

КИЇВСЬКА ШКОЛА ЕКОНОМІКИ
МАГІСТЕРСЬКА ПРОГРАМА З ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ ТА ВРЯДУВАННЯ

ДИПЛОМНА РОБОТА

«ВІЙНА ЧИ НЕ ТІЛЬКИ: ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РЕЗУЛЬТАТИ ДПА З
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ПІДКОНТРОЛЬНОЇ ТА
НЕПІДКОНТРОЛЬНОЇ ДОНЕЦЬКОЇ ТА ЛУГАНСЬКОЇ ОБЛАСТЕЙ»

Студентка: Валерія Іжик
Наукова керівниця:
Анна Білоус, запрошена викладачка кафедри
публічного врядування

Для здобуття освітнього ступеня: Магістр
за спеціальністю: 281 Публічне управління та адміністрування

Київ 2021

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	3
ВСТУП.....	4
ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ.....	7
ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ.....	9
РЕЗУЛЬТАТИ.....	10
ВИСНОВКИ І ДИСКУСІЯ.....	16
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	22
ДОДАТКИ.....	25

Анотація. У літературі на тему освіти в умовах конфлікту є тенденція недооцінювати інші, окрім конфлікту, фактори впливу на освітні результати. У цьому дослідженні ми задались питанням: які інші фактори, окрім конфлікту, мали потенційно найбільший вплив на бали ДПА учнів з Луганської та Донецької областей, включаючи тимчасово непідконтрольні Україні території. У результаті застосування методу множинного регресійного аналізу, ми встановили, які змінні є значущими. Гендер, тимчасова незайнятість батьків учнів, та мотиваційні чинники, такі як ставлення до вивчення української мови та батьківська підтримка в цілому впливають на освітні результати більше, ніж сам конфлікт, пов'язане з ним відчуття дезорієнтації та неспроможність системи освіти надати більший доступ до вчителя. Із неочікуваних результатів дослідження було виявлено, що форми здобуття освіти не є значущим фактором впливу, хоча саме вони зумовлюють різний доступ до освітнього середовища, включно з доступом до вчителя.

Ключові слова: державна підсумкова атестація (ДПА), базова середня освіта, форми здобуття освіти, освіта в умовах конфлікту, учні зі статусом ВПО, підконтрольні Україні території (ПУТ), не підконтрольні Україні території НПУТ.

Кількість слів: 8510

ВСТУП

З 2014 році у зв'язку з анексією Криму та Російською агресією на сході України більш ніж 120 тисяч дітей шкільного віку (включаючи учнів 9 та 11 класів) отримали документи про загальну середню освіту не українського зразка на непідконтрольній Україні території (НПУТ). У 2020 році кількість таких учнів мала сягнути 140 тисяч (Education Cluster Strategy, 2019, р. 13). Водночас Міністерство освіти і науки України вжило заходів, щоб продовжувати забезпечувати право на освіту в Україні для учнів з НПУТ. Вони отримали можливість навчатись на дистанційній та екстернатній формах здобуття освіти та пройти спрощені процедури отримання документів про освіту при складанні ДПА та ЗНО. За даними Департаментів освіти і науки Донецької та Луганської областей, потреба у отриманні української освіти за дистанційною та екстернатною формами навчання зростає з кожним роком з 2014 року серед учнів, які проживають на НПУТ. При цьому за весь час від початку Російської агресії “кумулятивний ефект війни відчули на собі 735 000 учнів та вчителів як на ПУТ, так і на НПУТ” (Education Cluster Strategy, 2019, р. 4). Усі учні “так чи інакше перебувають під впливом конфлікту, про що свідчить падіння України в Глобальному індексі розвитку молоді в 2016-му на 9 відсотків (це найбільший регрес серед 183 країн, які брали участь у дослідженні)” (ЮНІСЕФ, 2019, ст. 9).

Для того, щоб задовольнити право на освіту МОН мало запропонувати механізм найбільш безпечного, зручного та ефективного доступу до дистанційної та екстернатної форм здобуття освіти. Згідно з першим абзацом пункту 4 частини I Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти “Переведення на індивідуальну форму здобуття освіти може відбуватися протягом навчального року, але не пізніше ніж за 3 місяці до проведення річного оцінювання чи державної підсумкової атестації (далі - атестація)” (Наказ МОН України № 8). В такий спосіб МОН та місцеві органи влади мали на меті задовольнити потребу у зручності зарахування на дистанційне навчання та екстернат.

Водночас надавачі освітніх послуг на місцях, тобто засновники закладів освіти, в свою чергу, мали провести відповідну роботу, аби управлінські команди шкіл знали, як адмініструвати процес. Вчителі мали пройти додаткове навчання (підвищення кваліфікації в Обласних інститутах підвищення педагогічної освіти). Ці процеси відбувались подекуди несистемно та не у достатній мірі. В результаті батьки та учні, які мали потребу та можливість продовжувати освіту в Україні, стикались з бюрократичними перепонами та неготовністю місцевих органів якісно та у повній мірі гарантувати освіту, яка дає можливість досягнути високих освітніх результатів.

Тим не менш кількість заявок як на дистанційну, так і на екстернатну форму здобуття освіти щороку зростає. За інформацією Департаменту освіти і науки Луганської області у 2013-2014 навчальному році на екстернаті навчалися 45 учнів, у 2014-2015 – 273, у 2015-2016 - 487, у 2016-2017 – 747, 2017-2018 - 809 учнів, у 2018-2019 – 817 дітей з НПУТ. Значно зросла потреба осіб з НПУТ у отриманні української освіти за дистанційною формою навчання. Якщо у 2016-2017 навчальному році в області дистанційно навчалися лише 33 учні, то у 2017-2018 – 193, а в 2018-2019 – 251 учень. У Донецькій області ситуація аналогічна. У 2018-2019 навчальному році за дистанційно-екстернатною формою здобували освіту 3,4 тис. особи з НПУТ, з яких 1,2 тис. осіб – випускники 9-х класів.

Поряд з цим достеменно невідомо, які фактори (форми здобуття освіти, конфлікт, фактори освітньої системи, фактори індивідуальної мотивації,

соціально-економічні фактори) мали потенційно найбільший вплив на результати ДПА учнів з ПУТ та НПУТ?

У нашому дослідженні ми тестуємо **гіпотезу**, яка полягає у тому, що навчальні досягнення учнів, на нашу думку, будуть спадати у такій послідовності: учні на денній формі навчання, учні на денній формі навчання зі статусом ВПО, учні на дистанційній формі, екстерни. Ця гіпотеза першочергово базується на тому, що форми здобуття освіти відрізняється різним рівнем соціалізації в класі, часу та увагу вчителя, доступу до навчальних матеріалів та шкільної інфраструктури. Водночас, якщо сама форма здобуття освіти не може достеменно дати відповідь на питання про більшу ефективність відносно до освітніх результатів, то супутні фактори та їх оцінка учнями можуть пролити більше світла на проблему, хоча ми свідомі того, що результати можуть різнитись від кейсу до кейсу.

Для того, аби зрозуміти, яким чином форма здобуття освіти, може вплинути на академічну успішність учнів, наводимо визначення основних понять.

Відповідно до статті 9 Закону України «Про освіту» загальна середня освіта може бути організована за такими формами: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж) (Закон України № 1706-VII). Кожна форма навчання передбачає різний ступінь доступу до шкільної інфраструктури, часу та уваги вчителя та різні умови складання підсумкових екзаменів. У цій роботі досліджуються тільки денна очна, дистанційна та екстернатна форма навчання. Вибір саме дистанційної та екстернатної форм навчання зумовлений тим, що учням з НПУТ при звернення в ЗЗСО пропонують саме ці дві форми, зважаючи на обставини їх навчання.

До 2018 року, щоб зареєструватись на дистанційну та екстернатну форми здобуття освіти батьки учнів мали перетнути лінію розмежування з непідконтрольною на підконтрольну територію, надати перелік документів та привезти наступний раз свою дитину для складання ДПА чи ЗНО. Інформацію про перелік шкіл, які надають такі послуги, батьки та діти з непідконтрольної території могли дізнатись з плакатів на КПВВ, сайту МОН, сайтів Департаментів освіти і науки Донецької та Луганської областей, соціальних мереж, друзів, родичів та знайомих.

Денна форма здобуття освіти - це спосіб організації навчання здобувачів освіти, що передбачає їх безпосередню участь в освітньому процесі (Закон України № 1706-VII).

Дистанційна форма навчання - це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій” (Наказ МОН України № 466).

Екстернатна форма навчання - це спосіб організації навчання здобувачів освіти, за яким освітня програма повністю засвоюється здобувачем самостійно, а оцінювання результатів навчання та присудження освітньої кваліфікації здійснюються відповідно до законодавства. Екстерном є особа (незалежно від віку), зарахована (переведена) на екстернат для: самостійного засвоєння освітньої програми протягом навчального року та проходження річного оцінювання навчальних досягнень та/або атестації; лише проходження річного оцінювання навчальних досягнень та/або атестації (Наказ МОН України № 955). Водночас слід розуміти, що екстерни на НПУТ, не мають усіх

привілеїв, передбачених положенням, а саме: можливість використовувати інфраструктуру закладу, користуватись учнівським квитком (адже він фактично не діє на НПУТ). Учні з неконтрольованих територій можуть подавати заяви про зарахування на екстернат протягом всього календарного року.

