

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
Факультет соціальних наук та соціальних технологій
Катедра соціології

Кваліфікаційна робота

освітній ступінь — бакалавр

на тему: **«УЯВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ/ЦЬ ШКІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ ПРО ОСВІТНІ ЗДОБУТКИ ТА МОЖЛИВОСТІ УЧНІВ/ЦЬ В
УМОВАХ ВІЙНИ»**

Виконала: студентка 4-го року
навчання

Спеціальності 054 Соціологія

Марочканич Софія Ігорівна

Наукова керівниця: Оксамитна С.
М., д. соц. н., професорка катедри
соціології НаУКМА

Рецензентка: Прохорова Анна
Андріївна

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар/ка
ЕК: _____

«___» _____ 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ	6
1.1. Освіта під час надзвичайних ситуацій	6
1.2. Освіта в Україні в умовах повномасштабної війни.....	12
Розділ 2. УЯВЛЕННЯ УЧНІВСТВА, ВЧИТЕЛІВ/ОК ТА БАТЬКІВ ПРО ОСВІТНІ ЗДОБУТКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	20
2.1. Методологія та методи дослідження уявлень учасників/ць шкільного освітнього процесу про освітні здобутки та можливості учнів під час війни	20
2.2. Уявлення різних учасників/ць освітнього процесу про освітні здобутки та можливості школярів під час війни	23
2.2.1. Бар'єри у шкільній освіті України під час надзвичайної ситуації.	23
2.2.2. Сприйняття учасниками та учасницями освітнього процесу успіхів у навчанні, можливостей школярів та планів на майбутнє учнівства під час війни.....	37
ВИСНОВКИ	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	55

ВСТУП

Згідно з Конвенцією ООН про права дитини, з 1989 року доступ до освіти є для дітей базовим правом. Освіта – це найефективніший спосіб боротьби з бідністю та нерівністю, а також важлива складова для досягнення людиною життєвих цілей. Згідно з багатьма дослідженнями, наявність освіти є одним з найвпливовіших чинників на життєві шанси індивіда та на його подальший життєвий успіх.

Ефективна організація освітнього процесу під час надзвичайних ситуацій є особливо важливою, адже кризи обмежують доступ до якісної освіти. Згідно з ЮНЕСКО, освіта допомагає задовольнити психологічні потреби та захищає дітей, адже вони є однією з найбільш вразливих категорій населення. Вона надає учням/цям соціальні навички та навички виживання, а також знання, які будуть необхідні після завершення надзвичайної ситуації. Тож у майбутньому ці вміння нададуть дітям можливість бути активними учасниками та учасницями ринку праці. Переваги у цьому є і для держави – у майбутньому вони будуть підтримувати та розвивати економіку країни. Освіта захищає особливо вразливі під час конфліктів категорії (здебільшого маргіналізовані групи, зокрема дітей, жінок, людей з інвалідністю), допомагає їм долати соціально-економічні, фізичні, культурні, мовні бар'єри в доступі до навчання.

З іншого боку, переривання освітнього процесу провокує прогалини в знаннях і, відповідно, освітні втрати. Вперше за останні десятиліття так масштабно та на тривалий час світ зіткнувся з цим у період пандемії covid-19 – коли запровадили карантин і очне навчання стало неможливим. Країнам довелося знаходити швидкі рішення та формати, які б дозволили продовжити навчання на всіх рівнях. Як показують попередні дослідження, у майбутньому ці втрати впливають на економічний потенціал індивіда і, відповідно, держави¹.

Україна зараз переживає війну, яка дуже змінила освітній процес у країні. Попри те, що освітяни вже мали певний досвід дистанційного навчання, вони все

¹ <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/need-know>

ж стикнулися з численними викликами, які були новими – повітряні тривоги, обстріли, руйнування освітніх закладів, загибель учасників/ць освітнього процесу та їхніх рідних тощо. За даними Глобальної коаліції зі захисту освіти від атак, у 2022-2023 роках українські навчальні заклади були найбільш атакованими у світі – понад 700 зареєстрованих уражень. Є також більше 60-ти випадків використання навчальних закладів у воєнних цілях². Росія і зараз продовжує всіма способами нещадно знищувати українську освіту.

Дослідження освіти під час війни дозволить зрозуміти, які бар'єри в навчанні відчуває учнівство, їхні батьки та вчителі, а також суб'єктивне сприйняття освітніх можливостей школярів різними учасниками/цями освітнього процесу. Тож **об'єктом** дослідження є учасники/ці освітнього процесу: учні/ці, вчителі/ки та батьки. **Предметом** дослідження є уявлення учасників/ць освітнього процесу про освітні здобутки та можливості школярів/ок. Дослідження має на **меті** виявити, як різні учасники/ці освітнього процесу сприймають освітні здобутки та можливості учнів/ць. Під уявленнями про освітні здобутки та можливості мається на увазі сприйняття респондентами бар'єрів у навчанні, суб'єктивна оцінка освітніх здобутків та плани на майбутнє.

У межах цієї роботи поставлено такі завдання:

- концептуалізувати поняття освіти як гуманітарної допомоги та освіти під час надзвичайних ситуацій;
- узагальнити дослідження української освіти, проведені під час повномасштабної війни;
- виявити, як тип населеного пункту, тип освітнього закладу та стать диференціюють уявлення учнівства про власні освітні здобутки та можливості;
- встановити, як відрізняються уявлення учасників/ць освітнього процесу про академічну успішність та можливості учнів та учениць під час війни.

² <https://protectingeducation.org/>

Також сформульовано основні дослідницькі питання:

- наскільки відрізняються уявлення про бар'єри в навчанні, освітні здобутки та можливості учнів/ць під час війни у різних учасників/ць освітнього процесу (учнів/ць, вчителів/ок, батьків)?
- як стать, тип навчального закладу та тип населеного пункту диференціюють освітні очікування школярів та школярок?

Ця робота виконана в межах позитивістської дослідницької парадигми. Емпіричними даними є масив кількісної частини дослідження SavED та Vox Populi «Війна та освіта: 2 роки повномасштабного вторгнення», проведеного у 2023-2024 роках. В опитуванні взяли участь 1397 учнів та учениць, 1288 батьків, 1141 вчитель та вчителька.

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Надзвичайні ситуації створюють численні бар'єри в навчанні та в організації освітнього процесу. Загалом виділяють кілька видів надзвичайних ситуацій: конфлікти, епідемії, природні та техногенні катастрофи. Україна за останні кілька років зіткнулася з двома з них: пандемія Covid-19 та повномасштабне вторгнення росії.

1.1. Освіта під час надзвичайних ситуацій

Освіту вважають базовою потребою людини та такою, що допомагає зберігати життя. Саме тому її визнали частиною гуманітарної допомоги на міжнародному рівні. Наприклад, для переміщених осіб доступ до освіти намагаються організовувати одразу після того, як вони отримують їжу та житло (Sinclair, 2001).

Цінність освіти під час надзвичайних ситуацій та її необхідність для виживання пояснюють кількома причинами. По-перше, безпосередньо під час надзвичайної ситуації вона надає дітям та підліткам психоемоційну підтримку, відчуття стабільності та рутини; захищає вразливі групи населення та зменшує ризик поглиблення соціальної нерівності. По-друге, освіта стає підготовкою індивідів до майбутнього відновлення країни після закінчення надзвичайної ситуації. Також участь в освітньому процесі є важливою для переміщених осіб, адже вона покращує і пришвидшує їхню адаптацію до нової громади.

Концепт освіти як гуманітарної допомоги (Education as a Humanitarian Response) Брук пояснює як «освіту для всіх, у будь-який час, у будь-якому місці чи за будь-яких обставин, яка відповідатиме індивідуальним потребам учнів/ць і культурному контексту, а також потребам їхніх родин та місцевих громад» (Brook, 2011). Він виділяє три види наслідків втручання в освіту: короткострокові або «стійке виживання» (sustainable survival), середньострокові або «стійка стабільність» (sustainable stability) та довгострокові або «стійкий розвиток» (sustainable development). Також є три типи освітніх ініціатив під час конфліктів: освіта для запобігання (education for prevention), освіта під час надзвичайних

ситуацій та освіта для соціальної та цивільної реконструкції чи розвитку (Brook, 2011).

«Освіта під час надзвичайних ситуацій (education in emergencies, скорочено EIE)» – це поняття, що походить з концепту освіти як частини гуманітарної допомоги. Згідно з визначенням організації «Inter-agency Network for Education in Emergencies» поняття освіти під час надзвичайних ситуацій означає надання якісних освітніх можливостей для всіх вікових груп під час кризових ситуацій, включаючи дошкільну, початкову, середню, неформальну, технічну, професійно-технічну освіту та освіту для дорослих (Inter-agency Network for Education in Emergencies, 2018). На відміну від освіти як гуманітарної допомоги освіта під час надзвичайних ситуацій більше зосереджується на соціально виключених, маргіналізованих, депривованих групах. Здебільшого питання освіти під час надзвичайних ситуацій розглядають через призму педагогіки та права, а також з боку політик держави та розподілу фінансів. Багато дослідників та дослідниць зосереджують увагу саме на освіті біженців та переміщених осіб, а не на власне освітньому процесі в місцях, де відбувається конфлікт.

Як згадувалося раніше, під час криз посилюється стратифікація та поглиблюється соціальна нерівність; відповідно погіршується становище вразливих та маргіналізованих категорій населення – біженців, внутрішньо переміщених осіб, дітей, жінок. Такі фактори, як фінансове становище, гендер та фізичні можливості можуть обмежувати індивідів у доступі до освіти під час надзвичайних ситуацій. Наприклад, у бідніших сім'ях учні часто не отримують заохочення до навчання або їхнє відвідування школи взагалі не є бажаним через те, що діти повинні допомагати в домогосподарстві чи працювати, аби забезпечити сім'ю. Жінки та дівчата під час надзвичайних ситуацій перебувають у групі ризику. Через загрозу зазнати сексуального насильства по дорозі до школи учениці змушені залишатися вдома і пропускати заняття, відтак втрачаючи свою можливість отримати якісну освіту. Діти з інвалідністю мають фізичні та соціальні труднощі з доступом до освіти і в мирний час, а в період криз ця проблема посилюється. Щоб повноцінно долучити таких дітей до

навчального процесу, державі треба докладати додаткових зусиль: зробити школи фізично доступними, спеціально навчати вчителів допомагати дітям з інвалідністю тощо. Та під час надзвичайних ситуацій може не вистачати для цього ресурсів, оскільки сфера освіти у цей період не отримує достатньо фінансування (Sinclair, 2002).

Загалом можна виділити 6 детермінантів доступу до освіти під час надзвичайних ситуацій: безпекова ситуація, законодавство щодо біженців, дискримінація, ексклюзія за індивідуальними характеристиками, вимоги від системи освіти та забезпеченість/оснащеність шкіл (Oberholzer, 2021, взявши за основу інформацію Dryden-Peterson (2011, р. 26)) (табл. 1.1).

Таблиця 1.1. Детермінанти доступу до освіти

Детермінанти доступу до освіти	
Безпекова ситуація	● Фізичні атаки на школи ● Насильство та небезпека щодо дітей поза школою
Законодавство щодо біженців/переміщених осіб	● Захист прав переміщених осіб законодавством, політиками щодо них та на практиці
Дискримінація	● Невизнання попереднього навчання
Ексклюзія за індивідуальними характеристиками	● Гендер, вік, переміщення, правовий статус, етнічність/раса, мова, інвалідність тощо
Вимоги від системи освіти	● Прийняття рішень щодо зарахування до школи та відвідування на основі прямих та непрямих витрат на навчання ● Роль дітей у домогосподарствах/спільнотах ● Соціальне сприйняття шкіл
Забезпеченість/оснащеність шкіл	● Фізична доступність навчальних закладів ● Належна інфраструктура та кількість викладачів/ок

Деякі проблеми в освітній сфері після завершення надзвичайної ситуації є поширеними серед багатьох країн, які пережили кризу. По-перше, це виснаження фінансових ресурсів і нездатність держави забезпечити якісну освіту. По-друге – зменшення кількості професійних вчителів через їх загибель або переїзд; відповідно збільшення кількості некваліфікованих вчителів, щоб принаймні закрити потребу в кадрах. По-третє – збільшення кількості травмованої війною молоді та демобілізованих військовослужбовців, а також тих молодих людей, хто не завершили базову освіту. Виникає потреба в додатковому навчанні молоді для її подальшого працевлаштування та реконструкції країни (Brook, 2011).

Вплив надзвичайної ситуації на освіту загалом та прогалини у знаннях школярів/ок складно або й неможливо повністю оцінити, особливо коли бойові дії ще не завершилися. Найчастіше його визначають за допомогою вимірювання освітніх втрат. «Освітні втрати – це прогалини у знаннях і навичках, які виникають в учнівства під час освітнього процесу у порівнянні зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчальних здобутків» (Cedos, 2022).

Для визначення освітніх втрат використовують такі методи: міжнародні моніторингові дослідження, стандартизовані національні тестування, дослідження з підрахунком втраченого часу та опитування учасників та учасниць освітнього процесу. Існує Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), що координує такі моніторингові дослідження: PISA (Programme for International Student), TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ICILS (International Computer and Information Literacy Study) та REDS (Responses to Educational Disruption Survey) (Cedos, 2022) (табл. 1.2).

Таблиця 1.2. Міжнародні моніторингові дослідження освіти

Дослідження	Період	Вік дітей	Досліджувані компетентності
PISA	Кожні 3 роки	15	Математична, читацька, природничо-наукова
TIMMS	Кожні 4 роки	Учні/ці 4 та 8 класів	Математична та природничо-наукова
PIRLS	Кожні 5 років	Учні/ці 4 класів	Читання
ICILS	Кожні 5 років	Учні/ці 8 класів	Комп'ютерна грамотність

Щодо REDS, то це дослідження виникло після початку пандемії Covid-19. Його метою було виявити, як країни впроваджували дистанційне навчання та як закриття шкіл вплинуло на школярів/ок.

