

УДК 316.34: 316.444:371

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ НЕРІВНОСТІ В УКРАЇНІ

А. А. Прохорова

*Національний Університет Києво-Могилянська Академія,
вул. Г. Сковороди, 2, м. Київ, Україна, 04655,
anna_prokhorova@ukr.net*

Ґрунтуючись на результатах зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з математики та української мови і літератури 2010–2012 років, проаналізовано диференціацію освітніх можливостей на рівні вступу до вищого навчального закладу залежно від типу школи, яку закінчив абітурієнт і типу населеного пункту, в якому ця школа знаходиться. Припускається, що ЗНО, формально пропонуючи рівні можливості вступу до вищих навчальних закладів, фактично не лише не забезпечує рівність доступу до освіти кожного абітурієнта, а і закріплює нерівність стартових шансів, яка зумовлена соціальним походженням і проявляється у вигляді нерівного доступу до якісного навчання на попередніх рівнях здобуття освіти.

Ключові слова: освіта, освітня нерівність, зовнішнє незалежне оцінювання.

Складання тесту зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) в нашій країні вже чотири роки є обов'язковою умовою вступу до вищого навчального закладу. Незважаючи на всі наявні недоліки та слабкі місця механізму, який впроваджується, експертні оцінки ЗНО є досить високими. Впровадження незалежного тестування називають “найбільш значущою за масштабами і складністю реформою в українській освіті” [1, с. 133], “реформою, яка має стратегічне значення” [2, с. 593] тощо. ЗНО має підтримку і серед населення. Згідно з загальнонаціональним опитуванням Фонду “Демократичні ініціативи” ім. Ілька Кучеріва, проведеним навесні 2011 року, впровадження системи вступу до вищих навчальних закладів за результатами ЗНО підтримає 46% всього населення і 55% тих, хто безпосередньо стикався з новою системою вступу (тобто вступали їхні рідні та близькі, чи вони самі), а не підтримує – 30% в обох випадках [3].

Спроба впровадження єдиного та незалежного іспиту справді є важливим кроком у реформуванні української системи освіти, спрямованим як на подолання корупції, що існує у наших вищих навчальних закладах, так і на створення рівних умов вступу для кожного абітурієнта ВНЗ [4; 5]. Проте, наявність однакових умов та справедливого відбору на рівні вступу до вищого навчального закладу не може нівелювати нерівність доступу до освіти у суспільстві як таку. Адже випускники шкіл, які складають зовнішнє тестування, мають різну підготовку до цього іспиту, різні стартові можливості, зумовлені низкою соціально-економічних та культурних чинників: місце проживання, клас приналежності, освіта та культурний рівень батьків, економічний

статус родини, кількість дітей в сім'ї тощо [6; 7; 8]. Для того, щоб виявити, чи сприяє механізм вступу до вищого навчального закладу шляхом складання зовнішнього тестування вирівнюванню освітніх можливостей, необхідно перевірити наявність впливу на результати ЗНО чинників соціального походження.

Освіта завжди мала велике значення для процесів функціонування суспільства, адже шляхом навчання і виховання наявні знання та навички передаються наступним поколінням. Але в XX столітті, на тлі процесів освітньої експансії, інституція освіти набуває ще важливішого значення, ніж раніше. Одним з перших, хто звернув увагу на виключну роль освіти в сучасних стратифікаційних процесах, був відомий дослідник соціальної мобільності Питирим Сорokin [9]. За період з кінця XVIII сторіччя, коли масовою стала початкова освіта, і до 80-х років XX сторіччя, коли значного розповсюдження зазнала вже вища освіта, навчання стало настільки поширеним, що більшість людей у світі почали проводити значну частину свого життя, навчаючись в освітніх закладах різного рівня [10]. Впродовж останнього століття, освіта стала обов'язковою умовою залучення індивіда до ринку праці. Однак, такий рух у бік поширення освіти не призвів до зниження її цінності. Освіта і сьогодні виступає чинником соціальної нерівності, який дозволяє індивідам отримувати вищі посади на ринку праці, і, як наслідок, опиняється на вищих рівнях в соціально-класовій структурі суспільства [11]. Освіта таким чином є специфічним ресурсом, який уможливорює висхідну соціальну мобільність. І нерівний доступ до такого ресурсу спричиняє нерівні шанси зчинити мобільність.

В основу сучасного знання в галузі нерівності доступу до освіти лягає принцип меритократії, відповідно до якого на здобуття вищих соціально-класових позицій за-слуговують більш здібні та працьовиті [12]. Однак, аби такий принцип спрацював, люди повинні мати однакову відправну точку – однакові стартові можливості.

Згідно з К. Крослендом, на якого посиляється І. Фрумін, існує два різних трактування концепції “рівності стартових можливостей”. Так звана “слабке” трактування вбачає рівність можливостей індивідів з різних соціальних груп у наявності рівної конкуренції в змаганні за більш якісну освіту, яка згодом дасть більше можливостей для набуття вищого соціально-професійного статусу. “Сильне” трактування концепції “рівності стартових можливостей” передбачає надання однаково якісної освіти всім дітям. На думку Е. Гутман, така мета досягається двома шляхами: максимізацією та вирівнюванням шансів. Максимізація рівності стартових можливостей полягає в організації системи освіти таким чином, щоб діти різного соціального походження мали якнайбільше шансів отримати якісну освіту. Вирівнювання шансів полягає у наданні привілеїв отримати якісну освіту дітям з соціально уразливих груп [13]. Як перше, так і друге трактування концепції рівності можливостей можуть бути втілені у життя. І, залежно від системи освіти, яка функціонує в тій чи іншій країні, кожна з них може виявитись більш або менш вдалим механізмом вирівнювання освітніх можливостей.

