто
Телефон / смартфон без доступу до інтернету	53,3%	17,2%	14,9%	14,6%
Телефон / смартфон із доступом до інтернету	2,5%	9,7%	27,2%	60,7%
Комп'ютер, ноутбук або планшет у закладі освіти без доступу до інтернету	59,2%	23,0%	12,1%	5,7%
Комп'ютер, ноутбук або планшет у закладі освіти з доступом до інтернету	12,0%	17,3%	24,8%	46,0%
Комп'ютер, ноутбук або планшет удома без доступу до інтернету	54,3%	23,2%	14,8%	7,7%
Комп'ютер, ноутбук або планшет удома з доступом до інтернету	1,0%	1,2%	16,9%	80,9%



Рисунок 4.5 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?»

Отримані дані вказують на те, що майже всі опитані вчителі (сумарно 97,8%) часто або дуже часто використовували під час дистанційного навчання комп'ютер, ноутбук або планшет удома з доступом до інтернету. Також абсолютна більшість учителів часто чи дуже часто користувалися телефоном або смартфоном із доступом до інтернету (60,7% – робили це дуже часто, а 27,2% – часто). Комп'ютером, ноутбуком або планшетом у приміщенні закладу освіти з доступом до інтернету опитані вчителі початкових класів користувалися дещо рідше, хоча 46% зазначили, що робили це дуже часто. Технічні засоби без доступу до інтернету (комп'ютери, ноутбуки або планшети в закладі освіти та вдома, а також телефони / смартфони) вчителі використовували помітно рідше.

У **Таблицях 4.9** та **4.10** наведено розподіл відповідей учителів на згадане вище питання анкети стосовно технічних засобів у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти, та типів закладів освіти. Для більшої наочності результатів варіанти відповідей («Рідко або ніколи», «Іноді», «Часто», «Дуже часто») було об'єднано у дві більші категорії: «Рідко або ніколи / Іноді» та «Часто / Дуже часто». Відповіді вчителів, які проживають у різних типах місцевості, різняться несуттєво. Так, учителі із сіл і селищ на 13,5% частіше за вчителів із міст використовували для здійснення дистанційного навчання телефон / смартфон без доступу до інтернету, а також на 7,8% частіше користувалися комп'ютером, ноутбуком або планшетом у закладі освіти з доступом до інтернету. Решту технічних засобів учителі з різних типів місцевості використовували однаково часто (різниця не перевищує 1%).

Серед учителів, які працюють у різних типах закладів освіти, спостерігається дещо помітніша різниця в частотності використання різних технічних засобів. Так, учителі звичайних шкіл на 18% частіше порівняно з учителями спеціалізованих шкіл та на 6,2 % частіше порівняно з учителями гімназій і ліцеїв використовували під час дистанційного навчання комп'ютер, ноутбук або планшет удома без доступу до інтернету, а також дещо частіше користувалися комп'ютером, ноутбуком або планшетом у закладі освіти з доступом до інтернету. Натомість учителі гімназій і ліцеїв частіше за інших своїх колег використовували у своїй роботі телефон / смартфон з доступом до інтернету. Крім того, майже кожен третій учитель спеціалізованих шкіл (29,8%) часто або дуже часто використовував у роботі комп'ютер, ноутбук або планшет у закладі освіти без доступу до інтернету. У звичайних школах і гімназіях та ліцеях це робили помітно рідше (16,3% та 16,7% відповідно).

Таблиця 4.9 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти

Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?	Місто (Відсоток відповідей)	Варіанти відповідей	Село/селище (Відсоток відповідей)
Телефон / смартфон без доступу до інтернету	76,1%	Рідко або ніколи / Іноді	62,6%
	23,9%	Часто / Дуже часто	37,4%
Телефон / смартфон з доступом до інтернету	11,8%	Рідко або ніколи / Іноді	12,5%
	88,2%	Часто / Дуже часто	87,5%
Комп'ютер, ноутбук або планшет у закладі освіти без доступу до інтернету	82,2%	Рідко або ніколи / Іноді	82,3%
	17,8%	Часто / Дуже часто	17,7%
Комп'ютер, ноутбук або планшет у закладі освіти з доступом до інтернету	32,5%	Рідко або ніколи / Іноді	24,7%
	67,5%	Часто / Дуже часто	75,3%
Комп'ютер, ноутбук або планшет удома без доступу до інтернету	77,4%	Рідко або ніколи / Іноді	77,8%
	22,6%	Часто / Дуже часто	22,2%
Комп'ютер, ноутбук або планшет удома з доступом до інтернету	1,9%	Рідко або ніколи / Іноді	2,8%
	98,1%	Часто / Дуже часто	97,2%

Таблиця 4.10 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів закладів освіти

Як часто Ви використовували наведені нижче технічні засоби для здійснення дистанційного навчання цього року?	Варіанти відповідей	Заклад загальної середньої освіти (Відсоток відповідей)	Гімназія, ліцей (Відсоток відповідей)	Спеціалізована школа (Відсоток відповідей)
Телефон / смартфон без доступу до інтернету	Рідко або ніколи / Іноді	69,7%	74,4%	71,3%
	Часто / Дуже часто	30,3%	25,6%	28,7%
Телефон / смартфон з доступом до інтернету	Рідко або ніколи / Іноді	12,4%	5,0%	18,3%
	Часто / Дуже часто	87,6%	95,0%	81,7%
Комп'ютер, ноутбук або планшет у закладі освіти без доступу до інтернету	Рідко або ніколи / Іноді	83,7%	83,3%	70,2%
	Часто / Дуже часто	16,3%	16,7%	29,8%
Комп'ютер, ноутбук або планшет у закладі освіти з доступом до інтернету	Рідко або ніколи / Іноді	31,5%	18,7%	25,4%
	Часто / Дуже часто	68,5%	81,3%	74,6%
Комп'ютер, ноутбук або планшет удома без доступу до інтернету	Рідко або ніколи / Іноді	75,1%	81,3%	93,1%
	Часто / Дуже часто	24,9%	18,7%	6,9%
Комп'ютер, ноутбук або планшет удома з доступом до інтернету	Рідко або ніколи / Іноді	2,4%	0,0%	3,8%
	Часто / Дуже часто	97,6%	100,0%	96,2%

4.3.3 Як учителі оцінюють можливості додатків та онлайн-платформ, які вони використовували під час дистанційного навчання

Здійснення навчання в дистанційному форматі неможливе без технічних ресурсів, здатних забезпечити належні умови для відтворення освітнього процесу, зокрема й проведення повноцінних онлайн-уроків, виконання інтерактивних завдань тощо. На сьогодні є значна кількість онлайн-платформ, а також мобільних і комп'ютерних застосунків, що надають такі можливості. Їх ефективність для роботи в початковій школі попросили оцінити вчителів-учасників другого циклу ЗЗМЯПО. Для цього одне з питань додаткового анкетування звучало так: **«Будь ласка, оцініть за 5-бальною шкалою те, наскільки зазначене в переліку було ефективним під час здійснення Вами освітнього процесу в дистанційному режимі»**. Питання містило перелік того, що вчителі

потенційно могли використовувати для роботи із четвертокласниками під час дистанційного навчання. Ефективність зазначеного в переліку просили оцінити в шкалі від 1 до 5, де 1 – «зовсім неефективне», 5 – «дуже ефективно». Крім того, учителі мали змогу вибрати варіант «0», якщо щось із переліку вони у своїй роботі не використовували.

Розподіл відповідей учителів на це питання наведено в **Таблиці 4.11**. Як бачимо, найефективнішими для здійснення дистанційного навчання, з погляду вчителів, виявилися дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у вайбері, телеграмі, ватсапі або інших месенджерах (52,9% опитаних поставили оцінку «5», ще 30,6% – «4»). Досить високо учасники оцінили й ефективність комунікації за допомогою повідомлень і відеозв'язку у зумі та гугл-класі, а для багатьох учителів ефективними були можливості, які надавали сайти закладів освіти. 34,1% опитаних високо оцінили можливості систем мудл, гугл-міт, майкрософт-міт і дискорд, хоча 35,7% учителів початкових класів зовсім не використовували таких програм у своїй роботі. Для значної кількості вчителів ефективним було розміщення інформації на гугл-диску, а також комунікація за допомогою звичайних телефонних дзвінків. Використання можливостей скайпу було ефективним сумарно для кожного третього вчителя (18,8% поставили оцінку «4», ще 15,1% – «5»), хоча 43,9% взагалі не використовували цей застосунок у своїй роботі. Найменш ефективними для здійснення дистанційного навчання виявилось розміщення інформації в онлайн-блосі вчителя (причому 47,9% взагалі не робили такого), а також спілкування за допомогою фейсбуку або інших соціальних мереж, повідомлень електронною поштою та звичайних SMS-повідомлень.

У відповідях учителів на це запитання спостерігаються деякі відмінності залежно від того, у якій місцевості розташовано заклад освіти та до якого типу він належить. Щоб легше простежити специфіку відповідей учителів щодо ефективності тих чи тих ресурсів, оцінки, надані вчителями було згруповано: 1 та 2 бали і 4 та 5 балів. Тому надалі відповіді учителів на це запитання оцінюємо за 4 категоріями: «Не використовував/-ла», «Низька ефективність (1-2)», «Середня ефективність (3)», «Висока ефективність (4-5)».

У **Таблиці 4.12** помітно, що вчителі з міських закладів освіти більш високо, ніж із сільських, оцінюють ефективність комунікації за допомогою зуму та гугл-класу, а також розміщення інформації на гугл-диску. Щоправда, варто зважати, що вчителі в селах частіше за своїх колег із міст указували, що взагалі не використовували перераховані вище ресурси. Своєю чергою в селах учителі дещо вище оцінювали ефективність дзвінків, повідомлень і відеозв'язку у фейсбуці або в інших соціальних мережах, а також можливості систем мудл, гугл-міт та інших подібних ресурсів.

У різних типах закладів освіти учителі теж дещо по-різному оцінювали ефективність тих чи тих застосунків і онлайн платформ для здійснення дистанційного навчання (**Таблиця 4.13**). Так, учителі, які працюють у спеціалізованих школах значно вище за інших оцінювали ефективність можливостей гугл-класу, а також повідомлень електронною поштою та звичайних SMS-повідомлень. Частіше за інших учителі спеціалізованих шкіл ставили високу оцінку щодо ефективності розміщення інформації на гугл-диску та комунікації за допомогою зуму. У стосунку до останнього високу оцінку ефективності поставили 82,7% вчителів спеціалізованих шкіл, що дещо більше порівняно з учителями зі звичайних шкіл та із гімназій і ліцеїв (60,8% та 69,3 % відповідно). Варто відзначити, що 24,9% вчителів зі звичайних шкіл повідомили, що взагалі не використовували зуму у своїй роботі, натомість у гімназіях і ліцеях таких учителів 17,5%, а в спеціалізованих школах – 11,8%. 84,7% учителів, які викладають у початкових класах звичайних шкіл, і 86,6% учителів спеціалізованих шкіл високо оцінили можливості вайберу, телеграму, ватсапу або інших месенджерів, що дещо більше за оцінку, якою оцінили ці програмні продукти вчителі гімназій і ліцеїв (73,5%). 43,8% вчителів спеціалізованих шкіл визнали високу ефективність дзвінків, повідомлень і відеозв'язку у скайпі. У звичайних школах і гімназіях та ліцеях таких учителів менше (32,6% та 33,6% відповідно), ніж у спеціалізованих школах. Прикметно, що в перших двох типах шкіл майже половина вчителів (46,5% та 43,5% відповідно) узагалі не використовувала скайп у своїй роботі, що значно вище за відповідний показник серед учителів спеціалізованих шкіл (26,4%). Учителі спеціалізованих шкіл більш високо за своїх колег оцінили можливості, які надають сайти їхніх закладів освіти. Можна припустити, що частково це пов'язано з тим, що в спеціалізованих закладах освіти майже всі вчителі користувалися такими можливостями (лише 3,1% опитаних сказали, що не користувалися ними), на відміну від учителів звичайних шкіл та гімназій і ліцеїв, де 16,8% та 18,6% відповідно взагалі не використовували шкільні сайти у своїй роботі. Значна частина опитаних учителів у звичайних школах та гімназіях і ліцеях не використовували під час дистанційного навчання можливості фейсбуку та інших соцмереж (42,6% та 48,2% відповідно), а в спеціалізованих школах таких учителів менше (28,4%). До речі, саме вчителі цього типу закладів освіти частіше за інших колег указували на низьку ефективність такого способу комунікації для здійснення дистанційного навчання.