Дослідження на основі національних тестувань проводяться вже на рівні кожної країни окремо. За регулярного проведення вони дозволяють виявити зміну тенденцій та вимірювати освітні втрати. Наприклад, під час та після пандемії Covid-19 вони проводилися у багатьох європейських країнах, зокрема у Нідерландах, Бельгії, Італії, Франції та інших, і всі виявили значне погіршення знань у дітей внаслідок закриття шкіл у цей період (Cedos, 2022, ст. 11).

У дослідженнях вимірювання втраченого часу дослідники та дослідниці підраховують, як довго школи були закриті, і на основі цього роблять висновки щодо освітніх втрат. Наприклад, було виявлено, що зі збільшенням тривалості повного карантину в навчальних закладах прогалини у знаннях учнів та учениць поглиблювалися. Навіть у країн з низьким рівнем доходу менша тривалість закриття шкіл означала менші освітні втрати. Є кілька детермінантів рішення про закриття шкіл: національний дохід, тип школи (державна/приватна), якість школи, строгість карантинних обмежень та рівень вакцинації (World Bank 2023, р. 7). Таким чином ці детермінанти стали чинниками поглиблення соціальної

нерівності та збільшення прірви між домогосподарствами, між освітніми закладами різного типу та між країнами з різним рівнем доходу.

За допомогою опитування учасників та учасниць освітнього процесу оцінюють якість навчання з погляду вчителів/ок та учнів/ць та задоволеність рівнем знань школярів обома категоріями.

Говорячи про український контекст, у 2017 році з'явився документ «Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні». У ньому йдеться про зміну моделі державної підсумкової атестації (ДПА), яке відбувається після закінчення початкової та середньої шкіл. Зміна передбачала перетворення системи оцінювання на так звану більш справедливую, тобто стандартизовану, забезпечення організованого збору інформації про освітні здобутки учнів/ць на національному рівні (раніше такі дані збиралися лише на рівні шкіл, а загальнонаціональної статистики не було), створення відповідної єдиної бази та порівняння цих результатів з очікуваними результатами навчання (МОН³, Міжнародний фонд «Відродження», УЦОЯО⁴). Та, на жаль, з 2019 до 2024 років ДПА взагалі не проводилося на усіх освітніх рівнях (4, 9 і 11 класи).

Ще одним інструментом для вимірювання освітніх втрат було зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО). У 2022 році його замінили на національний мультипредметний тест (НМТ), змінивши його формат. Проте у дослідників та дослідниць освіти існує багато сумнівів щодо справедливості та коректності цих тестувань. ЗНО стало інструментом фіксування соціальної нерівності в освіті, але при цьому ще й фактором відтворення цієї нерівності, адже його результати впливають на вступ до вищих навчальних закладів (Мулявка, Оксамитна, 2015).

Також у 2016 році Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) запровадив загальнонаціональний моніторинг оцінки математичної та читацької

³ МОН – Міністерство освіти і науки

⁴ УЦОЯО – Український центр оцінювання якості освіти

грамотностей для учнів/ць 4 класу. Наразі було проведено три хвили цього моніторингу: у 2018, 2021 та 2024 роках.

З міжнародних програм оцінювання станом на сьогодні Україна взяла участь тільки в PISA та TIMMS, проте останній тест проводився лише двічі – у 2007 та 2011 роках і надалі в Україні не «прижився».

1.2. Освіта в Україні в умовах повномасштабної війни

Повномасштабна війна в Україні створила численні бар'єри і для тих учасників/ць освітнього процесу, які раніше не відчували труднощів у доступі до навчання. Це можуть бути закриття або руйнування закладів освіти, брак альтернативних навчальних модальностей (наприклад, гаджетів для навчання онлайн тощо), негативний вплив зовнішніх обставин на самопочуття, відчуття безпеки та на психічне здоров'я учасників/ць освітнього процесу, недостатнє фінансування освітньої галузі. Учні та учениці відчують брак спілкування з однолітками, переживають труднощі через зміну місця проживання, загибель близьких. Можуть виникати такі проблеми як відсутність виділеного для навчання місця вдома, негативна домашня атмосфера, невчасне або зовсім відсутнє отримання психологічної підтримки та допомоги з навчанням. Ці фактори негативно впливають на мотивацію вчитися та на успіхи індивіда в навчанні (Захарін, 2023).

За три роки повномасштабної війни дослідники та дослідниці, а також різні організації вже робили спроби оцінити стан української освіти. Аналізували, зокрема, виклики, з якими стикалися учнівство, вчительство, школи, громади; освітні втрати учнівства; фінансові та кадрові втрати тощо. Відбувалося це за допомогою вимірювання суб'єктивної оцінки освітньої сфери учасниками та учасницями освітнього процесу та більш об'єктивно – шляхом оцінювання освітніх втрат.

Вплив війни на учасників/ць освітнього процесу є нерівномірним для дітей з різних категорій населення. «Діти з непривілейованих прошарків суспільства, тобто невисокого соціально-економічного походження, мають у своєму

розпорядженні менше економічного, соціального та насамперед культурного капіталів, які б дали їм змогу компенсувати освітні втрати, спричинені перериванням освіти, порівняно з іншими дітьми, що позначається на їхніх освітніх траєкторіях» (Закотюк, Оксамитна, 2024, ст. 72). Існують прямі та непрямі канали впливу війни на освіту та освітню нерівність.

Руйнування інфраструктури відноситься до прямих каналів впливу. Освітня інфраструктура є однією з найбільш постраждалих сфер в Україні. Станом на квітень 2025 року фінансові втрати від пошкодженої освітньої інфраструктури в Україні сягають 13,4 мільярдів доларів США, не враховуючи збитки знищеного обладнання – меблів, книг, комп'ютерів тощо (World bank, 2024). Наразі пошкоджено 3798 закладів освіти, з яких 365 повністю зруйновані – це приблизно 10,4% всієї освітньої інфраструктури. Найбільше постраждали заклади в Харківській, Дніпропетровській, Донецькій, Херсонській та Миколаївській областях (Save schools in UA, 2025).

Перерозподіл державного бюджету під час війни теж є елементом прямого впливу. Такі втрати в сфері освіти оцінюють в 14 мільярдів доларів США. До них входить зменшення планових витрат з бюджету на освітню галузь, зменшення доходів приватних освітніх закладів через призупинення діяльності внаслідок бойових дій та витрати на демонтаж та вивезення будівельних відходів (Київська школа економіки, 2024). Навчальні, дослідницькі та економічні втрати оцінюють в 9,6 мільярдів доларів США. Такими втратами вважають припинення навчального процесу, перехід на дистанційне навчання; погіршення якості навчання та зменшення часу, витраченого на нього; зменшення фінансування наукових досліджень.

Втрати людського ресурсу також значні. За 1000 днів повномасштабної війни 89 педагогів та викладачів загинули (Лісовий, 2024). Вчителям/кам, які перебувають на окупованих територіях часто погрожують; їх змушують співпрацювати з окупаційною владою чи викладати російську навчальну програму, беруть в полон, розстрілюють або залучають до ворожих збройних сил. Щодо дітей, то згідно з зареєстрованими зверненнями на квітень 2025 року

росіяни незаконно та примусово вивезли мінімум 19546 дітей, при цьому лише 1256 вдалося повернути. 625 дітей загинули внаслідок війни (Bring kids back, 2025).

Окрім втрат, внаслідок війни відбувається відтік людського капіталу. На початку повномасштабної війни за кордон виїхали 605 474 учні та учениці – це 14% від їх загальної кількості у 2021-2022 навчальному році (звіт SaveED, 2023, 69 ст.). До кінця року ця цифра зменшилась приблизно на 100 000. Що ж до вчителів та вчительок, то в тому ж навчальному році країну покинули десь 4% - це 22 669 осіб, а в грудні там залишалися 11 928 (3%). Станом на зараз частина з них повернулася і приблизно 1.5% українських педагогів/нь досі проживають не в Україні (24 Освіта, 2024). Перебування за кордоном ускладнює навчання для усіх учасників та учасниць освітнього процесу. По-перше, дистанційна взаємодія загалом складніша для учнівства, вчителів та вчительок психологічно. Життя і навчання в іншій країні створює для багатьох учнів та учениць подвійне навантаження – дехто з них вступає до шкіл у тих населених пунктах, де проживає, при цьому продовжуючи навчатися в українській школі дистанційно. Якщо українські заклади освіти переходили на очний чи змішаний формати навчання, учні та учениці за кордоном були змушені або зовсім покинути українські школи, або перейти у ті, де формат дистанційний. Вчителям та вчителькам у таких випадках довелося звільнитися. Крім переміщення закордон, відбувається переїзд і всередині країни – з прифронтових територій в більш тилові області, що створює брак учнівства та педагогів у перших та збільшення навантаження на других.

Якщо говорити про формат навчання, то 24 лютого 2022 року освітній процес було призупинено мінімум на два тижні по всій країні. У березні того ж року лише 28% шкіл змогли повернутися до очної форми навчання, і переважно це західні регіони. Прифронтові області – Донецька, Луганська, Запорізька, Херсонська та Харківська – працювали виключно у дистанційному форматі. Також є розділення за типом населеного пункту – у великих містах дистанційне навчання було більш поширеним, ніж у селах. Деякі території – наприклад,

Київщина, Чернігівщина, Херсонщина – взагалі змогли повернутися до навчання лише після деокупації, тобто через кілька місяців. Через це учням довелося пропускати цілі навчальні дні, а то й тижні. Кількість пропущених занять відрізняється за регіонами. Частка дітей, які пропустили більше місяця навчання в північній та східній частині країни втричі більша за частку таких дітей на заході та в центрі (SavED, 2023). У 2023-24 навчальному році у 58,5% закладів освіти він був очним, 19,2% працювали дистанційно, решта 22,3% навчали дітей у змішаному форматі (Інститут освітньої аналітики, 2024). За даними на січень 2025 року 355 747 українських учнів навчаються одночасно в двох школах – дистанційно в Україні та очно за кордоном у країні перебування (Нова українська школа, 2025). Загалом в українських закладах середньої освіти навчається близько 3,8 мільйона учнів – тобто паралельно за кордоном перебувають 9,3% з них (Інститут освітньої аналітики, 2024).

Не зважаючи на безпекові ризики, батьки та опікуни/ки у всіх регіонах, які проживають разом зі своїми дітьми чи онуками, що навчаються у школі, не підтримують дистанційний формат навчання. Порівняно з опитуваннями про ставлення до онлайн-навчання через пандемію під час Covid-19, у 2023 році під час повномасштабної війни думка про цей формат не змінилася – до нього все ще ставляться негативно. Опікуни/ки, які проживають у сільських місцевостях, більшою мірою підтримують дистанційний формат, ніж жителі більших населених пунктів. При цьому прихильність до онлайн-навчання не залежить від матеріальної забезпеченості домогосподарства, а також від наявності у школах обладнаного укриття (Демократичні ініціативи, 2023).

Попри те, що дистанційна форма мала б забезпечити дітей доступом до навчання в умовах, коли немає можливості ходити до школи (коли зруйновані навчальні заклади, не дозволяє безпекова ситуація, при вимушеному переміщенні в інші регіони тощо), воно має і певні недоліки. Батьки позначають обмежений доступ до інтернету чи зв'язку у школярів/ок та вчителів/ок як основні проблеми дистанційного формату навчання їхніх дітей.

«Досвід дистанційного навчання під час пандемії допоміг учительству й учнівству адаптуватися до викликів воєнного стану і швидко відновити освітній процес у дистанційній або змішаній формі. Водночас і до повномасштабного вторгнення частина учнівства з вразливих груп населення, особливо з малозабезпечених домогосподарств і сільської місцевості, мала обмежений доступ до гаджетів і швидкісного інтернету. Війна могла посилити наявні освітні нерівності, а безпекові та інші виклики, спричинені нею, — створити нові виклики у доступі до якісної освіти.» (SavED, ст. 46). Відповідно, участь у навчальному процесі дітей з бідніших сімей змінюється. Підвищення рівня бідності серед домогосподарств та погіршення економічного становища сімей відносять до непрямих каналів впливу війни на освіту.

Дистанційна освіта вимагає наявності в дитини гаджета для доступу до онлайн-уроків та цифрових навчальних ресурсів. Згідно з результатами дослідження SavED, 90% опитаних батьків зазначили, що у їхньої дитини є принаймні один власний гаджет, ще 9% відповіли, що учні користуються гаджетами спільно з іншими членами родини. Серед останніх – більшість навчаються у початковій школі (SavED 2023, ст. 48).

Користування гаджетами різниться між дітьми з різних типів населених пунктів. Для школярів/ок із сіл та селищ телефон більшою мірою, ніж у містян, є основним засобом для навчання. Використання телефону як основного інструменту для навчання частіше притаманне для учнів з менш забезпечених домогосподарств. Окрім браку зручних гаджетів зазначають і про проблему відсутності окремого простору для навчання – власної кімнати чи принаймні робочого місця. Можна зробити припущення, що діти з сільських населених пунктів будуть вважати очний формат навчання більш ефективним для себе. Також сім'ї школярів по-різному пристосувалися до відключень світла – більш заможні змогли організувати для себе альтернативні джерела електроенергії типу акумуляторів та генераторів, натомість у менш забезпечених родин такої можливості не було. Це, відповідно, створило нерівні умови навчання для учнів/ць з різних домогосподарств.