В українському контексті дистанційна та екстернатна форми здобуття освіти передбачають майже самостійне опрацювання навчальної програми учнем, а отже майже нульову залученість вчителя, відсутність соціалізації, практики різних форм та підходів опанування нової інформації, повну відсутність мовного середовища, поєднання навчання з основним місцем здобуття освіти на території незаконних угруповань ДНР/ЛНР та зовнішній тиск, пов'язаний з можливим викриттям “подвійного” навчання правоохоронними органами на НПУТ. Дотепер дискусія про форми навчання обмежувалась лише контекстом «нормальних умов». Оскільки в Україні формальне навчання на обох формах продовжується в умовах гібридної війни, як дистанційна, так і екстернатна форми здобуття є здебільшого вимушеними заходами щодо продовження надання права на освіту на НПУТ, а отже питання ресурсного забезпечення таких форм навчання виходить на перший план, і додає нового контексту для дослідження, цим значно відрізняючи його від попередніх.

Згідно з пунктом 5.3. частини V Положення про дистанційне навчання системотехнічне забезпечення дистанційного навчання включає апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференц-зв'язку тощо), інформаційно-комунікаційне забезпечення із пропускнуою здатністю каналів, програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), веб-ресурси навчальних дисциплін (програм) і т. д. (Наказ МОН України № 466). Водночас розуміємо, що держава не може надавати такі послуги зважаючи на фактичну дію іншої незаконної адміністрації на території шкіл, які паралельно з дистанційним або екстернатним навчанням відвідують учні. Згідно з пунктом 2 частини V Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти “на проведення консультацій - 15 хвилин на одного здобувача освіти з кожного навчального предмета згідно з графіком, затвердженим керівником закладу освіти (але не більше ніж 3 години на навчальний предмет відповідного класу на рік)” (Наказ МОН України № 955). Цей витяг і нормативно-правового акту також підтверджує тезу про порушення справедливого перерозподілу освітнього ресурсів в умовах конфлікту.

ВПО - це громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру (Закон України № 1706-VII). У цьому дослідженні ми зосереджуємось на учнях-громадянах України, які змушені були переїхати на ПУТ через початок військових дій в Донецькій та Луганській областях, та оформили за поданням батьків/опікунів довідку про статус ВПО.

Державна підсумкова атестація - це форма контролю відповідності результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів загальної середньої освіти на відповідному рівні освіти (Наказ МОН України № 1369).

ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Надання права на освіту в умовах конфлікту в різних куточках світу загострило наукову дискусію про вплив різних факторів на освітні результати учнів, які навчаються в таких умовах.

Дослідники освіти в умовах конфлікту одногласно стверджують, що збройний конфлікт негативно впливає на освітні показники. Так, Аркеш і Вальке (2008) вказують, що діти, які зазнали впливу конфлікту, відстають майже на пів року в навчальних досягненнях у порівнянні з аналогічними результатами до конфлікту. Натомість Swee (2009) виявив, що контингент учнів, які постраждали внаслідок збройного конфлікту, рідше закінчує базову середню освіту. Gershenson & Tekin (2015) при цьому зауважують, що академічні результати учнів варіюються залежно від близькості розташування шкіл до території конфлікту. Зрештою Bruck, Míaari & Di Maio (2019) резюмують: чим більше студент відзначає вплив конфлікту на результати екзамену, тим нижчі у нього результати. Не в останню чергу увага приділяється дезорієнтації як побічному ефекту від конфлікту, який має вплив на освітні результати учнів. Існує безліч доказів того, що психологічний добробут учня є важливою детермінантою навчальних досягнень (Roezer et al., 1998). Зокрема, попередні дослідження задокументували негативний зв'язок між когнітивними показниками та впливом конфлікту (Wilson & Rosenthal, 2003; Sharkey, 2010).

Крім самого конфлікту на освітні результати впливає ряд інших змінних. Міао (2018) виділив дві основні групи факторів впливу на дистанційне навчання в умовах конфлікту. Індивідуальні фактори - виклики, які можуть негативно вплинути на освітні можливості, але які знаходяться поза межами освітнього середовища. До них належать складності з володінням мовою викладання; дезорієнтація, викликана складнощами звикання до нового середовища в умовах конфлікту; психологічні травми та криза ідентичності; соціальне виключення та ізоляція. Фактори освітньої системи - виклики, що виходять за межі особистісних проблем учня та впливають із проблем системи освіти загалом. До них відносяться непідготовленість вчителів відповідати вимогам роботи з учнями-біженцями; відсутність відкритих, доступних та адекватних вимогам ресурсів навчання та викладання; відсутність документації та механізмів сертифікації переміщених учнів.

Дослідники доходять різних висновків щодо того, які фактори або групи факторів мають більший вплив на освітні результати учнів в умовах конфлікту. В умовах конфлікту справедливий перерозподіл ресурсів (вчителів, навчального часу, навчальних матеріалів) порушується і певна категорія учнів недоотримає послуги зі сторони держави (Justino, 2016). По-перше, учні на дистанції в умовах конфлікту, порівняно з учнями на денній формі здобуття освіти, позбавлені соціальної взаємодії одне між одним (Bali & Liu, 2018). По-друге, вони часто не мають попереднього досвіду онлайн навчання, якісного підключення до Інтернету та/чи кваліфікованих матеріалів (Wakil et al., 2019). При цьому самі вчителі часто не підготовлені до використання комп'ютерів у навчанні учнів за таких умов (Kimwise, Benjamin & Mugabirwe, 2019). Продовжуючи цю думку, Castaño-Muñoz, Colucci & Smidt (2018) і Halkic & Arnold (2019) доводять, що саме система педагогічного патронажу на додаток до дистанційного навчання для учнів-біженців впливає більше на успішність, аніж дистанційна освіта в цілому як форма здобуття освіти. Díaz & Blázquez (2020) не було помічено суттєвих відмінностей у функціях вчителя в двох методах навчання - очному та онлайн; будь-які розбіжності, які могли б існувати, як правило, були

наслідком залучення вчителя та відданості закладу програмуванню навчального процесу. Окрема роль серед факторів впливу на успішність учнів в умовах конфлікту відводиться мотивації учнів. Musimenta et al. (2019) за результатами кейс-стаді про дистанційне вивчення в поселеннях дітей-біженців в Уганді дійшли висновку, що крім відсутності навичок ІКТ у педагогів, учні окремо виділяють негативне ставлення до предмету, як причину своїх освітніх результатів. Також на мотивацію може значно впливати брак підтримки зі сторони найближчого оточення, особливо батьків. Використовуючи мета-синтез даних, Wilder (2013) показує, що взаємозв'язок між залученням батьків та навчальними досягненнями залишається позитивним, незалежно від визначення участі батьків або міри досягнень.

У цьому дослідженні нам також цікаво встановити, чи існує зв'язок між тим, скільки часу учень витрачає на підготовку до занять, та його/її освітніми результатами в умовах війни. В академічній літературі питання впливу дотепер розглядалось лише за «нормальних умов», за відсутності конфлікту, як зовнішнього контексту. Cooper (2006) стверджує, що якщо учень витрачає час на підготовку домашніх завдань, то прослідковується позитивна асоціація з балами стандартизованих тестів та екзаменів. Натомість Grave (2010) розділяє вплив часу на учнів різної статі, доходячи висновку, що збільшення часу на вивчення предмету безпосередньо у школі позитивно асоціюється з академічними досягненнями учениць, а збільшення часу на підготовку до предметів позитивно асоціюється з оцінками учнів обох статей. Окрім значимості часу на підготовку, Witkow (2009) доводить, що чим менше часу учні, незалежно від статі, приділяли позашкільним активностям, тим кращими були їх академічні результати. Водночас діяльність, яка не пов'язана із школою, у більшості випадків показує статистично значущі негативні зв'язки з балами екзаменів (Foen Ng et al., 2014)

Наукова дискусія про взаємозв'язок гендеру та академічних досягнень сягає витоків академічних праць на тему освіти (Eitle, 2005). Valente (2011) показує, що конфлікт має незначний позитивний вплив на освіту дівчат, тоді як суттєвого впливу на освітні результати хлопців немає. Натомість Singh & Shemyakina (2016) знаходять істотний і статистично значущий негативний вплив конфлікту на освітні результати дівчат. Kestanovic (2012), вивчаючи вплив війни в Хорватії (1991–1995 pp.), виявляє, що освітні результати хлопців значно погіршилися у порівнянні з результатами дівчат. Gómez (2016) у підсумку свого огляду впливу гендеру на освітні результати в умовах війни доходить висновку, що в академічних працях про освіту в умовах конфлікту гендер відіграє значну роль у порівнянні з іншими змінними, які впливають на освітні результати. Однак, вона зауважує, що дотепер не існує узгодженої думки щодо того, чи питання вирішується на користь хлопців чи дівчат, що і мотивує подальші дослідження на цю тему.