Дослідники Р. Велден та М. Волберс диференціюють різні освітні системи за стратифікацією, тобто характером та кількістю можливих освітніх траєкторій на рівні середньої освіти, та стандартизацією, тобто мірою подібності якості освіти в навчальних закладах різних типів одного й того самого освітнього рівня [14]. Країнам з

високостратифікованими системами освіти притаманний жорсткий розподіл на різні, строго відмежовані, законодавчо детерміновані освітні траєкторії вже на початкових етапах освітньої кар'єри. Тоді як в країнах з низькостратифікованими системами освіти, діти мають змогу отримати початкову та, часто, середню освіту, а вже потім вирішувати на яку спеціальність і в який вищий навчальний заклад вступати і, чи вступати взагалі. Країни з високостандартизованими освітніми системами характеризуються відносною гомогенністю змісту та якості освітніх програм, в той час як низький рівень стандартизації освіти означає наявність внутрішньої диференціації навчальних закладів певного рівня за ступенем якості освіти, яка пропонується.

Отже, слабке трактування видається більш доцільним у країнах із низькостратифікованою та високостандартизованою системою освіти. В таких випадках діти – вихідці з різних соціальних прошарків матимуть змогу отримати більш-менш однаково якісну освіту і в конкурентній боротьбі, використовуючи набуті знання, вміння та навички, здобути кращу вищу освіту та, відповідно, отримати кращі шанси на висхідну соціальну мобільність. А в країнах з високою стратифікацією та низькою стандартизацією освіти, навпаки, доцільнішою є сильне трактування рівності можливостей. Адже наявність на ранніх етапах освіти іспитів, які детермінують всю подальшу освітню кар'єру, або ж нерівні можливості отримати знання, потрібні для складання такого іспиту на більш пізніх етапах, збільшують питому вагу впливу соціально-економічного походження на вибір освітньої траєкторії індивіда. В таких випадках потрібно максимізувати шанси на кращу освітню кар'єру дітей з нижчих прошарків, а в деяких випадках і штучно їх вирівняти (надати пільги окремим категоріям населення). Впровадження “слабкого” трактування рівності можливостей в практику забезпечує шанс здійснення вертикальної висхідної освітньої мобільності на засадах відкритого змагання. С. Сандерсон назвав мобільність такого типу “конкурентною”. Впровадження “сильного” трактування відбувається на засадах підтримки тих чи інших індивідів або груп індивідів з боку держави. Таку мобільність С. Сандерсон називає “спонсорованою” [10].

Отже, за умов впровадження послідовної державної політики вирівнювання шансів на здобуття освіти всіх здібних та вмотивованих, спостерігається зниження залежності доступу до освіти людей від їхнього соціального походження. Освіта в такому разі стає своєрідним рушієм міжгенераційної мобільності – надає шанси здібним та вмотивованим здійснити висхідну вертикальну мобільність. Якщо цього не відбувається, вищі шанси на успіх забезпечуються представникам привілейованих прошарків населення, і освіта за таких умов стає чинником відтворення та поглиблення наявної в суспільстві соціальної нерівності.

Незважаючи на те, що зовнішнє тестування активно впроваджується вже п'ять років, наслідки цієї реформи, особливо в соціологічному контексті, не мають достатнього висвітлення. Відтак, метою цієї статті є виявлення диференціації освітніх можливостей на рівні вступу до вищого навчального закладу залежно від соціального походження індивіда. Для цього проаналізовані результати зовнішнього незалежного оцінювання, отримані випускниками різних навчальних закладів, які знаходяться в населених пунктах різного типу. До аналізу залучені результати ЗНО 2010–2012 років,

що дає змогу говорити про динаміку, та, імовірно, певні тенденції. Йдеться про результати ЗНО 2010–2012 років, оприлюднені на веб-сайті Українського центру оцінювання якості освіти [15]. Наявні дані уможливають аналіз впливу на результати тесту таких чинників як тип школи, яку закінчив абітурієнт та тип населеного пункту, в якому він проживає.

Тип школи треба вважати опосередкованим чинником соціально-економічного походження, адже можливість батьків віддати дитину в кращу школу, навчання в якій забезпечить ліпшу підготовку до вступу у вищі навчальні заклади, залежить як від фінансових можливостей родини (внески батьків до фондів державних шкіл, сплата недешевого навчання в приватних елітних школах), так і від деяких культурних аспектів (приватні елітні школи, як правило, приймають учнів на навчання за результатами вступних іспитів, на яких дитина вже має продемонструвати якісь знання, відповідно, ці знання вона має отримати вдома від батьків, або в якісних дошкільних навчальних закладах, навчання в яких так само вимагає фінансових внесків). За типом школи ми розділили освітні заклади, які закінчили абітурієнти на загальноосвітні школи, до яких увійшли також і загальноосвітні спеціалізовані з певних предметів, та елітні школи – ліцеї, гімназії, колеґіуми. Спеціальні школи для дітей з вадами слуху, зору та дітей зі складними хронічними захворюваннями або фізіологічними відхиленнями до аналізу не залучалися.

Тип населеного пункту є одним з важливих чинників соціально-економічного походження, який впливає на освітні можливості дитини. В нашій країні рівень підготовки учнів в школах села і міста різняться разуче. В селах не вистачає викладачів, погана матеріальна база, низька наповненість класів, що призводить до об'єднання дітей різного віку в одні класи тощо. Крім того, в сільській місцевості діти частіше зайняті в домашній господарській діяльності та схильні не продовжувати навчання навіть в старших класах школи, не кажучи вже про університети. Чинник місця проживання може також впливати на освітні можливості дітей і опосередковано через тип школи, адже за межами столиці і обласних центрів лишається дуже мало елітних якісних навчальних закладів. За типом населеного пункту розділяємо населені пункти, в яких закінчували школу абітурієнти на обласні центри, тобто найбільші міста країни, та інші міста, селища, села цих областей. Дрібніше розмежування зробити, на жаль, не дозволяють наявні дані. До аналізу залучені результати тестування випускників шкіл Києва, Севастополя, а також довільно обраних 5 обласних центрів – Львова, Донецька, Чернігова, Одеси, Черкас, які репрезентують, відповідно, західній, східній, північний, південний і центральній регіони країни, та шкіл всіх міст і селищ цих областей.

