

СОЦІАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ОСВІТНІХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ МІЖНАРОДНОГО ПРОЕКТУ PISA: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано особливості, переваги й основні результати міжнародної дослідницької програми PISA. Вказано на зумовленість освітніх досягнень низкою соціальних чинників, як-от соціально-економічне й культурне походження учнів, тип школи, а також гендерна належність. Автори висловлюють переконання, що систематична неучасть України в міжнародних дослідницьких проєктах унеможливорює ефективне реформування галузі освіти як однієї з ключових соціальних інституцій у процесах відтворення соціальної нерівності.

Ключові слова: міжнародна дослідницька програма PISA, освітня нерівність, гендерні відмінності.

Як відомо й неодноразово доведено на практиці, управління й реформування будь-якої інституційної складової суспільства неможливе без глибоких знань щодо її стану, моделей доміантних у ній процесів і відносин. Сфера освіти належить не лише до традиційного переліку основних соціальних інституцій з явною функцією соціалізації нових членів суспільства та відтворення освітньо-професійної структури суспільства. Інституція освіти є ключовою ланкою процесів відтворення соціальної стратифікованості та соціально-класової структури суспільства. Окрім того, що нерівність освітніх здобутків є однією з усталених і стабільно відтворюваних нерівностей у будь-якому суспільстві, соціальна інституція освіти покликана легітимізувати, «осправедливлювати» інші форми соціальної нерівності, які ґрунтуються на нерівному розподілі таких соціальних ресурсів, як дохід, багатство, влада, престиж, доступ до яких для дорослої людини зазвичай відкривається за посередництва здобутої нею освіти. Освіта визнається також як основний чинник (посередник) соціальної мобільності, можливості для дітей виходити за межі класової належності батьків чи відтворювати її.

Саме тому у більшості країн, а надто розвинутих і демократично орієнтованих, значна увага приділяється проведенню фахових досліджень сфери освіти, залученню країни до міжнародних порівняльних дослідницьких проєктів. Одне з найнагальніших питань для більшості країн світу – як підвищити рівень знань і компетентності, водночас зменшивши нерівність між учнями і студентами різного соціального походження, як увійти чи утриматися на глобальному ринку освітніх послуг.

Сьогодні існує низка міжнародних моніторингових досліджень якості освіти, спрямованих

на порівняння наявного рівня знань серед учнів і студентів з різних дисциплін та на різних етапах навчання. Такими є, зокрема, міжнародне дослідження якості читання та розуміння тексту PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), якості математичної та природничої освіти TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), якості громадянської освіти ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), які здійснюються Міжнародною асоціацією оцінки освітніх досягнень IEA (International Association of Evaluation of Educational Achievements).

Поміж інших аналогічних досліджень на окрему увагу заслуговує програма оцінки освітніх досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment), що проходить під егідою Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР).

На превеликий жаль, Україна не бере участі в жодному із зазначених дослідницьких проєктів, окрім TIMSS (з 2007 р.), позбавляючи і політиків, і управлінців, і громадян загалом можливості достеменно знати і розуміти процеси соціальної диференційованості освітніх можливостей, механізми відтворення освітньої нерівності в Україні на тлі інших, насамперед європейських країн, а відтак сумнівними видаються перспективи ефективного реформування галузі освіти. Особливо прикрою виглядає відмова України долучитися до міжнародної програми PISA. Отже, мета цієї статті полягає у розкритті змісту і переваг вказаної програми, її практичної політичної орієнтованості, в аналізі основних результатів програми, їхньої зумовленості спільними для всіх країн соціально-структурними чинниками.

Започаткована 2000 р. програма PISA становить систему оцінок досягнень 15-річних учнів

у навичках читання та розуміння тексту, математиці й природничих науках. Вік респондентів обраний не випадково, адже у більшості країн це вік закінчення підлітками обов'язкової базової освіти та переходу на вищі освітні рівні або ж завершення освіти взагалі й виходу на ринок праці. Проте метою проекту не є визначення рівня засвоєння учнями шкільних програм. Це дослідження спрямоване радше на оцінку здатності підлітків застосовувати отримані в школі знання і навички в життєвих ситуаціях. Основне питання дослідження полягає в тому, чи володіють молоді люди по закінченні базової обов'язкової освіти знаннями та навичками, необхідними для повноцінного функціонування в суспільстві, та чи готові вони до зустрічі з тими випробуваннями, які чатують на них у сучасному світі [11, с. 5]. Міра такої готовності становить те, що організатори програми розуміють під терміном «компетентність» або «грамотність» [17, с. 6].

Критерій «компетентності» чи «грамотності», тобто ефективного застосування знань та навичок людини в її повсякденній діяльності є ключовим поняттям, яке лягає в основу всієї методології проекту. Згідно з таким компетентнісним підходом, саме вміння вчасно та правильно застосувати в конкретних життєвих ситуаціях знання, здобуті під час навчання, становить основний показник якості отриманої освіти [19, с. 3–4].

