

*Микола Слюсаревський*

**ГРОМАДСЬКА ДУМКА  
I  
ГОРИЗОНТИ ОСВІТИ**

Останнє слово завжди залишається  
за громадською думкою.

*Наполеон Бонапарт*

У громадській думці все хибно й істинно,  
але ж знайти в ній істинне – це справа великої  
людини.

*Гегель*

Громадська думка досі не сформувалася  
щодо бачення пріоритетності як освіти,  
так і науки, вчителя, науковця.

*Василь Кремень*

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**Микола Слюсаревський**

**ГРОМАДСЬКА ДУМКА  
І ГОРИЗОНТИ ОСВІТИ**

**Київ 2024**

УДК 316.654:37.012/.014+303.62:32.019.52  
С 49

Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
протокол № 04/24 від 28 березня 2024 р.

**Рецензенти:**

*Ольга Сухомлинська, доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України;  
Валерія Жовтянська, доктор психологічних наук,  
старший науковий співробітник*

**Слюсаревський М.**

С 49 Громадська думка і горизонти освіти / Микола Слюсаревський. –  
Київ : Талком, 2024. – 352 с. – Анот., зміст парал. укр., англ.

ISBN 978-617-8352-29-5

Книга є першою як в Україні, так і за рубежом монографічною працею, яку спеціально присвячено проблемі громадської думки щодо стану освіти та шляхів її розвитку. Висвітлення цієї проблеми здійснюється за даними унікального моніторингу, що від початку 2000-х років проводиться під керівництвом автора Інститутом соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. Водночас значну увагу приділено феноменові громадської думки як такому, розкриттю його сутності й тим дискусіям, котрі точаться навколо нього вже не одне десятиріччя. Власне, з критичного аналізу змісту цих дискусій і розпочинається книга.

Адресується науковцям, напрями досліджень яких пов'язані з проблемами громадської думки та розвитку освіти, працівникам сфери освіти, а також усім, кого можуть зацікавити ці проблеми.

УДК 316.654:37.012/.014+303.62:32.019.52  
ISBN 978-617-8352-29-5

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2024  
© Слюсаревський М. М., 2024

## **ЗМІСТ**

<b>Передмова .....</b>	<b>7</b>
<b>СУТНІСТЬ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ТА ЇЇ ОСВІТНІ ВИМІРИ .....</b>	<b>15</b>
Поняття громадської думки в першому наближенні. Концепція Габріеля Тарда.....	15
Не-ілюзорність громадської думки .....	28
Громадська думка в контексті споріднених понять.....	43
Носії громадської думки – хто вони?.....	59
Освіта як об'єкт громадської думки.....	69
Моніторинг громадської думки з питань освіти: організаційно-методичні аспекти .....	89
<b>ГРОМАДСЬКА ДУМКА ЩОДО СТАНУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТНІХ РЕФОРМ: АНАЛІЗ ДАНИХ МОНІТОРИНГУ .....</b>	<b>112</b>
Поінформованість носіїв громадської думки про освітні справи.....	112
Динаміка довіри до вітчизняної системи освіти та керівництва освітньої галузі .....	122
Оцінка громадянами наявного стану та перспектив розвитку освіти в Україні.....	141
Проблеми освіти, що найбільше турбують громадян.....	155
Громадська думка щодо реформування освіти .....	170

Найрезонансніші освітні нововведення .....	175
12-балка .....	175
ЗНО .....	182
Профілізація старшої школи .....	193
12-річка.....	201
Освітнянське законодавство нового покоління у дзеркалі громадської думки. Стартові позиції НУШ.....	213
Питання корупції в освіті на терезах громадської думки .....	234
Підсумковий баланс моніторингу та його порушення в умовах пандемії коронавірусної хвороби .....	249
<b>ГРОМАДСЬКА ДУМКА І ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА: ВІД ПОБОРЮВАННЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ. Замість післямови.....</b>	<b>259</b>
<b>Література.....</b>	<b>267</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>275</b>

## ПЕРЕДМОВА

Громадська думка (англ. – public opinion) – одне з найпоширеніших словосполучень на вітчизняних і зарубіжних теренах. У країнах з усталеними демократичними традиціями і тих, що обрали шлях демократичного розвитку (до останніх належить і Україна), вона є загально визнаним фактом суспільного життя, неодмінною складовою суспільного дискурсу і, сказати б, символом, що засвідчує принцип народовладдя.

Про громадську думку багато говорять, її систематично вивчають, до неї апелюють як до повноважного арбітра під час політичних баталій і в ситуаціях ухвалення адміністративно-управлінських рішень. Нею ці рішення виправдовують або, навпаки, посилаючись на неї ж, домагаються їх скасування.