Розрахунки проведені за результатами тесту з української мови та літератури і математики. Для аналізу обрано саме тест з української мови та літератури, адже цей предмет є обов'язковим для складання, а отже, тестування з цього предмета проходить найбільша кількість випускників шкіл, що дає повнішу картину при аналізі результатів. З іншого боку, зважаючи на лінгвістичну ситуацію в Україні, на результати з української мови та літератури може впливати територіально-географічна приналежність учасників тестування. Щоб нівелювати такий вплив на загальну картину, до аналізу також долучені результати тестів з математики, яку, серед природничо-математичних дисциплін, складає

найбільша кількість абітурієнтів. Шкала оцінювання тесту (від 100 до 200 балів) розбита на 4 проміжки: від 100 до 135,5, від 136 до 150, від 150,5 до 172,5 та від 173 до 200.

У нашому дослідженні проаналізовані виключно бали, отримані абітурієнтами при складанні тесту. Перевірити факт вступу до ВНЗ людини, яка набрала ті чи інші бали ми змоги не маємо, адже процедура тестування є анонімною. Таким чином, мова йде скоріше про ідеальний випадок: ми спираємось на припущення, що більші шанси на вступ у кращий ВНЗ має абітурієнт, який на тестуванні отримав вищі бали. Однак, дані громадських організацій, які спостерігають за проходженням тестування [16; 17], свідчать, що процедура тестування не позбавлена слабких місць, які вносять негативні корективи в ідеальний розподіл шансів на вступ залежно від отриманих балів. Зокрема, серед інших можна назвати проблему зловживання правом на позаконкурсний вступ представників пільгових категорій населення, або, правильніше сказати, тих, хто мав відповідні довідки, які підтверджували приналежність до пільгових категорій, та проблему надання преференцій учасникам, призерам та переможцям олімпіад, різних конкурсів та конкурсу Малої академії наук, якість та чесність оцінювання частини з яких викликають питання. Важливо артикулювати також питання непрозорості процедури зарахування до ВНЗ на етапі уточнення рейтингів, коли, після оголошення списків рекомендованих на зарахування, абітурієнти, в разі вступу до кількох ВНЗ одразу, мають кілька днів для обрання вишу. За словами спостерігачів, у випадках, коли місце в списку звільнялось, на нього не завжди потрапляє наступний за рейтингом абітурієнт, як передбачається процедурою вступу. Які саме механізми спрацьовують в таких випадках – достеменно не відомо. Викликає суттєві зауваження також питання врахування середнього балу атестату. З одного боку, врахування шкільних оцінок стимулює дітей до навчання, а не лише до вирішення тестів. Але, з іншого боку, звільняє місце для маніпуляцій зі шкільними атестатами і медалями, які в нашій країні, як і довідки, про які йдеться вище, нерідко купуються і продаються. І, нарешті, питання нарахування деякими університетами додаткових балів вступникам, які прослухали підготовчі курси в цих університетах. Зрозуміло, що підготовчі курси при університетах не є безкоштовними, а тому доступні не кожному абітурієнтові, а випускникам сільських шкіл та шкіл невеликих міст недоступні взагалі. На виправдання організаторів тестування слід сказати, що процедура тестування вдосконалюється з року в рік і, якщо останні три питання є актуальними і сьогодні, то перші дві проблеми вже частково вирішені [16; 17]. Отже, ми можемо констатувати наявність впливу зовнішніх чинників на процедуру зарахування абітурієнтів до ВНЗ після або в обхід складання тесту. Ми також можемо припустити, що ці чинники пов'язані з доступом абітурієнтів або їхніх батьків до різних благ і соціальних мереж, а отже, пов'язані з соціальним походженням абітурієнтів. Однак, оскільки ми не оперуємо статистичними даними, які б підтверджували або спростовували такі припущення, ми залишаємо це питання за дужками і фактично прирівнюємо отримання вищих балів на тестуванні з більшими можливостями вступу.

За результатами обрахунків (див. табл. 1 та 2), частка випускників гімназій, ліцеїв, колегіумів у порівнянні з часткою випускників середніх загальноосвітніх шкіл в усіх випадках є більшою серед тих, хто набрав найвищі бали і, навпаки, меншою серед тих, хто отримав найнижчі бали. Єдиним винятком з цього правила є результати тестів з

математики, отримані Львівськими випускниками в 2011-му та 2012-му роках. Частка школярів, які набрали найнижчі бали серед випускників загальноосвітніх та елітних шкіл майже однакова, однак частка школярів, які отримали найкращі результати у Львові в 2011 році, все-таки, більша у випускників елітних шкіл.

Таблиця 1

Середня частка випускників різних типів шкіл, які отримали відповідні бали за шкалою від 100 до 200 на зовнішньому незалежному тестуванні з української мови та літератури в 2010 та 2011 роках

Населений пункт	Рік	Тип школи							
		елітні		загальноосвітні		елітні		загальноосвітні	
		Бали від 100 до 135,5 (%)	Бали від 136 до 150 (%)	Бали від 150,5 до 172,5 (%)	Бали від 173 до 200 (%)				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Київ	2010	5	16	12	22	40	41	43	21
	2011	3	15	10	20	41	43	46	22
	2012	6	18	13	24	41	40	40	18
Севастополь	2010	3	27	13	28	52	36	32	9
	2011	4	29	16	22	63	38	17	11
	2012	8	34	19	27	49	31	24	8
Донецьк	2010	10	27	22	27	46	35	22	11
	2011	9	20	18	23	42	37	31	20
	2012	12	27	20	26	44	34	24	13
Міста і села Донецької області	2010	9	24	19	28	46	37	26	11
	2011	6	25	25	28	43	35	26	12
	2012	12	24	20	28	43	37	25	11
Львів	2010	5	13	11	17	39	37	45	33
	2011	6	10	15	16	31	38	48	36
	2012	12	14	11	15	30	36	47	35
Міста і села Львівської області	2010	4	19	9	19	36	41	51	21
	2011	5	19	9	21	39	39	47	21
	2012	4	19	11	23	38	38	47	20
Одеса	2010	4	25	13	23	47	36	36	16
	2011	7	24	16	23	40	38	37	15
	2012	5	25	15	26	41	35	39	14
Міста і села Одеської області	2010	10	24	16	29	48	38	26	9
	2011	19	28	14	28	33	35	34	9
	2012	8	32	25	29	46	32	21	7

