

ОСВІТНЯ НЕРІВНІСТЬ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ ТА ТИПОМ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті викладено результати дослідження впливу типу загальноосвітнього навчального закладу та місця проживання на середній бал зовнішнього незалежного оцінювання 2013 та 2014 років. Порівнюються результати випускників таких типів навчальних закладів, як загальноосвітня школа, гімназія, ліцей та спеціалізована школа, які розташовані в місті Києві, обласних центрах, інших містах, селищах міського типу та селах України. За результатами дослідження виявлено, що обидві незалежні змінні – тип школи і місце поселення – мають статистично значущий вплив на середній бал ЗНО. Вплив типу школи є більшим, аніж вплив місця проживання. Виявлено також структурні чинники освітньої нерівності на прикладі шкіл з найнижчими результатами ЗНО.

Ключові слова: освітня нерівність, зовнішнє незалежне оцінювання, тип школи, місце проживання.

Одним з основних завдань інституції освіти у демократичному суспільстві є функція соціального відбору, що сприяє визначенню позиції індивіда в соціальній структурі суспільства відповідно до здобутих у процесі навчання сукупності знань та рівня кваліфікації. Дуже важливе значення має загальна середня освіта як складова цілісного освітнього процесу, як одночасно соціальний «ліфт» і «сито», яке відсіює всіх менш здібних і здатних для подальшого навчання на вищих освітніх рівнях. У демократичному суспільстві інституція освіти мала би функціонувати на засадах егалітаризму та меритократичності, забезпечуючи рівний доступ до всіх рівнів освіти, незалежно від соціальних характеристик індивіда, зокрема соціального походження і місця проживання. Проте в українському суспільстві, незважаючи на задекларовану чинним законодавством рівність доступу до інституції освіти всіх громадян, спостерігається помітна відмінність у якості здобутої освіти випускників різних загальноосвітніх шкіл. Особливо чітко це простежується за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), успішне складання якого відіграє роль перепустки для переходу до освіти вищої, що уможливує набуття індивідом відповідних компетенцій і подальшої професійної діяльності в межах насамперед занять розумової праці.

Протягом останнього десятиліття запровадження ЗНО вважається найуспішнішою реформою системи освіти в Україні, внаслідок якої процедура вступу до вищих навчальних закладів зазнала кардинальних змін. Запровадження ЗНО супроводжувалося поширенням у публічному дискурсі ідеї рівних для всіх умов вступу до

вищих навчальних закладів, що нібито розв'язує проблему впливу соціального походження на доступ до вищої освіти. Проте ЗНО є лише механізмом оцінювання знань, який, за відсутності егалітарної, несегрегованої системи шкільної освіти, не вирішує проблему залежності якості навчання від низки структурних чинників. Систематичне оприлюднення результатів ЗНО протягом останніх років відкриває для науковців доступ до загальнонаціональних даних, які уможливають аналіз окремих соціальних чинників диференціації успішності випускників різних типів шкіл.

Серед вітчизняних науковців оцінки ЗНО як механізму переходу від загальної середньої до вищої освіти, зокрема з погляду забезпечення рівності можливостей випускників різних навчальних закладів, місця проживання та соціального походження, суттєво різняться. Незважаючи на значний антикорупційний ефект при вступі до вищих навчальних закладів, серед дослідників складається переконання, що ЗНО насамперед фіксує і відтворює суттєві освітні нерівності, а не створює умови для вирівнювання можливостей [7–9; 13]. Водночас інші дослідники стверджують, що статистичний аналіз справедливості системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО (рівності доступу до вищої освіти різних соціальних груп абітурієнтів) показав, що система вступу до ВНЗ на основі ЗНО здебільшого забезпечує рівність різних категорій громадян у здобутті вищої освіти, зокрема за типом школи та місцем проживання [6].

Загальноосвітні навчальні заклади в Україні формально спрямовані на надання всім дітям рівних можливостей здобуття обов'язкової

повної загальної середньої освіти. Проте диференціація загальноосвітніх навчальних закладів протягом пострадянського періоду, очевидно, стала невід'ємною складовою процесів відтворення соціальної нерівності в суспільстві, а також легітимації наявної освітньої нерівності. Якщо в інших розвинутих країнах, насамперед Скандинавських, але не тільки, школа реформується в напрямку «єдиної середньої школи» (*comprehensive school*), тобто єдиної для країни системи переважно державних середніх шкіл, куди діти зараховуються без відбіркових перевірок здібностей і знань, незалежно від соціального походження і місця проживання, та навчаються в соціально змішаних, але однаково добре оснащених класах, то Україна пострадянська, очевидно, успішно рухається в напрямку поглиблення сегрегації і стратифікації середньої освіти. Сучасна диференціація шкіл на звичайні й так звані «елітні», представлені такими типами навчальних закладів, як ліцеї, колегіуми й гімназії, виглядає максимально віддаленою від самої ідеї єдиної середньої школи. Хоча середня освіта в Україні офіційно вважається не стратифікованою за ознакою наявності раннього відбору дітей і їхньої диференціації між різними навчальними закладами (так званий трекінг), вона такою є фактично. Інституція освіти в Україні не лише відтворює класову структуру суспільства, а й легітимує нерівність, перетворюючи переваги походження в легітимні досягнення.

Так само легітимною за роки незалежності стала й нерівність у фінансовому та матеріально-технічному забезпеченні шкільного навчання дітей різного соціального походження. Ще на початку 2000-х років в одному з досліджень було виявлено, що вартість навчання однієї дитини у звичайному загальноосвітньому навчальному закладі в 1,4 раза менша, ніж в «елітному». В окремих школах ця різниця сягає позначки у два і більше разів. «Елітні» школи мали видатки на утримання й розвиток у два рази більші, ніж звичайні, оплата педагогічних працівників також суттєво різнилась [16, с. 43–56]. Отже, в сучасній Україні відбувається не лише рання селекція дітей між різними типами шкіл, а й селективне інвестування у функціонування й розвиток цих різних типів державних шкіл.