Також до непрямих каналів відносять психоемоційний стан дітей. 61% батьків, опитаних під час дослідження SavED у 2023 році, помічали ознаки стресу у своїх дітей. Учні та учениці мали проблеми зі сном, концентрацією, відчували тривожність. Причинами таких станів є повітряні тривоги, ракетні атаки, хвилювання про рідних на фронті, вимушена зміна місця проживання, досвід окупації, смерть близьких тощо. Все це негативно впливає на якість їхнього життя і, відповідно, на участь у навчальному процесі. Результати іншого опитування під час 2023-2024 навчального року показують, що учні та учениці адаптувалися до стресу і кількість дітей, які відчувають себе в безпеці збільшилася з 65% у містах та 69% дітей у селах до 80 і 86 відсотків відповідно. При цьому відчуття тривоги порівняно з попереднім роком збільшилося. Також старшокласники відчуваються втомленими більшою мірою, ніж це було попереднього навчального року – у містах це 68% учнів/ць, а у селах 59% (Державна служба якості освіти України, 2024).

Є проблеми також зі соціалізацією і потребою у спілкуванні. Через дистанційне навчання діти не мають можливості зустрічатися з однолітками, частіше відчувають себе самотніми. Про відсутність спілкування як проблему зазначали як батьки, так і вчителі – учні зустрічаються лише онлайн, а після уроків залишаються самі. Гірша ситуація у дітей з сіл – часто поруч з ними немає однолітків, з якими можна було б спілкуватися.

За результатами досліджень виділяють і інші виклики, з якими зіткнулися учасники/ці освітнього процесу. Один з найбільш суттєвих – безпекова ситуація в регіоні. Наприклад, навчання переривається під час повітряних тривог – учні та учениці переходять в укриття у випадку очного навчання, або вчителі/ки припиняють уроки при дистанційному форматі, щоб учні/ці могли перейти в безпечне місце. Освітняни зазначають, що укриття переважно не пристосовані для якісного проведення навчального процесу. Через це і дітям, і вчительству доводиться докладати додаткових зусиль для того, щоб «наздогнати» пропущені елементи програми. Про цю саму проблему зазначають респонденти/ки дослідження фонду «Демократичні ініціативи» у 2023 році. Серед шкіл, які

мають укриття, більше було тих, що розташовані в сільських місцевостях; у великих містах це питання є проблемним. Найкраща ситуація у населених пунктах до 500 000 жителів – про наявність укриття зазначили 70% респондентів-мешканців таких міст. Також діти з менш заможних родин мають гірші шанси потрапити у школу з обладнаним укриттям порівняно з більш забезпеченими. Серед респондентів, що перебувають за межею бідності, тільки 56% зазначили, що школа, яку відвідують їхні діти, має укриття (Демініціативи, 2023).

Для забезпечення очного формату навчання крім власне наявності укриттів важливо, щоб вони були задовільними для перебування та проведення занять. Проте учні зазначають, що укриття у їхніх школах є проблемою. У всіх регіонах найбільша частка дітей відповіла, що уроки в укриттях не відбуваються і значна частина вказала, що взагалі не мають належних умов для проведення уроків під час повітряної тривоги (ДСОЯО⁵, 2023). Тож можна припустити, що повітряні тривоги будуть одним з найбільш названих учнівством бар'єрів у навчанні в дослідженні уявлень учасників/ць освітнього процесу про освітні здобутки та можливості учнівства під час війни.

Другою проблемою стали відключення електроенергії. Вони ускладнили процес дистанційного навчання та створили труднощі з проведенням онлайн уроків. Вчительству доводилося змінювати час занять відповідно до графіків відключень світла. У деяких школах скоротили час уроків або перерв. Деякі вчителі використовували асинхронний формат подання матеріалу.

Як було згадано у попередньому підрозділі, більш об'єктивними способами виявити вплив війни на освіту вважається вимірювання освітніх втрат. З міжнародних проєктів під час війни в Україні повторно вдалося провести лише PISA (Programme for International Student Assessment – програма міжнародного оцінювання учнівства). Результати тестування у 2022 році показують значні прогалини у знаннях учнівства. Освітні втрати дітей порівняно з попередньою хвилиною дослідження становлять 0,5 навчального року з математики, з

⁵ ДСОЯО – Державна служба оцінювання якості освіти

природничих наук – 0,8, а читання – 1,8 року (Закотюк, 2024). Тож можна висловити припущення, що усі учасники/ці освітнього процесу будуть зазначати про погіршення успішності дітей в навчанні. Найбільше відрізняються результати тестування PISA учнів та учениць залежно від гендеру, місця проживання та типу школи. Дівчата мають краще за хлопців розвинені навички читання (хлопці відстають на 23 бали – це цілий навчальний рік), натомість учні перевершують учениць у математиці на 10 балів (УЦОЯО, 2023). Тож можна припустити, що уявлення дітей про власну успішність будуть відрізнятися за статтю.

Отже, у цьому розділі розглянуто теоретико-методологічні підходи до вивчення освіти під час війни. Освіту вважають гуманітарною допомогою, тож її забезпечення є дуже важливим для країни, яка переживає війну. Термін «освіта під час надзвичайних ситуацій» розглядають як забезпечення індивідів будь-яких категорій однаковим доступом до освіти на усіх її рівнях. Особливої уваги під час забезпечення навчального процесу в період кризи потребують вразливі категорії населення – люди з інвалідністю, переміщені особи, жінки, люди зі складним фінансовим становищем. Методологічно вплив війни вимірюється за допомогою стандартизованих тестувань та опитуванням різних категорій населення про суб'єктивну оцінку освіти. До міжнародних тестувань належать PISA, TIMMS, PIRLS, ICILS та REDS. Україна брала участь тільки у PISA та TIMMS. Національними тестуваннями в Україні є НМТ (раніше ЗНО) та ДПА.

Щодо української освіти під час війни, то вона, як і інші соціальні інституції, переживає кризу. Постраждала освітня інфраструктура, багато педагогів загинули або були змушені переїхати; відбулось переміщення дітей в межах країни та поза нею. Також діти різних соціальних категорій мають нерівний доступ до освіти – їхні можливості відрізняються за регіоном проживання (та його близькістю до фронту), типу населеного пункту (місто чи село), фінансових спроможностей домогосподарства. Успішність учнів та учениць в навчанні різниться за гендером, типом місця проживання та школи.

Розділ 2. УЯВЛЕННЯ УЧНІВСТВА, ВЧИТЕЛІВ/ОК ТА БАТЬКІВ ПРО ОСВІТНІ ЗДОБУТКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Методологія та методи дослідження уявлень учасників/ць шкільного освітнього процесу про освітні здобутки та можливості учнів під час війни

Дослідження уявлень про освітні здобутки та можливості учнів/ць під час війни виконане в позитивістській дослідницькій парадигмі, адже аналіз даних застосовувався до зібраних за допомогою кількісних методів даних. За емпіричну базу взято масив даних дослідження «Війна та освіта: 2 роки повномасштабного вторгнення» 2023-2024 років. Опитування проведено соціологічною агенцією Vox Populi на замовлення благодійного фонду SavED. Саме дослідження складається з репрезентативного загальнонаціонального опитування та вивчення кейсів окремих прифронтових громад за допомогою глибинних інтерв'ю. У цій роботі використано лише кількісну його частину.

Дослідження проводилося шляхом заповнення онлайн-опитувальника (CAWI — computer-assisted web interviews). Серед респондентів 1397 учнів та учениць віком від 14 до 18 років (7-12 класи), 1288 батьків, 1141 вчитель та вчителька, а також представники/ці шкільних адміністрацій та органів місцевого самоврядування, але відповіді останніх двох груп у цій роботі не аналізовано. Для кожної з цих категорій було створено окремий опитувальник та, відповідно, масив. Вибірка дослідження – стратифікована випадкова, розраховувалася пропорційно до розподілу сільських та міських населених пунктів всередині регіону і до кількості учнів та учениць у школах. Загалом вибірка складається зі 120 шкіл усіх підконтрольних Україні регіонів. Теоретична похибка вибірки з довірчим інтервалом 95% без врахування дизайн-ефекту складає 2,6% для учнів/ць, 2,7% для батьків та 2,9% для вчителів/ок. Масиви зважено, пропущених значень немає.

Тематично дослідження ділиться на кілька частин. Перша – це досвід навчання у попередньому (2022-2023) навчальному році. У ній розкрито питання

про формат навчання, суб'єктивну оцінку успішності та освітніх втрат та про взаємодію між учасниками/цями освітнього процесу. У другій частині респондентів запитували про їхні очікування від навчання в новому (2023-2024) навчальному році. У ній були питання про можливості для проведення шкільного навчання, потреби вчителів/ок та учнівства, очікування щодо успішності та перешкоди в навчанні й організації освітнього процесу. Оцінювали також психоемоційний стан учасників/ць освітнього процесу та їхні уявлення про майбутні освітні можливості учнів та учениць.

Варто зазначити, що у 2017 році в Україні почали впроваджувати реформу шкільної освіти. Вона отримала назву «Нова українська школа». Під час реформи змінилася структура середньої освіти: такі категорії, як спеціалізовані школи, гімназії та навчально-виховні комплекси прибрали, намагаючись таким чином «урівняти» школи за якістю надання освітніх послуг чи принаймні назвою. Тож створено три категорії навчальних закладів середньої освіти по всій країні з єдиною програмою викладання: початкова школа – заклад I рівня освіти, тобто з 1 по 4 класи; гімназія – заклад II рівня освіти, з 5 по 9 класи та ліцей – заклад III рівня освіти, що охоплює з 10 по 12 класи. Та оскільки станом на зараз реформа відбулася лише в обмеженій кількості шкіл (це означає, що деякі школи вже отримали нові назви, а інші залишились зі старими), для уникнення плутанини та проведення якісного аналізу було створено нову змінну «тип школи», де навчальні заклади згруповані за типами, до яких вони належали до початку реформи. Їх поділено на дві категорії: «загальноосвітня школа» та «гімназія, ліцей, спеціалізована школа».

Регіони у цьому дослідженні розділені таким чином: Захід — Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька, Чернівецька області; Центр / Північ — м. Київ, Вінницька, Житомирська, Київська, Кіровоградська, Полтавська, Черкаська, Чернігівська області; прифронтові області — Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Луганська, Миколаївська, Одеська, Сумська, Харківська, Херсонська області.

Сумську область включено до прифронтових областей через ситуацію з постійними обстрілами, що відрізняється від Центру/Півночі (табл. 2.1).

Таблиця 2.1. Розподіл областей за регіонами

Західні області	Центральні/Північні області	Прифронтові області
Волинська	м. Київ	Дніпропетровська
Закарпатська	Київська	Донецька
Івано-Франківська	Вінницька	Запорізька
Львівська	Житомирська	Луганська
Рівненська	Кіровоградська	Миколаївська
Тернопільська	Полтавська	Одеська
Хмельницька	Черкаська	Сумська
Чернівецька	Чернігівська	Харківська
		Херсонська

Перейдемо до розподілу респондентів/ок у вибірці за різними ознаками. Вибірка складається з 52,2% дівчат та 47,8% хлопців. Серед учнів/ць 57,3% тих, хто відвідують загальноосвітню школу, 42,7% – гімназію, ліцей чи спеціалізовану школу. 73,3% цих шкіл розташовані у містах, 26,7% – у сільських населених пунктах. Більшість респондентів – 86,8% – зазначили, що в новому навчальному році будуть відвідувати школу, яка розташована в тому ж населеному пункті, у якому вони проживають. 7% будуть відвідувати школу в населеному пункті, відмінному від місця проживання, а 6,2% перебувають за кордоном. Також 10,1% дітей є внутрішньо переміщеними особами (ВПО); 88,1% не є ВПО або не змінили свого місця проживання внаслідок воєнних дій, а 1,1% переїхали, але не через війну.

Щодо формату навчання – 32,7% респондентів зазначили, що навчалися дистанційно, 11,7 переважно дистанційно, а лише частина занять була очною; 20,2% завжди або майже завжди відвідували школу офлайн, ще 19,3% мали переважно очний формат; 15,7% приблизно однаковою мірою мали і онлайн, і

офлайн навчання. Про наявність у школі укриття вказують 78,3% респондентів, 11,5 зазначають, що його в їхньому закладі освіти немає, а 10,2% не знають, чи є укриття у школі, яку вони відвідують.

У теоретичній частині були зазначені дослідницькі припущення, які перевірені в емпіричному розділі роботи:

- уявлення дітей про власну успішність відрізняються за статтю;
- діти з сільських населених пунктів вважають очний формат навчання більш ефективним для себе;
- повітряні тривоги є одним з найбільш названих учнівством бар'єрів у навчанні;
- учасники/ці освітнього процесу зазначають про погіршення успішності дітей у навчанні.

Для того, щоб перевірити ці припущення, використано описові статистики, таблиці спряженості, середні значення та порівняння середніх.

2.2. Уявлення різних учасників/ць освітнього процесу про освітні здобутки та можливості школярів під час війни

2.2.1. Бар'єри у шкільній освіті України під час надзвичайної ситуації.

Перш за все респондентів запитували про бар'єри та проблеми в навчанні, з якими стикалися учні/ці в попередньому навчальному році. Для цього використали питання «А що з цього переліку найбільше заважало тобі/вашим дітям/учням вчитися чи створювало найбільші проблеми?», перелічивши такі бар'єри:

- не вистачало зосередженості / сили волі, щоб змусити себе навчатися
- просто деякі предмети гірше давалися / погано їх розуміли
- не було вдома комфортного місця для навчання
- не вистачало якісної техніки (ноутбук, планшет тощо) чи інтернету для навчання
- у школі слабка матеріально-технічна база (не вистачало книжок, обладнання тощо)

- у школі не вистачало вчителів / деякі предмети не було кому викладати
- у школі постійно змінювалися вчителі / була висока плинність
- деякі вчителі/ки незрозуміло викладали свої предмети або не докладали зусиль для їх якісного викладання
- мало часу приділялося окремим предметам / не вистачало часу нормально вивчити
- було занадто багато предметів / не вистачало часу їх усі вивчити
- відчували негативне ставлення до себе у школі з боку інших учнів
- відчували негативне ставлення до себе у школі з боку учителів
- не відчували підтримки від батьків
- відчували постійну тривогу, нервувалася, складно було бути спокійними
- постійні повітряні тривоги
- інше (що саме?)
- нічого не перешкоджало / нічого не створювало проблем.