Закінчення табл. 1

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
Черкаси	2010	9	14	11	23	39	44	41	19
	2011	2	10	3	14	33	53	62	23
	2012	3	18	9	27	42	40	46	15
Міста і села Черкаської області	2010	1	21	13	25	43	41	43	13
	2011	2	19	12	26	46	41	40	14
	2012	4	23	18	28	44	38	34	11
Чернігів	2010	8	18	15	23	48	40	29	19
	2011	4	35	28	24	50	26	18	15
	2012	11	20	19	22	44	41	26	17
Міста і села Чернігівської області	2010	11	24	18	25	44	41	27	10
	2011	12	23	15	28	41	38	32	11
	2012	13	24	19	30	44	36	24	10

Частка випускників елітних шкіл не просто є вищою серед тих, хто набрав найкращі бали на тестуванні в порівнянні з випускниками із загальноосвітніх шкіл. В більшості випадків середній відсоток випускників елітних шкіл, які набрали на тестуванні від 173 до 200 балів, удвічі та втричі (а іноді і більше) вищий за середній відсоток їхніх ровесників зі звичайних шкіл, які набрали таку ж кількість балів. Відхиляються від цієї тенденції лише львівські та чернігівські абітурієнти 2010–2012 років, донецькі та севастопольські абітурієнти 2011-го року та абітурієнти Одеської області 2010 року. Середній відсоток випускників елітних шкіл у Донецьку та Севастополі, які одержали найкращі бали на тестуванні з української мови і літератури та математики в 2011 році, та випускників елітних шкіл Одеської області, які були найкращими на тестуванні з математики в 2010-му році, в 1,5–1,7 разів вищий за середній відсоток випускників звичайних шкіл, що досягли того ж рівня. А розрив між результатами, які продемонстрували випускники різних типів шкіл у Львові та Чернігові з обох предметів з 2010 до 2012 років (окрім математики в 2012-му році) коливається від 1,2 до 1,5 відсотків. Якщо скорочення розриву між відсотковою кількістю випускників елітних та загальноосвітніх шкіл у Донецьку та Севастополі в 2011 році, та в Одеській області в 2010 році можна вважати скоріше винятком (адже результати не дублюються з року в рік), то у Львові та Чернігові за результатами трьох років можна констатувати наявність меншої відмінності у відсотковій кількості випускників різних типів шкіл, які отримують найвищі бали на тестуванні. Це може свідчити про меншу відмінність у якості пропонованого рівня навчання в елітних та звичайних школах Львова та Чернігова, або, в термінах Р. Велдена та М. Волберса, про вищу стандартизованість середньої освіти в різних типах шкіл цих двох обласних центрів.

Таблиця 2

Середня частка випускників різних типів шкіл, які отримали відповідні бали за шкалою від 100 до 200 на зовнішньому незалежному тестуванні з математики в 2010 та 2011 роках

Населений пункт	Рік	Тип школи							
		елітні		загальноосвітні		елітні		загальноосвітні	
		Бали від 100 до 135,5 (%)		Бали від 136 до 150 (%)		Бали від 150,5 до 172,5 (%)		Бали від 173 до 200 (%)	
Київ	2010	5	15	12	21	43	44	40	20
	2011	4	10	11	22	34	41	51	27
	2012	5	16	12	24	40	42	43	18
Севастополь	2010	2	15	6	24	38	45	54	16
	2011	2	6	8	26	49	40	41	28
	2012	4	17	11	25	39	40	46	18
Донецьк	2010	10	21	19	27	45	39	26	13
	2011	7	15	15	28	45	38	33	19
	2012	7	23	23	27	45	37	25	13
Міста і села Донецької області	2010	9	23	17	29	49	38	25	10
	2011	12	20	13	32	46	35	29	13
	2012	10	23	20	30	47	37	23	10
Львів	2010	5	14	9	19	49	41	37	26
	2011	12	11	10	21	39	37	39	31
	2012	14	13	14	19	32	40	40	28
Міста і села Львівської області	2010	3	21	11	26	46	39	40	14
	2011	3	15	15	28	40	40	42	17
	2012	9	23	17	28	38	36	36	13
Одеса	2010	4	19	10	24	48	41	38	16
	2011	7	13	14	22	36	43	43	22
	2012	7	19	14	27	42	37	37	17
Міста і села Одеської області	2010	14	25	24	28	45	37	17	10
	2011	5	20	23	33	40	37	32	10
	2012	8	30	16	30	60	33	16	7
Черкаси	2010	7	14	16	25	32	44	45	17
	2011	2	8	9	22	38	43	51	27
	2012	4	12	10	24	44	46	42	18
Міста і села черкаської області	2010	3	19	10	27	44	42	43	12
	2011	1	16	8	29	35	42	56	13
	2012	4	24	17	29	41	38	38	9
Чернігів	2010	5	14	14	23	47	40	34	23
	2011	5	17	13	38	53	25	29	20
	2012	7	18	19	21	41	44	33	17
Міста і села Чернігівської області	2010	11	23	20	28	43	41	26	8
	2011	10	18	22	29	43	41	25	12
	2012	14	25	23	31	41	36	22	8

Для більшої наочності, наводимо графічне зображення даних, представлених в таблицях 1 та 2 для м. Києва та Донецької області – див. рис. 1 та 2. Згідно зі сказаним вище, такий графік є типовим для більшості обласних центрів, а також міст, сіл та містечок, які ми розглядаємо. Відрізняються міста одне від одного кількістю тих, хто набрав ту чи іншу кількість балів, однак співвідношення між випускниками звичайних та елітних шкіл, які набрали найбільшу або, навпаки, найменшу кількість балів залишається сталим.