Результати програми вважаються показником стану і якості національних систем освіти, оскільки містять не лише оцінки компетенцій учнів. Вивчаються та аналізуються також визначальні для національного контексту розвитку освіти чинники і перешкоди доступу до якісної освіти, диференціація успішності учнів, узалежнена гендерними відмінностями, типом школи, місцем проживання, соціально-економічними характеристиками батьків тощо. Тому одна з відмінних особливостей проекту – соціально-політична орієнтованість, спрямованість на забезпечення надійними даними щодо суті важливих явищ і процесів у освіті відповідальних за цю галузь управлінців і політиків. Проект PISA забезпечує регулярне оцінювання учнівської успішності у поєднанні з виявом чинників соціального походження учнів. Отже, країни-учасниці можуть відстежувати динаміку впливу соціального походження на навчальну успішність та позитивні чи негативні результати корекції такого впливу внаслідок запровадження певних політичних рішень та здійснення освітніх реформ.

Дослідження за програмою PISA проводяться раз на три роки. У фокусі першого дослідницького проекту 2000 р. перебували наявні у 15-річних школярів навички читання, у 2003 р. – математичні навички, 2006 р. – природничо-

наукова компетентність. Насправді кожне дослідження містило усі три компоненти, один з яких вважався домінуючим. У 2009 р. дослідницький цикл знову повторився з фокусом на навичках читання. А до проекту долучилося вже 66 країн світу. Як і раніше, проект відбувся без участі України.

Завдання PISA поділяється на три частини і містить три різні тести: тест на математичну грамотність, на природничу грамотність та на грамотність читання [8]. Кожен із цих тестів покликаний перевіряти знання, навички та вміння, якими володіє людина в окремій сфері.

Тест на грамотність, або компетентність читання, перевіряє здатність молодої людини до розуміння письмових текстів і рефлексії щодо них, а також до використання їхнього змісту для досягнення поставлених цілей. Сенс цього тесту передає сучасне уявлення про вміння «грамотно читати», тобто молода людина, яка закінчила базову обов'язкову освіту, повинна розуміти тексти, вміти розмірковувати над їхнім змістом, оцінювати його і висловлювати свої думки про прочитане. У тестах пропонуються тексти різних жанрів: уривки з художніх творів, біографії, тексти розважального характеру, особисті листи, документи, статті з газет і журналів, інструкції, рекламні оголошення, географічні карти тощо. Використовуються різні форми передачі інформації: діаграми, малюнки, карти, таблиці й графіки [20, с. 108; 8].

Тест на математичну грамотність, або компетентність, перевіряє здатність молодої людини визначати і розуміти роль математики в сучасному світі, висловлювати думки, добре обґрунтовані математично, і використовувати математику для досягнення поставлених завдань. Основна увага приділяється використанню математичних знань у різноманітних ситуаціях, які потребують застосування різних підходів та використання як логічного мислення, так і інтуїції. Очевидно, що для цього потрібно мати значний обсяг математичних знань і навичок, які зазвичай набувають у школі. У тестах головним чином пропонуються для вирішення практичні ситуації, характерні для повсякденного життя (медицина, спорт, побутові проблеми та ін.). Причому, здебільшого потрібно використовувати знання і навички з різних тем і розділів, і не лише з курсу математики, але й з інших шкільних предметів, наприклад, фізики та біології [20, с. 55–56; 8].

Тест на природничу грамотність, або компетентність, перевіряє здатність людини використовувати знання з природничих дисциплін (фізика з елементами астрономії, біологія, хімія, географія) для виокремлення та постановки проблем, які можуть бути досліджені й розв'язані за допомогою наукових методів та для отримання

висновків, заснованих на спостереженнях і експериментах. У цілі дослідження входить комплексна перевірка як знань власне природничих, так і міждисциплінарних вмінь, які формуються в рамках предметів природничого спрямування. Реальні ситуації, запропоновані учням для вирішення, пов'язані з актуальними для них проблемами, які виникають в особистому житті людини (наприклад, використання продуктів при дотриманні дієти), у житті людини як члена якого-небудь колективу або спільноти (наприклад, визначення території для побудови міської електростанції), або як громадянина світу (наприклад, осмислення наслідків глобального потепління) [20, с. 128–134; 3; 8].

Таким чином, у тестах міжнародної програми оцінки освітніх досягнень учнів особлива увага приділяється виявленню якості розуміння учнями основних понять, оволодіння ними основними методами, що вивчаються в рамках трьох вказаних напрямків та вміння використовувати власні знання на практиці. На відміну від більшості інших міжнародних програм, які спрямовані здебільшого на перевірку того, наскільки учні засвоїли конкретний зміст навчальних дисциплін, тести PISA роблять акцент на так званій міждисциплінарній компетентності учнів або на їхній функціональній грамотності, тобто оцінці вміння використовувати знання, отримані при вивченні різних шкільних предметів, а також знання, отримані з інших джерел, для вирішення поставлених завдань [8]. Важливою частиною тесту є питання, присвячені оцінці їхньої мотивації до навчання, зацікавленості в ньому та ставлення до того, що вони вчать. Окрім того, тести PISA також містять розділ, що стосується збору даних про учнів, які беруть участь у проекті, зокрема і про різноманітні фактори, що могли б пояснити відмінності в результатах тих чи інших учнів (індивідуальні, родинні, інституціональні та ін.) [18, с. 10].