Шкала цих змінних дихотомічна – містить варіанти «так» і «ні», тож респонденти/ки мали позначити ті перешкоди, з якими стикалися діти за останній навчальний рік.

Найчастіше школярі/ки зазначали про повітряні тривоги. Це підтверджує припущення про те, що повітряні тривоги є найбільш згаданою перешкодою в навчанні. Проблемою також для них є те, що деякі предмети погано давалися та була надто велика кількість предметів загалом. Згадують і про особисті риси – значній частині учнівства не вистачало сили волі, щоб змусити себе навчатися, трохи менше відчували постійну тривогу, нервувалися. Дехто відповідали, що вчителі незрозуміло викладали свої предмети і окремим предметам приділялося надто мало часу. Вчителі/ки позначають трохи інші бар'єри, які на їхню думку заважали дітям вчитися. Вони згодні з учнівством щодо повітряних тривог, відчуття тривоги та відсутності сили волі. Натомість ті фактори, які залежать безпосередньо від вчителів (про високу плинність, брак вчителів, незрозуміле викладання предметів) педагоги майже не вказують як бар'єр. Тобто з погляду

дітей деякі вчителі викладають незрозуміло та приділяють мало уваги окремим предметам, а вчителі/ки вважають, що добре виконують свою роботу (різниця відсотків для обох пар змінних значуща на рівні $p\text{-value}=0$). Щодо батьків, варто звернути увагу те, чи вважають вони перешкодою відсутність місця для навчання вдома та браку підтримки від батьків. Вони впевнені, що у дітей є відведене для навчання місце там, де вони проживають, а школярі більшою мірою вважають це бар'єром ($p\text{-value}=0$). З підтримкою навпаки – батьки вважають, що роблять для дітей недостатньо, а для учнівства це не є значною проблемою ($p\text{-value}=0$) (табл. 2.2).

Таблиця 2.2. Найбільші проблеми та бар'єри в навчанні на думку учнів за попередній (2022-2023) навчальний рік

А що з цього переліку найбільше заважало учнівству вчитися / створювало найбільші проблеми?	Учніство, %	Батьки, %	Вчителі, %
Постійні повітряні тривоги	46,8*	51,4*	74,6*
Просто деякі предмети гірше давалися / погано їх розуміли	43,9*	15,3*	20,4*
Було занадто багато предметів / не вистачало часу їх усі вивчити	41,4*	21,9*	7,8*
Не вистачало зосередженості / сили волі, щоб змусити себе навчатися	32,8*	17,4*	54,8
Відчували постійну тривогу, нервувалася, складно було бути спокійними	27,2*	29	43,3*
Деякі вчителі незрозуміло викладали свої предмети або не докладали зусиль для їх якісного викладання	20,9*	4*	1,7*
Мало часу приділялося окремим предметам / не вистачало часу нормально вивчити	19,5*	6,6*	7,9*
Не вистачало якісної техніки (ноутбук, планшет тощо) чи інтернету для навчання	17,4*	6,6*	55,3*
Нічого не перешкоджало / нічого не створювало проблем	13,4*	14,1	3,5*
У школі була слабка матеріально-технічна база (не вистачає книжок, обладнання тощо)	8,2*	19,6*	11,3*
Не було вдома комфортного місця для навчання	6,7*	16,5*	17,3*
У школі не вистачало вчителів / деякі предмети не було кому викладати	4,2*	3,2	1,4*
Не відчували підтримки від батьків	3,1*	19,3*	9,1*
У школі постійно змінювалися вчителі / була висока плинність	3	3,5	2
Відчували негативне ставлення до себе у школі з боку учителів	3*	0,9*	0
Відчували негативне ставлення до себе у школі з боку інших учнів	2,2*	2	0,1*

Діти різних категорій відчують бар'єри різною мірою. Надалі порівнюються відсоткові значення різних категорій респондентів всередині тієї

групи, які відповіли «так» на запитання. Усі зв'язки є статистично значущими, $p\text{-value} < 0,05$. Дівчата вдвічі більшою мірою, ніж хлопці, зазначали про відчуття постійної тривоги. Про те, що вони нервували і їм складно було бути спокійними відповіли 35,4% дівчат та 18,3% хлопців (різниця відсотків статистично значуща, $p\text{-value} = 0,03$). Це може бути пов'язаним з гендерними стереотипами про більшу емоційність жінок та стриманість чоловіків – тобто хлопчики можуть рідше ділитися своєю тривогою та переживаннями (рис. 2.1).

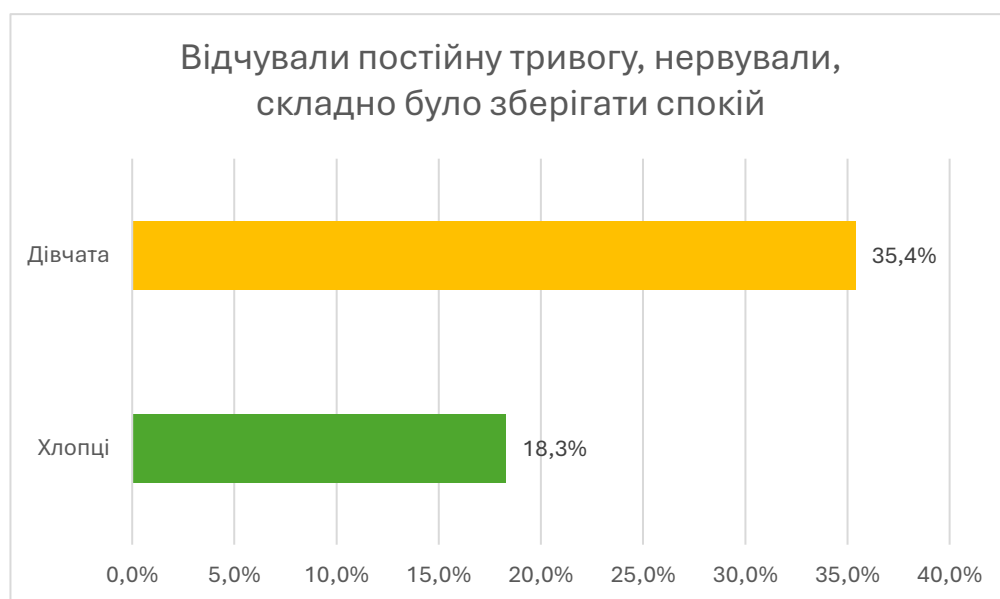


Рис. 2.1. Розподіл відповідей учнівства щодо питання про відчуття тривоги у попередньому навчальному році (2022-2023) за статтю

Оскільки навчання у школі здебільшого вимагає виконання домашнього завдання, а дистанційне навчання взагалі відбувається повністю вдома, у дітей є потреба в облаштованому і зручному місці для навчання там, де вони проживають. Відсутність комфортного місця для навчання вдома є більшою мірою бар'єром для школярів/ок, які є внутрішньо переміщеними особами, ніж для тих, хто не змінили місця проживання. Через вимушений переїзд та проживання, наприклад, у тимчасовому житлі чи у родичів/знайомих діти можуть не мати власного простору, де вони могли б спокійно вчитися (різниця статистично значуща, $p\text{-value} = 0$) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3. Розподіл учнівства, у яких не було комфортного місця для навчання вдома, серед переміщених та не переміщених осіб

Що найбільше заважало Тобі вчитися / створювало найбільші проблеми? Відсутність комфортного місця для навчання вдома		
Наявність статусу внутрішньо переміщеної особи, % ⁶		
ВПО/переселенці через воєнні дії	Не є ВПО, не змінили місця проживання	Переїхали, але не через війну
14,2*	5,1*	0

Щодо наступного (2023-2024) навчального року, загалом діти меншою мірою зазначають, що щось буде перешкоджати їм вчитися. Якщо раніше найбільш вагомим бар'єром для більшості були повітряні тривоги, то майбутнім бар'єром його сприймають на 12,7% менше респондентів. Повітряні тривоги є третьою найчастіше вказаною майбутньою проблемою. Натомість у наступному році учні/ці очікують, що найбільше матимуть труднощі зі складністю деяких предметів для них особисто та зовеликою кількістю предметів загалом. Вчителі також зазначають про брак сили волі, постійні повітряні тривоги та те, що деякі предмети даються гірше, серед найбільших бар'єрів у навчанні наступного навчального року. Думки розділилися щодо такої перешкоди, як відсутність якісної техніки для навчання в учнів/ць – з погляду вчителів/ок він буде одним з найбільш вагомих перешкод в навчанні, у той час як учні рідко вказують його як бар'єр ($p\text{-value}=0$). Статистично значуща різниця є у відповідях на питання про пояснення вчителів/ок та про ставлення педагогів/нь до школярів – діти вважають, що це буде проблемою, у той час як вчителі/ки взагалі не бачать це як майбутній бар'єр ($p\text{-value}=0$). Батьки частіше вказують на повітряні тривоги як на перешкоду в навчанні, ніж учні/ці ($p\text{-value}=0$). Діти більшою мірою зазначають про відсутність сили волі навчатися, ніж батьки щодо них ($p\text{-value}$ рівне 0). Батьки також недооцінюють стрес, який відчуває учнівство: школярі

⁶ Тут і надалі в таблицях зірочкою позначено наявність статистично значущої відмінності у відсотках

вважають, що їм буде заважати відчуття тривоги, а на думку батьків це не є такою проблемою ($p\text{-value}=0,001$) (табл. 2.4).

Таблиця 2.4. Найбільші проблеми та бар'єри в навчанні на думку учнів у наступному (2023-2024) навчальному році

Що, на твою думку, буде заважати тобі вчитися в наступному навчальному році?	Учні́вство, %	Батьки, %	Вчителі, %
Просто деякі предмети гірше даються / я погано їх розумію	44,1*	30,6*	29,6*
Буде занадто багато предметів / не вистачатиме часу їх усі вивчити	39,1*	26,9*	14,5*
Постійні повітряні тривоги	34,1*	46,1*	59,9*
Мені не вистачає зосередженості / сили волі, щоб змусити себе навчатися	29,9*	20,2*	60,8*
Відчуваю постійно тривогу, нервуюся, складно бути спокійним/ою	22,4*	13,7*	29,3*
Мало часу приділяється окремим предметам / не вистачає часу нормально вивчити	21,9*	15,6*	10,4*
Деякі вчителі незрозуміло викладають свої предмети або не докладають зусиль для їх якісного викладання	21,3*	20,2	1,7*
Нічого не перешкоджатиме / нічого не створюватиме проблем	17,6*	15,6	7,5*
Не вистачає якісної техніки (ноутбук, планшет тощо) чи інтернету для навчання	10,5*	12,2	38,7*
У школі слабка матеріально-технічна база (не вистачає книжок, обладнання тощо)	8,4	6,9	7,7
У школі постійно змінюватимуться вчителі / буде висока плинність	3,4*	3,2	2*
У мене не буде вдома комфортного місця для навчання	3*	2,6	9,9*
Не відчуваю підтримки від батьків	3*	5,3*	16,5*
У школі не вистачає вчителів / деякі предмети немає кому викладати	2,8*	2,9	1,5*
Відчуватиму негативне ставлення до себе у школі з боку учителів	2,1*	2,4	0,1*
Відчуватиму негативне ставлення до себе у школі з боку інших учнів	0,8*	1,1	0,3*

Розподіл відповідей щодо повітряних тривог як бар'єру різниться за типом школи та регіоном. Учні та учениці ліцеїв, спеціалізованих шкіл та гімназій вважають цю проблему більш значною, ніж учні/ці загальноосвітніх шкіл, таких відповідей 40% та 29,6% відповідно (існує статистична значущість зв'язку, $p\text{-value}=0$). Щодо регіону, то очікування школярів/ок відрізняються від їхніх відповідей про попередній навчальний рік. Однаковою мірою на цей бар'єр вказують діти з центральних та прифронтових областей – це майже по 38%. Жителі/ки західних областей вважають повітряні тривоги набагато меншою перешкодою, ніж у попередньому навчальному році – їх 27,3%, що на 20% менше, ніж тих, хто зазначали про це як про проблему попереднього року навчання. Між відсотковими значеннями за регіонами існує статистично значуща різниця, для них $p\text{-value}=0$ (рис. 2.2).