Також ми звернемо увагу на родинне походження учнів, рівень освіти, професійна діяльність та зайнятість батьків, які зазвичай позитивно корелюють з освітніми результатами учнів (Krashen, 2005; Kristjánsson & Sigfúsdóttir, 2009). Gómez (2016), використовуючи багаторівневий аналіз, доходить висновків, що множина таких факторів, як родинне походження, спроможність закладів освіти та міських органів влади реагувати на виклики, разом впливають більше на освітні результати учнів, ніж сам конфлікт. Цікаво, що більша впливовість фактору батьківської освіти або занятості відносно до успішності учнів варіюється від кейсу до кейсу (Fargoog et al., 2011). У нашому дослідженні ми пропонуємо перевірити не тільки, чи є взаємозв'язок між родинним походженням та академічною успішністю, а й різницю

між родинним походженням учнів, які продовжили навчання на підконтрольній та не підконтрольній Україні території.

Загальне спостереження, яке необхідно брати до уваги при обранні факторів впливу на освітні результати в умовах конфлікту, це те, що частина вище перелічених наукових робіт досліджують адаптацію дітей-біженців в країнах, резидентом якої вони не є, а отже акцент на мовній та навчально-програмній адаптації. Інша частина робіт досліджує вплив дистанційного навчання або онлайн-освіти на результати навчальної успішності в нормальних умовах. І нарешті, жодна з робіт не торкається питання форми здобуття освіти в умовах конфлікту. Це пояснюється тим, що учні переміщуються в іншу країну, де навчаються за абсолютно новою програмою, а не продовжують навчання за попередньою програмою в країні, яка постраждала від конфлікту. Тому висновки про вплив онлайн і офлайн освіти на академічні результати не можуть бути цілком застосовані до українського кейсу.

Натомість у цій роботі вимірюються результати навчальної успішності учнів зі статусом ВПО або учнів, які проживають на НПУТ, але обрали продовжувати навчання в українській системі освіти. Така конфігурація змінних значно відрізняє це дослідження від вже наявних, адже тестує форми здобуття освіти як фактор впливу на освітні результати, і пропонує нові висновки, зважаючи на іншу природу конфлікту в Україні. Спроби дослідити фактори впливу на добробут учнів в умовах конфлікту попередньо проводив ЮНІСЕФ. Але в їхньому дослідженні залежною змінною виступають не освітні результати, а резистентність до зовнішніх ризиків, пов'язаних з конфліктом, та спроможність протистояти негативними наслідками впливу конфлікту (ЮНІСЕФ, 2019). Когут та Самохін (2017) проводили подібне дослідження, застосовуючи метод регресійного аналізу, але на всій території України і без урахування фактору конфліка та похідних факторів на освітні результати.

Оскільки Україна планує реінтегрувати НПУТ, а освіта буде відігравати важливу роль у відбудовуванні соціальних контактів та реінтеграції жителів ДНР та ЛНР, а особливо молоді, у суспільний простір, питання, які саме фактори впливають на освітні результати учнів з ПУТ та НПУТ, є соціально значущим, а його вирішення допоможе налагодити державну політику у сфері освіти та соціального захисту для учнів з НПУТ.

Таким чином, в роботі пропонується гіпотеза, а саме: освітні результати учнів будуть спадати у послідовності: учні на денній формі навчання, учні ВПО, учні на дистанційній формі, екстерни в залежності від форми здобуття освіти, та мати визначальний вплив на бал ДПА.

ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ

У цьому дослідженні генеральна вибірка (population sample) - це сукупність учнів 9-х класів 2019 року, які навчались на денній (окремо ВПО), дистанційній та екстернатній формах навчання в Донецькій та Луганській областях, та складала ДПА з української мови. Ми формуватимемо вибірку (real sample) з учнів, які взяли участь в опитуванні.

Збір даних буде здійснюватися у декілька етапів. Міністерство освіти і науки України (МОН) надішле офіційний лист на Департаментами освіти і науки Донецької та Луганської областей. Лист буде містити запит про бали ДПА з української мови учнів з розбивкою на чотири категорії та посилання на опитування для учнів. Далі Департаменти надішлють лист МОН на Відділи освіти та науки. Відділи, у свою

чергу, надішлють лист усім школам у їхньому підпорядкуванні. Директори, керуючись листом, попросять класних керівників розіслати опитування на всю базу електронних скриньок випускників 9 класів 2019 року. Період опитування триватиме протягом січня 2020 року. Статистичні дані, зібрані Департаментами освіти і науки, після обробки інформації, поданої Відділами освіти і науки, будуть використані для встановлення генеральної вибірки. Дані, зібрані на основі участі учнів у опитуванні, будуть використані для формування вибірки та переведення відповідей у факторні змінні.

У результаті застосування методу множинного регресійного аналізу ми запропонуємо встановити, які змінні є значущими. Для того, аби збільшити ймовірність надання учнями правдивих відповідей щодо балу ДПА, ми запропонуємо респондентам обрати відповідь за рівнями навчальних досягнень: високий (10-12 балів), достатній (7-9 балів), середній (4-6 балів), низький (1-3 балів). Для подальшого аналізу даних ми переведемо їх у шкалу від 1 до 4. Залежною змінною буде визначено бал ДПА з української мови; незалежними змінними – стать респондента; *змінні соціально-економічного характеру*: освіта та працевлаштування батьків; *змінні, пов'язані із системою освіти*: перебої з доступом до інтернету або комп'ютера; оцінка рівня викладання предмету; кількість часу на навчання та дозвілля; допомога вчителя під час підготовки до ДПА; *змінні, пов'язані із збройним конфліктом в Україні*: відчуття тривоги та труднощі у навчанні пов'язані із цим; *змінні мотивації*: мотивація з боку батьків; ставлення до предмету Українська мова; небажання потрапити в ПТУ. Відповідно при подальшому виявленні кореляцій ми перевіримо наявність зв'язків між змінними і середнім балом за шкалою. Для визначення ступеню впливу тієї чи іншої змінної в багатофакторній лінійній регресії перевіримо асоціативні зв'язки змінних з середнім балом за шкалою.

Враховуючи, що залежна змінна – бал ДПА – є факторною змінною, яка коливається від одного до чотирьох, перша модель, яка тестуватиметься у цьому дослідженні, - ordered logit model. Після її тестування ми побачимо в тесті Бранта чи буде дотримана гіпотеза паралельних ліній.

РЕЗУЛЬТАТИ

За офіційним поданням Департаментів загальна сукупність учнів 9-х класів 2019 року склала 20109 випадків. У Донецькій області випустилось 13 224 учнів ЗЗСО (денна форма, без ВПО), 591 учнів ВПО (денна форма), 952 екстернів, 454 учнів дистанційної форми навчання. В Луганській області - 4 234 учнів ЗЗСО (денна форма, без ВПО), 220 учнів ВПО (денна форма), 371 учнів екстернатної форми навчання, 63 учнів дистанційної форми навчання.

Після участі респондентів у опитуванні, response rate склав 57,7 %. Оскільки частота відповідей - більш ніж половина загальної вибірки, можемо стверджувати про валідність даних. Водночас, якщо дивитись на розподіл відповідей між чотирма категоріями учнів, то із загальної кількості учнів (17458), які навчаються на очній денній формі здобуття освіти відповідь надали 60 % опитаних; серед учнів зі статусом ВПО (811) - 44 % опитаних; серед учнів на дистанційній формі навчання (517) - 66 %; серед екстернів (1323) - 29 %. Для того, щоб перевірити репрезентативність даних, порівняли розподіл оцінок ДПА учнів, наданих Департаментами освіти та науки Донецької та Луганської областей, з балами ДПА в Google формі.

Таблиця № 1. Розподіл балів ДПА з української мови між чотирма групами учнів в Донецькій та Луганській областях

Рівень навч. досягнень	Форми здобуття освіти							
	Денна (Google ф.)	Денна (Деп.)	ВПО (Google ф.)	ВПО (Деп.)	Дист. (Google ф.)	Дист. (Деп.)	Екст. (Google ф.)	Екст. (Деп.)
високий (10-12 балів)	25.1%	19 %	27.7%	24 %	25.1%	32 %	25.3%	28 %
достатній (7-9 балів)	48.2%	44 %	45.8%	42 %	42.1%	44 %	42.4%	45 %
середній (4-6 балів)	25.1%	34 %	22.9%	32 %	27.5%	19 %	29.2%	21 %
низький (1-3)	1.6%	3 %	3.6%	2 %	5.3%	5 %	3.1%	5 %

Джерело: побудовано автором на основі даних Департаментів освіти та науки Донецької та Луганської областей та на основі результатів Google форми в програмі Microsoft Excel

Зважаючи на незначну різницю в розподілі балів чотирьох категорій учнів, наданих Департаментами і за фактом участі в опитуванні (максимальна різниця близько 10 %), можемо підсумувати, що вибірка є репрезентативною і ми можемо робити висновки про змінні, які вплинули на всю генеральну вибірку освітніх результатів чотирьох категорій учнів.