На жаль, в Україні систематично не проводяться загальнонаціональні дослідження того, як нерівність дітей різного соціального походження позначається на їхніх освітніх досягненнях. Україна залишається чи не єдиною європейською державою, яка систематично не бере участі в міжнародному дослідженні PISA, яке проводиться

щотри роки під егідою Організації з економічної співпраці та розвитку (OECD), починаючи з 2000 р. Така участь сприяла б не лише об'єктивній порівняльній оцінці застосування учнями старших класів середньої школи навичок читання та розуміння тексту, математичних та природничо-наукових знань, що є первинним завданням цього дослідження, а й з'ясуванню низки питань щодо зумовленості диференціації освітніх здобутків дітей старшого шкільного віку соціально-економічними характеристиками батьків, типом середньої загальноосвітньої школи, місцем проживання тощо [10]. Тому результати ЗНО залишаються єдиним загальнонаціональним джерелом даних щодо соціальної диференціації навчальної успішності випускників шкіл.

Відтак мета статті полягає у виявленні впливу основних структурних чинників, зокрема типу загальноосвітньої школи та місця проживання, на результати ЗНО на основі загальнонаціональних даних 2013 та 2014 років, а також з'ясуванні структурних обмежень щодо економічного та культурного капіталу для випускників сільських шкіл із найнижчими результатами ЗНО.

Місце проживання та тип школи як чинники диференціації результатів ЗНО

Для виявлення основних тенденцій диференціації результатів ЗНО залежно від типу загальноосвітнього закладу та місця проживання використано дані Українського центру оцінювання якості освіти за 2013 та 2014 роки, зокрема середній бал ЗНО для кожного навчального закладу. Навчальні заклади порівнювалися відповідно до чотирьох основних типів: загальноосвітня школа I–III ступенів; спеціалізована школа (школа-інтернат) I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів; гімназія (гімназія-інтернат) – навчальний заклад II–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю; ліцей (ліцей-інтернат) – навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням та допрофесійною підготовкою, який був поєднаний ще з одним малочисельним типом навчального закладу – колегіумом. Усі інші типи загальноосвітніх навчальних закладів до аналізу не залучалися.

Використана в дослідженні змінна місця проживання представлена п'ятьма варіантами: місто Київ, обласний центр, інше місто, селище міського типу та село. У таблиці 1 наведено розподіл різних типів загальноосвітніх навчальних закладів за місцем проживання. Очевидно, Київ є єдиним містом в Україні, де кількість

загальноосвітніх шкіл (39,4 %) поступається кількості гімназій, ліцеїв і спеціалізованих шкіл (61,6 %) загалом серед виокремлених для дослідження навчальних закладів. В обласних центрах і містах звичайні школи становлять близько двох третин середніх навчальних закладів, у селищах міського типу – три чверті, а в селах загальноосвітня школа залишається майже єдиною можливим типом організації навчання дітей.

у 5–10 балів є значущою. Усі зазначені тенденції є однаковими для 2013 і 2014 років, що свідчить про їхню усталеність, а не випадковість.

Для визначення міри впливу типу школи та місця проживання, а також їхньої взаємодії на розподіл значень середнього бала ЗНО в дослідженні застосовувався дисперсійний аналіз (ANOVA) з двома факторами, де середній бал ЗНО становив залежну змінну, а тип школи та

Таблиця 1. Розподіл різних типів навчальних закладів за місцем проживання

Місце проживання	Тип школи, %				Загалом
	Загальноосвітня школа	Гімназія	Ліцей	Спеціалізована школа	
Київ	39,4	14,9	13,3	32,4	376
Обласний центр	64,7	11,6	11,2	12,6	1511
Місто	70,6	12,4	9,3	7,7	2429
Селище міського типу	75,0	15,1	6,7	3,2	949
Село	97,3	0,9	1,2	0,6	5859

Відмінності середнього бала ЗНО характерні для всіх типів шкіл залежно від місця розташування (див. табл. 2). У межах кожного типу навчального закладу середній бал ЗНО поступово зменшується, починаючи від м. Києва, де середні бали найвищі в усіх типах шкіл, і закінчуючи селами, де всі середні бали найнижчі та суттєво різняться від відповідних балів для міських навчальних закладів. Прикметно, що не лише результати навчання дітей у загальноосвітніх школах диференціюються місцем проживання, а й в усіх інших типах навчальних закладів. Нагадаємо, що йдеться про середній бал для школи з усіх предметів ЗНО. У Києві та обласних центрах максимальні значення середніх балів в усіх типах шкіл коливаються в межах 178–186 балів. Якщо йдеться про вступ до престижних вищих навчальних закладів на бюджетну форму навчання, то різниця навіть

місце проживання – незалежні змінні. Такий підхід уможливує пошук відповідей на такі питання: чи існує значуща відмінність середніх оцінок ЗНО для різних типів шкіл та різних місць проживання і яка міра таких відмінностей? Яка з незалежних змінних має більший вплив на результати ЗНО? Чи існує взаємодія незалежних змінних, чи залежить вплив однієї з них на градації іншої, тобто чи вплив однієї з них виявляється по-різному на різних рівнях іншого чинника? За результатами дисперсійного аналізу виявилось, що обидві незалежні змінні виявляють статистично значущий вплив на середній бал ЗНО ($p = 0,000$) (див. табл. 3). Важливо зазначити, що вплив типу школи є більшим, аніж вплив місця поселення ($h^2 = 0,071$ у 2013 р. та $h^2 = 0,060$ у 2014 р., порівняно з відповідними значеннями для типу поселення $h^2 = 0,044$ та $h^2 = 0,041$).