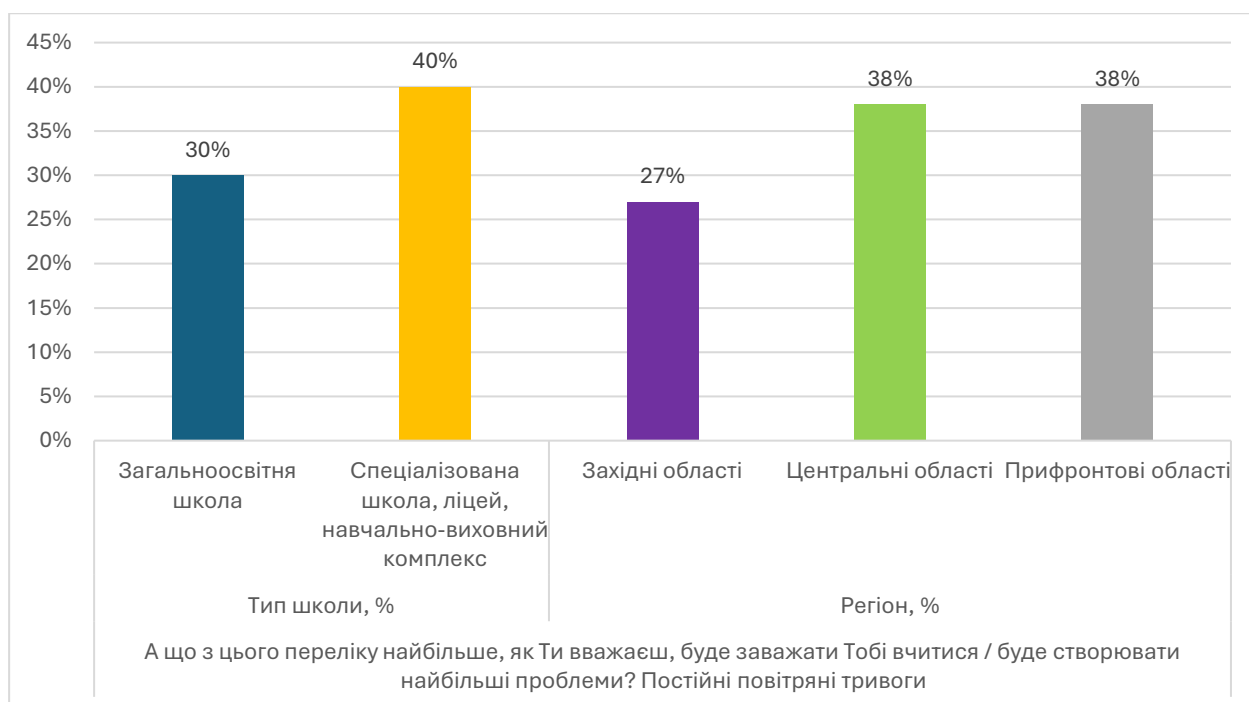


Рис. 2.2. Розподіл школярів/ок, яким в наступному (2023-2024) навчальному році на їхню думку будуть заважати постійні повітряні тривоги, за типом школи та регіоном

Діти, які є внутрішньо переміщеними особами, частіше вказували, що їм буде не вистачати комфортного місця для навчання вдома, що майже вдвічі менше від кількості таких відповідей про минулий навчальний рік. Різницю підтверджує значення $p\text{-value}$, яке дорівнює 0 (табл. 2.5).

Таблиця 2.5. Розподіл учнівства, яке є і не є ВПО, які вважають, що не матимуть комфортного місця для навчання вдома

А що з цього переліку найбільше, як Ти вважаєш, буде заважати Тобі вчитися / буде створювати найбільші проблеми? Відсутність комфортного місця для навчання вдома, %		
Наявність статусу внутрішньо переміщеної особи		
ВПО/переселенці через воєнні дії	Не є ВПО, не змінили місця проживання	Переїхали, але не через війну
8,5*	2*	0

Респондентам/кам також пропонували проранжувати фактори, які найбільше визначають успіхи у навчанні дітей, від 1 до 7, де 1 – найбільш важливий фактор, 7 – найменш впливовий. Для цих питань виведено середнє значення⁷ та відсортовано за силою відчуття впливу від найбільшої до найменшої міри. У таблиці 2.6 подано пріоритетність факторів для кожної категорії від 1 (найбільш важливий) до 7 (найменш важливий). Єдиний варіант, з яким погодилися всі категорії – це те, що найбільше визначають успіхи дітей у навчанні їхні власні зусилля. Натомість уявлення про значення інших факторів суттєво різняться між дітьми та дорослими. Батьки та вчителі вказують на важливість уваги батьків до навчання, проте на думку школярів цей чинник взагалі не є важливим. Ця різниця може мати багато причин, які в опитуванні не були розкриті: наприклад, учні/ці можуть сприймати допомогу батьків як належне, підтримка від батьків може бути для школярів недостатньою або ж батьки насправді не допомагають, але вважають свій вклад значущим. Можна помітити, що батьки високо оцінюють власний вплив на успішність дітей, у той час як педагоги/ні свій вклад навпаки применшують, попри те, що є безпосередньо тими, хто надають учнівству знання. Тобто в уявленнях вчителів/ок найбільша відповідальність за академічні успіхи є на учнівстві й обставинах, а для дітей найважливіші власна праця, школа і вчителі. Щодо

⁷ Стандартна похибка середнього для усіх відповідей кожної з категорій менша за 0,1, що означає високу точність поданих значень

загальної ситуації в регіоні – цей чинник вчителі/ки ставлять вище, ніж учні/ці. Це може означати, що учнівство вже звикло до безпекових викликів і не вважає їх такими впливовими, а в уявленнях вчителів він є доволі визначальним. Також є різниця у ставленні до підходящого формату навчання – для учнівства він є дуже важливим порівняно з думкою батьків та вчителів/ок, для яких це майже зовсім не впливовий фактор (табл. 2.6).

Таблиця 2.6. Пріоритетність для респондентів факторів впливу на успіхи в навчанні дітей, від найбільш до найменш впливового

Пріоритет	Учні́вство	Батьки	Вчителі
1.	Особисті зусилля / сила волі	Особисті зусилля / сила волі	Особисті зусилля / сила волі
2.	Школа, учителі	Увага батьків/родини до навчання	Увага батьків/родини до навчання
3.	Підходящий формат навчання	Вроджені задатки/схильності	Вроджені задатки/схильності
4.	Вроджені задатки/схильності	Школа, учителі	Загальна ситуація в країні чи населеному пункті
5.	Загальна ситуація в країні чи населеному пункті	Загальна ситуація в країні чи населеному пункті	Школа, учителі
6.	Мої друзі, з якими я спілкуюся та проводжу час	Підходящий формат навчання	Підходящий формат навчання
7.	Увага батьків/родини до навчання	Друзі дитини, з якими вона спілкується та проводить час	Друзі дитини, з якими вона спілкується та проводить час

Додатково респондентів/ок попросили оцінити школу за різними критеріями. Йшлося про наявність вчителів, які добре знають та викладають свої предмети, доброзичливо ставляться до учнів та намагаються допомагати з навчанням, комфорт навчального простору, матеріально-технічну базу навчального закладу, атмосферу між учнями, можливість отримати у цій школі необхідні знання, щоб вступити до бажаного закладу освіти, наявність різних гуртків чи секцій, щоб проводити позашкільний час та чи дає школа впевненість у реалізації планів майбутнього. Загалом учнівство позитивно оцінює школи, які

відвідує, і їхні оцінки однакові незалежно від статі, типу школи, типу населеного пункту, регіону проживання та формату навчання. Середні значення щодо кожного питання більші за 7 на шкалі від 1 до 10, що є досить високим показником. Найкраще оцінили наявність кваліфікованих вчителів/ок, комфорт приміщень та ставлення вчителів/ок до школярів. Найнижчі оцінки отримали наявність різних гуртків і секцій, а також впевненість у реалізації планів на майбутнє. Можна зробити висновок, що у школах хороший викладацький склад, але дітям не вистачає організації дозвілля та навичок, які б були б корисними їм при вступі до закладу вищої освіти чи у майбутній професії. Щодо батьків, то їхні відповіді ще більш позитивні за відповіді учнівства. Найвище вони оцінили забезпечення школи якісним навчанням для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), при тому, що лише 10 з усіх батьків зазначили, що їхні діти мають ООП. Найкраще думають про школу вчителі та вчительки – і найвищі показники їхніх відповідей стосуються викладацького складу та тих речей, які здебільшого залежать від вчителів/ок (табл. 2.7). Тобто педагоги схильні високо оцінювати якість своєї праці та роботи своїх колег, проте не поспішають брати відповідальність за вплив на успішність дітей у навчанні.

Таблиця 2.7. Оцінка респондентами школи

Як би ви оцінили школу за такими критеріями?	Учні́вство	Батьки	Вчителі/ки
	Середнє значення ⁸		
У школі вистачає вчителів, які добре знають і гарно викладають свої предмети	8,54	8,89	9,52
У школі комфортні приміщення для навчання	8,21	8,87	9,38
Вчителі в школі доброзичливо ставляться до учнів та намагаються всіляко допомагати з навчанням	8,05	8,76	9,56
У школі можна отримати всі необхідні знання, щоб успішно вступити до бажаного закладу вищої освіти / професійного коледжу	7,97	8,52	9,59
У школі гарна матеріально-технічна база (є необхідні книжки та інші навчальні матеріали, інтерактивні дошки, зручні парти тощо)	7,92	8,41	8,26
У школі гарна / доброзичлива атмосфера між учнями	7,92	8,74	9,08
У школі є різні гуртки та / або спортивні секції і можна цікаво та корисно проводити позашкільний час	7,48	7,96	8,11
Навчання у цій школі дає впевненість у реалізації планів майбутнього	7,44	8,41	-
У школі є все необхідне для забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП)	-	9,36	8,71
У школі гарна / доброзичлива атмосфера між учителями	-	-	9,22
У школі гарна / доброзичлива атмосфера між учителями та адміністрацією / адміністрація школи приділяє увагу потребам учителів	-	-	9,16

Щодо формату навчання, то найбільш ефективними для переважної більшості дітей є саме очні заняття. Як вже згадувалося в теоретичному розділі, дистанційне навчання є одним з факторів поглиблення освітніх втрат, тож і суб'єктивно діти відчують, що навчаються краще, відвідуючи школу офлайн (табл. 2.8).

⁸ Стандартна похибка середнього для усіх відповідей кожної з категорій менша за 0,1, що означає високу точність поданих значень

Таблиця 2.8. Найбільш ефективний для учнівства формат навчання

Формат навчання	%
Усі заняття відбуваються лише очно	46,1
Більшість занять відбуваються очно, лише окремі час від часу відбуваються дистанційно	16,4
Приблизно однаковою мірою заняття відбуваються очно і дистанційно	15,7
Усі заняття відбуваються лише дистанційно	14,3
Більшість занять відбуваються дистанційно, лише окремі час від часу відбуваються очно	6,8

Для учнів/ць загальноосвітніх шкіл очне навчання є ефективним більшою мірою, ніж для школярів/ок з ліцеїв, гімназій та спеціалізованих шкіл ($p\text{-value}=0$). Статистично значуща різниця є і щодо питання про дистанційне навчання – школярі/ки ліцеїв, гімназій, спеціалізованих шкіл вважають його ефективним більшою мірою, ніж учні/ці іншої категорії ($p\text{-value}=0,001$). Це може бути зумовлено кращою матеріальною забезпеченістю та організацією навчання (зокрема дистанційного) другої категорії шкіл. Діти з сільських населених пунктів більшою мірою вважають повністю очне навчання більш ефективним для себе, а школярі/ки з міських населених пунктів частіше позначають дистанційний формат ефективним. Як зазначалося у попередньому розділі, це можна пояснити тим, що у дітей з сільських населених пунктів більше проблем з дистанційним навчанням: відсутність зручних гаджетів для онлайн навчання чи стабільного інтернету, окремого комфортного місця для навчання вдома; вони більше потерпають від браку спілкування з однолітками (табл. 2.9). Також підтверджено припущення про те, що діти з сільських населених пунктів вважають очне навчання для себе більш ефективним.

Таблиця 2.9. Розподіл відповідей учнівства щодо найбільш ефективного для них формату навчання за типом школи, яку вони відвідують

А який формат навчання є найбільш ефективним для Тебе?	Тип школи		Тип населеного пункту	
	%			
	загальноосвітня школа	Ліцей, спеціалізована школа, НВК	Міський	Сільський
Усі заняття відбуваються лише очно	49*	42,1*	41,2*	59,2*
Більшість занять відбуваються очно, лише окремі час від часу	16,6	16,1	16,5	15,8
Приблизно рівною мірою заняття відбуваються очно і дистанційно	14,1*	18*	16,9*	12,6*
Більшість занять відбуваються дистанційно, лише окремі час ввід часу очно	12,4*	16,8*	16,7*	7,8*
Усі заняття відбуваються лише дистанційно	6,8	6,9	8*	3,5*

Уявлення про ефективність різних форматів навчання залежить від того, як відбувалося навчання школярів у попередньому навчальному році. Ті, хто відвідували школу повністю або хоча б частково офлайн частіше схильні зазначати такий формат більш ефективним (табл. 2.10).

Таблиця 2.10. Розподіл відповідей учнівства щодо найбільш ефективного для них формату навчання за форматом навчання в попередньому (2022-2023) навчальному році

А який формат навчання є найбільш ефективним для Тебе?	Формат навчання у попередньому (2022-2023) навчальному році, %		
	переважно або завжди очно	однаковою мірою очно і дистанційно	переважно або завжди дистанційно
Усі заняття відбуваються лише очно	59,3*	40,2*	36,5*
Більшість занять відбуваються очно, лише окремі час від часу дистанційно	17,1*	21	14,4*
Приблизно рівною мірою заняття відбуваються очно і дистанційно	11,4*	26	16*
Більшість занять відбуваються дистанційно, лише окремі час від часу очно	6,7*	5,9	23,4*
Усі заняття відбуваються лише дистанційно	4,2*	6,8	9,2*

2.2.2. Сприйняття учасниками та учасницями освітнього процесу успіхів у навчанні, можливостей школярів та планів на майбутнє учнівства під час війни. Дослідження «Війна та освіта: два роки повномасштабного вторгнення» дозволило виявити уявлення учасників та учасниць освітнього процесу про освітні здобутки українських учнів/ць. Здебільшого школярі зазначають, що їхня успішність не зазнала змін – таких близько 40%. Значна частка – майже 30% – відповіли, що їхня успішність дещо покращилась. На незначне погіршення вказують 17,2% дітей. Ця оцінка є досить оптимістичною, адже як зазначалося в теоретичному розділі цієї роботи, насправді освітні втрати дітей становлять від половини до двох навчальних років з різних предметів. І попри те, що стандартизовані показники освітніх здобутків різняться за статтю, типом школи та типом населеного пункту, суб'єктивні уявлення учнівства про власну успішність за цими ознаками не відрізняються. Це означає, що діти насправді не усвідомлюють власних прогалин у знаннях, а також тих нерівностей, яких зазнають під час навчання. Тож це спростовує припущення про те, що уявлення дітей про власну успішність відрізняються за статтю. Батьки оцінюють успіхи

школярів не так позитивно, як самі учні та учениці. Більшість батьків вважають, що успішність дітей не зазнала змін або погіршилась (46,2% та 23,7% відповідно). Вчителі бачать ситуацію по-іншому: більше половини з них вважають, що успіхи учнівства дещо погіршилися, значна частина - що вона не зазнала змін (рис. 2.3). Різниця між ними і відповідями учнівства з цих питань значуща, $p\text{-value}=0$. Відрізняються і відсоткові значення оцінки успішності дітей у батьків та вчителів, $p\text{-value}$ для тих з них, хто зазначили про погіршення здобутків дорівнює 0. Батьки оцінюють успішність школярів вище, ніж педагоги. Можливо, у вчителів/ок краще уявлення про освітні здобутки школярів, бо вони мають доступ до безпосередньої оцінки знань і порівняння їх зі стандартизованими показниками. Тож спростовано припущення про те, що усі учасники/ці освітнього процесу зазначають про погіршення освітніх здобутків дітей (рис. 2.3).