Таким чином, завдяки дослідженню PISA, накопичується значна база даних, яка містить інформацію стосовно тих чи інших чинників, які потенційно можуть впливати на відмінності в результатах оцінки якості освіти між учнями різних країн та всередині країни. Такі дані, з одного боку, дають змогу порівнювати зв'язок отриманих результатів з різноманітними факторами в різних країнах, з іншого, уможливають виявлення і порівняння змін, що відбуваються в системах освіти в різних країнах разом з оцінюванням ефективності різних методів впровадження тих чи інших реформ.

Коротко розглянемо дослідження PISA 2006 р. як останнє, результати якого вже опрацьовані та розміщені у звітах країн-учасниць програми, а також аналітичних статтях науков-

ців. 2006 р. у програмі взяло участь 57 країн, з яких 30 – країни Організації економічної співпраці та розвитку і 27 – країни-партнери. Загалом дослідження охопило понад 400 тисяч учнів. Пріоритетним того року виявився природничий напрямок, однак оцінка освітніх досягнень у галузях читання та математики також входила для дослідження динаміки змін порівняно з попередніми роками.

Учням пропонувався двогодинний тест, що містив як закриті, так і відкриті запитання та анкети із запитаннями, що стосувалися їх самих та їхніх шкіл. Крім того, значна увага була приділена питанням про ставлення учнів до природничої науки та зацікавленості в її вивченні. У 16-ти країнах спеціальні анкети заповнили також батьки дітей-учасників. Питання для батьків стосувалися здебільшого їхнього особистого внеску в освіту дітей, а також ставлення до можливої наукової кар'єри дітей. В окремих країнах анкети заповнювали також директори шкіл [18, с. 9–10].

Тест оцінювався на основі тієї кількості балів, яку набрав кожен учасник тестування за 1000-бальною шкалою окремо в кожній групі завдань (читання, математика, природознавство). Кожному завданню також приписувався певний бал за тією самою шкалою залежно від того, наскільки успішно це завдання було виконане всіма учасниками. Таким чином, бал кожного учасника корелював з рівнем найскладніших завдань, які він може розв'язати (наприклад, учень з відносно високим рівнем природничої грамотності може впоратися із завданнями природничого блоку відносно високої складності). А середній бал по країні, відповідно, демонструє, які найскладніші завдання може виконати середній учень цієї країни [18, с. 13–14].

Міжнародна шкала має такі характеристики: середнє значення дорівнює 500 балам, стандартне відхилення – 100. Це означає, що близько 2/3 учнів всіх країн, що брали участь у дослідженні, отримали результати в межах від 400 до 600 балів. Результати успішності підлітків у кожній з трьох частин тестування розподілялися за шістьма рівнями компетентності. Кожен рівень описаний у термінах того, які знання та навички має учень, що посідає цей рівень. Наприклад, учні, які досягли 1-го – найнижчого рівня компетентності, можуть використовувати свої обмежені знання лише в знайомих ситуаціях та давати очевидні пояснення, які прямо впливають з наявних фактів. Тоді як учні, які змогли досягти шостого – найвищого рівня компетентності можуть не лише точно ідентифікувати, пояснити та застосувати наукові знання та знання про науку в різноманітних життєвих ситуаціях, а й поєднувати інформацію та пояснення з різних інформа-

ційних джерел та застосовувати їх для підтвердження власних висновків. Вони чітко й логічно демонструють прогресивне наукове мислення та проявляють бажання застосовувати власні наукові бачення для обґрунтування рішень незвичних наукових та технологічних ситуацій [18, с. 13–14; 7, с. 19–20].

Найкращі результати в дослідженні природничої компетентності показала Фінляндія із середнім балом 563 пункти шкали. Наступні 6 країн (Гонконг (Китай), Канада, Тайвань, Естонія, Японія, Нова Зеландія) набрали від 530 до 542 балів. Вищий середнього для країн ОЕСР бал також мають Австралія, Нідерланди, Ліхтенштейн, Корея, Словенія, Німеччина, Велика Британія, Чехія, Швейцарія, Макао (Китай), Австрія, Бельгія та Ірландія [7, с. 33] (див. табл.).

Загалом серед країн ОЕСР лише 1,3 % учнів досягли 6-го рівня шкали компетенції в природничій галузі. У Фінляндії та Новій Зеландії цей відсоток сягнув 3,9, тобто був втричі більшим, ніж у середньому по країнах ОЕСР [18, с. 19]. Чіткої кореляції між кількістю учнів у країні, які змогли досягнути 6-го рівня, та загальними результатами цієї країни виявлено не було. Адже, наприклад, Корея та США мають майже однаковий відсоток учнів, які досягли 6-го рівня, однак середній результат Кореї був вищий за середній серед країн ОЕСР і складає 522, а в США – нижчий і складає 489 балів [18, с. 20]. 21 % учнів з Фінляндії та 18 % учнів з Нової Зеландії досягли хоча б 5-го рівня компетентності. Середній відсоток учнів серед країн ОЕСР, які змогли зробити те саме, дорівнює 9. Для порівняння, 15 країн-учасниць мають лише 1 % таких студентів, а близько 25-ти країн – 5 %.

На відміну від України, Російська Федерація з самого початку програми PISA бере у ній участь. Це стало приводом для широкого експертного та громадського обговорення вельми посередніх загальних результатів. Із 57 країн Росія поділяла 33–38 місця з природничо-наукової грамотності, 32–36 – з математичної грамотності та 37–40 – з грамотності читання [1; 11; 12].