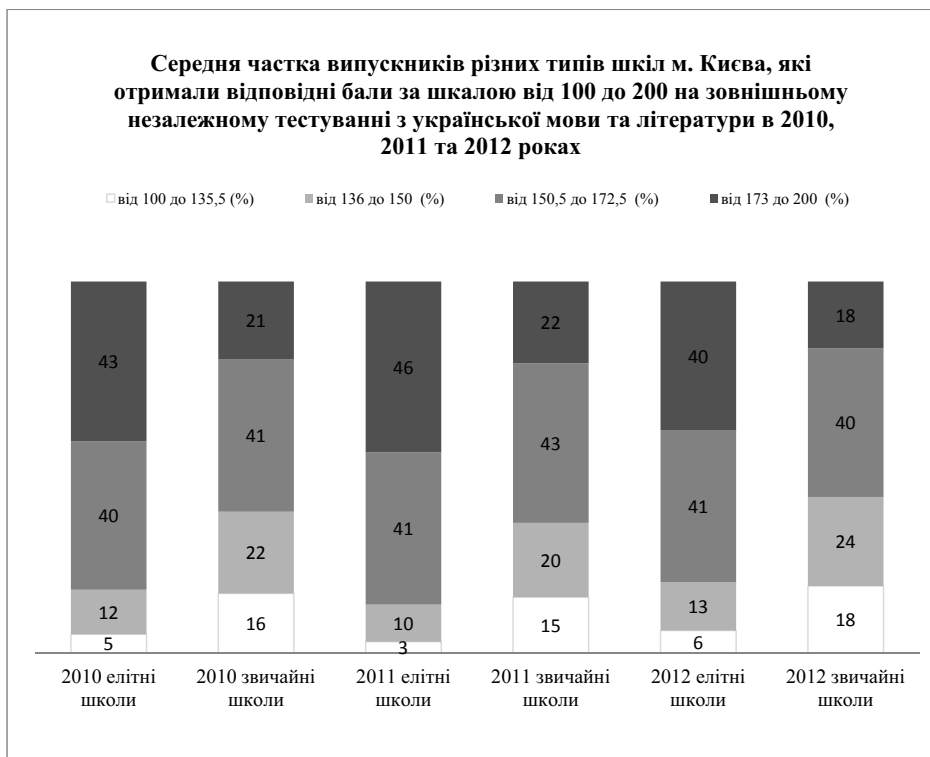


Рис. 1. Діаграма розподілу середніх часток випускників різних типів шкіл м. Києва, які отримали відповідні бали за шкалою від 100 до 200 на зовнішньому незалежному тестуванні з української мови та літератури в 2010–2012 роках

Перейдемо до розгляду наступного чинника соціального походження, вплив якого на результати тестування індивіда ми розглядаємо, а саме, до типу населеного пункту. З даних, наведених в таблицях 3 та 4 видно, що випускники шкіл з обласних центрів в середньому з більшою імовірністю набирають найвищі бали та з меншою – найнижчі, в порівнянні з їхніми колегами, які закінчили школи в містах та селах цієї ж області. Така тенденція характерна для всіх випускників шкіл досліджуваних областей 2010-2012 років, які складала тестування з математики, а також для більшості тих, хто складав тестування з української мови та літератури. Винятком з цього правила стали лише

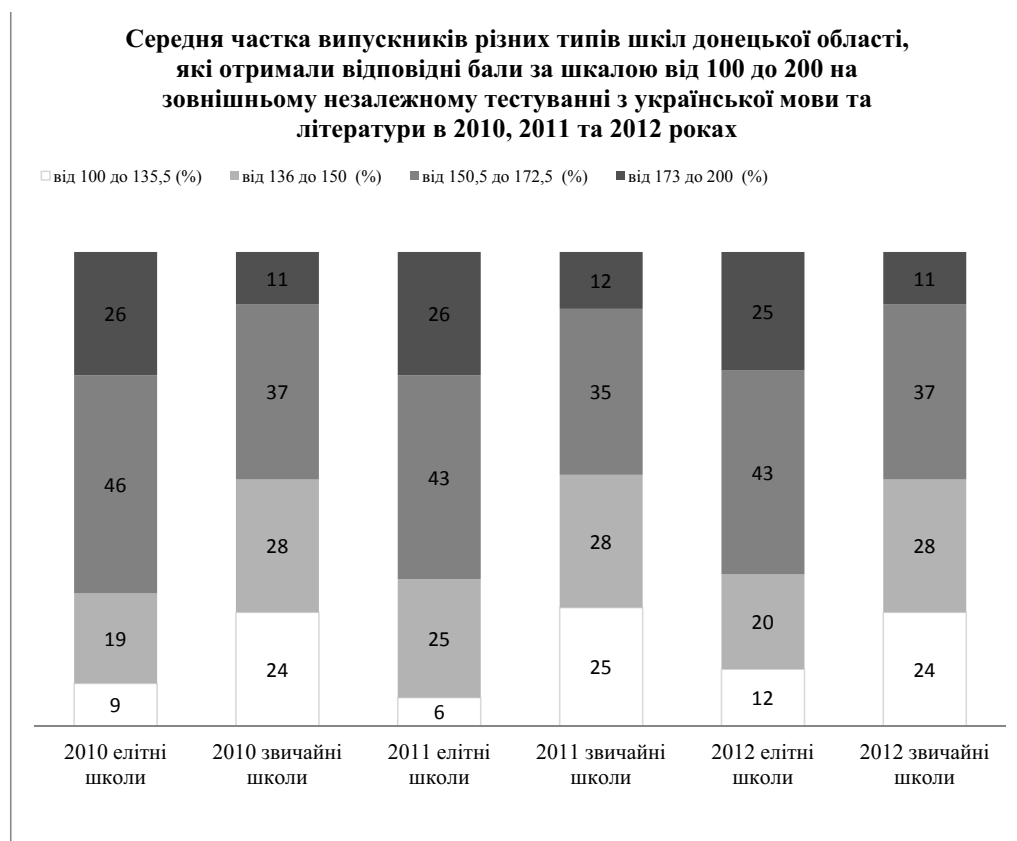


Рис. 2. Діаграма розподілу середніх часток випускників різних типів шкіл донецької області, які отримали відповідні бали за шкалою від 100 до 200 на зовнішньому незалежному тестуванні з української мови та літератури в 2010–2012 роках

випускники донецьких шкіл 2010 року та чернігівських шкіл 2011 року, які в тестуванні з української мови отримали дещо більше найнижчих оцінок, ніж їхні колеги зі шкіл міст, містечок та сіл донецької та чернігівської областей.