Таблиця 2. Середній бал ЗНО за типами шкіл та місцем проживання

Рік	Місце проживання	Середній бал ЗНО			
		Загальноосвітня школа	Гімназія	Ліцей	Спеціалізована школа
2013	Київ	151,214	166,207	167,866	158,998
	Обласний центр	149,910	163,420	159,680	158,798
	Місто	149,808	159,509	156,688	156,160
	Селище міського типу	148,218	153,014	151,127	150,932
	Село	146,327	148,731	148,844	151,363
2014	Київ	150,260	165,736	166,067	158,789
	Обласний центр	150,523	163,704	159,989	158,865
	Місто	151,134	159,301	157,517	156,560
	Селище міського типу	148,716	153,298	151,136	151,549
	Село	146,059	149,496	147,218	150,052

Таблиця 3. Критерії для міжгрупових ефектів
Залежна змінна: середній бал ЗНО

Джерело	Сума квадратів типу III	Ступені свободи	Середній квадрат	F	Значущість	Частковий ета-квадрат, η^2
2013						
Скорегована модель	231318,998 ^a	19	12174,684	203,969	0,000	0,247
Вільний член	47577252,442	1	47577252,442	797085,251	0,000	0,985
Тип школи	54132,726	3	18044,242	302,304	0,000	0,071
Місце проживання	32514,030	4	8128,508	136,181	0,000	0,044
Тип школи* Місце проживання	15790,403	12	1315,867	22,045	0,000	0,022
Помилка	704450,035	11802	59,689			
Усього	264105178,268	11822				
Скорегований підсумок	935769,033	11821				
2014						
Скорегована модель	242393,917 ^b	19	12757,575	187,798	0,000	0,243
Вільний член	47096802,068	1	47096802,068	693288,107	0,000	0,984
Тип школи	48545,219	3	16181,740	238,203	0,000	0,060
Місце проживання	32254,184	4	8063,546	118,699	0,000	0,041
Тип школи* Місце проживання	14685,628	12	1223,802	18,015	0,000	0,019
Помилка	754322,604	11104	67,933			
Усього	249468089,471	11124				
Скорегований підсумок	996716,521	11123				

a. R-квадрат = 0,247 (скорегований R-квадрат = 0,246)

b. R-квадрат = 0,243 (скорегований R-квадрат = 0,242)

Виявлено також статистично достовірну взаємодію між незалежними змінними тип школи і місце проживання ($p = 0,000$). Це означає, що вплив однієї змінної виявляється по-різному на різних рівнях іншої. Наведений на рисунку графік наочно ілюструє взаємодію двох чинників: тип школи значно сильніше диференціює середній бал ЗНО у місті Києві та в обласних центрах, меншою мірою в інших містах, а найслабше – у селищах міського типу та селах, де освітні результати дітей у різних типах навчальних закладів значно менше різняться.

Отже, після завершення процесу здобуття загальної середньої освіти спостерігаємо начебто рівні стартові умови переходу до вищої освіти за результатами ЗНО, проте застосовані до молодих людей, які тривалий час перебували в нерівних умовах здобуття середньої, що не могло не позначитися на їхніх освітніх досягненнях.

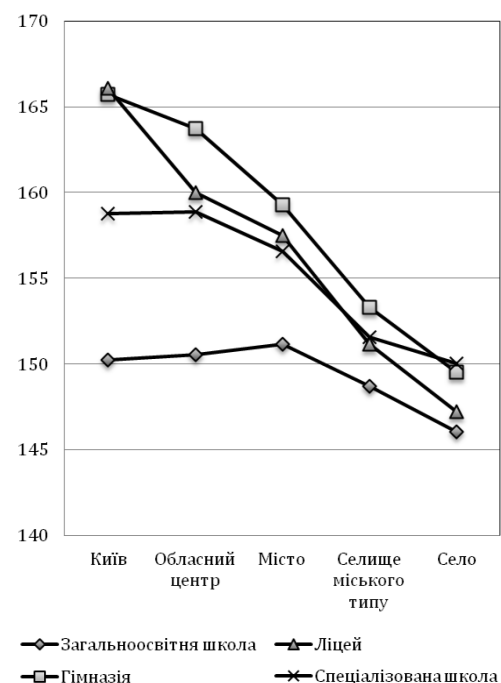


Рис. Середній бал ЗНО за типами шкіл та місцем проживання, 2014 р.

Структурні чинники освітньої нерівності (на прикладі шкіл з найнижчими результатами ЗНО)

З метою глибшого дослідження структурних чинників освітньої нерівності та виявлення механізмів її відтворення використано глибинні напівструктуровані інтерв'ю із вчителями української мови та літератури, оскільки складання ЗНО з цього предмета є обов'язковою вимогою вступу до ВНЗ. Вибірка дослідження формувалася зі шкіл, які мали найнижчі середні бали ЗНО протягом 2013 та 2014 років. З 12 вибраних шкіл усі виявилися сільськими, розташованими в різних регіонах України. Як безпосередні одиниці аналізу з 12 шкіл за принципом доступності було обрано 7 (див. табл. 4), враховуючи інфраструктурні проблеми з транспортним сполученням, відсутність можливості зв'язатися з адміністрацією школи та домовитися про інтерв'ю, а також окупований статус окремих територій.

Таблиця 4. Загальні відомості про школи

№	Розташування	Навчальний заклад	Результат ЗНО
1	Миколаївська обл., Березанський р-н, с. Коблеве	Коблівська ЗШ I–III ступенів	119,3
2	Дніпропетровська обл., П'ятихатський р-н, с. Саївка	Саївська ЗШ I–III ступенів	114,3
3	Кіровоградська обл., Олександрівський р-н, с. Стара Осота	Староосотська ЗШ I–III ступенів	118,8
4	Херсонська обл., Каланчацький р-н, с. Хорли	Хорлівська ЗШ I–III ступенів	114,8
5	Вінницька обл., Тростянецький р-н, с. Верхівка	Верхівська ЗШ I–III ступенів	112,5
6	Житомирська обл., Андрушівський р-н, с. Зарубинці	Зарубинецька ЗШ I–III ступенів	118,8
7	Харківська обл., Великобурлуцький р-н, с. Гнилиця	Гниличанська ЗШ I–III ступенів	119,1

Відтворення освітньої нерівності є складним процесом, на який одночасно впливає низка чинників. Згідно з теоретичним підходом П. Бурдье [2; 17], чинники освітньої нерівності, виявлені в ході дослідження шкіл України з найнижчим результатом ЗНО, згруповано за належністю до економічного чи культурного капіталу, які розглядаються як два окремі виміри нерівності, хоча такий розподіл досить умовний, оскільки в реальному житті економічний і культурний капітали тісно пов'язані між собою. Складові економічного і культурного капіталів аналізуються в межах сім'ї і школи як двох основних соціальних інституцій, визначальних у період здобуття загальної середньої освіти. Такий підхід знайшов відображення в низці попередніх робіт щодо освітньої нерівності [1; 14; 15]. Структурні чинники освітньої нерівності розподіляються за чотирма вимірами: економічний капітал школи; економічний капітал сім'ї; культурний капітал школи; культурний капітал сім'ї.