Такі результати були доволі неочікуваними, адже в інших міжнародних дослідженнях якості освіти (наприклад: TIMSS 1995, 1999, 2003 та 2007 рр.) російські підлітки показали не нижчий або навіть вищий рівень наявних знань порівняно з такими країнами, як Фінляндія, Нідерланди, Канада, Австралія, Чеська Республіка, Угорщина, Нова Зеландія, Швеція та інші. Ці країни продемонстрували значно вищі результати в дослідженні PISA. Це засвідчує те, що учні в Російській Федерації отримують доволі якісні знання, однак не вчать застосовувати їх на практиці поза межами освітнього процесу та в нестандартних ситуаціях [7, с. 66–67].

Таблиця. Результати країн за рівнем природничої компетентності PISA 2006

	Країна	Середній бал
Країни, середній бал яких статистично значимо вищий за середній бал країн ОЕСР	Фінляндія	563
	Гонконг	542
	Канада	534
	Тайвань	532
	Естонія	531
	Японія	531
	Нова Зеландія	530
	Австралія	527
	Нідерланди	525
	Ліхтенштейн	522
	Корея	522
	Словенія	519
	Німеччина	516
	Великобританія	515
	Чеська Республіка	513
	Швейцарія	512
	Макао	511
	Австрія	511
	Бельгія	510
Ірландія	508	
Країни, середній бал яких статистично значимо не відрізняється від середнього балу країн ОЕСР	Угорщина	504
	Швеція	503
	Польща	498
	Данія	496
	Франція	495
Країни, середній бал яких статистично значимо нижчий за середній бал країн ОЕСР	Хорватія	493
	Ісландія	491
	Латвія	490
	США	489
	Словацька Республіка	488
	Іспанія	488
	Литва	488
	Норвегія	487
	Люксембург	486
	Російська Федерація	479
	Італія	475
	Португалія	474
	Греція	473
	Ізраїль	454
	Чилі	438
	Сербія	436
	Болгарія	434
	Уругвай	428
	Туреччина	424
	Йорданія	422
	Таїланд	421
	Румунія	418
	Республіка Чорногорія	412
	Мексика	410
	Індонезія	393
	Аргентина	391
	Бразилія	390
Колумбія	388	
Туніс	386	
Азербайджан	382	
Катар	349	
Республіка Киргизія	322	

Російські науковці зробили висновок зокрема і про те, що шкільна освіта перенавантажена надлишковими теоретичними і відірваними знаннями, які учні засвоюють досить складно. Це призводить до втрати інтересу до навчання і зниження креативності та, що найгірше, до втрати віри в свої здібності [11, с. 8], а також робить російських випускників шкіл неконкурентоспроможними на міжнародному рівні, адже в сучасному світі цінуються саме вміння використовувати наявні знання в різноманітних ситуаціях.

Результати PISA російські колеги вважають зумовленими серед іншого глибокою стратифікованістю системи освіти за різними типами навчальних закладів, місцем і регіоном проживання учнів, кваліфікаційним, фінансовим і матеріальним забезпеченням навчального процесу та щільною взаємодією цих інституційних чинників з характеристиками соціального походження дітей [2; 9].

Відмінності за соціальним походженням та типом школи

Як було зазначено, одна з особливостей і переваг проекту PISA – дослідження соціальної диференціації освітніх можливостей молодих людей. Йдеться про зумовленість рівня успішності й компетенції учнів їхнім соціальним походженням, соціально-економічним і культурним статусом батьків, місцем проживання, типом школи тощо. Опрацьований у межах проекту індекс економічного, соціального і культурного статусу (ESCS) забезпечує комплексне вимірювання особливостей соціально-економічного походження учнів та їхнього соціально-культурного оточення на момент опитування. Індекс містить такі показники, як найвищий рівень освіти батьків, найвищий статус зайнятості, майнова забезпеченість сім'ї, наявність в учня вдома окремої кімнати і власного столу для занять, а також комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет, телевізора, кількості книжок, включно із творами класичної літератури, поезії, мистецтва тощо [18, с. 332–333].

У дослідженні 2006 р. виявлено, що фактор соціально-економічного походження, який складається з сукупності економічного, соціального та культурного статусів того чи іншого підлітка, в середньому пояснює 14,4% відмінностей у навчальних результатах. Однак такий відсоток варіює в різних країнах. Так, менше 10% відмінностей в отриманих результатах можуть бути пояснені в 5-ти з 7-ми країн, які займають найвищі позиції в міжнародному рейтингу країн. Це Фінляндія, Канада, Японія, Гонконг (Китай) та Естонія. На противагу ним, країнами, де соціально-економічне походження учнів пояснює най-

більший відсоток відмінностей в отриманих ними результатах тестування є Люксембург, Угорщина, Франція, Болгарія, Чилі [18, с. 33–34].