Пояснити наявність винятків саме в результатах тестування з української мови можна тим, що діти з сільської місцевості Сходу та Півночі України частіше використовують державну мову в побуті, ніж діти з традиційно російськомовних великих міст цих регіонів. Це, ймовірно, і спричиняє, наявність відхилень від загальної тенденції.

Таблиця 3

Середній % випускників всіх типів шкіл, які отримали відповідні бали за шкалою від 100 до 200 на зовнішньому тестуванні з української мови в 2010–2012 роках

Населений пункт	Бали від 100 до 135,5 (%)			Бали від 136 до 150 (%)			Бали від 150,5 до 172,5 (%)			Бали від 173 до 200 (%)		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Рік	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Донецьк	23	20	19	26	23	26	37	37	39	14	20	16
Міста і села Донецької області	22	23	23	28	28	29	38	36	37	12	13	11
Львів	12	9	13	16	16	19	37	37	38	35	38	30
Міста і села Львівської області	19	18	22	19	20	27	40	39	37	22	23	14
Одеса	23	21	17	22	22	26	37	38	38	18	19	19
Міста і села Одеської області	24	28	29	28	28	30	38	34	34	10	10	7
Черкаси	13	7	10	21	10	22	43	45	46	23	38	22
Міста і села Черкаської області	20	18	23	25	26	29	41	42	38	14	14	10
Чернігів	16	27	15	21	25	20	42	32	44	21	16	21
Міста і села Чернігівської області	23	22	24	24	27	30	41	38	37	12	13	9

Таблиця 4

Середній % випускників всіх типів шкіл, які отримали відповідні бали за шкалою від 100 до 200 на зовнішньому тестуванні з математики в 2010–2012 роках

Населений пункт	Бали від 100 до 135,5 (%)			Бали від 136 до 150 (%)			Бали від 150,5 до 172,5 (%)			Бали від 173 до 200 (%)		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Роки	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
<i>l</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Донецьк	19	13	23	25	24	25	40	40	37	16	23	15
Міста і села Донецької області	22	19	24	29	31	27	38	36	37	11	14	12
Львів	12	11	14	18	19	15	42	38	34	28	32	37
Міста і села Львівської області	21	14	18	25	27	22	39	40	38	15	19	22
Одеса	17	12	24	23	20	25	42	42	35	18	26	16
Міста і села Одеської області	25	20	32	28	32	29	37	37	32	10	11	7
Черкаси	13	6	16	23	16	24	42	41	40	22	37	20

Закінчення табл. 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Міста і села черкаської області	19	15	23	26	28	27	42	43	38	13	14	12
Чернігів	12	14	18	21	32	22	41	32	41	26	22	19
Міста і села Чернігівської області	23	17	23	27	29	29	41	41	37	9	13	11

Якщо ж повернутись до таблиць 1 та 2 і спробувати простежити тенденцію залежності отриманих на тестуванні балів від типу населеного пункту з урахуванням типу школи, в якій навчався випускник, отримаємо цікаві дані. З одного боку, тенденція залежності отриманих результатів від типу населеного пункту, без урахування типу навчального закладу, продемонстрована вище, за даних умов прослідковуватись не буде. Адже, в багатьох випадках середній відсоток випускників шкіл (при окремому порівнянні елітних та загальноосвітніх шкіл) обласних центрів буде вищим серед тих, хто набрав найнижчі бали, і, навпаки, нижчим, серед тих, хто набрав найвищі бали у порівнянні з випускниками шкіл менших міст та сіл. Це може свідчити про те, що залежність отриманих на тестуванні результатів від типу населеного пункту є наслідком залежності отриманих результатів від типу школи, в якій індивід навчався. Для підтвердження такого припущення можна навести цифри співвідношення кількості елітних шкіл до кількості загальноосвітніх шкіл в населених пунктах різного типу. Так, якщо в столиці і обласних центрах України кількості загальноосвітніх шкіл більша за кількість елітних шкіл в 1,5 (у Києві) – 4 (Севастополь) рази, то в містах і селах цих областей таке співвідношення варіює від 3-х, скоріше, як виняток, і до 32-х. Тобто, наприклад, в Одеській області кількість загальноосвітніх шкіл менша за кількість елітних шкіл в 32 рази. Відповідно, частка учнів, які мають змогу навчатись в елітних школах, також різниться в залежності від типу населеного пункту. Якщо в столиці та обласних центрах від 20% (в Севастополі) і до 39% (в Києві) дітей є випускниками елітних шкіл, то для маленьких міст та сільської місцевості кількість дітей – випускників елітних шкіл, в середньому, не перевищує 10%. Отже, якщо випускники елітних середніх навчальних закладів з більшою імовірністю отримують кращі результати на тестуванні, то вищі шанси на успіх мають ті діти, які живуть в містах з більшою концентрацією таких навчальних закладів. Таким чином, тип навчального закладу впливає на результати зовнішнього незалежного тестування не лише безпосередньо, а і опосередковано, через тип населеного пункту, в якому абітурієнт закінчує школу.