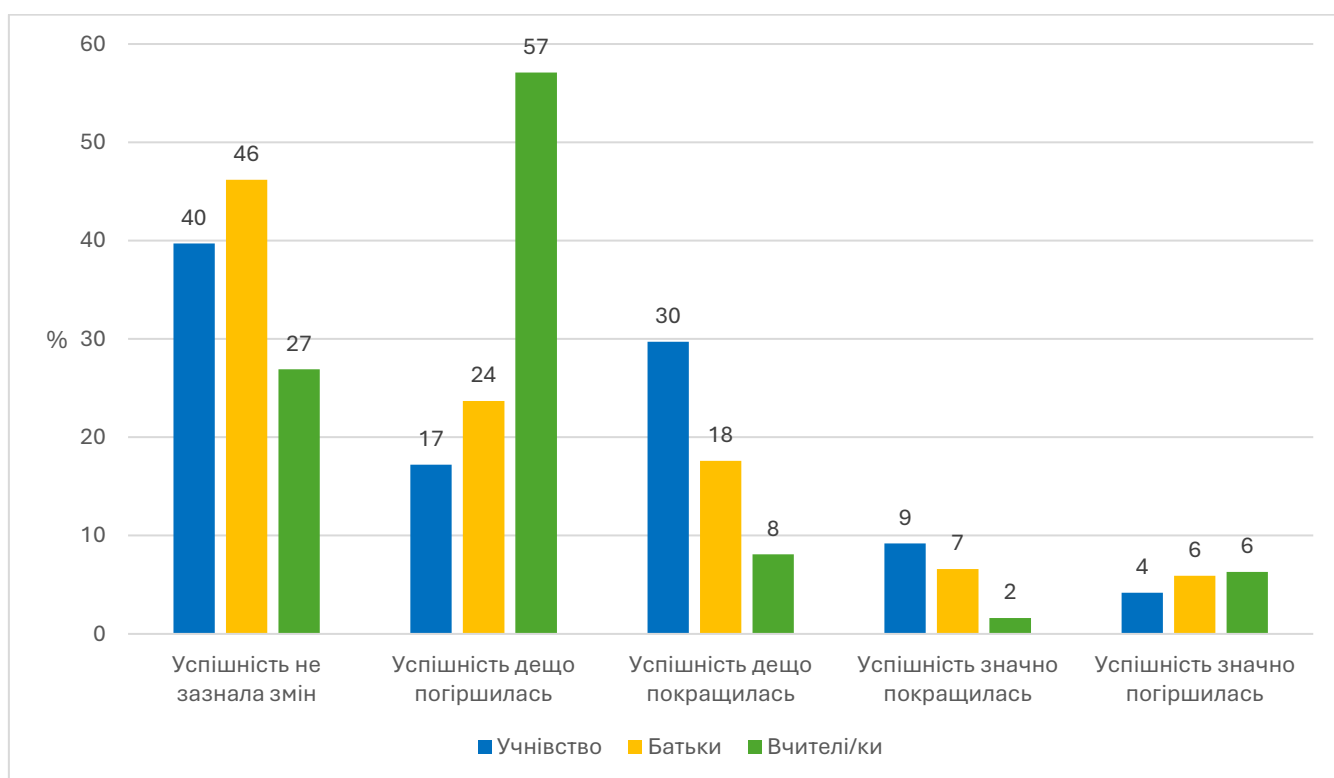


Рис. 2.3. Уявлення учасників/ць освітнього процесу про зміну успішності учнівства в попередньому (2022-2023) навчальному році

Уявлення учнівства про власну успішність у наступному навчальному році ще більш позитивні. Найбільша частка дітей – майже 38% – вважають, що їхня успішність дещо покращиться, а це на 8% більше за частку тих, чий здобутки на

їхню думку покращились у попередньому навчальному році. Ще 30% думають, що успішність не зміниться, а 13,3 – що вона значно покращиться. І зовсім невелика частина учнів припускає, що їхня успішність дещо або значно погіршиться – їх 7,8 та 1,3 відсотків відповідно. Між цим питанням та тими самими ознаками (стать, тип навчального закладу, тип населеного пункту) не виявлено статистично значущого зв'язку. Батьки також сподіваються на покращення освітніх успіхів дітей у наступному навчальному році: найбільша частина думає, що успішність школярів/ок залишиться незмінною (29,4%), та дещо покращиться (28,5%). Найбільше вірять у деяке зростання успішності вчителі – їх 44,5%. Проте статистично значуща різниця між категоріями існує: вчителі/ки думають про покращення успішності більшою мірою, ніж учнівство та батьки (p -value для усіх пар змінних дорівнює 0). Школярі/ки частіше, ніж вчителі/ки та батьки зазначають, що їхня успішність погіршиться – p -value щодо цих відповідей за обома категоріями рівне 0 (рис. 2.4).

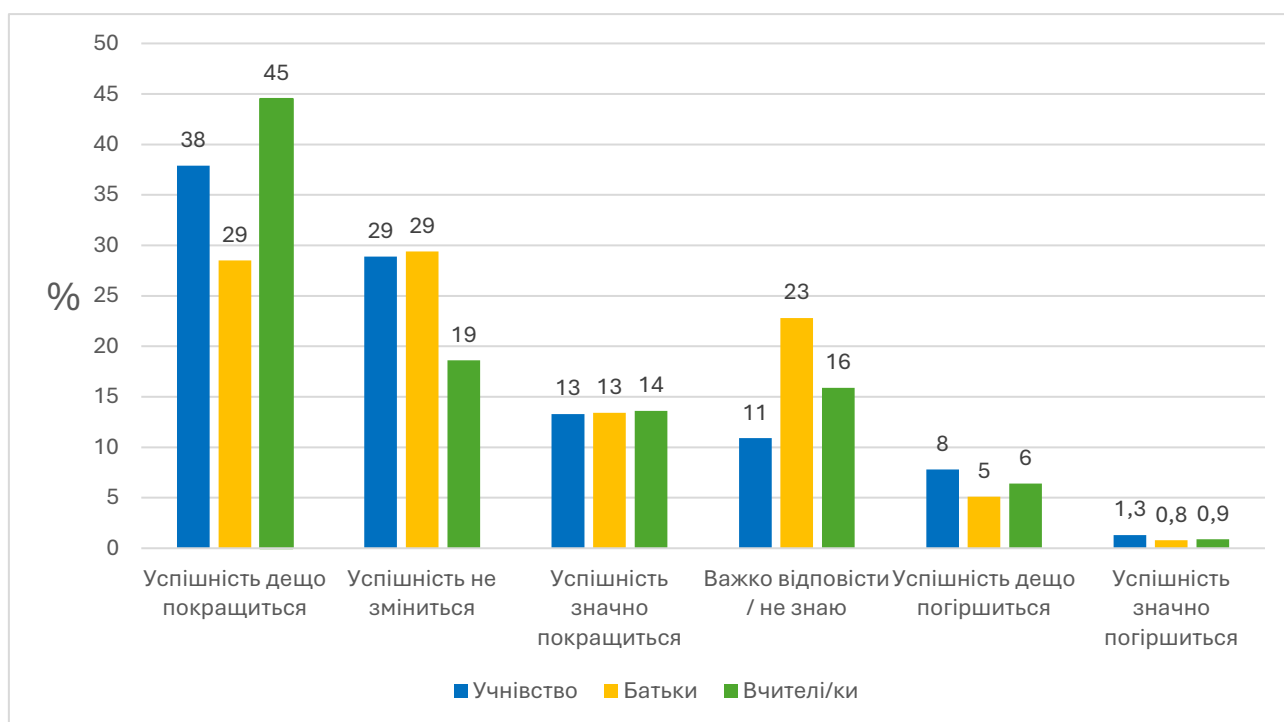


Рис. 2.4. Уявлення учасників/ць освітнього процесу про успішність учнівства в наступному (2023-2024) навчальному році

Щодо планів на майбутнє, то більшість дітей поки розглядають кілька варіантів, що хотіли б робити після школи. Велика частка дітей вже має конкретні плани. Дехто ще не визначилися з тим, чим хотіли б займатися після

здобуття середньої освіти. Відповіді батьків приблизно такі ж – найбільша частка (54,1%) вважає, що діти мають кілька варіантів, а найменша (19%) – що дитина ще не знає, що буде робити після школи.

Конкретніші плани респондентів розкриваються у відповідях на наступні питання. Незалежно від того, реально це чи ні, найбільше діти хотіли б вступити до одного з провідних університетів України. Ще 17% дітей хотіли б вступити до просто іншого українського університету. Це показує цінність вищої освіти в уявленнях молоді загалом та важливість для них престижу обраного закладу освіти.

За більшістю запропонованих до вибору планів на майбутнє після закінчення школи уявлення учнів і батьків статистично значуще відрізняються. Батьки значно частіше по закінченню школи бачать своїх дітей студентами/ками провідних чи інших університетів країни, натомість учні та учениці порівняно частіше вибирали навчання за кордоном, “вільний рік”, роботу і навіть вступ на військову службу (p -value для різниці відповідей щодо навчання в університетах, «вільного року», роботи та вступу на військову службу – 0, щодо навчання за кордоном – 0,03) (рис. 2.5). Загалом перехід від середньої до вищої освіти продовжує залишатися найбажанішим шляхом життєвої траєкторії як в уявленні школярів/ок, так ще більшою мірою їхніх батьків, що не відповідає потребам і можливостям ринку праці.



Рис. 2.5. Чого хотіли б діти та батьки після закінчення учнями/цями школи, незалежно від того, реально це чи ні

Бажання дітей загалом збігаються з тими варіантами, які вони вважають для себе реальними. 30% дітей впевнені, що зможуть вступити до одного з провідних університетів, значна частина – що вступлять до просто іншого університету. Трохи менше – 14% – планують навчатися за кордоном. Батьки більшою мірою впевнені у своїх дітях, ніж самі школярі: 38% впевнені, що учні/ці можуть вступити до провідного університету, 30% – що діти вступлять до іншого «простого» університету. Є статистично значуща різниця у відповідях щодо навчання закордоном, «вільного року», пошуку роботи – учнівство вважає ці варіанти для себе реальними більшою мірою, ніж їхні батьки (статистично значущу різницю між відповідями підтверджує p -value, яке для відповідей про вступ до провідних університетів, «вільного року», вступу на військову службу, роботи та створення родини дорівнює 0, про вступ до звичайних університетів – 0,006) (рис. 2.6).



Рис. 2.6. Що учнівство та батьки вважають найбільш реальним для дітей після закінчення школи

Розподіл відповідей щодо бажаних та реальних на думку учнів/ць варіантів майбутнього відрізняються за статтю, типом населеного пункту та типом школи. Наявність статистично значущої різниці підтверджує p -value, яке для усіх пар змінних менше за 0,05. Учні/ці ліцеїв, гімназій та спеціалізованих шкіл більш амбітні у своїх планах. Найчастіше вони позначали вступ до провідних університетів України та виїзд за кордон. Школярі/ки із загальноосвітніх шкіл здебільшого зазначають про бажання вступити до провідного університету (p -value=0) (табл. 2.11). Також є різниця у відповідях про «вільний рік», вступ на військову службу – діти із загальноосвітніх шкіл більше налаштовані на ці варіанти, а щодо заміжжя та створення родини навпаки частіше зазначають учні/ці ліцеїв, гімназій та спеціалізованих шкіл (p -value=0).

Те, що діти з ліцеїв, спеціалізованих шкіл та гімназій вважають для себе найбільш реальним, збігається з їхніми бажаннями. Три найпопулярніші варіанти це вступ до провідного чи звичайного університету України та за кордон. Діти з загальноосвітніх шкіл набагато менше впевнені у своїх

можливостях. Найбільша кількість вважають, що вступають до звичайного університету. Учні/ці ліцеїв, гімназій, спеціалізованих шкіл набагато більше впевнені, що вступають до провідного університету України ($p\text{-value}=0$). Діти із загальноосвітніх шкіл більшою мірою зазначають про те, що вступають до звичайного університету, технікуму чи коледжу та підуть працювати (табл. 2.11). Це вказує на те, що школярі ліцеїв, гімназій, спеціалізованих шкіл більше орієнтовані на престижніші вибори свого майбутнього.