Економічний капітал школи. Спираючись на досвід попередніх досліджень цієї тематики, до зумовлених економічним капіталом сприятливих умов навчання можна віднести: забезпечення державою належної матеріально-технічної бази школи; наявність механізму вчасного та повного забезпечення шкіл необхідними навчальними матеріалами; наявність додаткових джерел фінансування.

Відсутність механізму вчасного та повного забезпечення шкіл необхідними навчальними матеріалами. Ця проблема виокремлюється І. Совсун та І. Світящук як один із важливих чинників інституційної дискримінації сільських шкіл [15]. Особливо вразливими до порушень із постачанням навчальних матеріалів, як виявилось в ході дослідження, є сільські школи з профільним навчанням:

«Якби у нас в усіх класах був стандарт, підручників вистачало б, прекрасно вистачало б. А так, як, наприклад, у мене в минулому році був

філологічний напрям і в цьому році філологічний напрям, то ми підручниками не забезпечені. І скільки я не турбувала наше районо, скільки не хвилювалася, скільки я не переконувала. То, ви знаєте, в минулому році мені передали тільки декілька книжок з літератури, а в цьому році все, що ми працюємо, – це все вчителька дістає сама» (с. Саївка, Дніпропетровська обл.).

Як виявилось, рідкісна для сільської місцевості профільність навчання насправді з привілею може перетворитися на вагомий недолік. Відсутність достатнього забезпечення навчальними матеріалами в подібних школах призводить до того, що діти не мають змоги відповідним чином засвоїти необхідну базу знань, адже слід враховувати, що матеріали, які вчителі підбирають на власний розсуд, можуть не відповідати загальнодержавним освітнім стандартам, а за змістом і якістю суттєво поступатися доступним для міських спеціалізованих шкіл навчальним матеріалам.

Проблема забезпечення державною належної матеріально-технічної бази школи. Враховуючи той факт, що до прийняття Закону «Про внесення змін до Бюджетного кодексу України щодо реформи міжбюджетних відносин» щодо освітньої субвенції, згідно з якою школи мають фінансуватися напряму Міністерством освіти і науки України [11], виділення коштів на матеріально-технічні потреби освітніх закладів підпадало під відповідальність місцевих органів влади, які самостійно визначали розмір і призначення видатків. Це сприяло відтворенню освітньої нерівності шляхом нерівномірного розподілу коштів між навчальними закладами. Зокрема, в деяких школах сільської місцевості, за результатами інтерв'ю, брак коштів перешкоджає нормальному перебігу процесу навчання – від забезпечення базових гігієнічних норм до впровадження в навчальний процес інформаційних технологій:

«У нас, по-моєму, вже другий рік таке, як миючі засоби для школи, які за статтею ніби мають купуватися за рахунок державних коштів, узагалі не купуються. Так що держава не забезпечує... Підключили, уже рік у нас швидкий Інтернет. У директора є в кабінеті, у секретаря, в комп'ютерному класі. Але всі комп'ютери вже себе вичерпали, скажімо так» (с. Хорли, Херсонська обл.).

Навіть незважаючи на те, що підключення до мережі Інтернет у цій школі відбулося лише рік тому, хоча впровадження новітніх інформаційних технологій в освіту передбачалося значно раніше, використання інформаційного супроводу в процесі навчання є ускладненим у зв'язку з відсутністю справного комп'ютерного обладнання. Диференціація навчальних закладів за матеріально-технічною базою формує нерівність у доступі учнів різних шкіл до електронних навчальних матеріалів, що також є важливою частиною освітнього процесу, особливо враховуючи відсутність вчасного та повного забезпечення деяких сільських шкіл підручниками.

Відсутність додаткових джерел фінансування. Звичною пристосувальницькою практикою до проблем із забезпеченням державною необхідних умов навчання є пошук додаткових джерел фінансування. За такої достатньо поширеної для українських шкіл ситуації ініціативу у свої руки бере батьківський комітет, компенсуючи брак державних видатків і спрямовуючи їх саме на те, чого найбільше потребує школа.

Проте, за словами респонденток, така практика не є поширеною в сільській місцевості:

«Якщо я знаю, в інших школах, де мої одногрупники, однокурсники працюють, якимось чином батьки зацікавлені, допомагають, то в нас у селі такого немає. У нас батьки просто ремонтують кімнату, а вже з чим я, як учитель, прийду на урок, це вже тільки від мене залежить, тобто все моє» (с. Верхівка, Вінницька обл.).

Ще одним зовнішнім джерелом фінансування може бути спонсорство, яке в сільських школах теж не завжди спрямовується на постачання навчальних матеріалів:

«Допомагає нам наше господарство, ви знаєте, чим може. Вони в основному технічно нас забезпечують. Територія велика, викосити її нереально, то вони колись нам то мотокосу подарували, то ще щось, то вони приїхали трактором своїм викосили нам бур'янички, це дуже велика допомога» (с. Верхівка, Вінницька обл.).

Тож, окрім того, що для сільської місцевості проблеми із забезпеченням матеріально-технічної бази школи та постачанням навчальних матеріалів є особливо гострими, вони поглиблюються ще й чинником відсутності додаткових джерел фінансування. Це, своєю чергою, перешкоджає забезпеченню відповідних умов навчання і, як наслідок, призводить до відтворення освітньої нерівності інститутом школи.

Економічний капітал сім'ї. Незважаючи на те, що освіта в українському суспільстві є безкоштовною (принаймні на початковому та середньому рівні), її важко назвати незалежною від фінансових можливостей батьків. Економічний капітал сім'ї відіграє не менш важливу роль у відтворенні освітньої нерівності, ніж капітал школи, впливаючи на такі процеси, як позашкільне навчання, вибір освітньої траєкторії і, зокрема, майбутнього вищого навчального закладу.