Таблиця 4.11 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та он-лайнних платформ для здійснення дистанційного навчання

Будь ласка, оцініть за 5-бальною шкалою те, наскільки зазначене в переліку було ефективним під час здійснення вами освітнього процесу в дистанційному режимі						
	Не використував/-ла	1	2	3	4	5
Звичайні телефонні дзвінки	8,6%	11,1%	15,9%	25,8%	17,8%	20,8%
Звичайні SMS-повідомлення	24,9%	13,7%	17,0%	16,4%	15,5%	12,5%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у вайбері, телеграмі, вотсапі або інших месенджерах	1,7%	1,1%	3,4%	10,3%	30,6%	52,9%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у скайпі	43,9%	5,0%	5,9%	11,2%	18,8%	15,1%
Повідомлення й відеозв'язок у зумі	22,4%	3,3%	4,2%	5,6%	15,8%	48,8%
Повідомлення й відеозв'язок у гугл-класі	25,1%	3,5%	4,0%	10,6%	18,4%	38,4%
Повідомлення й відеозв'язок у системі мудл, гугл-міт, майкрософт-міт, дискорд тощо	35,7%	4,7%	6,2%	8,2%	11,1%	34,1%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у фейсбуку або в інших соціальних мережах	41,6%	11,7%	9,9%	10,3%	15,6%	10,8%
Повідомлення електронною поштою	27,6%	13,0%	14,4%	17,2%	16,9%	10,9%
Можливості сайту Вашого закладу освіти	15,5%	5,7%	8,2%	15,9%	24,0%	30,7%
Розміщення інформації на гугл-диску	26,4%	7,0%	9,5%	12,0%	23,1%	22,0%
Розміщення інформації в онлайн-блозі вчителя	47,9%	7,2%	10,4%	11,4%	13,4%	9,7%

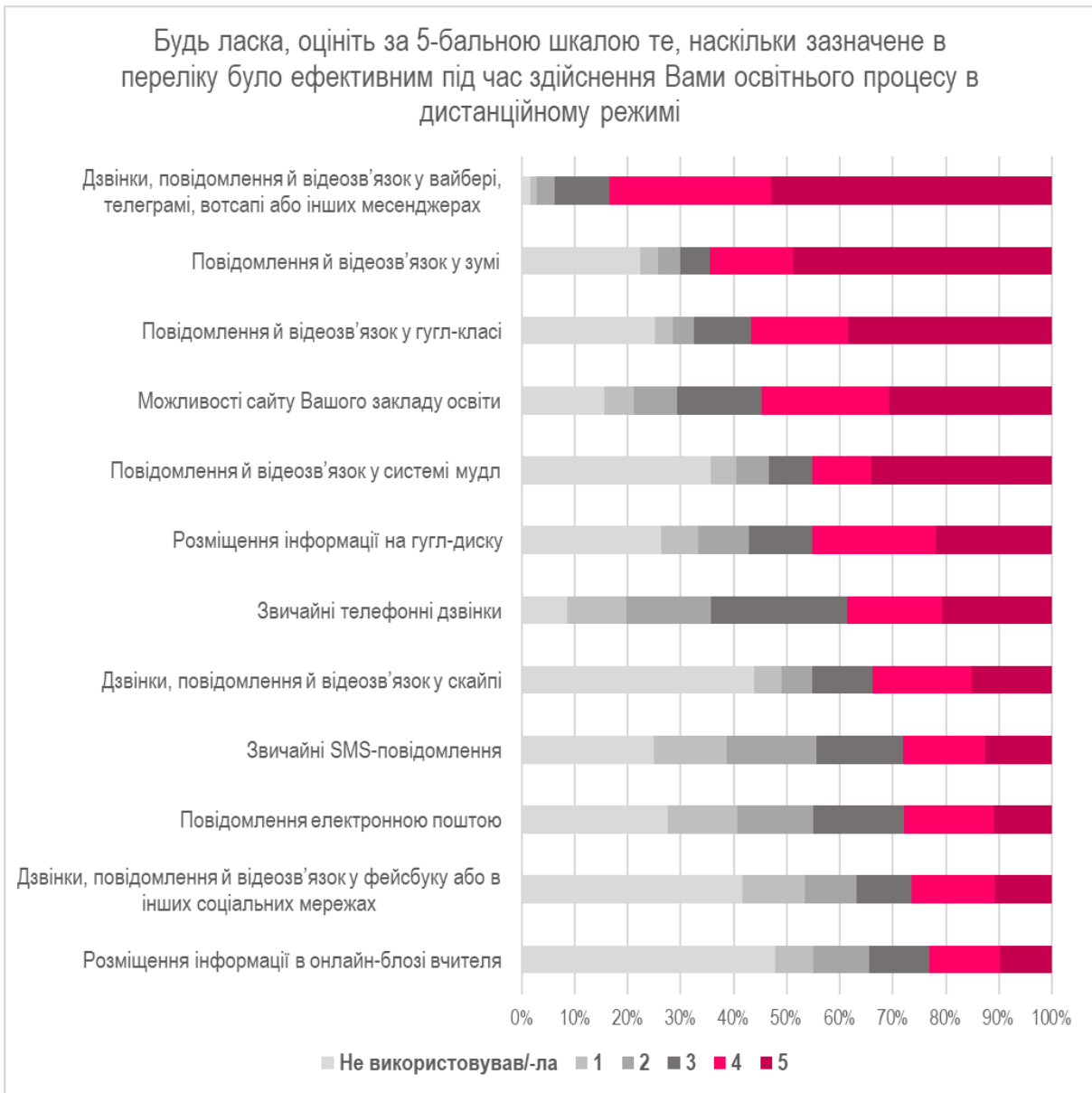


Рисунок 4.6 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та он-лайн-платформ для здійснення дистанційного навчання

Таблиця 4.12 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та онлайн-платформ для здійснення дистанційного навчання в розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти

Будь ласка, оцініть за 5-бальною шкалою те, наскільки зазначене в переліку було ефективним під час здійснення Вами освітнього процесу в дистанційному режимі	Місто (Відсоток відповідей)	Варіанти відповідей	Село/селище (Відсоток відповідей)
Звичайні телефонні дзвінки	8,2%	Не використовував/-ла	9,0%
	27,7%	Низька ефективність (1-2)	26,0%
	26,9%	Середня ефективність (3)	24,4%
	37,1%	Висока ефективність (4-5)	40,6%
Звичайні SMS-повідомлення	25,3%	Не використовував/-ла	24,3%
	28,9%	Низька ефективність (1-2)	33,0%
	17,3%	Середня ефективність (3)	15,1%
	28,4%	Висока ефективність (4-5)	27,5%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у вайбері, телеграмі, ватсапі або інших месенджерах	2,2%	Не використовував/-ла	1,1%
	5,6%	Низька ефективність (1-2)	2,9%
	10,7%	Середня ефективність (3)	9,7%
	81,5%	Висока ефективність (4-5)	86,4%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у скайпі	45,7%	Не використовував/-ла	41,5%
	11,8%	Низька ефективність (1-2)	9,7%
	10,7%	Середня ефективність (3)	11,9%
	31,8%	Висока ефективність (4-5)	36,8%
Повідомлення й відеозв'язок у зумі	18,9%	Не використовував/-ла	27,3%
	5,9%	Низька ефективність (1-2)	9,8%
	5,3%	Середня ефективність (3)	5,9%
	70,0%	Висока ефективність (4-5)	57,0%
Повідомлення й відеозв'язок у гугл-класі	18,7%	Не використовував/-ла	33,9%
	6,2%	Низька ефективність (1-2)	9,2%
	11,1%	Середня ефективність (3)	9,9%
	64,0%	Висока ефективність (4-5)	47,0%
Повідомлення й відеозв'язок у системі мудл, гугл-міт, майкрософт-міт, дискорд тощо	37,4%	Не використовував/-ла	33,4%
	11,5%	Низька ефективність (1-2)	10,3%
	10,4%	Середня ефективність (3)	5,0%
	40,7%	Висока ефективність (4-5)	51,3%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у фейсбуку або в інших соціальних мережах	45,8%	Не використовував/-ла	35,9%
	22,8%	Низька ефективність (1-2)	20,1%
	10,2%	Середня ефективність (3)	10,6%
	21,2%	Висока ефективність (4-5)	33,4%
Повідомлення електронною поштою	21,9%	Не використовував/-ла	35,2%
	28,6%	Низька ефективність (1-2)	25,6%
	19,5%	Середня ефективність (3)	14,2%
	30,0%	Висока ефективність (4-5)	25,0%
Можливості сайту Вашого закладу освіти	14,4%	Не використовував/-ла	17,0%
	13,4%	Низька ефективність (1-2)	14,7%
	16,7%	Середня ефективність (3)	14,7%
	55,5%	Висока ефективність (4-5)	53,7%
Розміщення інформації на гугл-диску	21,4%	Не використовував/-ла	33,2%
	17,7%	Низька ефективність (1-2)	14,8%
	9,8%	Середня ефективність (3)	15,1%
	51,1%	Висока ефективність (4-5)	36,9%
Розміщення інформації в онлайн-блозі вчителя	50,3%	Не використовував/-ла	44,5%
	17,2%	Низька ефективність (1-2)	18,1%
	10,6%	Середня ефективність (3)	12,6%
	21,8%	Висока ефективність (4-5)	24,9%

Таблиця 4.13 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо ефективності додатків та онлайн-платформ для здійснення дистанційного навчання в розрізі типів закладів освіти

Будь ласка, оцініть за 5-бальною шкалою те, наскільки зазначене в переліку було ефективним під час здійснення Вами освітнього процесу в дистанційному режимі	Варіанти відповідей	Заклад загальної середньої освіти (Відсоток відповідей)	Гімназія, лицей (Відсоток відповідей)	Спеціалізована школа (Відсоток відповідей)
Звичайні телефонні дзвінки	Не використовував/-ла	9,3%	5,9%	6,6%
	Низька ефективність (1-2)	26,7%	33,3%	22,7%
	Середня ефективність (3)	26,2%	15,8%	34,3%
	Висока ефективність (4-5)	37,8%	45,0%	36,5%
Звичайні SMS-повідомлення	Не використовував/-ла	26,5%	22,5%	16,8%
	Низька ефективність (1-2)	31,7%	30,9%	23,5%
	Середня ефективність (3)	17,2%	10,1%	17,7%
	Висока ефективність (4-5)	24,6%	36,5%	42,0%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у вайбері, телеграмі, ватсапі або інших месенджерах	Не використовував/-ла	2,0%	1,9%	0,0%
	Низька ефективність (1-2)	4,7%	2,0%	3,6%
	Середня ефективність (3)	8,6%	22,6%	7,8%
	Висока ефективність (4-5)	84,7%	73,5%	86,6%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у скайпі	Не використовував/-ла	46,5%	43,5%	26,4%
	Низька ефективність (1-2)	9,9%	9,6%	19,3%
	Середня ефективність (3)	11,0%	13,3%	10,5%
	Висока ефективність (4-5)	32,6%	33,6%	43,8%
Повідомлення й відеозв'язок у зумі	Не використовував/-ла	24,9%	17,5%	11,8%
	Низька ефективність (1-2)	8,0%	8,3%	3,3%
	Середня ефективність (3)	6,2%	4,8%	2,2%
	Висока ефективність (4-5)	60,8%	69,3%	82,7%
Повідомлення й відеозв'язок у гугл-класі	Не використовував/-ла	25,9%	25,3%	19,6%
	Низька ефективність (1-2)	8,0%	10,8%	0,0%
	Середня ефективність (3)	8,8%	19,3%	13,0%
	Висока ефективність (4-5)	57,3%	44,7%	67,4%
Повідомлення й відеозв'язок у системі мудл, гугл-міт, майкрософт-міт, дискорд тощо	Не використовував/-ла	36,3%	33,6%	33,9%
	Низька ефективність (1-2)	9,1%	21,2%	11,8%
	Середня ефективність (3)	7,0%	11,6%	12,1%
	Висока ефективність (4-5)	47,6%	33,5%	42,2%
Дзвінки, повідомлення й відеозв'язок у фейсбуку або в інших соціальних мережах	Не використовував/-ла	42,6%	48,2%	28,4%
	Низька ефективність (1-2)	20,1%	22,2%	30,9%
	Середня ефективність (3)	10,5%	5,9%	14,1%
	Висока ефективність (4-5)	26,8%	23,8%	26,6%
Повідомлення електронною поштою	Не використовував/-ла	30,5%	28,7%	6,5%
	Низька ефективність (1-2)	27,0%	30,0%	26,3%
	Середня ефективність (3)	17,3%	14,4%	19,9%
	Висока ефективність (4-5)	25,1%	27,0%	47,3%
Можливості сайту Вашого закладу освіти	Не використовував/-ла	16,8%	18,6%	3,1%
	Низька ефективність (1-2)	14,7%	12,4%	11,1%
	Середня ефективність (3)	15,9%	12,8%	18,7%
	Висока ефективність (4-5)	52,6%	56,1%	67,1%
Розміщення інформації на гугл-диску	Не використовував/-ла	26,9%	32,5%	16,2%
	Низька ефективність (1-2)	16,3%	14,1%	20,4%
	Середня ефективність (3)	14,6%	8,0%	0,0%
	Висока ефективність (4-5)	42,3%	45,5%	63,4%
Розміщення інформації в онлайн-блозі вчителя	Не використовував/-ла	48,3%	53,4%	39,4%
	Низька ефективність (1-2)	15,8%	20,3%	25,7%
	Середня ефективність (3)	12,2%	5,1%	13,5%
	Висока ефективність (4-5)	23,7%	21,2%	21,5%

4.3.4 У які способи вчителі працювали з учнями під час дистанційного навчання

Для з'ясування того, у які способи вчителі початкових класів найчастіше працювали зі своїми учнями під час дистанційного навчання, в анкеті було запропоновано питання «**Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?**». Запитання містило перелік способів, якими вчителі потенційно могли здійснювати навчальний процес під час дистанційного формату роботи. Учасників просили оцінити, як часто вони робили те, що зазначено в запитанні, вибравши один із варіантів відповідей: «Рідко або ніколи», «Іноді», «Часто», «Дуже часто». Розподіл відповідей учителів на це питання наведено в **Таблиці 4.14** та на **Рисунку 4.7**.

Таблиця 4.14 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?»

Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?				
	Рідко або ніколи	Іноді	Часто	Дуже часто
Проводив/-ла уроки онлайн	3,1%	4,7%	15,6%	76,6%
Надавав/-ла завдання для самостійного виконання	6,9%	31,2%	45,1%	16,8%
Спілкувався/-лася з учнями індивідуально (через відеозв'язок, телефоном / смартфоном чи безпосередньо без технічних засобів)	3,8%	24,1%	46,5%	25,6%
Проводив/-ла тести або контрольні роботи онлайн	6,1%	30,1%	41,0%	22,8%
Надавав/-ла для опрацювання відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі	7,7%	31,1%	35,4%	25,7%
Надавав/-ла для опрацювання відео «Всеукраїнської школи онлайн»	17,2%	40,7%	31,2%	10,8%
Надавав/-ла для виконання вправи з підручника	2,5%	16,9%	51,9%	28,7%
Надавав/-ла для виконання вправи, розроблені самостійно	4,0%	27,3%	50,0%	18,7%
Надавав/-ла для виконання тренувальні вправи, завдання, наявні в інтернеті	5,8%	37,6%	42,6%	14,0%

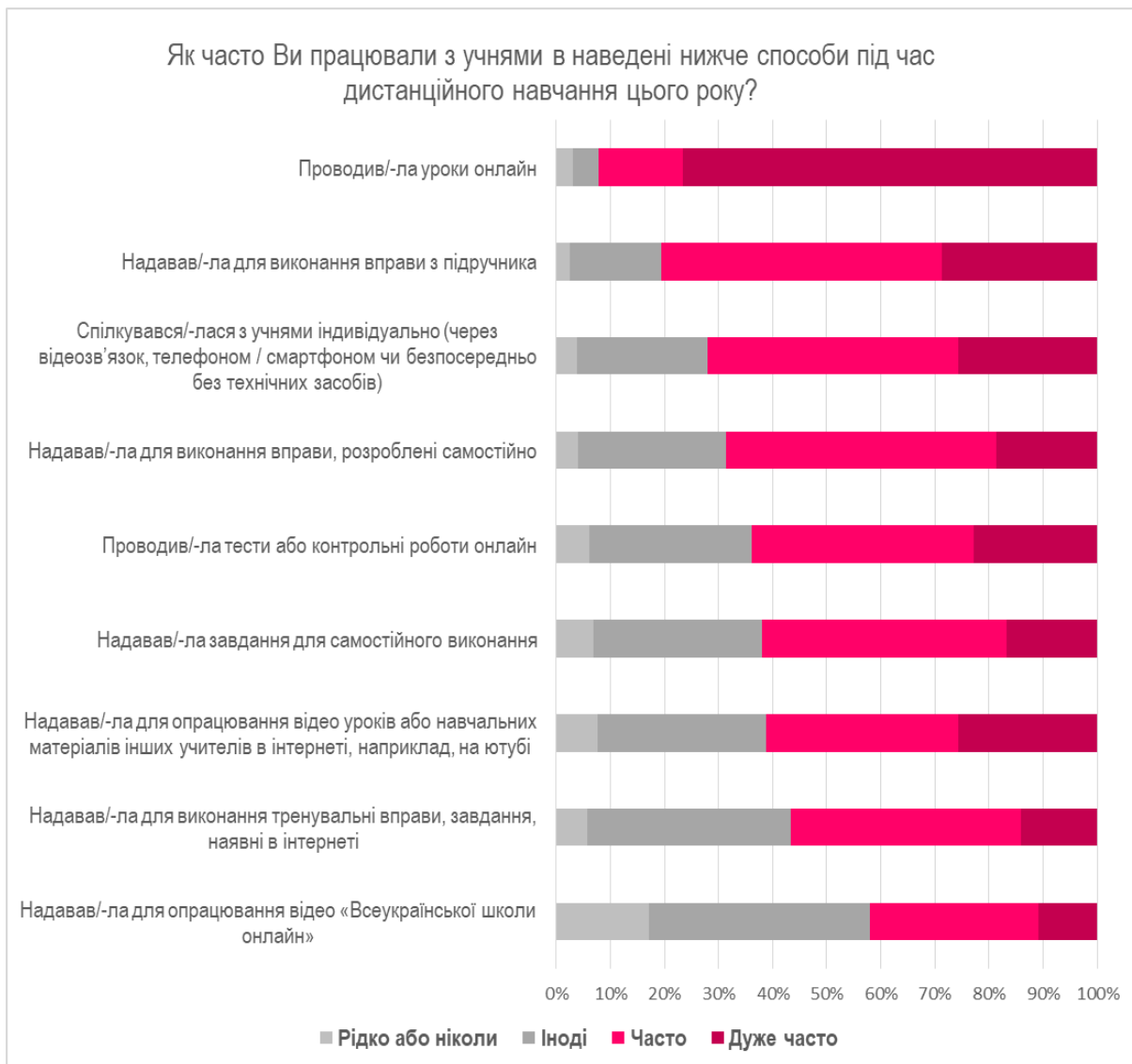


Рисунок 4.7 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?»

Абсолютна більшість учителів відзначила, що вони дуже часто або часто проводили уроки онлайн (76,6% та 15,6% відповідно). Це однозначно найбільш «популярний» формат роботи серед усіх опитаних учителів початкових класів. Лише 3,1% повідомили, що вони робили це рідко або не робили ніколи.

Поряд зі спілкуванням з учнями в спеціальних онлайн-середовищах, учителі постійно надавали четвертокласникам для виконання вправи з підручника (51,9% робили це часто, 28,7% – дуже часто) та спілкувалися з учнями індивідуально (через відеозв'язок, телефоном / смартфоном чи безпосередньо без технічних засобів) (46,5% – часто, 25,6% – дуже часто). Досить часто вчителі надавали своїм учням для виконання вправи, розроблені самостійно, а також проводили тестування або задавали контрольні роботи онлайн. 45,1% опитаних учителів часто та 16,8% дуже часто надавали завдання для самостійного виконання, і приблизно така ж кількість

учителів (сумарно) надавала дітям для опрацювання відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті (35,4% – часто, 25,7% – дуже часто). Дещо рідше за інші завдання вчителі надавали для опрацювання тренувальні вправи, завдання, наявні в інтернеті (наприклад, на ютубі) і ще рідше – відео «Всеукраїнської школи онлайн» (17,2% робили це рідко або не робили цього ніколи, 40,7% – іноді).

Варто зазначити, що відповіді вчителів у переважній більшості збігаються з відповідями учнів на аналогічне запитання, проаналізоване в **підрозділі 4.2**. Виняток становить те, що вчителі, судячи з їхніх відповідей, досить часто спілкувалися з учнями індивідуально (через відеозв'язок, телефоном / смартфоном чи безпосередньо без технічних засобів): лише 3,8% вчителів сказали, що робили це рідко або не робили взагалі, натомість більшість учнів (57,5%) вказали, що ніколи або майже ніколи не спілкувалися з учителем/-лькою індивідуально. У зв'язку із цим даними можна зробити припущення, що індивідуальний зв'язок з учителем/-лькою, наприклад, телефоном, міг відбуватися за посередництва батьків, які отримували від нього / неї консультації, зворотний зв'язок тощо. Через це учні могли не сприймати таку комунікацію як індивідуальне спілкування з учителем/-лькою. Натомість для вчителів підтримка зв'язку в такий спосіб було частиною роботи, яку вони, швидше за все, виконували регулярно.

Способи, у які вчителі працювали зі своїми учнями в містах і селах або селищах, різняться несуттєво (**Таблиця 4.15**)⁵⁹. Учителі, які працюють у закладах освіти у селах і селищах, дещо частіше за колег із міських закладів освіти спілкувалися з учнями індивідуально, надавали для виконання вправи з підручника, а також пропонували для опрацювання відео «Всеукраїнської школи онлайн». Натомість учителі з міст частіше (хоч і не значно) порівняно з учителями із сіл і селищ проводили уроки онлайн та надавали для виконання вправи, розроблені самостійно. Інших суттєвих відмінностей у відповідях учителів із закладів освіти в різних типах місцевості на це запитання не спостерігається.

Натомість дещо більшу різноманітність можна простежити, проаналізувавши відповіді вчителів, які працюють у різних типах закладів освіти (**Таблиця 4.16**). Найбільша різниця простежується стосовно варіанта «Надавав/-ла для виконання вправи, розроблені самостійно». 87,5% вчителів спеціалізованих шкіл повідомили, що робили це часто або дуже часто, а у звичайних школах і гімназіях та ліцеях таких учителів суттєво менше (на 22,5% та на 13,6% відповідно). Водночас учителі, які працюють у звичайних школах і гімназіях та ліцеях частіше за вчителів спеціалізованих шкіл надавали для виконання вправи з підручника, тренувальні вправи з інтернету та відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті. Учителі в гімназіях і ліцеях частіше, ніж їхні колеги з інших типів закладів освіти, спілкувалися зі своїми учнями індивідуаль-

⁵⁹ **Примітка.** Для простеження різниці між способами, якими вчителі з різних типів місцевості та типів закладів освіти працювали зі своїми учнями під час дистанційного навчання, варіанти відповідей на це запитання було об'єднано в більші групи. Перша група об'єднала варіанти «Рідко або ніколи» та «Іноді», а друга – варіанти «Часто» та «Дуже часто».

но та проводили тести або контрольні роботи онлайн, хоча рідше за інших надавали для опрацювання відео «Всеукраїнської школи онлайн». Учителі у звичайних школах рідше за інших проводили уроки онлайн (хоча й у цих закладах абсолютна більшість учителів робили це часто чи дуже часто) і частіше надавали завдання для самостійного виконання.

Таблиця 4.15 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти

Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?	Місто (Відсоток відповідей)	Варіанти відповідей	Село/селище (Відсоток відповідей)
Проводив/-ла уроки онлайн	4,9%	Рідко або ніколи / Іноді	11,8%
	95,1%	Часто / Дуже часто	88,2%
Надавав/-ла завдання для самостійного виконання	36,4%	Рідко або ніколи / Іноді	40,5%
	63,6%	Часто / Дуже часто	59,5%
Спілкувався/-лася з учнями індивідуально (через відеозв'язок, телефоном / смартфоном чи безпосередньо без технічних засобів)	32,0%	Рідко або ніколи / Іноді	22,3%
	68,0%	Часто / Дуже часто	77,7%
Проводив/-ла тести або контрольні роботи онлайн	37,2%	Рідко або ніколи / Іноді	34,8%
	62,8%	Часто / Дуже часто	65,2%
Надавав/-ла для опрацювання відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі	38,2%	Рідко або ніколи / Іноді	39,7%
	61,8%	Часто / Дуже часто	60,3%
Надавав/-ла для опрацювання відео «Всеукраїнської школи онлайн»	60,8%	Рідко або ніколи / Іноді	54,0%
	39,2%	Часто / Дуже часто	46,0%
Надавав/-ла для виконання вправи з підручника	22,8%	Рідко або ніколи / Іноді	14,8%
	77,2%	Часто / Дуже часто	85,2%
Надавав/-ла для виконання вправи, розроблені самостійно	28,3%	Рідко або ніколи / Іноді	35,5%
	71,7%	Часто / Дуже часто	64,5%
Надавав/-ла для виконання тренувальні вправи, завдання, наявні в інтернеті	43,2%	Рідко або ніколи / Іноді	43,8%
	56,8%	Часто / Дуже часто	56,2%

Таблиця 4.16 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?» у розрізі типів закладів освіти

Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?	Варіанти відповідей	Заклад загальної середньої освіти (Відсоток відповідей)	Гімназія, ліцей (Відсоток відповідей)	Спеціалізована школа (Відсоток відповідей)
Проводив/-ла уроки онлайн	Рідко або ніколи / Іноді	9,4%	2,5%	2,4%
	Часто / Дуже часто	90,6%	97,5%	97,6%
Надавав/-ла завдання для самостійного виконання	Рідко або ніколи / Іноді	35,9%	45,3%	44,6%
	Часто / Дуже часто	64,1%	54,7%	55,4%
Спілкувався/-лася з учнями індивідуально (через відеозв'язок, телефоном / смартфоном чи безпосередньо без технічних засобів)	Рідко або ніколи / Іноді	28,3%	19,6%	33,9%
	Часто / Дуже часто	71,7%	80,4%	66,1%
Проводив/-ла тести або контрольні роботи онлайн	Рідко або ніколи / Іноді	36,6%	26,3%	44,5%
	Часто / Дуже часто	63,4%	73,7%	55,5%
Надавав/-ла для опрацювання відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі	Рідко або ніколи / Іноді	38,5%	32,9%	47,4%
	Часто / Дуже часто	61,5%	67,1%	52,6%
Надавав/-ла для опрацювання відео «Всеукраїнської школи онлайн»	Рідко або ніколи / Іноді	57,4%	65,2%	53,3%
	Часто / Дуже часто	42,6%	34,8%	46,7%
Надавав/-ла для виконання вправи з підручника	Рідко або ніколи / Іноді	17,3%	19,4%	33,4%
	Часто / Дуже часто	82,7%	80,6%	66,6%
Надавав/-ла для виконання вправи, розроблені самостійно	Рідко або ніколи / Іноді	35,0%	26,1%	12,5%
	Часто / Дуже часто	65,0%	73,9%	87,5%
Надавав/-ла для виконання тренувальні вправи, завдання, наявні в інтернеті	Рідко або ніколи / Іноді	42,3%	41,9%	52,4%
	Часто / Дуже часто	57,7%	58,1%	47,6%

4.3.5 Які чинники впливали на якість освітнього процесу в початковій школі під час дистанційного навчання

На якість освітнього процесу під час дистанційного навчання впливало багато чинників як матеріально-технічного, так і психологічного та педагогічного характеру. Деякі з них мали позитивний вплив: полегшували освітній процес, робили його простішим і зручнішим. Інші ж, навпаки, ускладнювали роботу вчителя та, відповідно, процес навчання для учнів. Дати свою оцінку чинникам, що потенційно могли впливати на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання, попросили й учителів початкових класів, які стали учасниками другого циклу ЗЗМЯПО. Для цього їм був запропонований перелік чинників, які потрібно було оцінити за 4-бальною шкалою, де 0 – чинник не мав впливу на якість освітнього процесу, 1 – максимально негативна оцінка, а 4 – максимально позитивна.