Форми здобуття освіти

У Таблиці №1 ми спостерігаємо асоціацію між високими балами і певними формами здобуття освіти. Так, розподіл високих балів (10-12) незначно, але зростає, в порядку: денна форма здобуття освіти, денна форма (учні ВПО), екстернатна форма, дистанційна форма. Достатні бали (7-9) мають порівняно рівномірний розподіл між чотирма групами учнів. Розподіл середніх балів (4-6), на противагу високим, помірно зростає у зворотному порядку від дистанційної форми здобуття освіти до денної. Це суперечить нашій тезі, висунутій на початку дослідження, в якій ми припускали, що навчальні досягнення учнів будуть спадати у послідовності: учні на денній формі навчання, учні ВПО, учні на дистанційній формі, екстерни. Також це суперечить тому, що 733 учня (6,3 %) з усієї вибірки опитуваних паралельно готувались до ГИА (Додаток 7). При цьому відсоток таких дітей на НПУТ очікувано майже у 2 рази перевищує цей відсоток на ПУТ.

Конфлікт

48,8 % усіх опитаних учнів зазначили, що їм бракувало внутрішнього відчуття спокою, умиротворення та більш позитивного інформаційного фону (Додаток 9). При цьому учні з ПУТ більш ніж на 10 % частіше надавали цю відповідь, порівняно з учнями НПУТ (53,3 % проти 41,3 %).

Фактори системи освіти

26 % учнів НПУТ проти 21 % учнів з ПУТ зазначили, що не завжди мали доступ до інтернету або комп'ютера (Додаток 9). На питання, чого бракувало під час підготовки до ДПА, 39,3 % усіх опитаних учнів однією з трьох відповідей обрали брак часу (26,5 % проти 27 %), виводячи цей фактор на друге місце по частоті обрання (Додаток 9).

60 % учнів на ПУТ на противагу 33,2 % учням з НПУТ відповіли, що у них не було труднощів під час підготовки до складання ДПА з української мови (Додаток 7). При цьому розподіл обрання цього чинника рівномірно спадає від денної форми навчання до екстернатної.

Заскладний та/або нецікавий навчальний контент (26,2 % та 26,7 %) та загалом важкість опанування української мови (22,9 % та 21 %) майже однаково відмітили учні з ПУТ та НПУТ (Додаток 7).

Майже несуттєвий відсоток як учнів з ПУТ (4,7 %), так і учнів з НПУТ (4,9 %) вказали, що предмет Українська мова викладався нецікаво. Натомість третина (32,2 %) учнів з НПУТ відмітили, що їм ні з ким було проконсультуватись, коли була необхідність (Додаток 9). І хоча відсоток учнів з ПУТ, які обрали цю відповідь, також значний (19,2 %), можемо стверджувати, що в цілому розподіл відповідей щодо негативного впливу факторів освітньої системи тяжіє в сторону учнів з НПУТ.

При цьому брак можливості звернутись до вчителя, якщо щось було незрозуміло, знаходить на третьому місці серед факторів, яких бракувало під час підготовки до ДПА. Учні з НПУТ надавали цю відповідь на 7,4 % частіше (32,6 % проти 40 %). На четвертому місці - недостатньо цікаві навчальні матеріали та викладання (32,7 % проти 30 %). На п'ятому - брак мотивації (22,2 % проти 22 %). Учні по обидва боки від лінії розмежування однаково нечасто вказують на брак моральної підтримки батьків/опікунів, родичів, друзів (12,7 % проти 19,8 %) (Додаток 9). Як буде видно далі, освіта батьків та зайнятість мають більший вплив на результати учнів, аніж їх моральна підтримка.

Фактори індивідуальної мотивації

Розподіл факторів, які мотивували під час підготовки до ДПА, незначно відрізняються серед учнів ПУТ та НПУТ. 52,4 % учнів ПУТ проти 44 % учнів НПУТ хотіли продемонструвати свої хороші знання з української мови і отримати високу оцінку. На другому місці серед факторів мотивації – небажання потрапити в ПТУ (25,3 % проти 30,5 %). Та третьому - позитивне ставлення до самого предмета (25,9 % проти 30,5 %) (Додаток 8). На четвертому - заохочення батьків (23,3 % проти 24,1 %). На п'ятому - якість навчальних матеріалів (15,5 % проти 19,6 %). На останньому - бажання продовжити навчання в українському університеті (8,5 % проти 27,3%) (Додаток 8). При цьому мотивація дітей з НПУТ здобути вищу освіту в українській системі освіти більш ніж вдвічі перевищує показник для учнів ПУТ, що є передбачуваним, зважаючи на те, що учні на ПУТ і так в своїй більшості планують вступати в українські заклади вищої освіти.

Більше 50 % екстернів і близько 40 % учнів на дистанції приділяли підготовці до ДПА менше 4 годин на тиждень, порівняно з третиною таких учнів ВПО та на денній формі здобуття освіти. Якщо порівняти, скільки часу учні приділяли підготовці, залежно від статі, то виявиться, що 42 % хлопців приділяли підготовці до складання екзамену менше 4 годин на тиждень, порівняно з 32 % щодо цього показника у дівчат.

59 % дівчат проти 46 % хлопців відповіли, що їм подобається вивчати українську мову. Натомість 40 % хлопців зазначили, що вона потрібна їм лише для складання екзамену. Також дещо менше хлопців зазначили, що планують продовжувати навчання в українській системі освіти.

Соціально-економічні фактори

Дослідження виявило загальну асоціацію між рівнем успішності учнів з ПУТ та НПУТ та соціально-економічним статусом їх батьків. Більш ніж 40 % учнів з ПУТ мають батьків з вищою освітою. Перевіривши розподіл останнього здобутого рівня освіти батьків з їхньою зайнятістю, встановили, що більш ніж 50 % батьків з вищою освітою займаються бізнесом або наймані працівники (39 %), в той час як майже 50% батьків, які закінчили лише середню освіту - безробітні (Додаток 4). Батьків-найманих працівників на 23,42 % більше серед учнів, які навчаються на денній формі навчання та зі статусом ВПО, ніж серед учнів на дистанційній формі та екстернами. Суттєво гіршою є ситуація з освітою батьків на НПУТ. 35,1 % учнів на дистанції та 37,5 % екстернів мають батьків, найвищий рівень здобутої освіти яких - середня освіта (Додаток 4).

Для того, щоб оцінити вплив вище перелічених факторів на бал ДПА, частину отриманих факторних даних переробили в бінарні, решту залишили як впорядковані факторні змінні. Враховуючи, що залежна змінна – бал ДПА – є факторною змінною, яка коливається від одного до чотирьох, перша модель, яку ми тестували у цьому дослідженні, - ordered logit model. Основним припущенням цієї моделі є гіпотеза паралельних ліній. Це означає, що незалежні змінні однаково впливають на імовірність отримання рівня навчальних досягнень незалежно від самого рівня. Наприклад, гендер (дівчина) однаково впливає і на те, чи учень/учениця може перейти з низької оцінки на середню, з середньої – на достатню, з достатньої – на високу.

Дивитися на окремі logits було недоцільно, адже метою цього дослідження було встановити універсальні фактори, які однаково впливають на освітні результати учнів, не зважаючи на рівень їх оцінки.

Щоб попередити проблему мультиколінеарності в регресії, ми розрахували кореляції (Додаток 10). Всі прямі кореляціями виявились середніми або слабкими. Ми видалили змінні, які могли зіграти роль регресорів в моделі, а саме: частоту поїздок на ПУТ для складання ДПА з української мови, часові та фінансові труднощі батьків під час складання їхньою дитиною іспиту; підготовку до ДПА самотужки; позитивну оцінку учнем підготовчих матеріалів до ДПА; ствердження, що вчитель переймався підготовкою учня до ДПА; визнання впливу конфлікту на життя. Серед зворотних кореляцій було виявлено змінні з сильним та середнім зв'язком, які ми також видалили: батьки учня не мали жодних труднощів для складання ДПА; учень вважає, що учитель був некомпетентним; учень вважає, що вчитель не переймався його підготовкою до ДПА; учень використовував додаткові матеріали для підготовки; учень вважає, що навчальні матеріали не допомогли під час підготовки.

Наступним кроком ми оцінили модель ordered logit. Провівши тест Бранта ми виявили, що частина змінних, зокрема, форми здобуття освіти, три з чотирьох видів зайнятості батьків, освіта батьків, та час на навчання та гуртки були або незначущі або порушували гіпотезу паралельних ліній (Додаток 13). Тому ми видалили ці незалежні змінні з регресії і оцінили її знову.

У другій регресії значущими виявились такі змінні: респондент-дівчина (впливає позитивно); незайнятість батьків учня (впливає негативно); неможливість проконсультуватись з вчителем під час підготовки до ДПА (впливає негативно за шкалою); подобався предмет Українська мова (впливає позитивно); моральна підтримка з боку батьків (впливає позитивно); відчуття дезорієнтації у зв'язку зі збройним конфліктом (впливає негативно).