Говорячи про громадську думку, мають на увазі думки громадян з найрізноманітніших питань. Те, що думають люди з приводу певних політичних подій, тих чи тих державних діячів, їхніх заяв і дій, наявного в країні рівня добробуту, умов для задоволення матеріальних і духовних потреб населення, національної безпеки та особистої безпеки громадян, міжнародного становища держави, пріоритетів її зовнішньої політики тощо. Ці думки, що, зливаючись воедино, стають громадською думкою, мають своїм підґрунтям життєвий досвід людей, складаються на основі того, що вони бачать навколо себе, про що дізнаються із засобів масової інформації, соціальних мереж, від осіб, наділених певними посадовими повноваженнями, колег на роботі, друзів та знайомих. У цьому розумінні формування громадської думки є спонтанним процесом.

Проте, як відомо, формується громадська думка не лише спонтанно, не тільки самопливом. За неї зазвичай

борються різні політичні сили, державні інститути та громадські організації, які намагаються скерувати її в бажане для них річище і нерідко самі ініціюють появу в суспільстві тих чи інших думок. Усі ці впливи, безперечно, позначаються на стані громадської думки або й відіграють у її формуванні визначальну роль. Але піддається їм вона лише до певної межі. Якщо люди бачать, що нав'язувані їм погляди вочевидь розходяться із їхнім власним життєвим досвідом, то їхні думки чинять опір будь-яким формувальним впливам. Громадська думка набуває ознак альтернативності та опозиційності. Тому всі, хто прагне заручитися підтримкою громадян, мусять не лише впливати на громадську думку, а й рахуватися з нею. Усебічне врахування громадської думки, що ґрунтується на визнанні її суверенності, – один з провідних імперативів демократичного урядування.

Прийнято вважати, що люди, як носії громадської думки, оприявнюють її різними способами, за допомогою різних каналів і засобів – від звернень до органів державної влади, виступів у теле- та радіоэфірі до мітингів і маніфестацій. Проте такого штибу способи оприявнення громадської думки вельми вразливі з погляду їх репрезентативності. Завжди може виникнути питання, чи це справді думка широкої громадськості (населення всієї країни або хоча б якоїсь його великої частини) чи тільки тих людей, котрі такими способами та каналами послуговуються. Цієї вразливості позбавлені суцільні опитування громадян у вигляді референдумів, практику проведення яких українська влада прагне узвичаїти, ухваливши відповідне законодавство. Що й казати, саме референдум є найбільш представницьким і найлегітимнішим оприявненням громадської думки. Однак зрозуміло, що, якою б досконалою і наскільки б узвичаєною не була процедура проведення референдумів, вони все одно проводитимуться в екстраординарних випадках, дуже рідко і з дуже небагатьох питань, оскільки є надто трудомістким і затратним для державного бюджету задоволенням. Через те для оперативного виявлення громадської думки, систематичного відстеження її динаміки у світі давно використовують вибіркові опитування населення, що завдяки



дотриманню певних науково обґрунтованих правил з високим ступенем достовірності показують, якою в конкретний період часу є думка широкого суспільного загалу з тих чи тих проблем. Ці опитування, які впродовж останніх десятиріч набули значного поширення і в Україні, власне й мають назву опитувань громадської думки. Вони своєчасно доносять її до суб'єктів ухвалення державних та політичних рішень і водночас артикують цю думку, роблять очевиднішою для самих громадян.

Події і явища, з приводу яких складається громадська думка, прийнято називати її об'єктами. Серед таких об'єктів значне місце посідає освіта. Освітянськими проблемами суспільний загал переймається і не може не перейматися вже бодай тому, що освіта є найбільшим сегментом гуманітарної сфери суспільства, на утримання якого в Україні щорічно витрачаються хоч, можливо, й недостатні в абсолютному вираженні, але величезні кошти (близько 7% ВВП країни). До сфери освіти, як буде показано в цій книзі, так чи інакше є актуально причетними щонайменше дві третини українських громадян. Їх можна більшою чи меншою мірою вважати учасниками освітнього процесу. Але й ті, хто вже чи поки що не є до нього актуально причетними, теж, як правило, не лишаються байдужими до освітянських справ, бо ж освіта пройшла через долю кожного з них. І кожен бодай інтуїтивно відчуває: від того, що діється в галузі освіти, які горизонти вона відкриває, суттєво залежить майбутнє країни і народу.

Нині держави, які перебувають в авангарді переходу людства до якісно нових економіко-технологічних укладів, що базуються на високому інтелекті, рішуче поривають з уявленнями про освіту як про витратне соціальне благо та безповоротну статтю видатків. Натомість утверджується її розуміння як безпосереднього продуктивного чинника сталого розвитку, безальтернативної умови забезпечення конкурентоспроможності кожної країни, що прагне посісти гідне місце в охопленому процесами глобалізації світі. Тож якщо Україна не хоче залишатися на узбіччі науково-технологічного і духовного поступу людства, вона також має рухатися в напрямку перетворення освіти на загально-

національну стратегію розвитку, що, своєю чергою, потребує докорінної модернізації та реформування освітньої сфери.