Розподіл відповідей на це питання (**Таблиця 4.17** та **Рисунок 4.10**) вказує на те, що більшість із запропонованих чинників учителі оцінили досить позитивно. Найвище вчителі початкових класів оцінили якість методичної підтримки, яку вони отримували з боку закладів освіти (47,4% опитаних оцінили цей чинник у найвищій 4 бали, ще 36,7% у 3 бали), а також рівень сформованості в себе навичок користування спеціальними програмами та технічними засобами (позитивну оцінку (3 та 4 бали) сумарно надали 87,7% вчителів). Досить позитивно учасники дослідження оцінили якість комп'ютерної техніки та інтернет-зв'язку в місці, де вони працювали, а також рівень включеності учнів у дистанційний освітній процес (присутність на онлайн-заняттях, виконання класних, домашніх і контрольних робіт). 30,2% вчителів надали найвищу позитивну оцінку якості освітнього контенту, доступного для використання під час дистанційного навчання, ще 47,4% оцінили цей чинник у 3 бали. 31,9% та 34,1% вчителів оцінили в 3 та 4 бали відповідно якість технічної підтримки, яку вони отримували з боку закладу освіти (хоча 11,7% вчителів зазначили, що цей чинник взагалі не мав впливу на якість освітнього процесу). Загалом позитивно вчителі початкових класів оцінили й рівень включеності батьків в освітній процес в умовах дистанційного навчання дітей (45,1% оцінили в 3 бали, ще 24,4% – у 4 бали), хоча водночас 22,9% опитаних учителів оцінили цей чинник усього у 2 бали, а 6,7% – в 1 бал.

Дещо різняться думки вчителів стосовно рівня сформованості в учнів навичок користування спеціальними програмами й технічними засобами. Так, половина опитаних (50,0%) надали цьому чиннику 3 бали, а 18,2% – 4 бали. Однак 27,6% та 3,2% (тобто сумарно кожен третій з-поміж опитаних учителів) оцінили цей чинник у 2 та 1 бал відповідно, що можна інтерпретувати як швидше негативну оцінку. Ще більш негативно вчителі четвертокласників оцінили якість комп'ютерної техніки та інтернет-зв'язку в учнів удома, якість методичної підтримки, яку вони отримували з боку

інших інституцій (тобто не від свого закладу освіти) та рівень сформованості в учнів навичок самостійного опанування матеріалу. Найбільш негативно учителі-учасники моніторингу оцінили рівень мотивації учнів до навчання дистанційно: 8,9% вчителів оцінили цей чинник в 1 бал, а 42,9% – у 2 бали.

Учителі, які працюють у початкових класах у містах, позитивніше за своїх колег із сіл і селищ оцінили чинники, пов'язані з технічними аспектами освітнього процесу, а саме: якість комп'ютерної техніки та інтернет-зв'язку в місці, де вони працювали, а також в учнів удома (**Таблиця 4.18**)⁶⁰. Такі результати підтверджують і дані додаткового анкетування учнів, адже саме четвертокласники із сільської місцевості частіше за своїх однолітків із міст повідомляли про те, що їм було важко навчатися дистанційно через відсутність або несправність комп'ютерної техніки, поганий інтернет-зв'язок тощо. Міські вчителі також більш позитивно оцінювали рівень мотивації учнів до навчання дистанційно та рівень включеності учнів і їхніх батьків у дистанційний освітній процес. Натомість учителі, які працюють у сільській місцевості, позитивніше за своїх колег із міст оцінювали якість технічної та методичної підтримки з боку закладів освіти, а також якість методичної підтримки з боку інших інституцій. При цьому вчителі з міських закладів освіти, оцінюючи ці чинники, частіше за учителів із сіл і селищ указували на те, що вони взагалі не мали впливу на освітній процес.

Деякі, іноді суттєві, відмінності можна простежити, поглянувши на те, як оцінювали досліджувані чинники вчителі з різних типів закладів освіти (**Таблиця 4.19**). Так, 94,5% вчителів у гімназіях і ліцеях позитивно оцінили власний рівень сформованості навичок користування спеціальними програмами та технічними засобами. Це на 23,1% більше порівняно з відповідним показником серед учителів спеціалізованих шкіл та на 5,6% – серед учителів звичайних шкіл. Поряд із цим учителі спеціалізованих шкіл частіше за своїх колег з інших типів закладів освіти надавали позитивну оцінку рівню включеності батьків в освітній процес дітей в умовах дистанційного навчання, а також якості комп'ютерної техніки в місці, де вони працювали. Учителі спеціалізованих шкіл і гімназій та ліцеїв частіше, ніж їхні колеги зі звичайних шкіл, позитивно оцінювали якість інтернет-зв'язку в місці, де вони працювали, та якість комп'ютерної техніки в учнів удома. Респонденти, які працюють в гімназіях і ліцеях, дещо частіше за інших надавали високу оцінку якості інтернет-зв'язку в учнів удома та рівню сформованості в них навичок самостійного опанування матеріалу. Якість технічної підтримки з боку закладу освіти дещо вище за інших оцінили вчителі спеціалізованих шкіл (на 8,6% порівняно з гімназіями і ліцеями та на 6,6% порівняно зі звичайними школами),

⁶⁰ **Примітка.** Для аналізу відповідей учителів на це запитання в розрізі типів населених пунктів та типів закладів освіти оцінки 1 та 2, а також 3 та 4 було об'єднано. Тож надалі відповіді вчителів оцінюємо за 3 категоріями: «Чинник не мав впливу», «Низька оцінка (1-2)», «Висока оцінка (3-4)».

однак серед працівників цих закладів освіти найбільше й тих, хто вважає, що цей чинник не мав впливу на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання.

Таблиця 4.17 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, що потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання

Оцініть, будь ласка, у стосунку до своєї ситуації кожен з чинників, наведених нижче, за 4-бальною шкалою, де 0 – чинник не мав впливу, 1 – максимально негативна оцінка, 4 – максимально позитивна	Чинник не мав впливу	1	2	3	4
Якість комп'ютерної техніки (комп'ютера / ноутбука / планшета) в місці, де Ви працювали	2,8%	2,1%	14,5%	38,8%	41,8%
Якість комп'ютерної техніки (комп'ютера / ноутбука / планшета) в учнів удома	1,2%	7,1%	31,1%	35,0%	25,5%
Якість інтернет-зв'язку в місці, де Ви працювали	1,9%	4,5%	14,9%	44,1%	34,6%
Якість інтернет-зв'язку в учнів удома	1,0%	7,7%	34,3%	36,0%	21,0%
Якість технічної підтримки, яку Ви отримували з боку закладу освіти	11,7%	6,7%	15,6%	31,9%	34,1%
Якість методичної підтримки, яку Ви отримували з боку закладу освіти	3,6%	2,3%	10,0%	36,7%	47,4%
Якість методичної підтримки, яку Ви отримували з боку інших інституцій	9,2%	8,0%	22,6%	35,7%	24,5%
Якість освітнього контенту, доступного для використання під час дистанційного навчання	1,9%	2,4%	18,1%	47,4%	30,2%
Рівень сформованості у Вас навичок користування спеціальними програмами та технічними засобами	0,7%	0,7%	10,9%	55,1%	32,6%
Рівень сформованості в учнів навичок користування спеціальними програмами і технічними засобами	0,8%	3,2%	27,6%	50,0%	18,2%
Рівень сформованості в учнів навичок самостійного опанування матеріалу		6,6%	40,2%	43,5%	9,7%
Рівень мотивації учнів до навчання дистанційно	0,5%	8,9%	42,9%	32,0%	15,8%
Рівень включеності учнів у дистанційний освітній процес (присутність на онлайн-заняттях, виконання класних, домашніх і контрольних робіт)	0,3%	2,1%	18,1%	49,5%	29,9%
Рівень включеності батьків в освітній процес дітей в умовах дистанційного навчання	0,9%	6,7%	22,9%	45,1%	24,4%

Оцініть, будь ласка, у стосунку до своєї ситуації кожен з чинників, наведених нижче, за 4-бальною шкалою, де 0 – чинник не мав впливу, 1 – максимально негативна оцінка, 4 – максимально позитивна

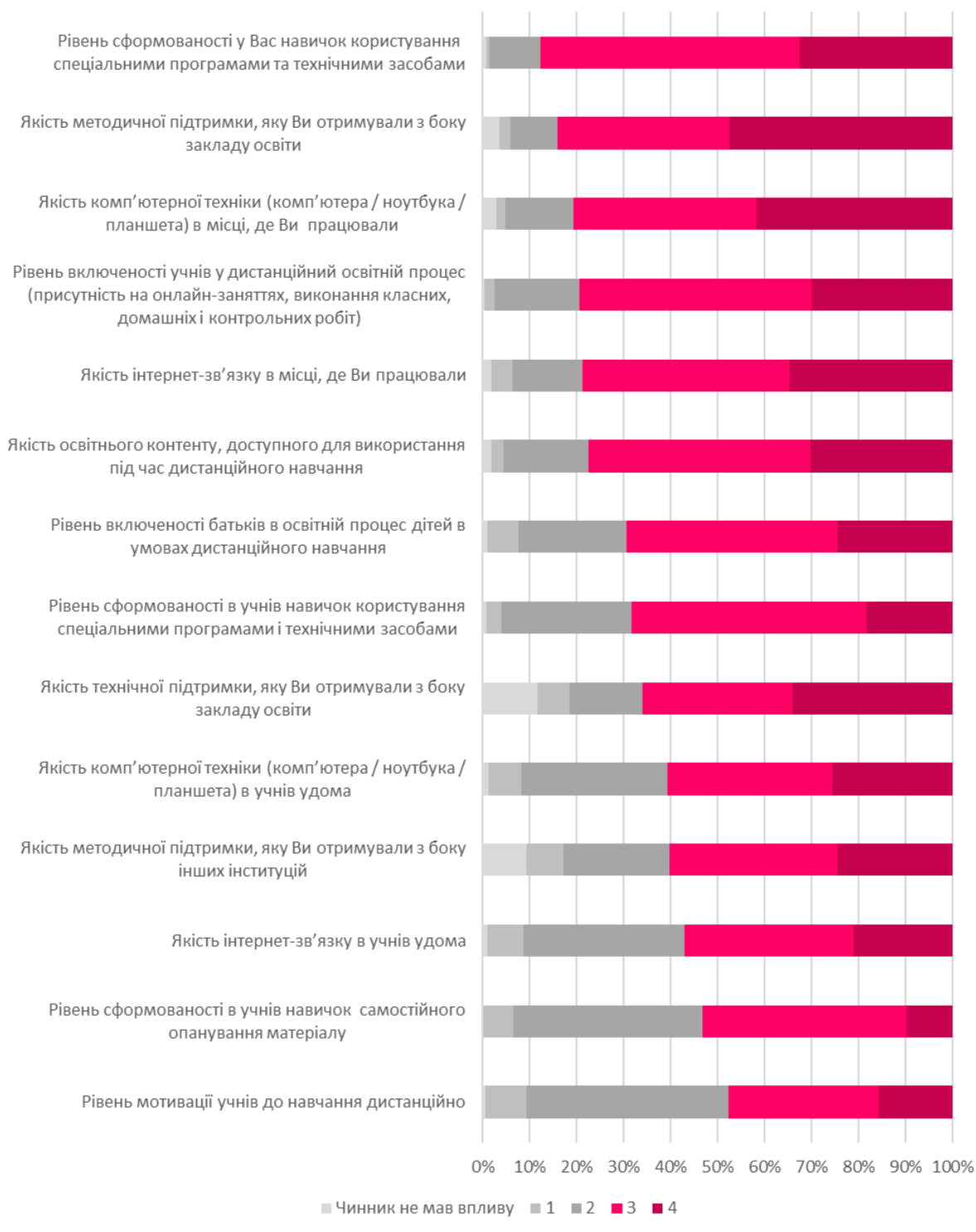


Рисунок 4.10 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, які потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання

Таблиця 4.18 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, які потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання, у розрізі типів населених пунктів, де розташовано заклади освіти

Оцініть, будь ласка, у стосунку до своєї ситуації кожен з чинників, наведених нижче, за 4-бальною шкалою, де 0 – чинник не мав впливу, 1 – максимально негативна оцінка, 4 – максимально позитивна	Місто (Відсоток відповідей)	Оцінка	Село/селище (Відсоток відповідей)
Якість комп'ютерної техніки (комп'ютера / ноутбука / планшета) в місці, де Ви працювали	2,9%	Чинник не мав впливу	2,6%
	14,3%	Низька оцінка (1-2)	19,9%
	82,9%	Висока оцінка (3-4)	77,5%
Якість комп'ютерної техніки (комп'ютера / ноутбука / планшета) в учнів удома	0,8%	Чинник не мав впливу	1,8%
	35,1%	Низька оцінка (1-2)	42,5%
	64,1%	Висока оцінка (3-4)	55,7%
Якість інтернет-зв'язку в місці, де Ви працювали	1,4%	Чинник не мав впливу	2,6%
	14,7%	Низька оцінка (1-2)	25,9%
	83,9%	Висока оцінка (3-4)	71,5%
Якість інтернет-зв'язку в учнів удома	1,2%	Чинник не мав впливу	0,7%
	36,4%	Низька оцінка (1-2)	49,5%
	62,3%	Висока оцінка (3-4)	49,8%
Якість технічної підтримки, яку Ви отримували з боку закладу освіти	13,4%	Чинник не мав впливу	9,4%
	23,5%	Низька оцінка (1-2)	20,7%
	63,1%	Висока оцінка (3-4)	69,9%
Якість методичної підтримки, яку Ви отримували з боку закладу освіти	3,5%	Чинник не мав впливу	3,8%
	10,5%	Низька оцінка (1-2)	14,8%
	86,1%	Висока оцінка (3-4)	81,3%
Якість методичної підтримки, яку Ви отримували з боку інших інституцій	10,0%	Чинник не мав впливу	8,1%
	34,4%	Низька оцінка (1-2)	25,4%
	55,7%	Висока оцінка (3-4)	66,4%
Якість освітнього контенту, доступного для використання під час дистанційного навчання	2,3%	Чинник не мав впливу	1,3%
	20,8%	Низька оцінка (1-2)	20,1%
	76,9%	Висока оцінка (3-4)	78,5%
Рівень сформованості у Вас навичок користування спеціальними програмами та технічними засобами	0,8%	Чинник не мав впливу	0,6%
	12,7%	Низька оцінка (1-2)	10,1%
	86,5%	Висока оцінка (3-4)	89,3%
Рівень сформованості в учнів навичок користування спеціальними програмами і технічними засобами	1,0%	Чинник не мав впливу	0,6%
	29,0%	Низька оцінка (1-2)	33,4%
	70,0%	Висока оцінка (3-4)	66,0%
Рівень сформованості в учнів навичок самостійного опанування матеріалу	0,0%	Чинник не мав впливу	0,0%
	45,6%	Низька оцінка (1-2)	48,5%
	54,4%	Висока оцінка (3-4)	51,5%
Рівень мотивації учнів до навчання дистанційно	0,7%	Чинник не мав впливу	0,2%
	48,7%	Низька оцінка (1-2)	55,9%
	50,6%	Висока оцінка (3-4)	43,9%
Рівень включеності учнів у дистанційний освітній процес (присутність на онлайн-заняттях, виконання класних, домашніх і контрольних робіт)	0,0%	Чинник не мав впливу	0,8%
	17,6%	Низька оцінка (1-2)	23,8%
	82,4%	Висока оцінка (3-4)	75,4%
Рівень включеності батьків в освітній процес дітей в умовах дистанційного навчання	0,0%	Чинник не мав впливу	2,2%
	26,7%	Низька оцінка (1-2)	33,6%
	73,3%	Висока оцінка (3-4)	64,2%