Однак, з іншого боку, більшість відхилень від окресленої тенденції впливу населеного пункту без врахування типу школи, які ми бачимо, враховуючи цей чинник, стосуються саме результатів ЗНО випускників елітних шкіл. Так, середній відсоток протестованих з української мови в Донецьку в 2010 та 2012 роках, у Львові в 2010–2012 роках і Черкасах в 2010 та 2011 роках серед тих, хто набрав найгірші бали, перевищив середній відсоток протестованих в Донецькій, Львівській та Черкаській областях в ці роки, і, навпаки, середній відсоток протестованих в Донецьку та Львові в 2010 та 2012

роках, в Черкасах 2010 році та в Чернігові в 2011 році серед тих, хто набрав найвищі бали, був нижчий за середній відсоток протестованих у відповідних областях в ці роки. Аналогічно, середній відсоток протестованих з математики в Донецьку в 2010 році, у Львові в 2010-2012 роках, в Одесі в 2011 році та в Черкасах в 2012 році серед тих, хто набрав найгірші бали, перевищив середній відсоток протестованих у відповідних областях в ці роки, і, навпаки, середній відсоток протестованих у Львові в 2010 та 2011 роках, та в Черкасах в 2011 році серед тих, хто набрав найкращі бали, був нижчий за середній відсоток протестованих у відповідних областях в ці роки.

Що ж стосується результатів ЗНО випускників загальноосвітніх шкіл з населених пунктів різного типу, то для цих шкіл, окреслена вище тенденція підтверджується. Випускники загальноосвітніх середніх навчальних закладів з обласних центрів з меншою імовірністю набирають найнижчі бали в порівнянні з їхніми колегами, які закінчили школи в містах та селах цієї ж області. Лише в кількох випадках констатуємо виняток з цього правила: середній відсоток протестованих з української мови в Донецьку в 2010 та 2012 роках, в Одесі в 2010 році та в Чернігові в 2011 році та протестованих з математики в Донецьку в 2012 році серед тих, хто набрав найгірші бали, перевищив середній відсоток протестованих в Донецькій, Одеській та Чернігівській областях в ці роки. Відхилення в тестуванні з української мови, знов -таки, можуть бути пояснені особливостями використання державної мови в побуті, а відхилення в тестуванні з математики є лише одиничним і, тому, ним можна знехтувати. Дуже важливо те, що випускники загальноосвітніх шкіл з обласних центрів в усіх досліджуваних випадках частіше отримують найвищі бали в порівнянні з випускниками загальноосвітніх шкіл з менших міст та сільської місцевості. Відтак, маємо констатувати, що рівень викладання в елітних школах не залежить від того, в населених пунктах якого типу вони знаходяться, тоді як рівень загальноосвітніх шкіл у великих містах з одного боку, та в містечках і селах з іншого, відрізняється. Отже, такий чинник соціального походження, як тип населеного пункту не лише опосередкує вплив типу навчального закладу на освітні досягнення індивіда, а і самостійно впливає на результати ЗНО.

Отже, в цій статті, ґрунтуючись на результатах зовнішнього незалежного оцінювання з математики та української мови і літератури 2010–2012 років, проаналізовано диференціацію освітніх можливостей на рівні вступу до вищого навчального закладу в залежності від наступних чинників соціального походження індивіда: тип школи, яку закінчив абітурієнт і тип населеного пункту, в якому ця школа знаходиться. Продемонстровано, що випускники елітних шкіл (ліцеїв, гімназій та колегіумів) в порівнянні з випускниками середніх загальноосвітніх шкіл з більшою імовірністю отримують вищі бали на тестуванні. А випускники шкіл в обласних центрах в середньому набирають кращі бали ЗНО за своїх колег зі шкіл міст та селищ цієї ж області. Отже, обидва виокремлені чинники соціального походження мають вплив на результати незалежного тестування індивіда. Більше того, тип навчального закладу впливає на результати ЗНО не лише безпосередньо, а і опосередковано – через тип населеного пункту, в якому цей навчальний заклад знаходиться, адже кількість елітних навчальних закладів є значно вищою в обласних центрах, ніж в містах та селах області.

Отже, середня освіта в Україні фактично є низькостандартизованою – якість пропо-

нованого навчання значно відрізняється в залежності від типу школи та типу населеного пункту, в якому ця школа знаходиться. Особливо відрізняються результати отримані на тестуванні випускниками елітних шкіл столиці та обласних центрів з одного боку, та звичайних шкіл міст і сіл цих областей з іншого. Дещо вищу гомогенність пропонованого рівня освіти демонструють елітні та загальноосвітні школи в деяких великих містах (Львів, Чернігів), а також елітні школи населених пунктів різного рівня.

Підсумовуючи, маємо констатувати, що чинники соціального походження впливають на результати зовнішнього тестування індивіда і, відповідно, на його шанси вступити до того навчального закладу, який він обере. Хоча механізм зовнішнього незалежного оцінювання надає рівні можливості вступу до вищих навчальних закладів всім абітурієнтам, його впровадження не здатне нівелювати нерівність освітніх можливостей в Україні. Адже в країні з низькостандартизованою системою освіти не достатньо запропонувати індивідам рівні умови на етапі вступу до ВНЗ. Необхідно максимізувати шанси кожного отримати однаково якісну освіту на більш ранніх етапах. Якщо ж стартові можливості дітей різного соціального походження відрізнятимуться, справедливий відбір кращих на більш пізніх етапах освітньої кар'єри лише закріпить існуючу нерівність. Отже, реформування механізмів вступу до вищих навчальних закладів без впровадження реформ на нижчих рівнях освіти, не забезпечить рівні можливості отримання якісної освіти всім здібним та вмотивованим індивідам.