Після експоненціювання (Додаток 12) коефіцієнтів ми виявили, що гендер учня збільшує ймовірність переходу на вищий рівень освітніх результатів на 167,7%. Якщо батьки учня чи учениці незайняті, то ймовірність переходу на вищий рівень освітніх результатів зменшується на 63%. Якщо під час ДПА учень або учениця відчували дезорієнтацію через конфлікт, то ймовірність переходу на вищий рівень освітніх результатів зменшується на 29,5%. Якщо учень або учениця не мали можливості проконсультуватись з вчителем, ймовірність того, що у них буде вищий рівень освітніх результатів зменшується на 39,5%. Якщо мотивацією учнів або учениць до складання ДПА було те, що йому/їй подобався предмет, то ймовірність того, що у них буде вищий рівень освітніх результатів збільшується на 39,7%. Якщо учню або учениці під час підготовки не вистачало моральної підтримки, то ймовірність того, що у них буде вищий рівень освітніх результатів зменшується на 45%. На кожен один пункт збільшення впливу конфлікту на учнів ймовірність того, що у них буде вищий рівень освітніх результатів збільшується на 11,1%.

Для перевірки другої моделі ordered logit ми провели тест Бранта знову. Тест показав, що ця модель підходить для даних, тому що тест підтвердив гіпотезу паралельних ліній. Показник omnibus (загальний показник моделі) тесту Бранта підтверджує нульову гіпотезу – тобто гіпотезу паралельних ліній.

Таблиця № 2. Таблиця-підтвердження того що модель ordered logit пасує для даних цього дослідження (всі імовірності більші-рівні 0.05)

Тест для	Хі квадрат (X ²)	Степені свободи (df)	Ймовірність (p-value)
omnibus	16.97	12	0.15
Гендер (дівчина)	1.54	2	0.46
Тимчасово незайняті батьки	5.92	2	0.05
Відчуття тривоги у зв'язку зі збройним конфліктом у країні	2.33	2	0.31
Ні з ким було проконсультуватись, коли були якісь питання	1.37	2	0.5
Подобався предмет	0.97	2	0.61
Як ви вважаєте, чи впливає збройний конфлікт на ваше навчання?	3.05	2	0.22
H0: parallel regression assumption holds			

Джерело: побудовано автором в програмі R

Для того, щоб провести post-estimation моделі, ми провели тест на мультиколінеарність та гетероскедастичність. Оскільки ми використовуємо ordered logit model, аналіз на гетероскедастичність провести неможна, тому ми використали візуальний аналіз похибок. Якби була якась проблема, ми б побачили її візуально.

Графік сурогатних похибок показав, що дані тримаються до центру, а отже гетероскедастичності немає.

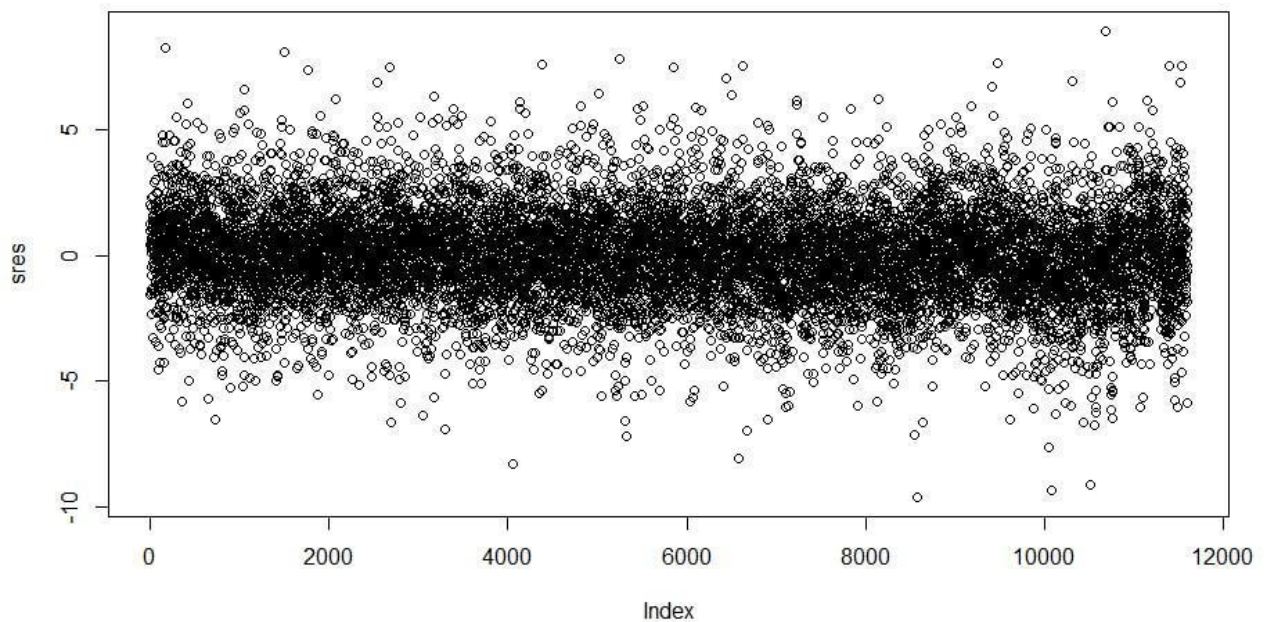
Використання сурогатних похибок зумовлено тим, що наша модель має кілька бета-коефіцієнтів (бета нульових). Як так звичайні похибки звідти складно добути. Brendon et al. (2018) використовують метод, який базується на виокремленні цієї похибки (RS), базуючись на третій тривалій змінній (S). Liu & Zhang (2017) стверджують, що перевага сурогатної похибки полягає в тому, що вона заснована на безперервній змінній S, так що RS також є безперервною».

$$Rs = S - E(S|X),$$

Вони посилаються на те, що якщо припущена модель узгоджується з істинною моделлю, то Rs буде мати наступні властивості:

- (a) симетрія навколо нуля $E(Rs | X) = 0$;
- (b) однорідність $Var(Rs | X) = c$, константа, яка не залежить від X;

Таблиця № 3. Розподіл сурогатних похибок



Джерело: побудовано автором в програмі R

Оскільки звичайна лінійна регресія не спрацьовує для даного дослідження, типовий тест на мультиколінеарність не міг спрацювати, відповідно ми застосували лінійну модель і протестувала мультиколінеарність в ній. Всі наші коефіцієнти менше 6, тому мультиколінеарності немає.

Таблиця № 4. Тест на мультиколінеарність

Фактор	Коефіцієнт
Гендер (дівчина)	1.018
Тимчасово незайняті батьки	1.003
Відчуття тривоги у зв'язку зі збройним конфліктом у країні	1.024
Ні з ким було проконсультуватись, коли були якісь питання	1.009
Подобався предмет	1.025
Бракувало моральної підтримки батьків/опікунів, родичів, друзів	1.028
Як ви вважаєте, чи впливає збройний конфлікт на ваше навчання?	1.013

Джерело: побудовано автором в програмі R

ВИСНОВКИ ТА ДИСКУСІЯ

За результатами нашого дослідження ми виявили, що найбільший вплив на результати ДПА учнів з ПУТ та НПУТ мають гендер (жінка), тимчасова незайнятість батьків, брак моральної підтримки батьків/опікунів/родичів/друзів, позитивне ставлення до вивчення української мови, відсутність можливості проконсультуватись з вчителем, відчуття тривоги у зв'язку зі збройним конфліктом, учнівська оцінка впливу збройного конфлікту на своє навчання.

Основна гіпотеза, висунута на початку дослідження, в якій ми припускали, що навчальні досягнення учнів будуть спадати у послідовності: учні на денній формі навчання, учні ВПО, учні на дистанційній формі, екстерни в залежності від форми здобуття освіти, та мати визначальний вплив на бал ДПА – не справилась. Наша гіпотеза будувалась на тому, що форма здобуття освіти передбачає різний доступ до навчального середовища, у тому числі часу вчителя. Освітнє середовище формує саму здатність до розв'язування завдань, а воно, як ми виявили, отримало порівняно негативну оцінку учнів з НПУТ. Для учнів з НПУТ ці ресурси надзвичайно обмежені, а повна відсутність мовного середовища та поєднання одночасно двох освітніх програм мали б істотно зменшувати час на підготовку. Втім, форми здобуття освіти навіть не увійшли до нашої моделі регресії, бо були відкинуті на попередніх етапах перевірки моделі. Відповідно виникає припущення про необ'єктивну оцінку вчителями освітніх результатів учнів з НПУТ, зважаючи, можливо, на визнання вчителями складних життєвих обставин, в яких навчаються учні на НПУТ. При цьому, у нас немає достатньо підстав стверджувати, що не дивлячись на об'єктивно складні обставини підготовки до ДПА, результати учнів з НПУТ дійсно можуть бути кращими через інші фактори, які не були враховані у цьому дослідженні. Ми також не виключаємо, що наявність фактору збройного конфлікту може спонукати учнів вчитись краще, аби, наприклад, виїхати на навчання подалі від епіцентру подій, а тому, фактори освітньої системи не грають визначальної ролі, в той час як фактори персональної мотивації виходять на перший план.