Таблиця 4.19 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети щодо чинників, які потенційно мали вплив на якість освітнього процесу під час дистанційного навчання, у розрізі типів закладів освіти

Оцініть, будь ласка, у стосунку до своєї ситуації кожен з чинників, наведених нижче, за 4-бальною шкалою, де 0 – чинник не мав впливу, 1 – максимально негативна оцінка, 4 – максимально позитивна	Оцінка	Заклад загальної середньої освіти (Відсоток відповідей)	Гімназія, ліцей (Відсоток відповідей)	Спеціалізована школа (Відсоток відповідей)
Якість комп'ютерної техніки (комп'ютера / ноутбука / планшета) в місці, де Ви працювали	Чинник не мав впливу	3,1%	3,3%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	18,6%	15,1%	5,7%
	Висока оцінка (3-4)	78,4%	81,5%	94,3%
Якість комп'ютерної техніки (комп'ютера / ноутбука / планшета) в учнів удома	Чинник не мав впливу	1,2%	2,6%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	41,0%	29,7%	29,0%
	Висока оцінка (3-4)	57,8%	67,7%	71,0%
Якість інтернет-зв'язку в місці, де Ви працювали	Чинник не мав впливу	2,1%	2,6%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	23,1%	7,9%	6,9%
	Висока оцінка (3-4)	74,8%	89,5%	93,1%
Якість інтернет-зв'язку в учнів удома	Чинник не мав впливу	1,3%	0,0%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	43,5%	32,9%	42,0%
	Висока оцінка (3-4)	55,2%	67,1%	58,0%
Якість технічної підтримки, яку Ви отримували з боку закладу освіти	Чинник не мав впливу	11,2%	10,5%	17,0%
	Низька оцінка (1-2)	23,3%	26,1%	10,9%
	Висока оцінка (3-4)	65,5%	63,5%	72,1%
Якість методичної підтримки, яку Ви отримували з боку закладу освіти	Чинник не мав впливу	2,8%	5,7%	6,5%
	Низька оцінка (1-2)	12,1%	18,7%	6,3%
	Висока оцінка (3-4)	85,0%	75,6%	87,2%
Якість методичної підтримки, яку Ви отримували з боку інших інституцій	Чинник не мав впливу	8,8%	8,9%	12,1%
	Низька оцінка (1-2)	29,3%	36,1%	32,9%
	Висока оцінка (3-4)	61,9%	55,0%	55,0%
Якість освітнього контенту, доступного для використання під час дистанційного навчання	Чинник не мав впливу	2,0%	0,8%	2,6%
	Низька оцінка (1-2)	21,5%	18,6%	16,2%
	Висока оцінка (3-4)	76,6%	80,6%	81,2%
Рівень сформованості у Вас навичок користування спеціальними програмами та технічними засобами	Чинник не мав впливу	0,9%	0,0%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	10,2%	5,5%	28,6%
	Висока оцінка (3-4)	88,9%	94,5%	71,4%
Рівень сформованості в учнів навичок користування спеціальними програмами і технічними засобами	Чинник не мав впливу	1,1%	0,0%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	31,5%	27,2%	30,5%
	Висока оцінка (3-4)	67,4%	72,8%	69,5%
Рівень сформованості в учнів навичок самостійного опанування матеріалу	Чинник не мав впливу	0,0%	0,0%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	48,3%	38,0%	46,7%
	Висока оцінка (3-4)	51,7%	62,0%	53,3%
Рівень мотивації учнів до навчання дистанційно	Чинник не мав впливу	0,6%	0,0%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	53,2%	46,8%	47,1%
	Висока оцінка (3-4)	46,1%	53,2%	52,9%
Рівень включеності учнів у дистанційний освітній процес (присутність на онлайн-заняттях, виконання класних, домашніх і контрольних робіт)	Чинник не мав впливу	0,4%	0,0%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	20,3%	23,2%	16,6%
	Висока оцінка (3-4)	79,3%	76,8%	83,4%
Рівень включеності батьків в освітній процес дітей в умовах дистанційного навчання	Чинник не мав впливу	1,2%	0,0%	0,0%
	Низька оцінка (1-2)	30,0%	37,1%	18,3%
	Висока оцінка (3-4)	68,8%	62,9%	81,7%

4.3.6 Як змінилася організація дистанційного навчання в початковій школі від початку його запровадження

2020/2021 навчальний рік, коли було проведено збирання даних у межах другого циклу ЗЗМЯПО, став другим навчальним роком, коли заклади освіти частково переходили на дистанційний режим роботи. Уперше вони, як уже зазначалося вище, закривалися навесні 2020 року, що очікувано стало справжнім викликом для системи освіти. Однак із того часу і до моменту проведення другого циклу моніторингу всі учасники освітнього процесу загалом так чи так призвичаїлися до навчання поза приміщенням свого закладу освіти.

Про те, як змінилася організація дистанційного навчання в закладах освіти за рік від початку пандемії, учителів запитали й у рамках додаткового анкетування в межах ЗЗМЯПО. Педагогам запропонували відповісти на питання: **«Пригадайте, будь ласка, дистанційне навчання у Вашій школі протягом попереднього навчального року. Як, на Вашу думку, змінилася організація дистанційного навчання у Вашій школі цього навчального року, порівняно з тим періодом?»** (Рисунок 4.11).

Більшість учителів (54%) вважає, що у 2020/2021 навчальному році організація дистанційного навчання в їхньому закладі освіти значно покращилася, порівняно з попереднім навчальним роком. Ще 38,8% опитаних вважають, що організація цього процесу швидше покращилася. Тобто абсолютна більшість опитаних (сумарно 92,8%) загалом позитивно оцінюють зміни, пов'язані з організацією дистанційного навчання у своїх закладах освіти в другий рік пандемії. Усього 4,5% вчителів вибрали варіант «Залишилася на тому ж рівні», 2,6% – «Швидше погіршилася» і лише 0,1% – «Значно погіршилася».



Рисунок 4.11 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як, на Вашу думку, змінилася організація дистанційного навчання у Вашій школі цього навчального року, порівняно з тим періодом?»

4.3.7 Як, на думку вчителів, вплинуло на рівень успішності учнів початкових класів запровадження дистанційного навчання

Учителі початкових класів, які працюють постійно з тим самим класом, можна припустити, здатні об'єктивно оцінити рівень знань своїх учнів, простежити їхні успіхи й невдачі. Саме тому під час додаткового анкетування вчителів-учасників ЗЗМЯПО-2021 попросили оцінити, як, на їхню думку, вплинуло на рівень успішності учнів їхніх класів запровадження дистанційного навчання (**Рисунок 4.12**).

Загалом респонденти визнали такий вплив як негативний або швидше негативний (8,7% та 55,5% відповідно). 20,2% вважають, що перехід до дистанційного навчання ніяк не вплинув на успішність учнів. Решта вчителів вбачає позитивний чи швидше позитивний вплив дистанційного навчання на учнівську успішність (3,2% та 12,5% відповідно).

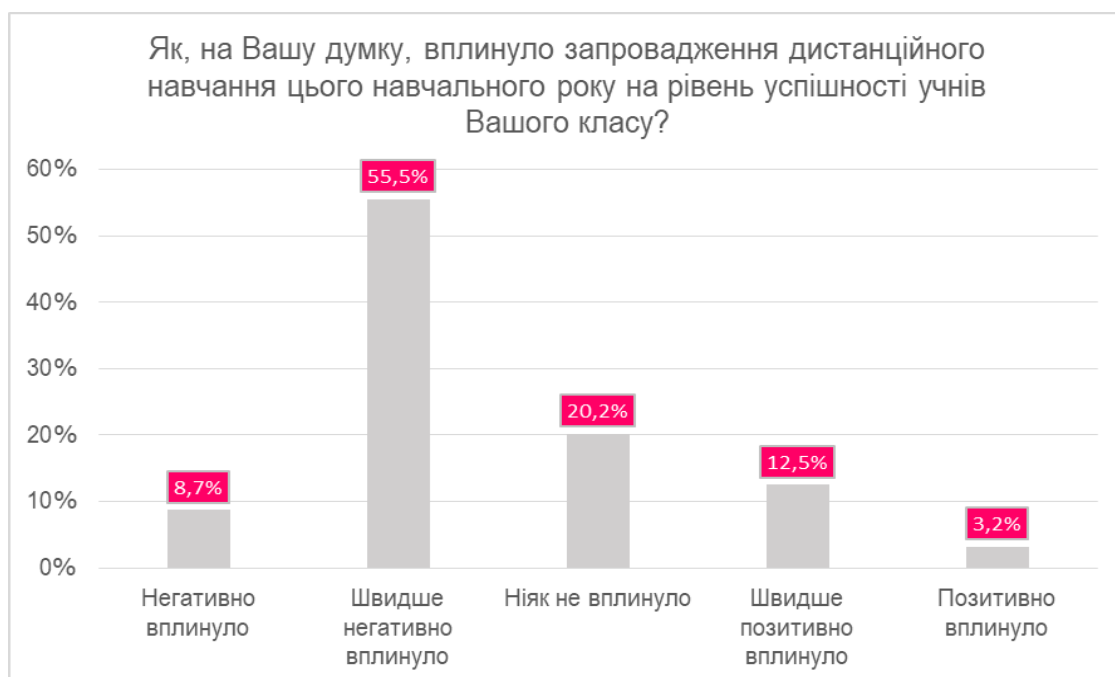


Рисунок 4.12 – Розподіл відсотків відповідей учителів на запитання анкети «Як, на Вашу думку, вплинуло запровадження дистанційного навчання цього навчального року на рівень успішності учнів Вашого класу?»

4.4 Зв'язок між тривалістю та якістю дистанційного навчання й успішністю в оволодінні учнями початкових класів математичною та читацькою компетентностями

4.4.1 Зв'язок між балами випускників початкової школи за підсумками виконання тестів із математики й читання та тривалістю дистанційного навчання

Учасники другого циклу ЗЗМЯПО в рік проведення тестування навчалися дистанційно різні періоди часу. Це пов'язано з тим, що рішення про переведення закладів освіти або окремих класів на дистанційний формат роботи приймалися на регіональному рівні з огляду на епідеміологічну ситуацію.

Під час підготовки ЗЗМЯПО-2021 було зроблено припущення, що тривалість дистанційного навчання могла суттєво вплинути на результати тестування учнів-учасників дослідження (власне, як і генеральної сукупності випускників початкової школи). Для перевірки цієї гіпотези потрібно було з'ясувати, як довго учні-учасники другого циклу ЗЗМЯПО навчалися дистанційно в тому навчальному році, коли було проведено дослідження (2020/2021 навчальний рік). Для цього в додаткову анкету вчителя було включено питання **«Скільки часу сумарно навчався дистанційно протягом цього навчального року той клас, який бере участь у цьому тестуванні?»**. У **Таблиці 4.20** наведено розподіл відповідей сукупної вибірки вчителів, які взяли участь у моніторингу, на це питання.

Дані засвідчують, що половина учасників у 2020/2021 навчальному році працювала дистанційно 1-2 місяці. Ще третина – менше одного місяця. 11,6% навчалися віддалено від 3 до 4 місяців, і лише 2,4% – 5 і більше місяців. Ця інформація дала змогу простежити зв'язок між тривалістю дистанційного навчання учнів і їхніми балами, які вони отримали за підсумками тестування з математики та читання.

Таблиця 4.20 – Розподіл відсотків відповідей учителів на питання анкети «Скільки часу сумарно навчався дистанційно протягом цього навчального року той клас, який бере участь у цьому тестуванні?»

Скільки часу сумарно навчався дистанційно протягом цього навчального року той клас, який бере участь у цьому тестуванні?	
	Відсоток відповідей
Менше одного місяця	32,6%
1–2 місяці	53,5%
3–4 місяці	11,6%
5 і більше місяців	2,4%

Як з математики, так і з читання результати тих четвертокласників, які навчалися дистанційно менше одного місяця, та тих, які навчалися в такому режимі 1-2 місяці, різняться несуттєво. Із математики середній бал першої категорії – 200,4, другої – 199,5, а із читання – 201,4 та 198,4 відповідно. Тобто різниця становить усього 0,9 бала з математики та 3 бали із читання.

Помітно гірші результати мають учні, які навчалися віддалено 3-4 місяці: 192,8 бала з математики та 194,5 бала із читання. Таким чином, різниця в балах таких учнів, порівняно з учнями, які навчалися віддалено менше одного місяця, становить 7,6 бала з математики та 6,9 бала із читання.

Середній бал учнів, які навчалися дистанційно 5 і більше місяців, становить 200 балів із математики та 197,5 бала із читання. Однак дані для цієї категорії учнів (як з математики, так і із читання) не є валідними з огляду на занадто малу кількість таких учасників у вибірці.

У **Таблицях 4.21** та **4.22** наведено відповідні статистичні показники: відсоток учнів у кожній групі, середній бал сформованості в них математичної та читацької компетентностей (у шкалі 100-300), похибку середнього й значення бала відповідних процентилів. На **Рисунках 4.13** та **4.14** ці дані представлено в графічній формі.