Природно, рух до нових горизонтів передбачає найширшу суспільну підтримку. У Національній доповіді НАПН України до 25-річчя Незалежності України наголошувалося, що результативна державна освітня політика покликана передусім змінювати ставлення суспільства до освіти і що реформування освіти не може бути успішним, якщо не матиме широкої підтримки та розуміння в освітян і суспільстві (Кремень, 2016, с. 8, 11). Це висуває на перший план проблему громадської думки про освіту.

Можна сказати, що тією ж мірою, якою освіта є сьогодні чинником суспільного розвитку, громадська думка про неї стає чинником освітніх перетворень. Адже і вітчизняний, і світовий досвід переконливо доводить, що тільки в разі позитивної налаштованості громадської думки будь-які значущі для суспільного загалу дії ініціаторів перетворень мають перспективу передбаченого завершення. Як писав ще Х. Ортега-і-Гассет, урядувати супроти громадської думки неможливо (Ортега-і-Гассет, 2010, с. 267). Звісно, незгода громадян із тим, що відбувається у сфері освіти, навряд чи може викликати протестні акції такого масштабу, як, приміром, відмова режиму Януковича від курсу на асоціацію з Європейським Союзом. Але й мовчазний спротив громадськості здатен звести нанівець усі реформаторські зусилля. Тому легковажити її думкою в жодному разі не випадає.

На жаль, рівень вивчення і, як наслідок, урахування громадської думки з питань освіти наразі перебуває в очевидній суперечності з її важливістю. Приємно це комусь чути чи ні, але доводиться констатувати, що освіта досі належить до сфер суспільного життя, які залишаються найбільш обійденими увагою суспільних інститутів, що за своїм функціональним призначенням покликані відстежувати, оприлюднювати та формувати громадську думку. Освітня галузь є чимось на кшталт бідної падчірки як для засобів масової інформації, так і провідних соціологічних центрів.

Хоча освітянські справи і турботи зачіпають інтереси більшості українських родин, увагу традиційних ЗМІ і тим паче нових медіа, які активно функціонують в інтернеті, привертають переважно лише ті проблеми у сфері освіти, що мають присмак скандальності або конфліктності. Так само рідко потрапляють питання освіти і в поле зору провідних соціологічних центрів – зазвичай тоді, коли їх вивчення щедро фінансується з позабюджетних джерел. Мізерний обсяг зондувань громадської думки із цих питань було б смішно навіть порівнювати з тим валом соціологічної інформації, який має суто політичне забарвлення, центрується на боротьбі політичних сил за владу. І не дивно, що багато хто з наших співвітчизників ототожнює громадську думку як таку лише з довірою до представників політичного бомонду, хоча їм (це також буде показано в книзі) пересічний українець довіряє, як правило, значно менше, ніж освітянам.

На цьому тлі єдиним винятком, що компенсує брак відповідної інформації, є моніторинг громадської думки щодо проблем освіти та заходів з її реформування, який починаючи з 2000 року здійснює Інститут соціальної та політичної психології НАПН України (Слюсаревський, 2016). Аналізові його даних і присвячено цю книгу. У ній ми ставимо за мету вперше відтворити цілісну картину стану та динаміки громадської думки про освіту в період другого–третього десятиріч державної незалежності України, тобто до повномасштабного російського вторгнення. Це дасть змогу висвітлити, з одного боку, здобутки і “вузькі місця” в розвитку вітчизняної освіти (у тому вигляді, в якому вони постають у громадській думці) і, з другого – проблеми формування самої громадської думки з приводу здобутків і “вузьких місць”, про які йдеться.

Одразу ж зауважимо, що виявлена нами в процесі моніторингу громадська думка не є безпомилковою, позбавленою суперечностей. Останні зумовлені як наявністю в суспільній свідомості успадкованих з радянського минулого упереджень та віджилих стереотипів, так і суперечливістю процесів, якими був позначений розвиток освіти в Україні упродовж десятиріч державної незалежності. Протягом цих

десятиріч сферу освіти нерідко “лихоманило”, як у тяжкій хворобі, прогресивні освітні зміни здійснювалися з недостатньою послідовністю, почасти безсистемно і хаотично, нашвидкуруч, з розрахунком на суто зовнішній ефект, а подеколи й чергувалися з тривалими періодами відкочування назад, відмови від обраних пріоритетів розвитку. Усе це, зрозуміло, відбивалося на громадській думці про освіту, тягло за собою її стагнацію.