Таблиця 2.11. Розподіл уявлень учнів/ць про бажану діяльність та реальні можливості після закінчення школи за типом школи

	Незалежно від того, наскільки це реально чи ні, що з цього Тобі би хотілося найбільше після закінчення школи?		А який з цих варіантів Ти вважаєш найбільш реальним для Тебе після закінчення школи?	
	Тип школи, %			
	загальноосвітня школа	ліцей, гімназія, спеціалізована школа	загальноосвітня школа	ліцей, гімназія, спеціалізована школа
Вступити до одного з провідних університетів України	31,90*	38,3*	25,8*	35,2*
Поїхати навчатися закордон	17	19,1	13,1	14,8
Вступити до просто іншого університету України	18	15,9	27,2*	23,3*
Вступити до технікуму / коледжу України	8,3	6,7	12*	9,1*
Знайти роботу / піти працювати	6,4	6,2	5,6*	4*
Зробити собі "вільний рік" (gap year)	8,3*	6,2*	6,1	5,5
Вступити на військову службу	4,9*	2,5*	5	4,7
Вийти заміж / одружитися, створити родину	1,1*	2,2*	1,4	1,8
Інше	3,1	1,8	2,6	1,5
Зайнятися волонтерством	1,1	1	1,1	0

Більш реальною можливістю вступити до провідного закладу вищої освіти для себе вважають містяни ($p\text{-value}=0$), що може свідчити про відчуття учнями/ми з сільських населених пунктів певних структурних обмежень. Також школярі/ки з міст більше налаштовані поїхати навчатися в інші країни ($p\text{-value}=0$). Учні та учениці з сільських населених пунктів частіше позначають вступ на військову службу, пошук роботи або «вільний рік» як більш бажані для себе сценарії. Так само містяни рідше за жителів/ок сіл висловлюють бажання і вважають реальним піти працювати одразу після школи (табл. 2.12).

Таблиця 2.12. Розподіл уявлень учнів/ць про бажану діяльність та реальні можливості після закінчення школи за типом населеного пункту

	Незалежно від того, наскільки це реально чи ні, що з цього Тобі би хотілося найбільше після закінчення школи?		А який з цих варіантів Ти вважаєш найбільш реальним для Тебе після закінчення школи?	
	Тип населеного пункту, %			
	Міська	Сільська	Міська	Сільська
Вступити до одного з провідних університетів України	33,8	36,4	30,8*	27,3*
Поїхати навчатися закордон	21,1*	9,4*	16,3*	7,2*
Вступити до просто іншого університету України	16,7	18,4	24,6*	27,9*
Вступити до технікуму / коледжу України	7,7	7,5	10,4	11,8
Зробити собі "вільний рік" (gap year)	6,8*	8,8*	5,9	6,2
Знайти роботу / піти працювати	5,8*	7,5*	4,3*	6,4*
Вступити на військову службу	3,3*	5,3*	4,1*	7*
Інше	2,2	3,5	1,8	3,5
Вийти заміж / одружитися, створити родину	1,6	1,9	1,7	1,1
Зайнятися волонтерством	1	1,3	0,3*	1,6*

Загалом дівчата більшою мірою хочуть вступити до провідних університетів України і вважають це реалістичним варіантом майбутнього ($p\text{-value}$ для обох пар змінних рівне 0). Хлопці частіше, ніж дівчата, відповідали, що

хотіли б вступити до технікуму чи коледжу ($p\text{-value}=0,04$), та вважають, що для них це реально ($p\text{-value}=0$). Також дівчата рідше зазначали, що хотіли б піти працювати, створити родину чи зайнятися волонтерством (для усіх трьох пар змінних $p\text{-value}=0$). Це може вказувати на те, що дівчата стають більш зацікавленими у побудові кар'єри після школи (табл. 2.13).

Таблиця 2.13. Розподіл уявлень учнів/ць про бажану діяльність та реальні можливості після закінчення школи за статтю

	Незалежно від того, наскільки це реально чи ні, що з цього Тобі би хотілося найбільше після закінчення школи?		А який з цих варіантів Ти вважаєш найбільш реальним для Тебе після закінчення школи?	
	Стать, %			
	Хлопець	Дівчина	Хлопець	Дівчина
Вступити до одного з провідних університетів України	29,7*	38,9*	23,5*	35,7*
Поїхати навчатися закордон	16,6	19	14,8	12,9
Вступити до просто іншого університету України	16,6	17,5	25,3	25,7
Зробити собі "вільний рік" (gap year)	7,6	7,1	5,5	6,3
Вступити до технікуму / коледжу України	8,5*	6,7*	13,9*	7,8*
Знайти роботу / піти працювати	8,1*	4,7*	5,2	4,5
Вступити на військову службу	4,8*	3*	6,6*	3,3*
Вийти заміж / одружитися, створити родину	2,1*	1,2*	1,8	1,2
Інше	4,3	1	2,5	1,9
Зайнятися волонтерством	1,5*	0,8*	0,6	0,5

Для уточнення результатів щодо питань вище школярів попросили окремо позначити, наскільки вони впевнені у тому, що могли б вступити до різних типів закладів освіти за шкалою від 1 до 10, де 1 – точно не зможуть вступити, а 10 – точно зможуть. Загалом, учні та учениці найбільше впевнені у вступі до звичайного університету чи інституту, а найменше – до провідних університетів України. Батьки та вчителі більшою мірою вірять у дітей: середні показники

щодо кожного з питань вищі, ніж в учнівства⁹ (рис. 2.7).

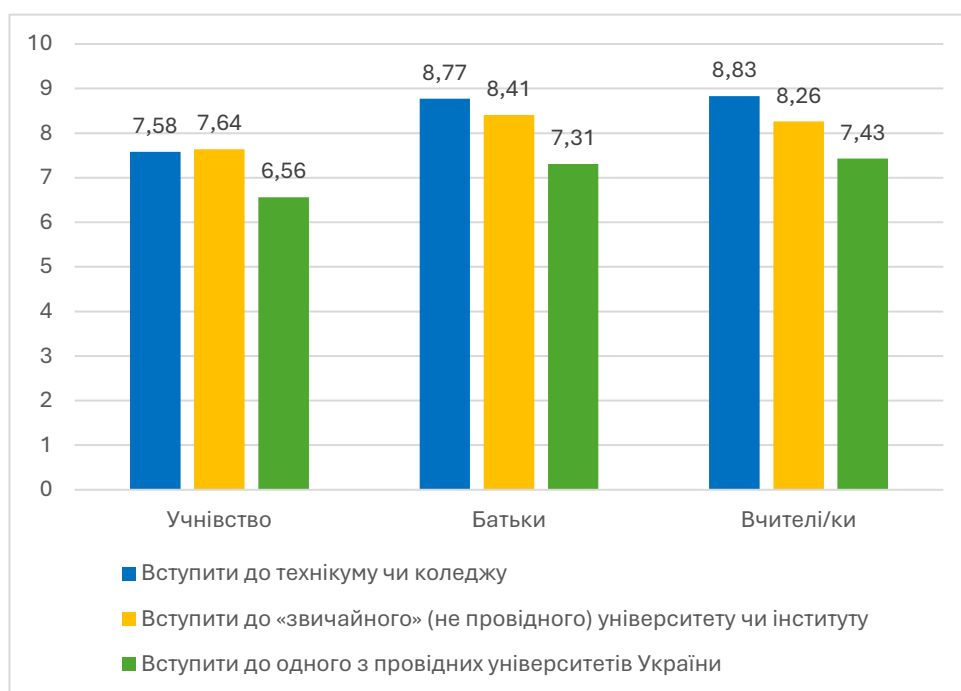


Рис. 2.7. Впевненість респондентів у вступі учнівства до різного типу навчальних закладів

Хлопці, учні та учениці з міст, ліцеїв, гімназій та спеціалізованих шкіл трохи більшою мірою впевнені в тому, що змогли б вступити до технікуму чи коледжу. Про більшу впевненість у вступі до звичайних університетів чи інститутів зазначає учнівство з міст і ліцеїв, гімназій та спеціалізованих шкіл, а за статтю різниці в цьому питанні немає. Відповіді про вступ до провідного університету України найбільше відрізняються за типом школи. Учні/ці ліцеїв, спеціалізованих шкіл, гімназій, висловлюють більшу впевненість у вступі до провідних вищих навчальних закладів, ніж діти з загальноосвітніх шкіл. За статтю та типом населеного пункту статистично значущої різниці немає (табл. 2.14).

⁹ Стандартна похибка середнього для усіх відповідей кожної з категорій менша за 0,1, що означає високу точність поданих значень

Таблиця 2.14. Впевненість школярів у вступі до різного типу навчальних закладів, розподіл за типом населеного пункту, типом школи та статтю

Характеристики		У цілому, наскільки Ти впевнений чи ні, що після школи зміг би/змогла би...		
		Середнє значення ¹⁰		
		Вступити до технікуму чи коледжу	Вступити до «звичайного» (не провідного) університету чи інституту	Вступити до одного з провідних університетів України
Тип населеного пункту	Міська	7,69	7,75	6,56
	Сільська	7,29	7,34	6,55
Тип школи	Загально-освітня школа	7,49	7,44	6,37
	Ліцей, гімназія, спеціалізована школа	7,7	7,9	6,81
Стать	Хлопець	7,76	7,66	6,64
	Дівчина	7,43	7,62	6,49

І ще одне питання про майбутнє стосувалося бажання продовжувати жити в Україні чи переїхати за кордон. Відповіді учнів/ць і їхніх батьків статистично значуще різняться по кожному з запропонованих варіантів. Діти, порівняно з батьками, рідше хотіли б залишитися в Україні у тому ж населеному пункті, де мешкають зараз, натомість частіше надають перевагу залишатися в Україні, але переїхати до іншого населеного пункту, а також частіше бажали би переїхати за кордон. Загалом кожен четвертий/а учень/ця вже хотіли б скоріше залишити країну, аніж залишатися тут, що потенційно здатне ще більше погіршити складну демографічну й економічну ситуацію у повоєнний період (табл. 2.15)

¹⁰ Стандартна похибка середнього для усіх відповідей кожної з категорій менша за 0,2, що означає високу точність поданих значень

Таблиця 2.15. Бажання учнівства і батьків щодо місця проживання дітей

Після закінчення школи тощо Ти хочеш жити в Україні чи переїхати закордон/ви хотіли б, щоб ваша дитина...?	Учні́вство, %	Батьки, %
Скоріше жити в Україні і в цьому ж населеному пункті, де зараз	29,1*	36,7*
Скоріше переїхати закордон	26,2*	22,7*
Скоріше жити в Україні, але переїхати в інший населений пункт	23,5*	17,1*
Не знаю	19,5	22,3
Інше	1,7	1,2

Хлопці більшою мірою, ніж дівчата, висловлювали бажання залишитися жити в тому ж населеному пункті, де проживають зараз (статистично значущу різницю між ними і дівчатами підтверджує значення $p\text{-value}=0,02$). Учениць, які хотіли б залишитися жити в Україні, але переїхати в інший населений пункт, значно більше, ніж учнів, які дали таку відповідь ($p\text{-value}=0$). У бажанні переїхати за кордон не виявлено статистично значущої різниці за статтю (табл. 2.16).

За типом школи немає статистично значущої різниці у відповідях, проте думки відрізняються у дітей з різних типів населених пунктів. Діти з сільських населених пунктів частіше хочуть залишатися там, де зараз проживають ($p\text{-value}=0$). Учні та учениці з міст частіше відповідали, що хотіли б переїхати за кордон – таких майже 30% порівняно з 16,4% у селах та селищах ($p\text{-value}=0$) (табл. 2.16).

Таблиця 2.16. Розподіл відповідей учнівства щодо бажаного місця проживання за статтю та типом населеного пункту

Після закінчення школи тощо Ти хочеш жити в Україні чи переїхати закордон?	Стать, %		Тип населеного пункту, %	
	Хлопець	Дівчина	Міська	Сільська
Скоріше жити в Україні і в цьому ж населеному пункті, де зараз	31*	27,4*	27,2*	34,3*
Скоріше переїхати закордон	26,7	25,8	29,7*	16,4*
Не знаю	22,3	16,8	17,9	23,9
Скоріше жити в Україні, але переїхати в інший населений пункт	18,3*	28,2*	23,2	24,1
Інше	1,6	1,8	2	1,3

Отже, у цьому розділі визначено уявлення різних учасників/ць освітнього процесу, а саме учнівства, батьків та вчителів/ок, про освітні здобутки школярів/ок, сприйняття їхніх можливостей після школи та бар'єри, які перешкоджають дітям навчатися. Учасники/ці освітнього процесу по-різному оцінюють перешкоди, які заважають школярам/кам у навчанні. Учні́вство найбільшого значення надає власним рисам і вмінням та зусиллям вчителів/ок у викладанні. Вчителі та вчительки навпаки позначають проблеми, пов'язані з педагогами, найменшими перешкодами у навчанні дітей. Батьки вважають, що докладають замало зусиль для допомоги дітям у навчанні, але діти нечасто позначають це бар'єром. Існують статистично значущі відмінності між тим, як різні категорії дітей відчують різні бар'єри. Є також значущі відмінності у факторах, які учнівство, вчителі/ки та батьки вважають впливовими на навчання дітей. Всі категорії вважають власні зусилля дітей найбільш важливим чинником. Думки дорослих щодо впливу їхніх зусиль різні. Батьки вважають свою допомогу одним з найвпливовіших факторів, а вчителі/ки ставлять школу і

педагогів нижчим пріоритетом. У свою чергу для дітей чинник школи та вчителів є дуже важливим, а підтримка батьків – взагалі не важливою.

Учні та учениці позитивно оцінюють власні освітні здобутки. Більшість з них вважають, що їхня успішність не змінилася або дещо покращилася, та відчують, що вона зросте й у наступному навчальному році. Батьки оцінюють успішність дітей трохи гірше – значна частина зазначила, що успішність не змінилася або погіршилася. Найбільша частка вчителів/ок вказують на погіршення освітніх успіхів школярів/ок. Також половина вчителів/ок вказують на те, що учнівство має освітні втрати, зокрема значні. Але за відчуттями усіх трьох категорій у наступному році академічні успіхи дітей мають зрости.