Таблиця 4.21 – Статистичні показники розподілу балів із математики випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році

Скільки часу сумарно навчався дистанційно протягом цього навчального року той клас, який бере участь у цьому тестуванні?							
	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Менше одного місяця	33	175,2	191,8	200,4	210,6	222,9	0,46
1–2 місяці	53	166,4	186,8	199,5	211,8	239,4	0,48
3–4 місяці	11	165,0	188,6	192,8	205,3	213,6	0,82
5 і більше місяців	3	180,6	188,2	200,0	215,3	218,7	1,54

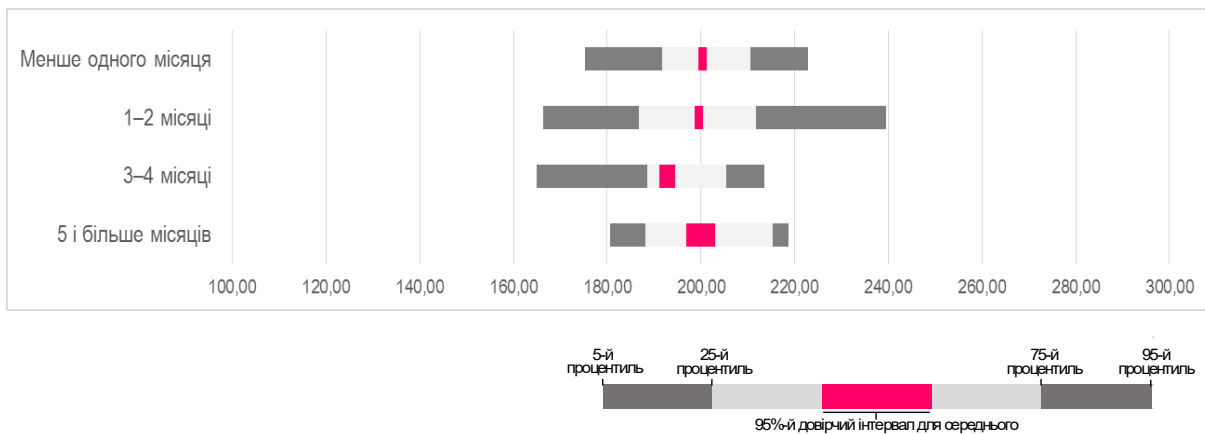


Рисунок 4.13 – Статистичні показники розподілу балів із математики випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році

Таблиця 4.22 – Статистичні показники розподілу балів із читання випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році

Скільки часу сумарно навчався дистанційно протягом цього навчального року той клас, який бере участь у цьому тестуванні?							
	Відсоток	Процентиль					Стандартна похибка середнього
		05	25	Середнє	75	95	
Менше одного місяця	32,1	177,3	192,6	201,4	210,7	219,7	0,41
1–2 місяці	53,7	170,5	185,3	198,4	208,5	226,6	0,36
3–4 місяці	12,2	167,1	186,6	194,5	204,5	225,6	0,81
5 і більше місяців	1,9	174,7	192,8	197,5	208,4	208,4	1,25

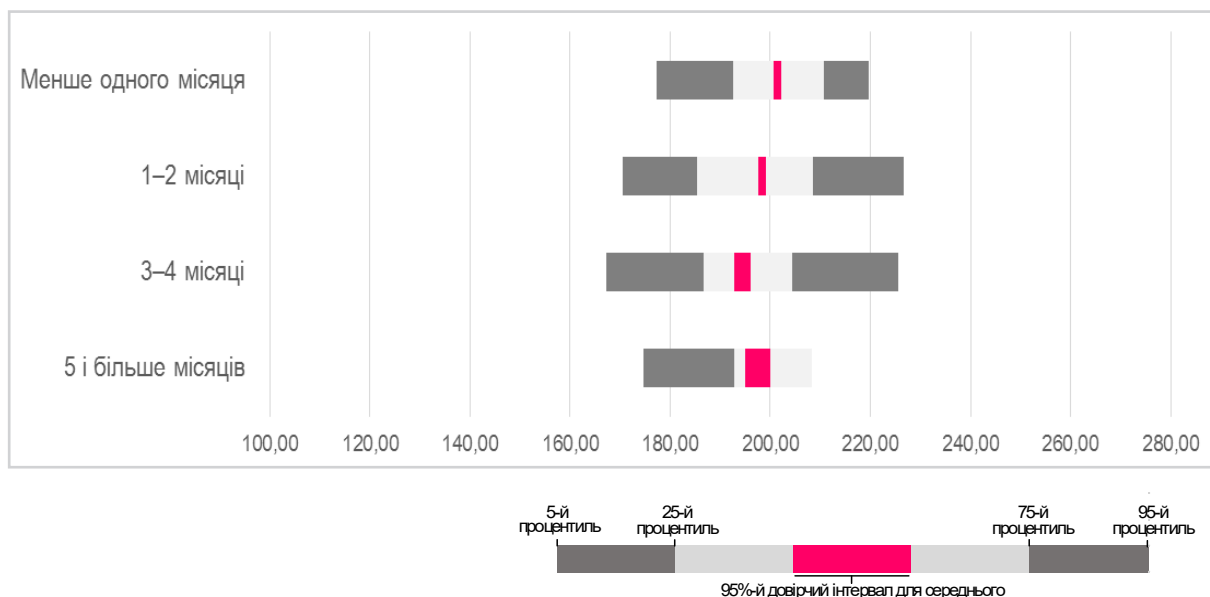


Рисунок 4.14 – Статистичні показники розподілу балів із читання випускників початкової школи залежно від тривалості дистанційного навчання в 2020/2021 навчальному році

4.4.2 Зв'язок між балами випускників початкової школи за підсумками виконання тестів із математики й читання та якістю дистанційного навчання

У **підрозділах 4.2 та 4.3** було детально проаналізовано відповіді учнів і вчителів на питання додаткових анкет, що дало змогу сформувати уявлення про умови та контекст, у якому учасники дослідження працювали під час дистанційного навчання. Більшість із проаналізованих факторів так чи так впливали на учасників освітнього процесу (наприклад, на їхнє ставлення до навчання чи роботи, тривалість робочого дня тощо), проте не мали прямого впливу на результати тестувань із математики та читання випускників початкової школи. Саме тому інформація в цьому пункті звіту зосереджена на аналізі незначної кількості факторів, щодо яких є підстави стверджувати, що вони мали певний вплив на результати навчання учнів.

Так, певний зв'язок простежується між балами учнів за виконання тестів із математики й читання та способами, якими вчителі здійснювали процес навчання під час дистанційного формату роботи (**Таблиці 4.23 та 4.24**). Зокрема середній бал учнів із математики, учителі яких часто або дуже часто проводили уроки онлайн на 14,2 бала вищий, порівняно з учнями, чиї вчителі робили це рідко, іноді або не робили цього ніколи. Із читання ця різниця не настільки суттєва й становить 5,5 бала. На 5,9 балів нижчі результати із читання мають також учні, чиї вчителі часто або дуже часто спілкувалися з ними індивідуально (з математики різниця не є суттєвою – лише 1,4 бала). Дещо нижчі (на 4 бала) резуль-

тати із читання й у тих учнів, чиї вчителі рідше за інших надавали їм для опрацювання відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті. Інші способи здійснення дистанційного навчання не мали суттєвого впливу на результати випускників початкової школи.

Бали учнів за предметні тести були проаналізовані також у зв'язку з їхніми відповідями на запитання анкети **«Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?»** стосовно типів виконуваних завдань і способів якими вони навчалися під час віддаленого освітнього процесу (**Таблиця 4.25** та **4.26**). Отримані дані свідчать про те, що учні, які часто (щодня або майже щодня чи кілька разів на тиждень) відвідували уроки онлайн мають вищі середні бали за підсумками тестувань, ніж ті, хто робив це рідко (різниця становить 8,8 бала із математики та 4,8 бала із читання). На середні бали із читання впливає також те, як часто учні спілкувалися зі своїми вчителями індивідуально: ті, хто робили це часто мають, на 6 балів нижчі результати, порівняно з тими, хто спілкувався в такий спосіб рідко. Водночас частота індивідуального спілкування з учителем не мала суттєвого впливу на результати учнів за підсумками тестування з математики.

Узагальнюючи проаналізовані вище фактори, можна підтвердити гіпотезу про те, що на рівень успішності учнів із читання та математики в умовах дистанційного навчання значною мірою впливає те, як часто вчителі організують, а учні, відповідно, відвідують онлайн-уроки. Особливо виразно це простежується в стосунку до математики. Цей висновок дає підстави стверджувати, що й під час дистанційного навчання учні початкових класів можуть досягати вищих результатів як у математиці, так і в читанні за умови проведення регулярних і повноцінних онлайн-уроків.

На успішність учнів безумовно могло впливати й те, у яких умовах вони працювали під час віддаленого навчання. Для перевірки цієї гіпотези відповіді учнів на запитання анкети стосовно умов навчання **«Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?»** було проаналізовано у зв'язку із результатами їхніх тестувань (**Таблиця 4.27** та **4.28**).

Отримані дані свідчать про те, що середні бали учнів, які мали певні труднощі технічного характеру під час дистанційного навчання (не мали комп'ютера (планшета, смартфона) або він був несправний, не мали достатніх навичок роботи на комп'ютері або планшеті, не мали вдома інтернету або він був поганий) дещо нижчі порівняно з результатами тих, хто таких труднощів не мав. Різниця становить від 5,3 до 8 балів із математики та від 5,2 до 7,5 балів із читання. Нижчі бали мають і ті учні, які погоджувалися або швидше погоджувалися з твердженням **«Під час дистанційного навчання мені було важко виконувати завдання, тому що вчитель/-лька нічого не пояснював/-ла»**. Різниця в успішності між ними і тими, хто не погодився із відповідним твердженням, становить

8,1 бала з математики та 5,2 бала із читання. Крім того, на 5,1 бала нижчі результати з математики мають ті учні, які погодилися із твердженням «Під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів мені найчастіше пояснювали батьки». Із читання така різниця становить лише 3,1 бала.

Таблиця 4.23 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту з математики залежно від способів роботи вчителя з учнями під час дистанційного навчання

Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього року?	Варіанти відповідей	Відсоток відповідей	Середній бал учнів з математики	Стандартна похибка
Проводив/-ла уроки онлайн	Рідко або ніколи / Іноді	6,6%	↓ 186,0	1,49
	Часто / Дуже часто	93,4%	↑ 200,2	0,31
Надавав/-ла завдання для самостійного виконання	Рідко або ніколи / Іноді	38,0%	↑ 201,2	0,50
	Часто / Дуже часто	62,0%	↓ 197,8	0,40
Спілкувався/-лася з учнями індивідуально (через відеозв'язок, телефоном чи безпосередньо без технічних засобів)	Рідко або ніколи / Іноді	27,5%	↑ 199,9	0,53
	Часто / Дуже часто	72,5%	↓ 198,5	0,38
Проводив/-ла тести або контрольні роботи онлайн	Рідко або ніколи / Іноді	37,1%	↓ 198,1	0,52
	Часто / Дуже часто	62,9%	↑ 199,6	0,39
Надавав/-ла для опрацювання відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі	Рідко або ніколи / Іноді	46,1%	↑ 201,0	0,48
	Часто / Дуже часто	53,9%	↓ 197,5	0,41
Надавав/-ла для опрацювання відео «Всеукраїнської школи онлайн»	Рідко або ніколи / Іноді	58,8%	↑ 199,4	0,40
	Часто / Дуже часто	41,2%	↓ 197,7	0,47
Надавав/-ла для виконання вправи з підручника	Рідко або ніколи / Іноді	15,9%	↑ 201,8	0,74
	Часто / Дуже часто	84,1%	↓ 198,6	0,34
Надавав/-ла для виконання вправи, розроблені самостійно	Рідко або ніколи / Іноді	35,3%	↓ 196,9	0,54
	Часто / Дуже часто	64,7%	↑ 200,3	0,39
Надавав/-ла для виконання тренувальні вправи, завдання, наявні в інтернеті	Рідко або ніколи / Іноді	44,1%	↓ 198,6	0,49
	Часто / Дуже часто	55,9%	↑ 199,5	0,40

Таблиця 4.24 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту із читання залежно від способів роботи вчителя з учнями під час дистанційного навчання

Як часто Ви працювали з учнями в наведені нижче способи під час дистанційного навчання цього	Варіанти відповідей	Відсоток відповідей	Середній бал учнів з читання	Стандартна похибка
Проводив/-ла уроки онлайн	Рідко або ніколи / Іноді	8,8%	↓ 193,8	0,66
	Часто / Дуже часто	91,2%	↑ 199,3	0,27
Надавав/-ла завдання для самостійного виконання	Рідко або ніколи / Іноді	38,2%	↓ 197,6	0,38
	Часто / Дуже часто	61,8%	↑ 199,6	0,34
Спілкувався/-лася з учнями індивідуально (через відеозв'язок, телефоном чи безпосередньо без технічних засобів)	Рідко або ніколи / Іноді	28,2%	↑ 203,0	0,51
	Часто / Дуже часто	71,8%	↓ 197,1	0,29
Проводив/-ла тести або контрольні роботи онлайн	Рідко або ніколи / Іноді	35,4%	↑ 199,3	0,47
	Часто / Дуже часто	64,6%	↓ 198,8	0,30
Надавав/-ла для опрацювання відео уроків або навчальних матеріалів інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі	Рідко або ніколи / Іноді	32,3%	↓ 196,2	0,46
	Часто / Дуже часто	67,7%	↑ 200,2	0,30
Надавав/-ла для опрацювання відео «Всеукраїнської школи онлайн»	Рідко або ніколи / Іноді	57,2%	↑ 200,6	0,33
	Часто / Дуже часто	42,8%	↓ 196,7	0,40
Надавав/-ла для виконання вправи з підручника	Рідко або ніколи / Іноді	22,5%	↓ 196,3	0,52
	Часто / Дуже часто	77,5%	↑ 199,5	0,29
Надавав/-ла для виконання вправи, розроблені самостійно	Рідко або ніколи / Іноді	27,8%	↓ 197,0	0,53
	Часто / Дуже часто	72,2%	↑ 199,5	0,29
Надавав/-ла для виконання тренувальні вправи, завдання, наявні в інтернеті	Рідко або ніколи / Іноді	42,8%	↑ 199,9	0,40
	Часто / Дуже часто	57,2%	↓ 198,1	0,33