Як і очікувалося, загалом підтвердилася тенденція походження більшості найуспішніших учнів з сімей відносно вищого соціально-економічного і культурного статусу. У дослідженні 2006 р. виявилось, що лише близько п'ятої частини найуспішніших учнів належать до сімей, соціально-економічний статус яких нижчий за середній для країн ОЕСР. Винятків небагато і до них належать Польща, Португалія, Іспанія та Японія, в яких третина учнів із досягненнями найвищого рівня походить із сімей, соціально-економічний статус яких нижчий за середній для країн ОЕСР. Проте найбільшою частка таких дітей виявилася лише в двох країнах. Це Гонконг (Китай) та Макао (Китай) [21, с. 44]. Більш інформативними для кожної країни є результати внутрішньонаціонального порівняння соціального походження кращих і гірших учнів. Виявляється, що освітні системи різних країн суттєво різняться щодо можливостей досягнення учнями нижчого за середній для країни соціально-економічного статусу найвищих успіхів у навчанні. Якщо в Гонконзі, Макао, Фінляндії, Японії та Австрії це вдається третині й більше серед найуспішніших, то в Люксембурзі, Греції, Франції, США, Болгарії, Ізраїлі та Литві 80 і більше % успішних учнів походять з сімей вищого за середній рівень.

Перевага проекту PISA полягає у виявленні величини відмінностей навчальних досягнень не лише між країнами, а й між школами всередині країн та в межах окремих шкіл. Дослідження навичок читання 2000 р., наприклад, виявило, що відмінність між загальними показниками для окремих країн становить лише 7,4 %, в той час як для окремих шкіл всередині країн – 31,9 %, а між учнями однієї школи може сягати 60,7 % [22, с. 23].

Не підлягає сумніву факт сегрегованості загальноосвітніх навчальних закладів і в Україні, що протягом останніх десятиліть чітко виявляється також у присвоєнні закладами різних назв, як то гімназія, ліцей, міжнародний ліцей і просто школа. Глибина такої сегрегованості, її очевидна пов'язаність із соціальним походженням учнів, як і величина впливу на їхню успішність залишається одним з багатьох недосліджених питань у нашому суспільстві. Насправді йдеться про сегрегованість середовища, в якому відбувається щоденне навчання дітей, тобто про суттєві відмінності фізичного оточення навчального процесу, матеріальних ресурсів для навчання, моделей поведінки між однолітками, відносин між вчителями та учнями, норм і засобів досягнення успіху, методів заохочення чи пока-

рання в процесі навчання дітей, як і методів заохочення та підтримки вчителів. Розташування школи в місті чи селі, як і раніше залишається суттєвим чинником сегрегації, а належність школи до категорії приватних чи державних становить новий для українського суспільства чинник.

Дані проекту PISA довели і неодноразово підтвердили, що загалом найкращі результати успішності учнів продемонстрували ті шкільні системи, які мають найнижчі рівні міжшкільної сегрегованості. Чим більша сегрегація між школами в межах країни та між класами в межах окремих шкіл і навчальних програм, тим більший розрив в успішності кращих і гірших учнів, і тим нижчий загальний індекс успішності навчання в країні. Це підтверджується порівнянням результатів дослідження навичок читання таких країн, як Болгарія, Німеччина, Угорщина, Латвія і Росія, котрі мають глибоко сегреговані системи освіти, особливо після завершення початкової школи, з результатами Канади, Нової Зеландії, Швеції, Фінляндії, системи освіти яких значно більше орієнтовані на соціальну включеність учнів різного соціального походження та створення для всіх максимально однакових умов навчання [22, с. 50]. Чи не єдиний виняток становить Гонконг, який має одні з найкращих результатів успішності учнів у поєднанні з високим рівнем сегрегації шкіл. Проте загалом у дослідженні підтвердилася «гіпотеза соціального включення», коли шкільні системи з меншою соціально-економічною сегрегацією мають кращу загальну успішність і менший розрив між найбільш і найменш успішними учнями.

Гендерні відмінності успішності навчання

Зважаючи на визначальний вплив освіти на можливості працевлаштування, кар'єрного просування, соціальної мобільності та якості життя людини, у більшості країн з різною послідовністю та ефективністю впроваджується політика мінімізації освітніх можливостей чоловіків і жінок. У більшості країн світу протягом другої половини ХХ ст. відбулися суттєві зрушення щодо зменшення гендерної нерівності у доступі до всіх рівнів освіти, а також в освітніх досягненнях хлопців і дівчат. У багатьох розвинених країнах, включно з Україною, чисельність жінок серед студентів ВНЗ перевищила чисельність чоловіків, як і кількість жінок із вищою освітою серед зайнятого населення. В Україні на початок 2008/09 навчального року частка жінок серед студентів ВНЗ III–IV рівнів акредитації складала 55 % [6, с. 48]. Проте в Україні, як і в інших країнах, і далі відтворюється гендерна сегрегація

щодо освітніх спеціальностей, які обираються чоловіками і жінками для отримання вищої освіти і, відповідно, подальшої професійної діяльності. Для прикладу, серед студентів ВНЗ III–IV рівнів акредитації на початок 2008/09 навчального року за напрямом підготовки з прикладної математики виявилось лише 22 % жінок, комп'ютерних наук – 24 %. Натомість із гуманітарних наук – 78 %, а із соціальних – 87 % [6, с. 152–153].

Якщо у минулому стосовно гендерного диспаритету йшлося виключно про недопредставленість жінок на різних рівнях освіти та їхні гірші здобутки у навчанні, то тепер жінки, подолавши більшість розривів, нерідко починають випереджати чоловіків і з'являються підстави для фахівців говорити вже про випадки недопредставленості чоловіків чи їхні гірші навчальні успіхи. Безумовно, важливою ланкою в освітньому процесі вважаються можливості здобуття вищої освіти, але більшість гендерних відмінностей формується і закріплюється в період навчання у середній школі.