Серед усіх факторів, які увійшли до фінальної моделі регресії, учнівська оцінка впливу збройного конфлікту на своє навчання має найменший вплив на рівень

освітніх результатів, хоча й водночас найбільш неочевидний: чим більший вплив конфлікту на учнів, тим більша ймовірність вищого рівня освітніх результатів. У нашому дослідженні ми очікували, що за результатами опитування, високий вплив збройного конфлікту на результати ДПА відмітять учні на дистанційній формі навчання та екстерни, зважаючи на той факт, що вони мають приховувати від свого оточення навчання за українською системою освіти та мають більше, порівняно з учнями з ПУТ, супутніх труднощів на шляху до складання ДПА. Однак опитування не підтвердило наше припущення, що, в свою чергу, додає причин припускати завищення вчителями оцінки і слугує додатковою підставою для подальших проведень глибинних інтерв'ю з вчителями, які можуть підтвердити (або спростувати) це припущення.

Таким чином, підсумовуючи вплив цих двох факторів, важливо зауважити наступне. Агресія Російської Федерації на сході спричинила появу нових форм здобуття освіти з метою продовження надання права на освіту учням з НПУТ. Природа конфлікту на Сході України відрізняється від усіх донині досліджуваних у рамках академічного напрямку “education in emergency”, відтак форми здобуття освіти не розглядались як фактор у академічній літературі. Це спонукало нас виділити форми здобуття освіти як окрему змінну, у чому ми вбачали новизну цього дослідження у порівнянні з попередніми. Однак ми побачили, що ані сам фактор конфлікту, ані форми здобуття освіти, які були покликані вирішити проблему доступу до освіти, не є визначальними факторами впливу самі по собі. Відтак ми переходимо до інтерпретації супутніх факторів конфлікту, похідних факторів освітнього процесу та соціально-економічних факторів та гендеру.

Підтверджуючі результати попередніх досліджень (Miao, 2018), у нашій роботі ми також доходимо висновку, що брак внутрішнього відчуття спокою, умиротворення та більш позитивного інформаційного фону, як вторинний фактор конфлікту, впливає на освітні результати більше, аніж сам конфлікт. Майже половина всіх опитаних учнів зазначили цей фактор як проблему під час підготовки до складання ДПА. При цьому неочевидним результатом стало частіше зазначення цього фактору серед учнів з ПУТ, аніж учнів з НПУТ, що знову-таки спростовує наше припущення, що учні з НПУТ, враховуючі всі обтяжливі обставини, страждають від конфлікту більше, і, як результат, більш ймовірно мають низькі бали ДПА. Як учні з ПУТ, так і учні з НПУТ піддаються впливу гібридної війни, інформаційній пропаганді зі сторони Російської Федерації та іншим ефектам соціально-економічним ефектам збройного конфлікту. Втім, інтенсивність впливу та усвідомлення цього впливу може бути різним по обидва боки від фактичної лінії розмежування між ПУТ та НПУТ. Отже ми доходимо висновку, що це питання потребує глибшого дослідження із залученням фокус-груп та можливістю проведення глибинних інтерв'ю.

Високий (39,5%) вплив фактору відсутності можливості проконсультуватись з вчителем на ймовірність погіршення балу ДПА сигналізує про два важливих висновки. По-перше, це певною мірою демонструє, що форма здобуття освіти, через нерівномірний доступ до вчителя, таки накладає свій відбиток на освітні результати здобувачів освіти. Наше припущення щодо кращих результатів учнів з ПУТ порівняно з учнями з НПУТ першочергово базувалось на тому, що ці форми здобуття освіти відрізняється різним рівнем соціалізації в класі, часу та увагу вчителя, доступу до навчальних матеріалів та шкільної інфраструктури. Тобто, якщо сама форма здобуття освіти не може достеменно дати відповідь на питання про більшу ефективність відносно до академічної успішності, то вторинні фактори та їх оцінка учнями можуть

пролити більше світла на проблему. В результаті, вторинні фактори форми здобуття освіти відіграли більшу роль, аніж сама форма освіти. По-друге, фактор доступу до вчителя може пояснюватись іншими факторами, які не були розглянуті у цьому дослідженні. Наприклад, вчитель міг приділяти більше уваги учням, які брали участь в олімпіадах або паралельно були репетиторами у цих учнів. У цілому, висновки щодо цього фактору відповідають спостереженням Castaño-Muñoz, Colucci & Smidt (2018). I Halkic & Arnold (2019)., які доводять на великому масиві даних, що саме система педагогічного патронажу впливає більше на академічну успішність, аніж дистанційна освіта в цілому як форма здобуття освіти; та співпадає з висновками Díaz & Blázquez Entonado (2020) щодо визначального впливу ставлення та відданості вчителя навчальному процесу, а не формі, в якій він\ вона викладає.

Фактор позитивного ставлення до вивчення української мови майже несуттєво (39,7%), але більше впливає на ймовірність кращого балу ДПА, аніж доступ до вчителя. Слідуючи логіці висновків Musiimenta et al. (2019), ми припускали, що учні, яким подобається українська мова, незалежно від форми здобуття освіти, покажуть вищі результати ДПА. Зважаючи на переважну російськомовність Донецької та Луганської областей, ми прослідкували відносну рівномірність розподілу негативної оцінки щодо вивчення української між учнями ПУТ і НПУТ. Більш того, ймовірно, що у інформаційному середовищі, де фактор мови використовується в цілях політичної маніпуляції, учні можуть значно підпадати під такий вплив з подальшим зниженням мотивації вивчати українську мову. З іншого боку, ставлення учня до вивчення предмета формується в результаті багатьох факторів освітньої системи, у тому числі, якості матеріалів та викладацького хисту вчителя. Ми не можемо однозначно стверджувати, що було першим: негативне ставлення до предмета, яке спричинило гірший результат, чи погана оцінка ДПА, яка спровокувала «нелюбов» до предмета та української мови загалом.

Водночас фактор часу, який учень витрачає на підготовку до складання ДПА та позашкільні заходи був відкинтий на перших етапах перевірки моделі як незначущий у порівнянні з іншими факторами персональної мотивації – ставленням до вивчення української мови та підтримкою батьків та близьких. Ймовірним поясненням цього може бути те, що вище перелічені фактори мотивації впливають на те, скільки учні приділяють часу на підготовку, і тому є першочерговими і більш впливовими.

Другий мотиваційний чинник, який по інтенсивності впливу займає третю сходинку у регресійному аналізі – це брак моральної підтримки батьків/опікунів, родичів, друзів (45%). З одного боку, значущість цього фактору для підвищення академічних результатів за нормальних умов була неодноразово доведена у попередніх дослідженнях (Wilder, 2013; Choe, 2020). З іншого боку, врахування цього фактора в умовах конфлікту в українських реаліях було вперше здійснено в рамках дослідження ЮНІСЕФ на вибірці в 100 респондентів у 15-кілометровій зоні від лінії розмежування. Дослідження пояснює механізм впливу цього фактора, не включаючи його у модель оцінки впливовості. Таким чином, ми дізнаємось, що конфлікт призвів до різкого росту безробіття, і що багато батьків виїхали працювати в Білорусь, Росію чи інші куточки України. “В результаті збільшилась кількість домогосподарств з самотніми батьками, що в деяких випадках призвело до зменшення батьківської уваги через додаткове навантаження на нього/неї та стрес внаслідок конфлікту” (UNICEF, 2017, p. 11). Отже ми можемо дійти висновку, що брак моральної підтримки батьків/опікунів, родичів, друзів це похідний фактор. Соціально-економічний статус учня, який у тому числі міг погіршитись внаслідок війни є первинним по відношенню

до психосоціальної адаптивності, а тому має більший вплив у регресійному аналізі, що ми й пояснюємо далі.

Серед усіх змінних (рівень освіти, професійна діяльність та зайнятість батьків), які ми включили до опитувальника в частині соціально-економічного статусу учнів, найбільш значущою виявилась тимчасова незайнятість батьків (63%). Разом вплив фактору можливості проконсультуватись з вчителем та тимчасова незайнятість батьків, які виявились значущими і склали основу для регресійного аналізу, можемо підсумувати, що наше дослідження перегукується у своїх висновках з роботою Gómez (2016), яка також дійшла висновку, що множина таких факторів, як родинне походження та спроможність системи освіти реагувати на виклики, перенавчаючи та посилюючи вчителів, разом впливають більше на освітні результати учнів, ніж сам конфлікт. Водночас ми не можемо однозначно стверджувати, що цей тренд міг би зберігатись, якби подібні до нашого дослідження проводились на постійній основі з року в рік. Farooq et al. (2011) у своїй роботі також звернув увагу на непостійність цих висновків та широку варіативність від кейсу до кейсу. Водночас дослідження Когут та Самохін (2017), в якому дослідники вперше оцінили вплив соціально-економічних чинників на навчальні досягнення, у тому числі врахувавши мотиваційні чинники та гендер, на основі опитуванні учасників ЗНО-2016, показало, що «у регресійному аналізі чинник статусу зайнятості (факт того, що батько або мати працює) дає невеликий негативний ефект, але менш значущий, ніж у випадку більшості проаналізованих змінних». З цього ми можемо припустити, що, можливо, за умов близького проживання до епіцентру збройного конфлікту, цей фактор може відігравати більш значущу роль. Однак для того, аби робити такі висновки, необхідно було б залучити до опитування учнів, які склали ДПА з української мови з інших областей України.