В подальших дослідженнях для глибшого розуміння ролі ЗНО у корегуванні впливу соціального походження на шанси отримання вищої освіти, необхідно розширювати спектр чинників соціального походження, що залучені до аналізу. Відкритих даних Українського Центру оцінювання якості освіти для цього не достатньо, з такою метою серед абітурієнтів слід проводити окремі опитування. Також перспективним є напрямок порівняльних досліджень – співставлення шансів отримання вищої освіти представниками різних соціальних прошарків в країнах з відмінними механізмами вступу до вищого навчального закладу. Такі дослідження можуть продемонструвати переваги та недоліки різних освітніх систем і запропонувати конкретні шляхи реформування української системи освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Мамчиш І.* Складні питання зовнішнього незалежного оцінювання: причини і шляхи подолання / І. Мамчиш // Українознавство. – 2009. – № 4. – С. 133–135.
2. *Сидоренко О.* Роль і місце зовнішнього незалежного оцінювання у становленні національної системи моніторингу якості освіти / О. Сидоренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 22 : збірник наукових праць / за ред. В. П. Сергієнка. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 435–439.
3. Тестування та рівний доступ до якісної вищої освіти: громадська думка про ЗНО, вступ до вишів, проблеми вищої школи / Вебсайт Фонду “Демократичні ініціативи” ім. Ілька Кучеріва – Режим доступу: http://dif.org.ua/en/polls/2011-year/testuvannjata-rivnii-dostup-do-jakisnoi-vishoi-osviti-gromadska-dumka-pro-zno_-vstup-do-vishiv_-problemi-vishoi-shkoli.htm – Назва з екрану.

4. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України в 2010 році [Електронний ресурс] / Український Центр оцінювання якості освіти. – К., 2010. – 351 с. – Режим доступу: http://f.osvita.org.ua/ukrtest/zno2010_report.pdf – Назва з екрану.
5. Зовнішнє незалежне оцінювання – єдиний прогресивний крок у розвитку освіти / Вебсайт Фонду “Демократичні ініціативи” ім. Ілька Кучеріва. – К., 2010. – 12 с. – Режим доступу: <http://dif.org.ua/ua/analit/fguguihiyh> – Назва з екрану.
6. Finnie R. Family Background and Access to Post-Secondary Education: What Happened over the 1990s? / R. Finnie, C. Laporte and E. Lascelles // Analytical Studies Branch. – Ottawa: Statistics Canada. – 2003. – Working paper 34. – P. 1–36.
7. Graaf de P. M. Family Background and Educational Attainment in Netherlands for the 1891–1960 Birth Cohorts / P. M. De Graaf, H. B. Ganzeboom // Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries / [Ed. by: Y. Shavit, H. P. Blossfeld]. – Boulder. – 1993. – P. 75–100.
8. Ishida H. Class Origin, Class Destination and Education: a Cross-national Study of Ten Industrial Nations / Hiroshi Ishida, Walter Muller, John Ridge // American Journal of Sociology. – 1995. – Vol. 101. – №1. – P. 145–193.
9. Сорокин П. А. Социальная мобильность / П. А. Сорокин; пер. с англ. М.В. Соколовой; под общей ред. В. В. Сапова. – М.: Academia; LVS, 2005. – 588 с.
10. Sanredson S. K. Macrosociology: An Introduction to Human Societies / S. K. Sanredson. – N.Y.: Longman. – 1999. – 475 p.
11. Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність / Світлана Оксамитна. – К.: НаУКМА; Агар Медіа Груп, 2011. – 287 с.
12. Парсонс Т. Система современных обществ / Толкотт Парсонс; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева, под ред. М.С. Ковалевой. – М.: Аспект Пресс. – 1998. – 266 с.
13. Фрумин И. Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей / И. Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2006. – №2. – С. 5–22.
14. Velden R. How much does education matter and why? The effects of education on socioeconomic outcomes / Rolf K. W. van der Velden, Maarten H. J. Wolbers // European Sociological Review. – 2007. – Vol. 23. – №1. – P. 65080.
15. Вебсайт Українського центру оцінювання якості освіти – Режим доступу: <http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/vidp/> – Назва з екрану.
16. Айвазовська О. Вступна кампанія: корупція повертається / Ольга Айвазовська // Вебсайт громадської мережі Опора – Режим доступу: <http://opora.ua/articles/1101-vstupna-kampanija-korupcija-povertajetsja> – Назва з екрану.
17. Орбець Л. Вступ-2012: Табачник, давай, до побачення! / Леся Орбець // Українська Правда. Життя, 24.07.2012 – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/columns/2012/07/24/107443/> – Назва з екрану.

Стаття надійшла до редколегії 06.12.2013

Прийнята до друку 12.01.2013

IMPLEMENTATION OF EXTERNAL INDEPENDENT TESTING IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INEQUALITY IN UKRAINE

A. A. Prokhorova

*National University of Kyiv-Mohyla Academy,
H. Skovoroda Str. 2, Kyiv, Ukraine, 04655,
anna_prokhorova@ukr.net*

Based on results of the external independent testing in mathematics, Ukrainian language and literature held in 2010–2012, the author of the article analyzes the differentiation of the educational opportunities at the level of entering a higher education establishment, depending on the type of school which a person was studying at and the type of inhabited settlement to which the school belongs. The author suggests that, giving formally equal opportunities to enter an institution of higher education, the external independent testing in practice does not ensure equal access to education for every university entrant. Moreover, it secures inequality of starting chances, caused in social origin and shown as unequal access to quality education at the previous educational levels.

Key words: education, educational inequality, external independent testing.

ВНЕДРЕНИЕ ВНЕШНЕГО НЕЗАВИСИМОГО ОЦЕНИВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕРАВНОГО ДОСТУПА К ОБРАЗОВАНИЮ В УКРАИНЕ

А. А. Прохорова

*Национальный университет “Киево-Могилянская академия”,
ул. Г. Сковороды, 2, г. Киев, Украина, 04655,
anna_prokhorova@ukr.net*

Основываясь на результатах внешнего независимого оценивания (ВНО) по математике и украинскому языку и литературе 2010–2012 годов, проанализировано дифференциацию возможностей получить высшее образование в зависимости от типа школы, которую окончил абитуриент, и типа населенного пункта, в котором эта школа находится. Предполагается, что ВНО, формально предлагая равные возможности поступления в высшие учебные заведения, фактически не обеспечивает равенство доступа к образованию каждого абитуриента, но и закрепляет неравенство стартовых шансов, которое обусловлено социальным происхождением и проявляется в виде неравного доступа к качественному обучению на предыдущих уровнях получения образования.

Ключевые слова: образование, неравенство доступа к образованию, внешнее независимое оценивание.