Результати проекту PISA поряд з іншими міжнародними дослідницькими проектами значно поглибили розуміння процесів формування гендерних відмінностей, потреби, можливостей і ефективності запровадження спеціальних заходів вирівнювання і покращення навчальної успішності хлопців і дівчат, зважаючи на традиції, культурні та релігійні особливості країни.

Перше дослідження PISA 2000 фокусувалося на успішності навичок читання і в усіх країнах-учасниках виявило статистично значущі відмінності на користь дівчат. Загалом дівчата перевищували хлопців в успішності читання на 32 пункти шкали. Проте існують значні відмінності між країнами щодо величини гендерного розриву. Найбільші відмінності між успіхами у читанні хлопців і дівчат виявилися в Латвії – 53 пункти шкали, Фінляндії – 51, Новій Зеландії – 46, Норвегії – 42 та Ісландії – 40, а найменші в Кореї – 14, Бразилії – 17, Мексиці – 20, Іспанії – 24 та Португалії – 25 [15, с. 121]. До того ж дівчата в усіх країнах переважали серед категорії учнів, які досягли найкращих успіхів, а хлопці – серед найгірших. Дослідження виявило також значно вищий інтерес до читання та більшу кількість присвяченого читанню часу серед дівчат, порівняно з однолітками-хлопцями.

Математичні знання та вміння учнів перебували в центрі уваги дослідників під час другого етапу проекту PISA 2006. Вважається, що у віці 15 років для багатьох молодих людей відбувається перехід до наступних рівнів освіти (професійно-технічної, неповної вищої, повної середньої, певним чином орієнтованої на подальшу вищу освіту), а для частини перехід до ринку праці.

Тому успішність навчання, мотивація та ставлення до окремих дисциплін можуть мати суттєвий вплив на подальший освітній та професійний шлях молодих людей. Серед іншого значна увага приділяється дослідженню гендерних відмінностей в здобутті математичних знань, оскільки вони є тісно пов'язаними з подальшим вибором чоловіками й жінками відмінних освітніх та професійних шляхів.

Загалом хлопці перевищували дівчат в математичній успішності на 11 пунктів шкали. Максимальна відмінність зафіксована в Південній Кореї – 23 пункти. В більшості країн-учасниць відмінність на користь хлопців є статистично значущою. У восьми країнах (Австралія, Австрія, Бельгія, Японія, Нідерланди, Норвегія, Польща, Гонконг, Індонезія, Латвія, Сербія, Таїланд) – статистично незначущою. Єдиною країною, де математичні успіхи дівчат статистично значуще перевищують успіхи хлопців на 15 пунктів шкали виявилася Ісландія. Окрім Ісландії, загалом хлопці переважали серед категорії найкращих учнів-знавців математики, але серед найгірших, на відміну від результатів щодо читання, і дівчата, і хлопці представлені однаковою мірою [16, с. 95–99].

Увагу дослідників привернув факт суттєвих гендерних відмінностей не лише в результатах математичної компетентності, а й те, що дівчата значно частіше виявляли менший інтерес до математики, нижчу впевненість у своїх математичних здібностях, вищий рівень тривожності, невпевненості й стресу на уроках математики. Зафіксовані у дослідженні відмінності, ймовірно, спричинені притаманним кожній країні ширшим соціально-культурним контекстом та особливостями освітньої політики і практики як на рівні суспільства загалом, так і окремих шкіл і класів. Суттєві відмінності гендерних розривів у різних країнах знову ж таки свідчать про потенційну змінюваність наявних тенденцій, можливість засобами освітньої політики вплинути на величину гендерних відмінностей у математичній успішності та мотивації до навчання.

Порівняно з попередніми дослідженнями проект PISA 2006, сфокусований на успішності в природничих науках, виявив загалом найменші гендерні відмінності. У більшості країн такі відмінності статистично незначущі. Перевага на користь хлопців зафіксована в шести країнах в межах 6–10 пунктів шкали (Велика Британія, Люксембург, Данія, Нідерланди, Мексика, Швейцарія), а на користь дівчат в межах 11–12 пунктів шкали – в двох країнах (Туреччина, Греція) [14, с. 23–24]. Однак така подібність середніх значень частково приховує окремі суттєві відмінності. Зокрема, в більшості країн дівчата краще за хлопців ідентифікували наукові проблеми,

тоді як хлопці краще за дівчат давали наукові пояснення різних явищ. Крім того, хлопці показали значно кращі результати в галузі фізики. Гендерні відмінності у ставленні до природничих наук виявилися найбільшими в Німеччині, Ісландії, Кореї, Японії, Нідерландах, Великобританії, Тайвані та Китаї, де хлопці проявили більшу зацікавленість в природознавстві та вмотивованість до вивчення природничих наук. Окрім того, гендерні відмінності виявились у питаннях, які потребували самооцінки власних здібностей в природничій галузі. Так, у 22-х із 30-ти країн ОЕСР хлопці оцінили свої здібності вище, ніж дівчата [18, с. 30–27].