Нарешті гендер (167%) учня за результатами регресійного аналізу виявився найбільш значущим фактором. Учениці з набагато більшою вірогідністю матимуть вищі бали ДПА з української мови по обидві сторони від лінії розмежування. Український кейс підтверджує висновки Valente (2011) та Kestmanovic (2012), що дівчата, у порівнянні з хлопцями, мають кращі освітні результати в умовах конфлікту, та суперечить висновкам Singh & Shemyakina (2016). Таким чином, наш кейс додає до загальної невизначеності щодо впливу цього фактору на освітні результати в умовах конфлікту, про що також підкреслила Gómez S. (2016) у своєму огляді праць на цю тему. Вочевидь для кращого розуміння цього явища необхідно надалі залучати інші дослідження, які пояснюють загальний розрив між академічною успішністю дівчат та хлопців у різних освітніх системах, та соціо-культурні умови, які передують цьому. Утім, дослідження Когут та Самохін (2017), яке ми вже згадували попередньо, свідчить про те, що в Україні тенденція зберігається і за нормальних умов: «дівчата отримали в середньому на 11 балів більше з української мови, аніж хлопці». Подібно до ситуації з браком батьківської підтримки, дослідження ЮНІСЕФ пояснює механізм впливу гендеру на академічну успішність в умовах конфлікту через більшу психоемоційну адаптивність. Дослідження показало, що «більшість вимірюваних показників у хлопців та дівчат значно різняться. Дівчата показують вищий порівняно з хлопцями рівень емпатії, соціальної толерантності, згуртованості в сім'ї, підтримки з боку однолітків, навичок соціалізації та здатності до співпраці, при цьому демонструють вищі показники академічної успішності та готовності бути мирними активними громадянами» (ЮНІСЕФ, 2019, ст. 7).

Підсумовуючи інтерпретацію всіх значущих факторів, які увійшли до регресії, доходимо схожих з Gómez (2016) висновків: у дослідженнях на тему освіти в умовах війни існує тенденція недооцінювати інші, окрім, конфлікту, фактори впливу на освітні результати. Це трапляється через загальне припущення, що негативні наслідки конфліктів є «очевидними», що, в свою чергу, обмежує наше розуміння механізмів «активації» різних факторів впливу на освітні результати». Гендер, тимчасова незайнятість батьків учнів, та мотиваційні чинники, такі як ставлення до вивчення української мови та батьківська підтримка в цілому впливають на освітні результати більше, аніж сам конфлікт, пов'язане з ним відчуття дезорієнтації та неспроможність системи освіти надати більший доступ до вчителя.

Наше дослідження пропонує зміни до державної політики щодо освіти в умовах війни. Наразі формування бази даних результатів ані ДПА, ані ЗНО не передбачає фіксацію форми здобуття освіти учнів, а отже для подальших досліджень на більших вибірках необхідно додати в системах реєстрації обов'язкове поле «форма здобуття освіти» для учнів, які планують скласти ДПА або ЗНО.

Переведення ДПА у формат ЗНО також дасть можливість дослідити, чи не завищували вчителі свідомо бали ДПА учням з НПУТ. У першу чергу це стане можливим через те, що ЗНО зменшує людських фактор при оцінці результатів. Натомість зараз вчителі мають простір для маневру: мотивуючись тим, що вони не могли приділяти учням достатньо часу під час підготовки та зважаючи на складні життєві обставини, в яких опинились ці учні, вчителі можуть завищувати бали. Не слід також забувати, що як дистанційна, так і екстернатна форми здобуття освіти – це спроба «поборотися» за учнів з НПУТ та дати їм шанс вступити до українських закладів вищої освіти на ПУТ. Для того, аби дати відповідь на питання, чи завищення балів вчителями відбувається в результаті компенсації недосконалості форм здобуття освіти чи з метою заохочення до переїзду на ПУТ для здобуття вищої освіти, необхідно проводити фокус-групи та глибинні інтерв'ю з вчителями. Водночас, зміна процедури проведення ДПА не відмінює того факту, що наразі положення про дистанційну та екстернатну форми навчання потребують змін. МОН-у необхідно переглянути політику щодо людино-годин вчителів для учнів цих двох категорій.

У нашій роботі, де ми розглядаємо освіту в умовах війни в українському контексті, важливо враховувати, що спроможність закладів освіти та органів місцевої влади - це вчасне та релевантне потребам підвищення кваліфікації вчителів, особливо тих, які забезпечують навчання за дистанційною та екстернатною формою та мають учнів ВПО у своїх класах; та організація складання ДПА у спосіб, який найбільш зручний для батьків та учнів з тимчасово непідконтрольних Україні територій. За останніми оцінками, найбільш критичними потребами в професійному розвитку для українських вчителів є покращення навичок інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для навчання (14,1 %) та оволодіння новими технологіями на робочому місці (16,8 %) (Щудло, Заболотна, Лісова, 2018, с. 14). При цьому вчителі мають пройти перепідготовку з методів навчання за дистанційно-екстернатною формою навчання.

Наступний інструмент - уніфікована електронна платформа для всіх здобувачів освіти. Українська система освіти передбачає, що засновник ЗЗСО (у нашому випадку Донецька та Луганська ОДА) несе відповідальність за забезпечення якості освіти у закладах середньої освіти. Якість освіти має гарантуватись незалежно від форми здобуття освіти. Згідно з пунктом 2 частина IV Положення про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти “Рішення про організацію здобуття освіти за

дистанційною формою у закладі освіти ухвалюється з урахуванням необхідних матеріально-технічних, кадрових та інших ресурсів” (Наказ МОН № 536). З відповідей учнів, які навчаються на дистанції, очевидно, що дистанційна платформа (часто це moodle), у тому вигляді, у якому вона існувала дотепер, не задовольняє очікування здобувачів освіти. Втім, чи мало це великий вплив на результати ДПА? Регресійний аналіз показав, що мотиваційні чинники, як наприклад, позитивне ставлення до вивчення української мови або підтримка батьків відіграють більшу роль. Втім, з огляду на продовження агресії Російської Федерації в Україні, пандемію COVID-19 та інші обставини, які спричинили частковий або повний перехід до дистанційної форми навчання, необхідно розробити систему контролю якості освіти, яка б дозволяла вчителю модерувати процес навчання без перебоїв та з широким використанням онлайн-інструментів. Також, зважаючи на те, що дистанційна освіта ставатиме більш популярною у зв'язку з ймовірним продовженням карантину у 2021-2022 навчальних роках, необхідно розглянути можливість збільшення забезпечення комп'ютерами шкіл за рахунок державного та місцевого бюджету.

Наше дослідження – це попереднє дослідження (scoring study), яке має на меті огляд факторів, які впливають на освітні результати випускників ЗЗСО з тимчасово окупованих Донецької та Луганської областей освіти протягом у 2019 році. А отже воно не претендує на вичерпність, має дослідницькі обмеження та радше є академічною розвідкою, що спонукає до подальших щорічних досліджень, також включаючи порівняння освітніх результатів учнів з ПУТ та НПУТ з іншими областями України.

Дослідження базується, у тому числі, на професійному досвіді дослідниці, як колишньої працівниці МОН, а відтак деякі гіпотези можуть бути нав'язані попереднім досвідом професійних дискусій на тему з іншими працівниками МОН, Управліннями освіти в Донецькій та Луганській областях, та донорськими організаціями у сфері освіти в умовах війни, включаючи ЮНІСЕФ, що, власне і вплинуло на дизайн опитувальника. Таким чином, опитувальник потребує подальших доопрацювань на майбутнє, адже він формувався з урахуванням інших, окрім дослідницьких, цілей МОН. Відтак аналіз деяких питань не увійшов у дослідження, але тим не менш я частиною опитування.

Також, до опитувальника не було включене питання, на якій території учень продовжив освіту. Відповідь на це питання могло б пролити більше світла на вибірку учнів, які взяли участь у опитуванні. Якщо б більшість учнів вказали, що вони продовжили навчатись у рейтингових університетах України, то це б ймовірно означало, що наш sample – це учні, які в середньому краще здали ДПА, тому й вирішили взяти участь у опитуванні. Відсутність цього питання у опитувальнику могла вартувати нам того, що в результаті ми можемо мати перекис в сторону учнів з кращими балами ДПА. А отже є ймовірність, що ми не виявили, які фактори негативно впливають на учнів, які склали ДПА на достатній та низький рівень, а в більшості – на середній та високий, однак припущення робимо про всіх учнів.

Окрім того, не всі учні, які свого часу переїхали на ПУТ, оформили статус ВПО, а отже частково висновки щодо учнів на денній формі здобуття освіти можуть стосуватись і учнів ВПО та навпаки. Також, зважаючи на специфіку частини респондентів (учні з НПУТ), деякі потенційно важливі для дослідження питання довелось опустити для того, щоб збільшити response rate. Цей же мотив спонукав нас згрупувати бали ДПА, аби зменшити ризик неправдивих відповідей.