Обмежені можливості позашкільного навчання. Економічний капітал сім'ї в контексті українського суспільства відіграє не менш важливу роль, враховуючи той факт, що ЗНО є відділеним від школи механізмом оцінювання знань, комплексна підготовка до якого не передбачена шкільною програмою. Проте в сільській місцевості можливості позашкільного навчання є досить обмеженими:

«Репетиторство не дуже багато учнів використовують. Якщо взяти з класу, то це, мабуть, може, учні три-чотири з класу, але теж не з усіх класів. Підготовчі курси діти теж здебільшого не відвідують. Скоріш за все це пов'язано з тим, що ми далеко так розташовані, знаєте, до всіх навчальних закладів. Це ж треба

поїхати, знову ж таки, складно матеріально. І це якщо субота, неділя, якщо ці підготовчі курси впродовж навчального року, то ні, в нас такого не практикується. Це зручно, якщо жити в місті, а тут уроки закінчуються десь о третій годині і дитина вже не має такої змоги. Поки вона поїде навіть в Одесу, якщо Одеса від нас там недалеко, але все одно це час» (с. Коблеве, Миколаївська обл.).

Таким чином, обмеження фінансових можливостей використання додаткових ресурсів підготовки до ЗНО, внаслідок інфраструктурної специфіки, ускладнюється ще й необхідністю подолання з цієї метою великих відстаней. Це призводить до того, що школярі, які проживають у віддалених від міст селах, фактично позбавляються можливості користуватися послугами репетиторів і відвідувати підготовчі курси, об'єктивним наслідком чого є гірші результати незалежного оцінювання.

Вибір освітньої траєкторії. Рішення про припинення навчання в школі та здобуття професійно-технічної освіти також може бути зумовлене обмеженістю економічного капіталу батьків, адже: по-перше, це дає змогу дитині отримувати стипендію, поповнюючи сімейний бюджет; по-друге, це сприятиме швидшому, ніж за умови вступу до ВНЗ, закінченню навчання і виходу на ринок праці, що також дозволяє зменшити видатки на утримання дитини.

Загалом, як свідчать інтерв'ю, вчителі сільських шкіл застережливо ставляться до здобуття їхніми учнями вищої освіти:

«Я завжди дітей налаштовую на те, що якщо пройти зовнішнє оцінювання, щоб були фінансові статки вас вчити далі. Я їх налаштовую на те, щоб не було прикро, що ви вступили на бюджет і вас потім через два місяці збили з цього бюджету, а якщо сім'я не може тягнути контракт?» (с. Хорли, Херсонська обл.).

Вища освіта в сільській місцевості може розглядатися як фінансовий ризик, що ще більше ускладнює підготовку до незалежного оцінювання і вступ до ВНЗ випускників сільських шкіл. У багатьох випадках це призводить до того, що сім'я приймає рішення про обрання менш ризикової освітньої траєкторії, яка потребує менших фінансових затрат, як-от здобуття професійно-технічної освіти.

Ось як пояснила вплив понад половини класу після отримання свідоцтва про базову загальну середню освіту одна з респонденток:

«Я говорила з батьками, які вирішили своїх дітей забрати з десятого класу. Вони говорять, що така ситуація в сім'ї, коли треба ще

й стипендія. Кажу: "Дитина повинна сама вибрати, не ви ж вирішуєте. І що та стипендія? Це крапля в морі буде до вашого бюджету". – "Ми так вирішили"» (с. Саївка, Дніпропетровська обл.).

Ситуація, коли після 9 класу школу залишають 50–60 % учнів, нині є характерною для сільської місцевості. Реформування вищої освіти шляхом впровадження індивідуального підходу до нарахування стипендій, запропонованого Міністерством освіти і науки [6], найімовірніше, сприятиме погіршенню цієї ситуації, враховуючи те, що навіть введення плати за підручники може стати причиною розпаду класу в сільській школі:

«За умови введення плати за підручники в селі ніхто не піде в десятий клас. Ми і так не знаємо, чи буде наступного року в нас десятий клас, тому що в нас зараз дев'ять своїх дітей і вони планують розбігтися після школи, троє планують залишитися. Ми раніше, як ми кажемо, "доточували" Козинцями. Але цього року в Козинцях немає дев'ятого класу і в нас не вистачить дітей. Якщо нічого не зміниться, вони розбіжться» (с. Верхівка, Вінницька обл.).

Існує небезпека, що пропоновані Міністерством освіти заходи з реформування вищої освіти можуть лише погіршити і без того обмежений доступ до неї випускників сільських шкіл. Рішення про скорочення кількості університетів і зменшення шансів отримання стипендій може стати вагомою перешкодою для вступу до ВНЗ дітей з малозабезпечених сімей, ставлячи вищу освіту в ще більшу залежність від фінансових можливостей.

Вибір навчального закладу. Від фінансової спроможності батьків залежить і вибір навчального закладу. Відсутність сталого доходу, що є поширеною проблемою для жителів сільської місцевості, змушує їх віддавати перевагу закладам з нижчою платою за контракт, меншим конкурсом при вступі та можливостями достатньо швидкого транспортного сполучення з місцем проживання. Враховуючи обмежені шанси підготовки й успішного складання незалежного оцінювання і, як наслідок, низькі результати ЗНО, реалістична оцінка батьками фінансових можливостей сприяє тому, що випускники сільських шкіл вступають до менш престижних навчальних закладів, що може ставити під сумнів подальше успішне працевлаштування за фахом, навіть за умови отримання диплома про вищу освіту:

«У Києві у нас вступила одна дитина тільки з випуску, це чотири роки тому, а так більше не

пробують діти в Київ. Ви знаєте, це все у фінансах, можливо, полягає – чи вступити до Миколаєва, Одеси, чи вступити до Києва. Ближче ж до Миколаєва доїхати, ніж до Києва. Знову ж такі фінанси. Можливо, що їй розуміють, що в таких великих містах великий вплив студентів, і шансів, що дитина вступить, можливо, буде менше» (с. Коблеве, Миколаївська обл.).

Таким чином, фінансові проблеми є вагомим обмеженням економічного капіталу сім'ї в сільській місцевості, що сприяє відтворенню освітньої нерівності. Обмеженість матеріальних ресурсів впливає на вибір освітньої траєкторії не на користь вищої освіти, значно ускладнює підготовку до ЗНО і, навіть за умови складання тесту, призводить до вибору випускниками сільських шкіл менш престижних ВНЗ із нижчою якістю освітніх послуг.