Батьки скоріше хотіли б для своїх дітей вступу в провідні та звичайні університети України, учнівство ж більшою мірою, ніж батьки, зазначають про бажання навчатися за кордоном, взяти «вільний рік» чи вступити на військову службу. Така ж різниця між уявленнями про найбільш реальний для учнівства варіант майбутнього. Існує статистично значуща різниця у планах на майбутнє за типом школи та типом населеного пункту. Діти з ліцеїв, гімназій та спеціалізованих шкіл та діти з міст більше налаштовані на вступ до провідних вищих навчальних закладів чи навчання за кордоном. Загалом вчителі/ки найбільшою мірою впевнені в тому, що учнівство зможе вступити до провідного, звичайного університетів, технікуму чи коледжу. Найменш впевнені у своїх силах самі школярі/ки.

ВИСНОВКИ

У цій роботі концептуалізовано поняття освіти під час надзвичайних ситуацій та освіти як гуманітарної допомоги. Освіта дає навички, які допомагають у виживанні, тож її вважають гуманітарною допомогою. Освіта як гуманітарна допомога означає однакові освітні можливості для будь-яких категорій індивідів при будь-яких обставинах. Освітні ініціативи розділяють на три види: освіту для запобігання, освіту під час надзвичайних ситуацій та освіту для відновлення. Освіта під час надзвичайних ситуацій також означає рівний доступ до якісної освіти для всіх вікових груп, але більше концентрується на соціально вразливих групах.

Під час надзвичайних ситуацій загострюються соціальні нерівності і різні категорії населення стикаються з бар'єрами в доступі до освіти. Це здебільшого діти з бідних сімей, навчанню яких приділяють недостатньо уваги; дівчата та жінки, для яких підвищується загроза сексуального насильства, через що вони не можуть відвідувати школу; діти з інвалідністю, доступ до освіти яких обмежений не лише соціальними перешкодами, але й фізичними. Існує 6 визначальних факторів доступу до освіти в умовах кризи: безпекова ситуація, законодавство щодо біженців, дискримінація, ексклюзія за індивідуальними характеристиками, вимоги від системи освіти та матеріальна забезпеченість шкіл.

Виміряти вплив ситуацій надзвичайности на освіту досить складно, а подекуди й взагалі неможливо. Для цього можуть застосовувати опитування учасників/ць освітнього процесу, а якщо йдеться про освітні втрати – стандартизовані тестування. Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень проводить кілька таких моніторингів, які мають на меті оцінити рівень грамотности дітей з різних предметів – PISA, TIMMS, PIRLS, ICILS та REDS. Україна взяла участь лише у PISA та TIMMS. Є також національні тестування: наприклад, в Україні це державна підсумкова атестація для школярів/ок 4 і 9 класів, національний мультипредметний тест в 11 класі та моніторинг оцінки математичної та читацької грамотностей для учнів/ць 4 класу.

У контексті російсько-української війни виділяють прямі та непрямі канали впливу на освіту. До прямих каналів впливу відносять руйнування інфраструктури та людські втрати. До непрямих втрат належать недофінансування освітньої сфери, навчальні та дослідницькі втрати, погіршення якості навчання, зупинення навчального процесу. Також є втрати людського капіталу, адже тисячі українських дітей та вчителів/ок виїхали і досі перебувають за кордоном. Навчання в двох школах одночасно – українській та закордонній – потребує від дітей додаткових зусиль. Дехто з учнів та вчителів, які перебували за кордоном мусіли покинути школу в Україні або перейти в ту, у якій був дистанційний формат, якщо попередня школа відновлювала очне навчання.

Результати досліджень свідчать, що батьки та опікуни негативно ставляться до дистанційного навчання. Діти стикаються з такими труднощами, як відсутність стабільного інтернету та зв'язку, окремого простору для навчання чи зручного гаджета для участі в онлайн-уроках. Дистанційне навчання передбачає менше живої взаємодії між учнями, і часто вони почуваються самотніми. Особливо цю проблему відчують діти з маленьких населених пунктів, адже в їхній місцевості часто немає однолітків, з якими можна проводити час.

Викликом для освітян є безпекова ситуація в регіоні. Укриття в школах не пристосовані для проведення уроків, тож під час тривог заняття просто перериваються і прогалини у знаннях потім складно заповнити. Внаслідок цього виникають освітні втрати. В Україні програма міжнародного оцінювання учнівства показала освітні втрати від 0,5 до 1,8 навчальних років. Існують гендерні відмінності у результатах різних предметів: наприклад, хлопці краще проявляють себе у математиці, дівчата – у читанні.

Попри складні зовнішні обставини та численні перешкоди в організації освітнього процесу, навчання в Україні продовжується. Опитування учасників/ць освітнього процесу про освітні здобутки та можливості учнівства в умовах війни дало можливість виявити уявлення школярів, батьків та вчителів/ок

про академічні успіхи та реальність освітніх перспектив учнів і учениць. У емпіричній частині роботи було перевірено дослідницькі припущення. Підтвердилися припущення про те, що діти з сільських населених пунктів вважають очне навчання більш ефективним для себе та що повітряні тривоги є найбільш названими учнівством бар'єром у навчанні. Припущення про те, що учасники/ці освітнього процесу зазначають про погіршення успішності дітей у навчанні, а уявлення дітей про власну успішність відрізняються за статтю спростовано.

Загалом учнівство позитивно оцінює власні освітні здобутки. Батьки здебільшого вважають, що успішність дітей не змінилася, а вчителі/ки зазначають про погіршення освітніх здобутків дітей. Проте, усі ці категорії думають, що у наступному навчальному році успішність дещо покращиться або не зміниться, особливо в цьому впевнені педагоги/ні.

Бар'єри в навчанні учасники/ці освітнього процесу сприймають по-різному. Діти зазначають, що повітряні тривоги, відсутність сили волі, відчуття постійної тривоги, незрозумілі пояснення вчителів найбільше заважали їм вчитися в минулому навчальному році. Вчителі називають ті ж самі бар'єри, крім тих перешкод, до яких дотичні педагоги/ні: їх вони не сприймають як проблеми. Тобто педагоги/ні схильні недооцінювати свій вплив на учнівство, хоча й школярі/ки вважають інакше. Батьки ж навпаки переоцінюють власний вклад. Опікунам/ам здається, що вони роблять замало для допомоги дітям у навчанні, хоча ті не відчують це перешкодою такою мірою. Також існує статистично значуща різниця між сприйняттям бар'єрів різними категоріями дітей.

Виявлено значущу різницю між уявленнями учнівства, вчителів та батьків про фактори, які найбільше впливають на навчання дітей. Першим пріоритетом усі ставлять особисті зусилля школярів і школярок. Натомість на другому місці в учнівства школа та вчителі, а у батьків та педагогів – увага батьків та родини до навчання дітей, яку школярі/ки поставили на останнє місце. Вчителі та вчительки ставлять власний вплив нижче, ніж наприклад, ситуацію в країні чи

вроджені задатки учнівства, що підкріплює висновки про применшення педагогами власної участі в успіхах школярів.

Уявлення про майбутнє учнів/ць також відрізняється між категоріями. Батьки найбільше хотіли б, щоб діти вступили до українських університетів, у той час, як учнівство більшою мірою, ніж батьки, хотіли б навчання за кордоном, взяти рік перерви, роботу чи службу в армії. Реальні на їхню думку варіанти так само відрізняються: батьки більшою мірою вважають можливим для дітей вступити до провідних і «простих» університетів, технікуму чи коледжу, а школярі – навчання за кордоном, «вільний рік», вступ на військову службу та роботу.

Вчителі та вчительки найбільше впевнені в тому, що учнівство зможе вступити до технікуму, коледжу, звичайного або провідного університетів. Найменшу впевненість у вступі до цих закладів виявили учні та учениці; батьки більшою мірою, ніж педагоги, впевнені у тому, що школярі/ки вступлять до «простого» університету України. Батькам хотілося б, щоб діти скоріше залишалися жити в тому ж населеному пункті, де й зараз, а учні/ці більше налаштовані на життя за кордоном або переїзд в інший населений пункт. Щодо цих питань існують відмінності за типом населеного пункту, типом навчального закладу і статтю.

Виявлені у цій роботі відмінності в оцінках і уявленнях учасників/ць навчального процесу про освітні здобутки та можливості українських дітей дають підґрунтя для подальших досліджень причин цих розбіжностей. Результати таких досліджень можуть бути корисними для повоєнного реформування середнього рівня освіти в Україні та освітньої політики нашої країни загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрієнко, Д., Горюнов, Д., Задорожня, Л., Маркуц, Ю., Маршалок, Т., Нейтер, Р., Піддубний, І., Студеннікова, І., & Топольсков, Д. (2024). *Звіт про непрямі фінансові втрати економіки внаслідок військової агресії росії проти України станом на 1 липня 2024 року*. https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/10/30.09.24_Losses_Report-ua.pdf
- Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., & Горох, В. (2023). *PISA - 2022: основні результати та висновки. Що знають і вміють українські 15-річні підлітки*. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_korotkyj.pdf
- Волошин, М. (2024, 14 листопада). Скільки українських вчителів досі перебувають за кордоном і чи викладають. *24 Канал Освіта*. https://24tv.ua/education/skilki-vchiteliv-ye-ukrayini-za-kordonom-yakih-fahivtsiv-brakuye_n2686296
- Державна служба якості освіти України & Державна освітня установа "Навчально-методичний центр з питань якості освіти". (2024). *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023-2024 навчальному році*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyni_2023_SQE-22.05.2024.pdf
- Закотюк, А. (2024). *Динаміка освітньої нерівності в Україні в контексті війни: порівняльний аналіз даних pisa 2018 та 2022* [Магістерська робота, НаУКМА]. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b8466a04-4bb1-41f4-9524-2de51533cde6/content>
- Закотюк, А., Оксамитна, С. (2024). Основні канали та наслідки впливу війни на освітню нерівність у суспільстві. *Наукові записки НаУКМА*, 7. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0b602ff3-b3b0-4cd4-954c-bdbd2fe37ca1/content>

- Захарін, С. (2023). Освіта під час воєнного стану: виклики та сучасний стан. *Актуальні питання у сучасній науці*, 6(12), 525–526. [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735577/1/6\(12\)%20Актуальні%20питання2-521-530_Стаття_Захаріна%20С.В..pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735577/1/6(12)%20Актуальні%20питання2-521-530_Стаття_Захаріна%20С.В..pdf)
- Когут, І., Нікуліна, О., Сирбу, О., Жерьобкіна, Т., & Назаренко, Ю. (2023). *Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи*. https://saved.foundation/reports/ua/yearofwar_report_ua.pdf
- Лісовий, О. (2024, 19 листопада). [1000 днів повномасштабної війни] [Долучено відео]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=9126004010763733&rdid=nU22pXqmX1NRppBj>
- Майже 356 тисяч українських дітей навчається одночасно у двох школах: Дистанційно в українській і очно за кордоном – МОН.* (2025, 5 лютого). Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/2025/02/05/majzhe-356-tysyach-ukrayinskyh-ditej-navchayetsya-odnochasno-u-dvoh-shkolah-dystantsijno-v-ukrayinskij-i-ochno-za-kordonom-mon/>
- Між якістю та безпечністю: шкільна освіта та вступні випробування в умовах війни.* (2023, 11 серпня). Головна - Фонд «Демократичні ініціативи» ім. Ілька Кучеріва. <https://dif.org.ua/article/mizh-yakistyu-ta-bezpechnistyu-shkilna-osvita-ta-vstupni-viprobuвання-v-umovakh-viyni>
- Міністерство освіти і науки України, Міжнародний фонд "Відродження", Український центр оцінювання якості освіти. (2019). *Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf
- Міністерство освіти і науки України. (2025). *Освіта під загрозою*. <https://saveschools.in.ua/>

Міністерство освіти і науки України. (2024). Основні статистичні дані. Інститут освітньої аналітики. <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-cyfyry-osvity/>

Мулявка, В., & Оксамитна, С. (2015). Освітня нерівність за місцем проживання та типом освітнього закладу. *Наукові записки НаУКМА*. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c57fd508-b6d2-4834-a24a-3a3b079196d9/content>

Назаренко, Ю., Сирбу, О., & Когут, І. (2020, 25 листопада). Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. *Cedos*. <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/>

Назаренко, Ю. (2022). *Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації*. Cedos. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf

Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації (Cedos). (2022). https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf

Bin Nafisah, S., Alamery, A.H., Al Nafesa, A., Aleid, B. and Brazanji, N.A. 2018. School closure during novel influenza: a systematic review. *Journal of Infection and Public Health* 11(5).

Bring kids back UA. <https://www.bringkidsback.org.ua/>

Brook, C. (2011). Education as a Humanitarian Response. У *Education as a Global Concern*. Continuum International Publishing Group.

Education in Emergencies. (2018). Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/education-in-emergencies>

Global coalition to protect education from attack. <https://protectingeducation.org/>

Oberholzer, S. (2021). *Education as Humanitarian Response: Access to Compulsory Education for Venezuelan Migrant and Refugee Children in Barranquilla* (27-ме вид.).

Patrinos, H. A. (2023). *The Longer Students Were Out of School, the Less They Learned* (World Bank 10420). Retrieved from: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099534004242341552/pdf/IDU0807776730889d04a240ad3305c282c112fe8.pdf>

Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. *Learning for a future: refugee education in developing countries*. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/4a1d5ba36.pdf>

Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*.

The World Bank, the Government of Ukraine, the European Union & the United Nations. (2025). *Ukraine rapid damage and needs assessment (rdna4)*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099022025114040022/pdf/P180174-ca39eccd-ea67-4bd8-b537-ff73a675a0a8.pdf>

What you need to know about education in emergencies. (2025, 31 січня). <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/need-know>