З точки зору моделювання використання Ordered logit може також бути обмеженням. Ordered logit виявляє лише універсальні фактори впливу на освітні результати. Якщо є якісь фактори, що впливають лише на один з рівнів успішності, ми його не побачили у цій роботі. Також вплив конфлікту складно виміряти однією змінною з трьома варіантами відповіді. Варто на майбутнє розширити це питання до трьох чи навіть чотирьох питань, які охоплюють різні варіанти впливу конфлікту на життя та навчання, і об'єднати їх в одну змінну. Роблячи висновки, спираючись на регресійний аналіз, ми, водночас визнаємо, що такий аналіз не дозволяє робити абсолютно однозначні висновки про величину впливу різних змінних, оскільки специфіка цього методу передбачає зменшення “впливовості” того чи іншого фактора при збільшенні кількості змінних.

Для проведення цього дослідження також розглядалась можливість проведення глибинних інтерв'ю з вчителями, які викладали українську мову для учні НПУТ. Втім, цей додатковий підхід був відкинтий на етапі формування дизайну дослідження через попередні результати пробних інтерв'ю, проведених безпосередньо в Донецькій та Луганській областях, які виявили попередню «підготовку» зі сторони Департаментів. Відтак робити висновки на основі таких даних могло б створити перешкоди на шляху до висновків про впливовість різних груп факторів на освітні результати учнів з ПУТ та НПУТ.

Для дослідників охочих проводити подальші дослідження з освіти в умовах війни, ми б пропонували залишити в опитуванні 12-бальну шкалу вимірювання і не переводити бали у 4 рівні успішності. Це б спростило інтерпретацію даних та дозволило б прослідкувати скільки балів той чи інший фактор додає чи віднімає балів ДПА у регресійному аналізі. Втім, якщо майбутні дослідники також притримуються нашої думки щодо того, що переведення оцінок в шкали збільшує response rate, то ми б пропонували побудувати індивідуальні регресії для кожного з чотирьох рівнів успішності, щоб виявити унікальні фактори що впливають на кожен з рівнів.

Наостанок, як влучно зазначено у дослідженні ЮНІСЕФ, “більшість існуючих досліджень не проводять статистичного контролю взаємозв'язків між зовнішніми змінними ризику чи кумулятивними факторами ризику” (ЮНІСЕФ, 2019, ст. 13). У цьому дослідженні ми зробили спробу контролю взаємозв'язків між зовнішніми змінними для побудови регресійного аналізу, однак очевидно, що вибір переліку самих змінних має бути обґрунтований через проведення подальших досліджень із залученням професійних психологів та контрольною групою, з якою можна було б порівнювати гіпотези.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arkesh, R. & Walque, D. (2008). Armed conflict and schooling: evidence from the 1994 Rwandan genocide (English). Policy Research working paper. No. 4606. *World Bank, Washington, DC*.
2. Bali, S. & Liu, M. (2018). Students' perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. *Journal of Physics: Conference Series, 1108*, 1-7.
3. Bruck T., Miaari S., Di Maio M. (2019). Learning the hard way: the effect of violent conflict on student academic achievement. *Journal of the European Economic Association 17(5)*, 1502–1537.

4. Castaño-Muñoz, J., Colucci, E., & Smidt, H. (2018). Free Digital Learning for Inclusion of Migrants and Refugees in Europe: A Qualitative Analysis of Three Types of Learning Purposes. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 1-21.
5. Choe, D. (2020). Parents' and adolescents' perceptions of parental support as predictors of adolescents' academic achievement and self-regulated learning. *Children and Youth Services Review*, 116, 105 – 172.
6. Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
7. Díaz, A. L. & Blázquez Entonado F. (2020). Are the Functions of Teachers in e-Learning and Face-to-Face Learning Environments Really Different? *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 331-343.
8. *Education Cluster Strategy. Ukraine 2019-2020*. (2019). Education Cluster.
9. Farooq, M. S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., & Berhanu G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management* 7(2), 1 - 14.
10. Foen Ng, S., Zakaria, R., May Lai, S., Confessore, G. (2014). A study of time use and academic achievement among secondary-school students in the state of Kelantan, Malaysia. *International Journal of Adolescence and Youth* 21(4), 433-448.
11. Gershenson, S., Tekin, E. (2015). The Effect of Community Traumatic Events on Student Achievement: Evidence from the Beltway Sniper Attacks. Working Paper 21055.
12. Gómez, S. (2016). Educational achievement at schools: Assessing the effect of the civil conflict using a pseudo-panel of schools. *International Journal of Educational Development*, 49, 91-106.
13. Grave, B. (2011). The effect of student time allocation on academic achievement. *Journal of Education Economics*, 19(3), 291-310.
14. Halkic, B. & Arnold, P. (2019). Refugees and online education: student perspectives on need and support in the context of (online) higher education. *Learning, Media and Technology*, 44 (3), 345-364.
15. Justino, P. (2016). Supply and demand restrictions to education in conflict-affected countries: New research and future agendas. *International Journal of Educational Development*, 47, 76-85.
16. Kecmanovic, M. (2012). The short-run effects of the Croatian war on education, employment, and earnings. *J. Confl. Resol*, 57 (6), 991–1010.
17. Kimwise A., Benjamin M., & Mugabirwe B. (2019). Barriers and Motivators to Implementation of an E Learning and Multimedia Technology towards Improving School Education Standards in Mathematics and Health Education in Nakivale Refugee Settlement, Uganda. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3, 404-410.
18. Krashen, S. (2005). The hard work hypothesis: Is doing your homework enough to overcome the effects of poverty? *Multicultural Education*, 12(4), 16-19.
19. Kristjánsson, A. & Sigfúsdóttir, D. I. (2009). The Role of Parental Support, Parental Monitoring, and Time Spent With Parents in Adolescent Academic Achievement in Iceland: A Structural Model of Gender Differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 481-496.

20. Liu D. & Zhang H. (2017). Residuals and Diagnostics for Ordinal Regression Models: A Surrogate Approach. *Journal of the American Statistical Association*, 113(522), 845-854.
21. Miao, F. (2018). *A lifeline to learning: Leveraging technology to support education for refugees*. UNESCO.
22. Musiimenta, A., Tumuhimbise, W., Nankunda, M., Bangumya, E., Atuhaire, J., Mugonza, R., Kobutungi, P., & Mugaba, A. (2019). Electronic Learning May Improve the Teaching and Learning of Mathematics and Science in Marginalized Schools in Nakivale Refugee Settlement, Uganda: A Baseline Analysis. *Journal of Education and Development*, 3(2), 63-72.
23. Neuhauser, Ch. (2002). Learning Style and Effectiveness of Online and Face-to-Face Instruction. *The American Journal Of Distance Education*, 16(2), 99–113.
24. Sharkey, P. (2010). The Acute Effect of Local Homicides on Children's Cognitive Performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 107, 11733–11738.
25. Singh P. & Shemyakina O. (2016). Gender-differential effects of terrorism on education: The case of the 1981–1993 Punjab insurgency. *Economics of Education Review*, 54, 185-210.
26. Swee E. (2009). *On War and Schooling Attainment: The Case of Bosnia and Herzegovina*. *HiCN Working Papers 57*. Households in Conflict Network.
27. *The Children of the Contact Line in East Ukraine 2017 Assessment Update*. (2017). UNICEF.
28. Valente, C. (2011) What Did the Maoists Ever Do for Us? Education and Marriage of Women Exposed to Civil Conflict in Nepal. *The World Bank. Policy Research Working Paper*, 5741, 49.
29. Wakil, K., Abdulfaraj, A., Sadula, A., Tofiq, D., & Nawzad L. (2019). *Journal of Educational Science and Technology*, 5(1), 1-8.
30. Wilder, S. (2013), Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), 377-397.
31. Wilson, C., Spenciner, B. R. (2003). The Relationship between Exposure to Community Violence and Psychological Distress among Adolescents: A Meta-analysis. *Violence and Victims*, 18, 335–352.
32. Witkow, R. (2009). Academic Achievement and Adolescents' Daily Time Use in the Social and Academic Domains. *Journal of Research and Adolescence*, 19 (1), 151-172.
33. Верховна Рада України (2020). *Закон України від 20.05.2020 № 1706-VII*.
34. *Доказовий аналіз психосоціальної адаптивності підлітків у зоні конфлікту та роль системи освіти як захисного середовища*. (2019). ЮНІСЕФ.
35. Когут І. Та Самохін І. (2017). Соціально-економічні фактори у нерівності результатів навчання у середній школі. *CEDOS*. <https://cedos.org.ua/en/researches/sotsialno-ekonomichni-factory-u-nerivnosti-rezultativ-na-vchannia-u-serednii-shkoli/>.
36. Міністерство освіти і науки України (2013). *Наказ МОН України від 25.04.2013 № 466*.
37. Міністерство освіти і науки України (2018). *Наказ МОН України від 07.12.2018 № 1369*.
38. Міністерство освіти і науки України (2019). *Наказ МОН України від 23.04.2019 № 536*.

39. Міністерство освіти і науки України (2019). *Наказ МОН України від 10.07.2019 № 955.*
40. Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. (2018). *Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS).* ТзОВ «Трек-ЛТД».