Отже, результати PISA підтверджують успішність зусиль багатьох країн у подоланні гендерної нерівності щодо освітніх можливостей, водночас привертаючи увагу до нових гендерно забарвлених явищ, як-то суттєве відставання хлопців у різних аспектах читання, значні гендерні відмінності в інтересі та мотивації до навчання, впевненості та самооцінці. У математичних науках дівчата загалом залишаються менш успішними, але завдяки недопредставленості серед категорії найкращих, а не надмірної представленості серед категорії найгірших. Значна варіативність серед країн щодо величини гендерних відмінностей підтверджує соціальну сконструйованість гендерних відносин у суспільстві та значний потенціал впливу на них засобами ефективної соціальної політики. Для країн-учасниць PISA одним із пріоритетних завдань освітньої політики визнано покращення рівня успішності хлопців у набутті та застосуванні навичок читання, а також підвищення рівня знань, мотивації та впевненості у математичних дисциплінах для дівчат, що позитивно вплине не лише на можливості працевлаштування, кар'єрне та економічне зростання, а й сприятиме ефективнішому накопиченню та використанню людського потенціалу в ґрунтованому на знаннях суспільстві.

З 2008 р. в Україні відбувається перехід на нову систему відбору вступників до ВНЗ за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Проте такий перехід навряд чи здатен суттєво змінити наявні тенденції нерівності освітніх можливостей та міжгенераційної освітньої мобільності [4; 5]. Система ЗНО здатна розширити територіальні можливості вибору і ймовірність вступу до більш престижних ВНЗ для тих дітей, які у будь-якому разі мають такі можливості, зумовлені впливом соціального походження та загальною стратифікованою системою освіти в країні, але не більше того. Система ЗНО лише остаточно закріплює сформовану задовго до переходу молоді від середньої до вищої освіти нерівність можливостей, що добре відомо

дослідникам й емпірично підтверджено численними національними і порівняльними дослідженнями в різних країнах.

Нерівність можливостей закладається на попередніх рівнях дошкільної та шкільної освіти як наслідок складної комбінації взаємодії впливу соціального походження та інституційних характеристик системи освіти. Витоки нерівності за наявності відповідних даних нескладно виявити у створених для дітей різного соціального походження і місця проживання умовах здобуття середньої освіти. Йдеться про формально, законодавчо рівний, навіть обов'язковий, доступ до повної середньої освіти. Проте стратифікованість інституційної інфраструктури середньої освіти (за типами шкіл, державним і приватними фінансовими ресурсами, забезпеченістю кваліфікованими викладачами, матеріально-технічним забезпеченням навчального процесу, доступом до сучасних інформаційних ресурсів та навичками користування тощо), нездатність системи освіти протистояти чи пом'якшувати вплив соціального походження не залишає шансів на рівність чи бодай мінімальну диференційованість освітніх результатів, з якими молоді люди виходять на поле конкурентної гри за доступ до вищої освіти. Очевидно, у відносно кращих інституційних умовах здобуття середньої освіти перебувають діти з високоосвічених сімей. Відповідно серед дітей із найгіршими освітніми умовами домінують вихідці з низькоосвіченого сімейного середовища. Слабка за людськими, фінансовими, інформаційними і матеріальними ресурсами школа практично не здатна подолати чи суттєво скоригувати когнітивний, ціннісно-нормативний і мотиваційний вплив мікросоціального оточення дитини.

Низка опосередкованих даних і спостережень свідчать на користь висловлених тверджень щодо формування і відтворення засад освітньої нерівності в середовищі середньої загальної освіти в Україні. Бракує лише даних для емпірично обґрунтованих оцінок стратифікованості освітнього середовища та взаємодії інституційних особливостей вітчизняної освіти з характеристиками соціального походження дітей.

У традиційному для країн-членів ОЕСЗ щорічному огляді стану систем освіти [13] незмінно наголошується на тому, що соціально-економічний статус (походження) студентів вищої школи може допомогти зрозуміти, якою мірою різні країни здатні створювати можливості для розвитку і накопичення людського капіталу. Ключова проблема для освітніх систем полягає в забезпеченні рівних можливостей, незалежно від соціально-економічного походження. В огляді йдеться про те, що вирівнювання поля для гри між привілейованими і непривілейованими

студентами – це не лише питання рівності; це шлях розширення підґрунтя для рекрутування до висококваліфікованих занять та трудової конкурентоспроможності загалом. Нерівність освітніх можливостей на попередніх рівнях освіти позначається на доступі до вищої освіти. Це підтверджується тим, що в країнах, які надають більш рівні можливості доступу до вищої освіти, як-от Фінляндія, Ірландія, Іспанія, виявилися найменші розбіжності в успішності учнів з різних шкіл за результатами програми PISA. У Фінляндії, яка щоразу опиняється серед трійки лідерів за результатами PISA, максимальна розбіжність між результатами успішності учнів різних типів шкіл склала всього 5 %, а також виявилася найменшою мірою залежною від впливу соціального походження дитини.

Оскільки нерівність закладається на попередніх рівнях освіти, в умовах і якості дошкільної і шкільної освіти, лише активне втручання на цих стадіях сприятиме вирівнюванню шансів, створюватиме підґрунтя для рівних можливостей здобуття вищої освіти. Результати програми PISA показали, як нерівні можливості для якісної середньої освіти переносяться далі на доступ до вищої освіти, як стратифікованість системи середньої освіти остаточно закріплюється на рівні вищої.