Таблиця 4.25 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту з математики залежно від типів виконуваних завдань і способів, якими вони навчалися під час дистанційного навчання

Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?	Варіанти відповідей	Відсоток відповідей	Середній бал учнів з математики	Стандартна похибка
Відвідував/-ла уроки онлайн, які організувала моя школа	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	20,4%	↓ 193,0	0,72
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	79,6%	↑ 201,8	0,35
Дивився/-лася уроки або навчальні програми інших учителів в інтернеті, наприклад, на ютубі, або по телебаченню	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	50,9%	↓ 200,1	0,47
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	49,1%	↑ 200,2	0,44
Працював/-ла з учителем/-лькою індивідуально (через відеозв'язок, телефоном чи безпосередньо без технічних засобів)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	69,2%	↑ 201,3	0,39
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	30,8%	↓ 197,7	0,57
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою завдання з підручника	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	18,5%	↓ 197,1	0,77
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	81,5%	↑ 200,9	0,35
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою додаткові завдання (тобто не з підручника)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	45,6%	↓ 199,0	0,49
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	54,4%	↑ 201,1	0,44
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою тренувальні вправи, завдання в інтернеті	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	48,1%	↓ 199,7	0,47
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	51,9%	↑ 200,7	0,44
Виконував/-ла тести або контрольні роботи	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	38,2%	↑ 200,9	0,52
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	61,8%	↓ 199,8	0,41
Опрацьовував/-ла матеріали та виконувала завдання без указівки вчителя/-ки (самостійно або з батьками чи репетиторами)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	56,7%	↑ 201,4	0,44
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	43,3%	↓ 198,9	0,47

Таблиця 4.26 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту із читання залежно від типів виконуваних завдань і способів, якими вони навчалися під час дистанційного навчання

Як часто під час дистанційного навчання цього року ти робив/-ла таке?	Варіанти відповідей	Відсоток відповідей	Середній бал учнів з читання	Стандартна похибка
Відвідував/-ла уроки онлайн, які організувала моя школа	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	19,6%	↓ 195,0	0,53
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	80,4%	↑ 199,8	0,29
Дивився/-лася уроки або навчальні програми інших учителів в інтернеті, наприклад на ютубі, або по телебаченню	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	46,3%	↑ 199,1	0,38
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	53,7%	↓ 198,9	0,37
Працював/-ла з учителем/-лькою індивідуально (через відеозв'язок, телефоном чи безпосередньо без технічних засобів)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	69,6%	↑ 200,9	0,30
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	30,4%	↓ 194,9	0,51
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою завдання з підручника	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	19,1%	↓ 197,0	0,59
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	80,9%	↑ 199,6	0,29
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою додаткові завдання (тобто не з підручника)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	43,0%	↑ 199,2	0,40
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	57,0%	↑ 199,0	0,36
Виконував/-ла задані вчителем/-лькою тренувальні вправи, завдання в інтернеті	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	48,4%	↓ 198,9	0,39
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	51,6%	↑ 199,2	0,36
Виконував/-ла тести або контрольні роботи	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	36,2%	↑ 200,0	0,45
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	63,8%	↓ 198,7	0,33
Опрацьовував/-ла матеріали та виконувала завдання без указівки вчителя/-ки (самостійно або з батьками чи репетиторами)	Ніколи або майже ніколи / Кілька разів на місяць	56,0%	↑ 200,1	0,37
	Щодня або майже щодня / Кілька разів на тиждень	44,0%	↓ 197,8	0,37

Таблиця 4.27 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту з математики залежно від умов, у яких учні навчалися дистанційно

Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?	Варіанти відповідей	Відсоток відповідей	Середній бал учнів з математики	Стандартна похибка
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що я погано працюю на комп'ютері або планшеті	Погоджуюся або швидше погоджуюся	22,9%	↓ 196,0	0,70
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	77,1%	↑ 201,4	0,36
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома немає комп'ютера (планшета, смартфона)	Погоджуюся або швидше погоджуюся	12,9%	↓ 193,5	0,90
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	87,1%	↑ 201,4	0,34
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що мій комп'ютер (планшет) погано працював	Погоджуюся або швидше погоджуюся	21,3%	↓ 196,2	0,70
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	78,7%	↑ 201,5	0,36
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома в мене не було інтернету або він був поганий	Погоджуюся або швидше погоджуюся	21,8%	↓ 195,4	0,70
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	78,2%	↑ 201,7	0,36
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що домашній комп'ютер або планшет був часто зайнятий кимось іншим	Погоджуюся або швидше погоджуюся	15,3%	↓ 193,7	0,75
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	84,7%	↑ 201,7	0,35
Під час дистанційного навчання мені було важко виконувати завдання, тому що вчитель/-лька нічого не пояснював/-ла	Погоджуюся або швидше погоджуюся	15,1%	↓ 193,6	0,82
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	84,9%	↑ 201,6	0,35
Під час дистанційного навчання я отримував/-ла більше завдань для самостійної роботи, ніж зазвичай	Погоджуюся або швидше погоджуюся	32,8%	↓ 197,4	0,56
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	67,2%	↑ 201,9	0,40
Під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів мені найчастіше пояснювали батьки	Погоджуюся або швидше погоджуюся	38,5%	↓ 197,3	0,50
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	61,5%	↑ 202,4	0,42
У школі навчатися краще, ніж удома	Погоджуюся або швидше погоджуюся	78,1%	↑ 200,8	0,36
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	21,9%	↓ 198,4	0,71

Таблиця 4.28 – Статистичні показники розподілу середніх балів випускників початкової школи за виконання тесту із читання залежно від умов, у яких учні навчалися дистанційно

Наскільки ти погоджуєшся з наведеними нижче твердженнями стосовно твого дистанційного навчання цього року?	Варіанти відповідей	Відсоток відповідей	Середній бал учнів з читання	Стандартна похибка
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що я погано працюю на комп'ютері або планшеті	Погоджуюся або швидше погоджуюся	23,0%	↓ 194,4	0,52
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	77,0%	↑ 200,4	0,30
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома немає комп'ютера (планшета, смартфона)	Погоджуюся або швидше погоджуюся	13,6%	↓ 192,6	0,73
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	86,4%	↑ 200,1	0,28
Мені було важко виконувати надіслані вчителем/-лькою завдання через те, що мій комп'ютер (планшет) погано працював	Погоджуюся або швидше погоджуюся	20,1%	↓ 193,9	0,61
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	79,9%	↑ 200,5	0,29
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що вдома в мене не було інтернету або він був поганий	Погоджуюся або швидше погоджуюся	21,9%	↓ 194,6	0,56
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	78,1%	↑ 200,4	0,30
Я не мав / не мала змоги навчатися дистанційно через те, що домашній комп'ютер або планшет був часто зайнятий кимось іншим	Погоджуюся або швидше погоджуюся	17,8%	↓ 193,6	0,63
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	82,2%	↑ 200,3	0,29
Під час дистанційного навчання мені було важко виконувати завдання, тому що вчитель/-лька нічого не пояснював/-ла	Погоджуюся або швидше погоджуюся	16,4%	↓ 194,8	0,62
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	83,6%	↑ 200,0	0,29
Під час дистанційного навчання я отримував/-ла більше завдань для самостійної роботи, ніж зазвичай	Погоджуюся або швидше погоджуюся	33,5%	↓ 198,1	0,46
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	66,5%	↑ 199,7	0,32
Під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів мені найчастіше пояснювали батьки	Погоджуюся або швидше погоджуюся	38,6%	↓ 197,2	0,40
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	61,4%	↑ 200,3	0,35
У школі навчатися краще, ніж удома	Погоджуюся або швидше погоджуюся	77,1%	↑ 199,2	0,30
	Не погоджуюся або швидше не погоджуюся	22,9%	↓ 198,6	0,55

Резюме

Проаналізовані вище **відповіді четвертокласників**, які навесні 2021 року взяли участь у ЗЗМЯПО, на запитання додаткової анкети дали змогу сформувавши уявлення про типовий «робочий день» четвертокласника в період віддаленого навчання. Так, у час вимушених карантинів учні зазвичай витрачали на навчання від 3 до 5 годин на день, майже кожного дня спілкувалися зі своїми вчителями за допомогою зуму, а також вайберу, телеграму, вотсапу або інших месенджерів, дуже часто виконували завдання з підручника, відвідували організовані школою уроки онлайн, а також виконували тести та контрольні роботи.

Під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів учням найчастіше пояснювали батьки. Крім того, у цей період четвертокласники отримували більше завдань, ніж зазвичай, і часто ці завдання було важко виконувати через відсутність пояснень із боку вчителя.

Труднощі технічного характеру (відсутність комп'ютера або погані навички роботи з ним, нестійкий інтернет-зв'язок тощо) були менш актуальними для учнів під час дистанційного навчання, хоча також заважали належно вчитися значній частині випускників початкової школи. При цьому учні із сільської місцевості, а також учні, які навчаються у звичайних школах, дещо частіше, ніж інші їхні однолітки, мали справу із чинниками, що ускладнювали процес навчання в дистанційному форматі.

Незважаючи на дещо відмінні умови навчання під час вимушених карантинів, усіх опитаних учнів початкової школи об'єднує впевненість у тому, що в школі навчатися краще, ніж удома: більш ніж троє із чотирьох четвертокласників з радістю відвідували б заклади освіти, де мали б змогу не тільки навчатися за постійної підтримки з боку вчителя, але й спілкуватися з однокласниками.

Проаналізовані вище **відповіді вчителів** на додаткову анкету в межах ЗЗМЯПО-2021 дали змогу сформувавши уявлення про робочі будні педагогів під час віддаленого навчання, спричиненого пандемією коронавірусу впродовж 2020–2021 років.

Як свідчать дані, у цей період учителі початкових класів працювали в середньому по 8-10 годин на день. Вони, за їхніми словами, постійно проводили уроки онлайн, надавали учням для виконання вправи, передусім із підручників, за якими учні навчалися й під час очного освітнього процесу, а також спілкувалися з ними індивідуально. Для цього вчителі найчастіше використовували технічні засоби (комп'ютери, ноутбуки, планшети (удома чи в закладі освіти), телефони або смартфони) з доступом до інтернету.

Найбільш ефективними для здійснення навчання в дистанційному форматі для вчителів виявилися різні месенджери (вайбер, телеграм, ватсап тощо), а також зум і гугл-клас.

Учителі початкових класів позитивно оцінили якість методичної підтримки, яку вони отримували з боку закладів освіти, власний рівень сформованості навичок користування спеціальними програмами та технічними засобами, а також якість комп'ютерної техніки та інтернет-зв'язку в місці, де вони працювали. Водночас учителі початкових класів дещо незадоволені рівнем сформованості у своїх учнів навичок самостійного опанування матеріалу, а також рівнем їхньої мотивації до навчання дистанційно.

Загалом, незважаючи на те, що організація дистанційного навчання в закладах освіти, на думку опитаних учителів, покращилася за рік від початку пандемії, більшість педагогів схильна вважати, що перехід на такий режим навчання негативно позначався на успішності їхніх учнів, що, власне, підтверджено й аналітичними даними цього **Розділу**.

Дійсно, тривале навчання поза закладом освіти негативно позначається на рівні сформованості в учнів початкової школи читацької та математичної компетентностей. Однак, окрім тривалості дистанційного навчання, значний вплив на учнівські досягнення має й те, як цей процес відбувається. Зокрема надзвичайно важливим є регулярне проведення вчителями і, відповідно, регулярне відвідування учнями онлайн-уроків (особливо для засвоєння навчального матеріалу з математики), отримання пояснень із боку вчителя, а також доступ до належних технічних ресурсів і достатні навички роботи з ними.

Загалом проведений аналіз є своєрідним зрізом того контексту, у якому українські молодші школярі та їхні вчителі навчалися та працювали дистанційно. Безумовно, ця актуальна тема стане предметом багатьох вітчизняних і міжнародних досліджень. Висновки ж, наведені в цьому **Звіті**, можуть слугувати відправною точкою для більш глибокого занурення в той чи той аспект досліджуваного питання.

Висновки і рекомендації



У 2016 році МОНУ ініціювало проведення довготривалого (кожні два роки) загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», метою якого є систематичне збирання інформації про ключові компетентності учнів, які завершують здобуття початкової освіти, визначення тенденцій у цій царині та виявлення чинників, що впливають на успішність здобувачів початкової освіти. Перший цикл моніторингу відбувся 2018 року, а навесні 2021 року було проведено основний етап другого циклу цього дослідження.

Другий цикл моніторингу мав відбутися у 2020 році, однак через пандемію коронавірусної інфекції і перехід закладів освіти на дистанційний формат роботи, відповідний цикл було перенесено на 2021 рік. Незважаючи на вимушене відтермінування й певні труднощі, пов'язані з адмініструванням в умовах карантинних заходів, моніторинг відбувся з дотриманням усіх технологічних і методологічних вимог, заснованих на науково обґрунтованих підходах.

Зібрані та проаналізовані за підсумками цього циклу моніторингу дані дали змогу сформулювати низку важливих висновків.

I. Математична компетентність випускників початкової школи: стан і динаміка

Із 2018 до 2021 року рівень математичної компетентності випускників початкової школи знизився. Середній результат із математики, отриманий четвертокласниками у 2021 році, на 3,1 бала менший за відповідний показник 2018 року. Частка учнів, які досягли високого рівня сформованості математичної компетентності, за три роки знизилася на 1%, натомість частка тих, які не подолали базового порогу в оволодінні математикою, збільшилася на 3,7%.