Окрім економічного капіталу, вагомим чинником відтворення освітньої нерівності є культурний капітал, який, перебуваючи в залежності від обмеженого доступу до матеріальних ресурсів, розкриває дещо інший, когнітивний вимір, що базується на специфічній для сільської місцевості сукупності знань та уявлень, які, так само як і фінансові проблеми, є вагомою перешкодою для здобуття вищої освіти випускниками сільських шкіл.

Культурний капітал школи. Структурні обмеження сільської місцевості породжують специфічний культурний капітал шкільної мережі, що проявляється в таких явищах, як: обмеження підготовки до ЗНО в рамках шкільної програми, вплив більш здібних учнів і, як наслідок, «рідкість відмінників», що не може не впливати на якість освіти.

Обмеження підготовки до ЗНО в рамках шкільної програми. Використовуючи результати ЗНО як критерій порівняння якості освіти, варто враховувати, що шкільною програмою не передбачено безпосередню підготовку до незалежного оцінювання. ЗНО містить комплекс завдань, спрямованих на перевірку знань, одержаних упродовж усього процесу навчання в школі [3], проте державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти не передбачено узагальнення і систематизації матеріалу, засвоєного впродовж 11 років навчання в школі [12]. Це є однією з причин розбіжностей у рівні підготовки сільських і міських шкіл:

«Ви знаєте, сільські школи гірше готують до ЗНО у порівнянні з міськими. Там є профільні класи в ліцеях, гімназіях. А в нас що? Дві години мови на тиждень. Цього хіба вистачає, щоб у щось заглибитись? На олімпіадах відчуваються

ці профільні класи, але наші діти теж часто не ремагають, навіть у тих, що з міста. Але академічного напряму замало, щоб до ЗНО нормально підготуватися. Проблема в тому, що на це зовсім часу не виділяється програмою. Це як уже вчитель сам там десь викроїть на уроці. А хіба ж щось встигнеш?» (с. Стара Осота, Кіровоградська обл.).

Як впливає з освітнього законодавства й емпіричних даних, безпосередня підготовка до ЗНО впродовж навчального процесу фактично є проявом особистої ініціативи вчителя. Враховуючи більшу кількість годин, виділених для тієї чи іншої дисципліни в профільних класах, це, своєю чергою, сприяє як кращому та глибшому засвоєнню необхідного матеріалу учнями, так і ширшим можливостям для використання цього часу вчителем з метою підготовки до незалежного оцінювання. Проблема сільських шкіл у цьому випадку полягає в тому, що профільні класи тут здебільшого відсутні у зв'язку з наявністю лише одного навчального закладу, який зазвичай є загальноосвітнім. Навіть за умови наявності профільного навчання, як у випадку однієї з досліджених шкіл (с. Саївка, Дніпропетровська обл.), проблеми з постачанням підручників не сприяли вищим результатам ЗНО: середній бал випускників школи в 2013 р. становив 114 з 200 (з української мови та літератури).

Відплив більш здібних учнів. Одним зі способів отримати якісніші освітні послуги та краще підготуватися до складання ЗНО для жителів сільської місцевості є пошук навчальних закладів за межами власного населеного пункту. Якщо в міських школах традиційно припиняють навчання, не здобувши повну загальну середню освіту, менш здібні учні, то в сільській місцевості, як виявилось в ході дослідження, ситуація може бути протилежною:

«Розумні дітки, які є, не стараються затриматися, йдуть в основному в ліцей. У Херсоні обласний у нас ліцей, де це таке сполучення, щоб було зручно сумку мамі передати, зустріти, наприклад, щоб сполучення було автобусів нормальне. Тут узагалі фактично не залишається ніхто, одиниці. От у мене, наприклад, одинадцятий клас, у дев'ятому він розпався. Усі діти пішли, от один у Києві вчиться, один – програміст у Херсоні. Тобто кістяк сильних дітей після дев'ятого йде» (с. Хорли, Херсонська обл.).

Тож, окрім продовження навчання в закладах професійно-технічної освіти, ще однією освітньою траєкторією для учнів сільських шкіл є переведення в районні чи обласні центри, де, окрім загальноосвітніх шкіл, розташовані так звані

елітні заклади освіти з поглибленим вивченням тих чи інших дисциплін: ліцеї, гімназії, колегіуми, спеціалізовані школи. Це, своєю чергою, зумовлює малу кількість учнів у старших класах сільської школи, що, окрім неефективного розподілу ресурсів на інституційному рівні, не сприяє підвищенню якості освітніх послуг на індивідуальному рівні взаємодії між учнем і викладачем. Зокрема, за словами вчительки малокомплектної школи з індивідуальним навчанням: *«Мені індивідуальне не дуже подобається. Чим воно для мене, вчителя, складне, це тим, що, коли дитина одна, вона не бачить, за ким їй тягнутися»* (с. Хорли, Херсонська обл.).

«Рідкість» відмінників. Відплив більш здібних учнів після 9 класу призводить до того, що розкид учнів з різними рівнями знань у класах не відповідає нормальному розподілу. Як наслідок, відмінники не є поширеним явищем для середовища сільських шкіл, а наявність їх сприймається місцевими вчителями як відхилення від норми. Крім того, специфічним є сам процес ідентифікації відмінників. Учні вважаються такими за умови, якщо показують високі результати хоча б з одного напряму навчальних дисциплін, тоді їх успішність з інших предметів стає проблемою вчителів, вимагаючи від них додаткових зусиль:

«Останній відмінник у нас у школі був, я вам навіть точно скажу коли. Я прийшла на роботу в 2005 році, мені дали 10 клас, в якому хлопчик – відмінник. То я думала, що за ті два роки поси-вію. Ви знаєте, як кажуть, чистих відмінників не буває: є або природничники, або гуманітарії. І цей хлопчик був таким справжнім природничником, то мені треба було з ним окремо займатися, а досвіду роботи немає, то це трохи важкувато було» (с. Верхівка, Вінницька обл.).