За відсутності у нас результатів фахових національних та порівняльних досліджень у галузі освіти усіх рівнів, сподіватися можна хіба що на поглиблений аналіз результатів незалежного зовнішнього оцінювання щодо розуміння глибини диференціації якості навчання випускників різних типів шкіл та місць проживання. Один із перших експертних висновків щодо результатів ЗНО 2008 р. однозначно вказує на суттєву нерівність освітніх можливостей: «Чого вартий тільки один статистичний показник: у скільки разів відсоток випускників шкіл сільської місцевості, що отримали більше 195 балів, менше відповідного відсотка випускників шкіл, які розташовані у містах (з української мови — майже 2 (!), з історії України — 2,2 (!!), з біології — 2,4 (!!!), з математики — 6 (!!!!) і т.п., із зарубіжної літератури жоден випускник сільської школи не отримав оцінки вище 195 балів). Ми розуміли, що різниця між освітою у сільських і міських школах є, але що вона є такою великою, мабуть, ніхто не міг передбачити. Цей показник свідчить про те, що в країні немає рівного доступу до якісної освіти ні на рівні загальноосвітніх навчальних закладів, ні на рівні вищих навчальних закладів і впоратися з проблемою забезпечення рівного доступу до якісної освіти не можна тільки за допомогою ЗНО, і справа тут не тільки в корупції, а в неоднакових умовах навчання. Статистичні показники ЗНО-2008 сигналізують про

те, що у нашій системі освіти, а значить, і в суспільстві, є дуже серйозні проблеми, їх треба аналізувати, вивчати, шукати шляхи подолання» [10, с. 2]. Суттєво змінити ситуацію та допомогти у визначенні основних напрямків ефективної освітньої політики могло б приєднання України до програми PISA, дані якої сприймаються як об'єктивна оцінка місця окремої країни в європейському та глобальному освітньому просторі. Для країн-учасниць результати дослідження стають підґрунтям для неупередженої оцінки

наявного стану системи освіти, опрацювання і реалізації адекватної стратегії і тактики реформування галузі, які спрямовані не лише безпосередньо на шкільну освіту, а й на дошкільну та вищу. Навряд чи можна позитивно оцінювати тривалу і нічим не обґрунтовану відстороненість України від дослідницького проекту PISA, як і очікувати швидких і ефективних змін у вітчизняній системі освіти, якщо вони не ґрунтуються на результатах міжнародних моніторингових досліджень.

1. Карпенко О. М. PISA – 2006 : больше, чем просто рейтинг / О. М. Карпенко // Платное образование. – 2008. – № 6. – С. 22–29.
2. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рошина Я. М. Доступность качественного общего образования в России : возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин, Я. М. Рошина // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 186–201.
3. Международная оценка образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment – PISA). Примеры заданий по естествознанию. – М. : Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007.
4. Новые социальные неравенства / Под. ред. С. А. Макеева. – К. : Институт социологии НАН Украины, 2006. – 355 с.
5. Оксамитна С. М. Освітня нерівність: вплив соціального походження в інституційному контексті сучасної України / С. М. Оксамитна // Наукові студії Львівського соціологічного форуму «Традиції та інновації в соціології» : Збірник наукових праць. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – С. 37–45.
6. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2008/09 навчального року : Статистичний бюлетень / Державний комітет статистики України. – 2009. – 213 с.
7. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006. – М. : Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007.
8. Программа международной оценки обучающихся : Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. – Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/pisa/pisa.htm>
9. Социальная дифференциация высшего образования / Отв. ред. С.В.Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М., 2005. – 384 с.
10. Статистичні дані ЗНО–2008 та їх інтерпретація // Вісник «Тестування і моніторинг в освіті». – 2008. – № 9. – С. 2.
11. Уроки PISA-2006: домашнее задание на завтра // Вестник международных организаций. – 2008. – № 1. – С. 4–11.
12. Что же показывают результаты исследования PISA // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 190–216.
13. Education at a Glance 2008. OECD Indicators. – Режим доступа: www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf.
14. Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. – Paris : OECD, 2009. – 76 p.
15. Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. – Paris : OECD, 2001.
16. Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. – Paris : OECD, 2004. – 476 p.
17. PISA – THE OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>
18. PISA 2006 : Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary. – Paris : OECD, 2007. – Vol. 1. – 383 p.
19. The definition and selection of key competencies. Executive summary. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
20. The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. – Paris : OECD, 2003. – 187 p.
21. Top of the class – High Performers in Science in PISA. – Paris : OECD, 2009. – 163 p.
22. Willms J. D. Learning Divides : Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems / J. D. Willms. – Montreal : UNESCO institute for statistics, 2006. – 84 p.

Oksamytna S. M., Vasyl'chenko A. A.

SOCIAL DIFFERENCES OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES AS PISA RESEARCH RESULTS: LESSONS FOR UKRAINE

The aim of this paper is to analyze the main features and results of Programme for International Student Assessment (PISA). It is stressed that students' educational achievements depend on their social, economic and cultural background, gender and school segregation. We argue that nonparticipation of Ukraine in international research programs makes impossible the effective reformation of education as a social institution, playing significant role in the social inequality reproduction.

Keywords: Programme for International Student Assessment (PISA), educational inequality, gender differences.