У результатах четвертокласників за підсумками тестування з математики прослідковується різниця залежно від статі, чого не було помічено у циклі 2018 року: середній бал хлопчиків на 4,6 бала вищий за відповідний показник дівчаток. При цьому результат хлопчиків за три роки суттєво не змінився, натомість результат дівчаток зменшився в циклі 2021 року порівняно з попереднім циклом на 5,9 бала.

Результати учасників другого циклу моніторингу за виконання тесту з математики різняться залежно від типу місцевості, де розташовано заклад освіти, який відвідували діти. Учні, які мешкають у містах обласного підпорядкування, мають суттєво вищі середні бали з математики, ніж їхні однолітки із закладів освіти в інших типах місцевості: різниця становить від близько 8 балів (міста в районах) до майже 17 балів (села). Водночас за трирічний період – між 2018 та 2021 роками – результати учнів, які навчалися в закладах освіти в різних типах місцевості, за виконання тесту

з математики суттєво не змінилися.

Різняться також середні результати учнів, які навчаються у звичайних школах (195,9 бала), та їхніх однолітків із гімназій, ліцеїв і спеціалізованих шкіл (209,5 та 214,0 бала відповідно). При цьому середній бал учнів зі звичайних шкіл у 2021 році виявився на 4,6 бала меншим порівняно з відповідним показником 2018 року, поряд із цим результати учнів з інших типів закладів освіти за три роки суттєво не змінилися.

II. Читацька компетентність випускників початкової школи: стан і динаміка

За три роки, що минули після першого циклу моніторингу, рівень читацької компетентності випускників початкової школи знизився. Середній бал учнів за виконання тесту із читання у 2021 році на 3,9 бала нижчий порівняно із середнім балом, який отримали четвертокласники у 2018 році. Частка четвертокласників, які продемонстрували високий рівень читацької компетентності, знизилася із 17,5% у 2018 році до 14,9% у 2021 році, натомість частка тих випускників початкової школи, які не подолали базового порогу читацької компетентності, навпаки, збільшилася впродовж трьох років із 13,2% до 16,9%.

Як і в попередньому циклі моніторингу, дівчатка під час тестування 2021 року продемонстрували більш високі результати в читанні, ніж хлопчики. Водночас середній бал, отриманий у 2021 році на тестуванні із читання хлопчиками, порівняно із 2018 роком істотно не змінився, а результат дівчаток зменшився більш ніж на 5 балів.

Середні бали на тестуванні 2021 року із читання четвертокласників, які здобували початкову освіту в гімназіях, ліцеях і спеціалізованих школах, суттєво вищі, ніж їхніх однолітків, які навчалися у звичайних школах. При цьому результат останніх за три роки зменшився на 4 бали, чого не спостерігається серед тих учнів, які відвідували заклади освіти інших типів.

Середні бали із читання, отримані випускниками початкової школи закладів освіти, що розташовані в селищах і в містах у районах, істотно не відрізняються, проте існує статистично значима різниця між результатами учнів, які здобували початкову освіту в селах, і результатами учнів, які відвідували заклади освіти, що розташовані в населених пунктах інших типів: результат четвертокласників, які навчалися в селах, більш ніж на 6 балів нижчий порівняно з результатами їхніх ровесників, які навчалися в містах у районах, і більш ніж на 17 балів нижчий порівняно з результатами тих здобувачів початкової освіти, які навчалися в містах обласного підпорядкування. Водночас середні бали, отримані випускниками початкової школи на тестуванні із читання у 2018 та 2021 роках, істотно не відрізняються для кожного типу населеного пункту.

III. Дистанційне навчання в умовах COVID-19 та його вплив на успішність випускників початкової школи в галузі математики й читання

Одним із важливих завдань поточного циклу моніторингу стало вивчення досвіду учнів і вчителів початкової школи, пов'язаного з організацією та здійсненням дистанційного навчання під час пандемії COVID-19. Із цією метою було проведено додаткове анкетування, за підсумками якого виявлено, зокрема, таке:

щодо учнів:

- у час вимушених карантинів учні зазвичай витрачали на навчання від 3 до 5 годин на день, майже кожного дня спілкувалися зі своїми вчителями за допомогою зуму, а також вайберу, телеграму, ватсапу або інших месенджерів, дуже часто виконували завдання з підручника, відвідували організовані школою уроки онлайн, а також виконували тести та контрольні роботи;
- під час дистанційного навчання нові теми з навчальних предметів учням найчастіше пояснювали батьки, та, крім того, у цей період четвертокласники отримували більше завдань, ніж зазвичай, і часто ці завдання їм було важко виконувати через відсутність пояснень із боку вчителів;
- труднощі технічного характеру (відсутність комп'ютера або погане володіння ним, нестійкий інтернет-зв'язок тощо) були не критичними для молодших школярів під час дистанційного навчання, хоча певною мірою й заважали належно вчитися значній частині випускників початкової школи. При цьому учні із сільської місцевості, а також учні, які навчаються у звичайних школах, дещо частіше, ніж інші їхні однолітки, стикалися із чинниками технічного характеру, що ускладнювали процес навчання в дистанційному форматі;
- усіх опитаних учнів початкової школи об'єднує впевненість у тому, що в школі навчатися краще, ніж удома: більш ніж троє із чотирьох четвертокласників із радістю відвідували б заклади освіти, де мали б змогу не тільки навчатися за постійної підтримки з боку вчителя, але й спілкуватися з однокласниками;

щодо вчителів:

- учителі початкових класів у період дистанційного навчання працювали в середньому по 8–10 годин на день, постійно проводили уроки онлайн, надавали учням для виконання вправи із підручників, а також спілкувалися з ними індивідуально;
- для комунікації з учнями педагоги найчастіше використовували технічні засоби з доступом до інтернету (комп'ютери, ноутбуки,

планшети (удома чи в закладі освіти), телефони або смартфони);

- найбільш ефективними для здійснення навчання в дистанційному форматі для вчителів виявилися різні месенджери (вайбер, телеграм, вотсап тощо), а також застосунки зум і гугл-клас;
- учителі початкових класів позитивно оцінили якість методичної підтримки, яку вони отримували з боку закладів освіти під час карантинів, власний рівень сформованості навичок користування спеціальними програмами та технічними засобами, а також якість комп'ютерної техніки та інтернет-зв'язку в місці, де вони працювали. Водночас опитані вчителі дещо незадоволенні рівнем сформованості у своїх учнів навичок самостійного опанування матеріалу, а також рівнем їхньої мотивації до навчання дистанційно;
- незважаючи на те, що організація дистанційного навчання в закладах освіти, на думку вчителів, покращилася через рік після початку пандемії, більшість педагогів усе ж схильна вважати, що перехід на такий режим навчання негативно позначався на успішності їхніх учнів.

Дійсно, аналіз засвідчив, що тривале навчання поза приміщенням закладу освіти внаслідок карантинних обмежень негативно позначилося на рівні сформованості в учнів початкової школи читацької та математичної компетентностей: різниця в середніх балах учнів, які навчалися віддалено 3–4 місяці, порівняно з тими їхніми ровесниками, які навчалися в такому форматі менше одного місяця, становить 7,6 бала з математики та 6,9 бала із читання. Цю різницю пояснює низка чинників, зокрема, нерегулярне проведення вчителями і, відповідно, нерегулярне відвідування учнями онлайн-уроків (особливо для засвоєння навчального матеріалу з математики), непостійне надання вчителями своїм учням пояснень щодо нового матеріалу, а також недоступність належних технічних ресурсів або недостатність навичок роботи з ними.

IV. Рекомендації

Отримані за підсумками другого циклу ЗЗМЯПО результати є ґрунтом для низки рекомендацій, реалізація яких відповідними суб'єктами освітньої сфери, як визначеними Програмою моніторингу (МОНУ, обласні та місцеві органи управління освітою, заклади вищої педагогічної освіти, заклади загальної середньої освіти, учителі), так і іншими (НАПНУ, ІППО, УЦОЯО, державні наукові установи «Інститут освітньої аналітики», «Інститут модернізації змісту освіти», Державна служба якості освіти, видавництва, авторські колективи навчальних і навчально-методичних матеріалів для початкової школи), може сприяти підвищенню освітніх показників на рівні початкової школи. Зокрема доцільним бачиться:

1) інформування широкого кола освітян, управлінців у галузі освіти та інших зацікавлених суб'єктів про результати другого циклу моніторингу, зокрема через публікації в ЗМІ, проведення круглих столів та інших комунікативних заходів, з метою обговорення й напрацювання підходів до подолання виявлених проблем та поширення практик, які засвідчили свою дієвість у початковій школі;

2) проведення ґрунтового аналізу чинних практик викладання математики та читання в закладах освіти різних типів із метою визначення оптимальних підходів до навчання учнів початкової школи та вироблення рекомендацій для поліпшення освітнього процесу у викладанні означених предметних галузей у Новій українській школі;

3) дослідження особливостей практик викладання читання та математики, які застосовують учителі початкових класів у ліцеях, гімназіях і спеціалізованих школах, і визначення можливостей використання цього досвіду у звичайних школах;

4) аналіз чинних навчальних і навчально-методичних матеріалів із читання та математики для початкової школи, зокрема новітніх матеріалів, що створені для Нової української школи, крізь призму належності представлення в них тих тем, понять, завдань тощо, на які має бути звернена особлива увага з огляду на висновки моніторингу, та розроблення за підсумками відповідного аналізу методичних рекомендацій для видавництв / авторських колективів, учителів початкової школи щодо можливих шляхів покращення змісту матеріалів;

5) розроблення системи виявлення навчальних прогалин у галузі читання й математики в учнів початкової школи, здійснення заходів з її реалізації, напрацювання дієвих механізмів для подолання освітніх втрат учнів;

6) розроблення комплексу матеріалів для поточного, тематичного й підсумкового оцінювання учнів у межах мовно-літературної та математичної освітніх галузей на рівні початкової школи;

7) напрацювання методик і доступних для вчителя початкової школи матеріалів, зокрема в мережі Інтернет, для посилення спроможності молодших школярів працювати з інформаційними текстами (науково-пізнавальними та медіатекстами, зокрема рекламними), математичними темами, що стосуються вимірювань, роботи з даними та ін.;

8) підготовлення методичних рекомендацій щодо викладання таких тем із математики, як «Робота з даними», «Вимірювання», широке інформування вчителів про найактуальніші методи та прийоми викладання відповідних тем;

9) розроблення й розміщення на платформі «Всеукраїнська школа онлайн» комплексу матеріалів (відеоуроків, тестів) для використання в межах початкової школи;

10) розроблення й реалізація програм підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, що включатимуть, зокрема, блоки щодо результатів моніторингу й про ефективні методики формування читацької та математичної компетентностей учнів початкових класів;

11) розроблення системи постійної методичної підтримки вчителя початкової школи, зокрема з використанням потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, а також продовження реформи зовнішньої сертифікації вчителів початкової школи як одного зі способів підвищення мотивації педагогічних кадрів до особистісного й професійного розвитку;

12) розроблення й реалізація державної програми підтримки закладів вищої педагогічної освіти з метою забезпечення якісної підготовки молодих кадрів для роботи в початковій школі;

13) розроблення системи технічної, технологічної та методичної підтримки учасників освітнього процесу в період дистанційного навчання, зокрема з акцентом на: 1) забезпеченні вчителів та учнів якісною комп'ютерною технікою; 2) розширенні освітнього контенту в мережі Інтернет, зокрема на вебресурсі «Всеукраїнська школа онлайн»; 3) підвищенні рівня комп'ютерної грамотності учасників освітнього процесу;

14) проведення додаткових наукових досліджень, зокрема щодо причин високої міри впливу дистанційної форми навчання на освітні досягнення дівчаток, і вдосконалення методик дистанційного викладання з метою зменшення сегрегації дівчаток, розроблення й імплементація методик компенсації спричинених дистанційним навчанням освітніх втрат дівчаток;

15) активізація проведення тих реформ, що спрямовані на скорочення розриву в рівнях оволодіння ключовими компетентностями різними групами учнів, які навчаються в різних типах закладів освіти та проживають в різних типах місцевості, а також напрацювання й реалізація на державному та локальному рівні стратегії підтримки «слабких» шкіл, до яких, за даними моніторингу, можуть бути віднесені передусім звичайні школи (загальноосвітні школи та навчально-виховні комплекси) та заклади освіти в сільській місцевості;

16) розвиток мережі дошкільних закладів освіти і позашкільних закладів розвитку дітей із метою забезпечення якомога ширшого охоплення популяції, а також розроблення й реалізація державної й локальних програм підтримки «неблагополучних» родин.

Додатки



[Додаток А. Наказ МОНУ від 20.03.2018 № 256](#)

[Додаток Б. Наказ МОНУ від 26.02.2019 № 265](#)

[Додаток В. Наказ МОНУ від 17.01.2020 № 64](#)

[Додаток Г. Наказ МОНУ від 13.03.2020 № 399](#)

[Додаток Д. Наказ МОНУ від 07.05.2020 № 607](#)

[Додаток Е. Наказ МОНУ від 26.11.2020 № 1478](#)

[Додаток Ж. Наказ МОНУ від 21.01.2021 № 78](#)

[Додаток И. Наказ УЦОЯО від 10.03.2021 № 35](#)

[Додаток К. Наказ МОНУ від 17.10.2019 №1306](#)

[Додаток Л. Додаткова анкета для учня «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19»](#)

[Додаток М. Додаткова анкета для вчителя «Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19»](#)

[Додаток Н. Програма анкетування учасників](#)

[Додаток П. Анкета учня, який виконував тест із читання](#)

[Додаток Р. Анкета учня, який виконував тест із математики](#)

[Додаток С. Анкет вчителя, учні якого виконували тест із читання](#)

[Додаток Т. Анкет вчителя, учні якого виконували тест із математики](#)