Низький рівень знань учнів учителі пов'язують також з обмеженістю структурних умов сільської місцевості. Наповнюваність класів страждає ще й від того, що відсутність нормальних умов працевлаштування призводить до трудової міграції працездатних індивідів разом із дітьми до більших населених пунктів, тоді як у сільській місцевості залишаються зазвичай вразливі категорії населення:

«Я мушу сказати: змінилися самі діти. Ми все-таки живемо в селі. Яка специфіка села? Зараз мало роботи в селі, багато людей виїжджає. Ті, хто залишився, дітки хороші, хороші дітки, але чи от тяга в них до знань... але вони гірше вчать, ніж раніше. Колишній середньостатистичний трієчник колись набагато був сильніший, ніж зараз» (с. Зарубинці, Житомирська обл.).

Таким чином, проблема наповнюваності класів є вагомим обмеженням культурного капіталу сільських шкіл. Вища якість освіти в міських навчальних закладах і складність підготовки до ЗНО в межах загальноосвітньої школи (особливо в сільській місцевості), на що також накладаються структурні проблеми з працевлаштуванням, призводить до впливу більш здібних дітей, що має наслідком фактичну відсутність у сільських школах учнів з високим рівнем знань та сприйняття їх як аномалії.

Культурний капітал сім'ї. У контексті відтворення освітньої нерівності виявляються такі прояви культурного капіталу сільських сімей, як специфіка сприйняття освітніх реформ, обмежена участь батьків у навчальному процесі та культурально зумовлені практики розподілу часу дитини.

Специфіка сприйняття освітніх реформ. У сільській місцевості процес сприйняття нововведень зазвичай є тривалішим, аніж у міському середовищі. Це пов'язано насамперед з проблемою інформаційної ізоляції і відсутністю роз'яснювальних кампаній, що мали б на меті ознайомлення населення із змістом впроваджуваних реформ. Якщо в містах така інформація є значно доступнішою, зокрема у зв'язку з поширеністю Інтернету, то в сільській місцевості це значно ускладнюється тим фактом, що частка користувачів глобальної мережі серед жителів сіл становить лише третину [4].

Інтерв'ю з вчителями сільських шкіл свідчать, що, незважаючи на більш ніж 10-літній досвід запровадження ЗНО, цей механізм вступу до вищих навчальних закладів ще й досі викликає в жителів сільської місцевості тривожні відчуття: *«чогось батьки тестами залякані»*, пояснюючи це тим, що *«мало інформації»* (с. Верхівка, Вінницька обл.). Порівнюючи вступні іспити, звичні для старшого покоління як єдино можливий механізм вступу до ВНЗ, з незалежним оцінюванням, частина респонденток зазначила, що попередня система сприймалася батьками як більш зрозуміла, тоді як брак знань про ЗНО викликає страх і створює ілюзію того, що *«тести купуються»*. Це може бути ще однією перешкодою для підготовки і вступу до вищих навчальних закладів випускників сільських шкіл.

Обмежена участь батьків у навчальному процесі. Добре простежується важливість залучення батьків до процесу навчання і в описі вчителькою обдарованої, на її думку, учениці:

«Ви знаєте, ось вони якось, ось такі діти обдаровані, вони свій шлях ще в середньому віці обирають, мріють. Ось Аня, вона, ну, звичайно,

що це ж сімейне, там і бабуся з біологією пов'язана, і мама, вони займаються наукою і продовжують сімейні традиції. Батьки не шкодують коштів» (с. Гнилиця, Харківська обл.).

Варто враховувати, що участь сім'ї в навчальному процесі та, як наслідок, успішність дитини тісно корелюють зі сферою зайнятості батьків і з їхнім рівнем освіти, який, згідно з дослідженням міжгенераційної освітньої мобільності С. Оксамитної, має здатність до відтворення [9], адже для того, щоб продуктивно допомагати дитині в навчанні, треба бути носієм відповідного культурного капіталу. Перспективи здобуття вищої освіти для дітей із сільської місцевості за цим критерієм також є невтішними. Як зазначила вчителька Зарубинецької загальноосвітньої школи I–III ступенів, розповідаючи про батьків своїх учнів: *«У журналі все написано, от одинадцятий клас. Оці, що є, вищий рівень освіти, так, у моєму класі жодного немає з вищою освітою. Є і незакінчена середня навіть, мама. А в цих дітей, зараз я подивлюся, так, Аджил мама ось не працює, Альони теж не працюють, Купанова не працює, Лепіхова не працює, тут пенсіонери, тут ось у Маковських середня спеціальна, середня спеціальна тільки у двох батьків»* (с. Зарубинці, Житомирська обл.).

Тож, концентрація в сільській місцевості великої кількості непрацевлаштованих батьків, батьків без вищої освіти, обмежуючи їхні можливості брати участь у навчальному процесі дітей у зв'язку з браком уявлень про те, як і навіщо це потрібно робити, зумовлює ситуацію, коли *«батьки досить далекі від школи, рідко хтось із них цікавиться успіхами дитини»* (с. Верхівка, Вінницька обл.), що слугує ще однією перешкодою успішного складання ЗНО та вступу до ВНЗ для випускників сільських шкіл.

Культурально зумовлені практики розподілу часу дитини. Окрім фінансових проблем, що перешкоджають вступу до ВНЗ випускників сільських шкіл, обмеження працевлаштування в сільській місцевості формує також специфічний культурний капітал місцевих жителів, зумовлений тим, що ведення домашнього господарства становить значну частку доходу більшості сільських сімей. Це значною мірою позначається на шкільному навчанні, формуючи інституційні практики залучення дітей до роботи по господарству:

«Важко, діти допомагають. Буває таке, що ось восени навіть ми йдемо назустріч батькам, осінь у нас, як тільки починається череда, дітей ми відпускаємо на городи. Батьки пишуть довідки, ми несемо за них відповідальність, але

потім вони будуть доганяти. Ми назустріч ідемо, якщо дитини немає, бо це їхній заробіток родини, молоко, масло. Дзвонять, наприклад, “ми сьогодні поїдемо на сіно”. Бо ми ж не можемо, діти, особливо старші діти, вони завжди допомагають, це споконвіку так» (с. Гнилиця, Харківська обл.).

Накладаючись на обмежену участь батьків у навчальному процесі, практика роботи по господарству є ще одним аспектом культурного капіталу, що ускладнює досягнення успіхів у навчанні учнями сільських шкіл:

«Діти могли б краще вчитися. Не вистачає часу, не вистачає підтримки. Ви знаєте, якби мама поруч сіла, досить того, що допомогли по господарству, потім, коли сіли виконувати домашнє завдання, теж допомогла, то це б дуже покращило навчання» (с. Верхівка, Вінницька обл.).

Усвідомлення впливу культурного капіталу на відтворення освітньої нерівності є важливим у контексті реформування інституції освіти з огляду на те, що це спростовує можливість вирішення проблеми обмеженого доступу до вищої освіти жителів сільської місцевості шляхом запровадження квот, адресних виплат чи пільг, які швидше сприяють стигматизації жителів сільської місцевості, аніж створенню рівних умов для навчання.

Таким чином, одним із механізмів створення рівності можливостей здобуття вищої освіти впродовж останніх років можна було б вважати запровадження нових інституційних правил вступу до вищих навчальних закладів шляхом конкурсу за результатами зовнішнього незалежного оцінювання. Проте умовність цього заходу очевидна, меритократичний принцип запроваджується до молодих людей, які раніше перебували в зовсім не рівних умовах на попередніх етапах дошкільної і шкільної освіти. Тип загальноосвітнього навчального закладу та місце проживання виявляються важливими чинниками диференціації результатів ЗНО, а відповідно й можливостей здобуття вищої освіти та відповідного статусу зайнятості на ринку праці.

Очевидно, сучасна Українська держава як основний інституційний актор щодо формування соціальної політики, зокрема й освітньої, не ставить перед собою мету і завдання створення умов рівності освітніх можливостей для дітей різного соціального походження і місця проживання. Навпаки, ми є свідками того, як експансія вищої освіти супроводжується поглибленням сегрегації та стратифікації (за доступом і якістю) закладів освіти всіх рівнів, починаючи з дошкільної, що

суттєво різняться від притаманних сучасним демократичним країнам тенденцій, коли рівність освітніх можливостей, мінімізація залежності доступності освіти від соціального походження індивідів розглядається не лише як опосередковуючий механізм соціального

відтворення й соціальної мобільності, а й тісно пов'язана з ідеєю соціальної справедливості й соціальної рівності, вважається не самоціллю, а невід'ємною складовою та важливим чинником забезпечення соціальної інтеграції, стабільності й сталого розвитку суспільства.

Список літератури

1. Бригінець М. Порівняльний аналіз звичайних та елітних шкіл в Україні / М. Бригінець, А. Грушецький // Спільне. Політика освіти. – 2010. – № 3. – С. 86–96.
2. Бурдьє П. Форми капітала [Електронний ресурс] / П. Бурдьє. – Режим доступу: <http://bourdieu.name/bourdieu-forms-of-capital>. – Загл. с екрана.
3. Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-%D0%BF>. – Назва з екрана.
4. Динаміка використання Інтернет в Україні [Електронний ресурс] / Київський міжнародний інститут соціології. – 2013. – Режим доступу: <http://www.kiis.com.ua/?Lang=ukr&cat=reports&id=199&page=1>. – Назва з екрана.
5. Дослідження якості системи вступу до ВНЗ України на основі зовнішнього незалежного оцінювання випускників загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – К., 2010. – Режим доступу: http://vintest.org.ua/Data/im_vidrodzennya.pdf. – Назва з екрана.
6. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ [Електронний ресурс] / С. Квіт // Українська правда. – 2015. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/articles/2015/01/27/7056516/?attempt=1>. – Назва з екрана.
7. Лікарчук І. Час кричати SOS! [Електронний ресурс] / І. Лікарчук // Дзеркало тижня. Україна. – 2014. – № 28. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/chas-krichati-sos.html>. – Назва з екрана.
8. Оксамитна С. М. Експансія вищої освіти та нерівність освітніх можливостей / С. М. Оксамитна // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2014. – № 4. – С. 6–13.
9. Оксамитна С. Міжгенераційна класова і освітня мобільність / Світлана Оксамитна. – К. : НАУКМА : Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
10. Оксамитна С. Соціальна диференціація освітніх можливостей за результатами міжнародного проекту PISA: досвід для України / С. Оксамитна, А. Васильченко // Наукові записки НАУКМА. – 2009. – Т. 96 : Соціологічні науки. – С. 13–21.
11. Про внесення змін до Бюджетного кодексу України щодо реформи міжбюджетних відносин : Закон України від 28.12.2014 № 79-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/79-19>. – Назва з екрана.
12. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>. – Назва з екрана.
13. Прохорова А. А. Впровадження зовнішнього незалежного оцінювання в контексті освітньої нерівності в Україні / А. А. Прохорова // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2013. – Вип. 7. – С. 270–284.
14. Рябчук А. Обмеження у підготовці до складання ЗНО учнями із сільської місцевості / А. Рябчук, В. Мулявка // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2015. – № 1. – С. 116–131.
15. Світяшук І. Інституційна дискримінація в освіті / І. Світяшук, І. Совсун // Повсякденні практики інституційної дискримінації: український вимір. – К. : Центр дослідження суспільства, 2013. – 67 с.
16. Хобзей П. Рівний доступ дітей до початкової освіти / Павло Хобзей // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 43–55.
17. Bourdieu P. The inheritors: French students and their relation to culture / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. – Chicago : University of Chicago Press, 1979. – 158 p.

V. Muliavka, S. Oksamytna

EDUCATIONAL INEQUALITY ACCORDING TO RESIDENCE AND TYPE OF EDUCATIONAL INSTITUTION

The article presents the results of the data analysis on the type of secondary school and residence influence on the average score of external independent evaluation in 2013 and 2014. Four types of secondary school are compared (general school, gymnasium, lyceum and specialized school) as located in city Kyiv, regional centers, other cities, urban villages and villages. The study found, that both independent variables, type of school and residence, have statistically significant effect on the average score external independent evaluation. Effect of type of school is more than a place of residence impact. The structural factors of educational inequality are identified in the case of schools with the lowest results of external independent evaluation.

Keywords: educational inequality, external independent evaluation, type of school, residence.

Матеріал надійшов 15.07.2015