Маємо застерегти також, що відтворена картина громадської думки неминуче буде дещо застарілою, не цілком відповідатиме реаліям, які складуться у сфері освіти на момент, коли читач візьме до рук книгу. Це неunikно – навіть якби й не було воєнного лихоліття, яке унеможливило нормальне функціонування освітньої галузі. Неunikно, адже за своєю природою громадська думка характеризується передусім плинністю, вона постійно “мутує”, стрімко змінюючись у міру змінюваності життєвих явищ, які відображає. Тому відтворити актуальний стан громадської думки здатні лише новинні програми телебачення і радіомовлення, газетні статті (якщо їх написано достатньо швидко) та ще, звісно ж, сайти дослідницьких організацій, які збирають дані про неї. Угнатися за її актуальним станом у книзі, тим паче коли це книга монографічного формату, неможливо. Ми цього й не намагатимемося зробити. Натомість спробуємо виокремити найважливіші, з нашого погляду, особливості в ретроспективно відтвореному її стані, найістотніші тенденції її динаміки, осмислення яких може прислужитися тим, хто працює сьогодні на ниві освіти, здійснює освітні реформи в назвичайно складних умовах сьогодення і здійснюватиме після перемоги над російським агресором.

Однак перш ніж розпочати опис процедури моніторингу та його результатів, уважаємо за потрібне торкнутися (в перших розділах книги) деяких теоретичних проблем, пов’язаних з вивченням громадської думки. Хотілось би, щоб читач сприйняв такий аналітичний екскурс у її проблематику не як марнословне бажання автора потеоретизувати, аби надати своїй праці більшої

респектабельності, а як необхідність, зумовлену тими ексцесами епістемологічного плану, які час від часу виникають у науковому просторі навколо поняття громадської думки.

“Наїзди” на неї відбуваються в доволі широкому змістовому діапазоні. Одні автори стверджують, що громадська думка вивчається нині не так, як потрібно, що в тому вигляді, в якому її вивчають, вона не має суттєвої ні теоретичної, ні практичної цінності; інші заявляють, що про громадську думку в Україні поки рано говорити, позаяк у нас немає громадськості, а деякі (переважно зарубіжні) ідуть іще далі – ставлять під сумнів сам феномен громадської думки, переконують, що вона є лише ілюзією, потрібною політикам і політтехнологам для маніпулювання свідомістю людей. На ці “наїзди”, які, трапляється, мають під собою не тільки наукове підґрунтя, а й зацікавленість іншого штибу, можна було б і не зважати, оскільки вони істотно не позначаються на дослідженнях громадської думки. Її вивчають у дедалі ширших масштабах, дещо лише коригуючи, вдосконалюючи (з урахуванням критики) інструментарій досліджень. Але якщо на такі “наїзди” не зважати, легко наразитися на закиди, що, мовляв, автор узявся писати про те, теоретичних премудрощів і, отже, “підводних каменів” чого не знає, або ще гірше – що написав книгу про те, чого не існує. А нам такі закиди, звісно, ні до чого. Це зрозуміло.

Зрозуміло й те, що розглянути увесь обшир критичної літератури з проблем громадської думки і навести відповідні контраргументи (тобто фактично запропонувати власну концепцію громадської думки) в книзі переважно освітянського спрямування не є можливим. Для цього знадобилось би геть інше наукове видання. Тому ми обмежимося лише тими міркуваннями теоретико-методологічного та методичного плану, які, на наш погляд, доводять, що громадська думка як така і зокрема громадська думка про освіту таки існує і дані моніторингу, які ми плануємо обговорити, її тією чи іншою мірою відображають. Маємо намір показати також місце громадської думки в контексті споріднених понять, котрими оперує сучасна соціально-психологічна наука. Це дасть змогу краще розкрити ресурсний потенціал, силу впливу

досліджуваної громадської думки і водночас застерегти од деяких неправомірних і, отже, надмірних очікувань щодо результатів її вивчення. Адже кожен науковий результат має свої обмеження, свою зону релевантності.

Сподіваємося, наша книга становитиме інтерес для всіх, кому не байдужі як процеси у сфері вітчизняної освіти, так і проблеми відстеження та врахування громадської думки українців.

# **СУТНІСТЬ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ТА ЇЇ ОСВІТНІ ВИМІРИ**

## **Поняття громадської думки в першому наближенні. Концепція Габріеля Тарда**

Інтерпретації феномену громадської думки і відповідно поняття, яке його означає, нагадують анекдот про чоловіка, котрий, прагнучи схуднути, вирішив дотримуватися кількох дієт одразу. Науковці, які писали про громадську думку в останні роки існування Радянського Союзу і пишуть у країнах пострадянського простору, посилаються водночас і на Ф. Оллпорта (Allport, 1937), і на Г. Блуммера (Блуммер, 2010), і на Х. Ортегу-і-Гассета (Ортега-и-Гассет, 2010), і на інших маститих зарубіжних авторів, не помічаючи або намагаючись не помічати незбіжності чи й несумісності їхніх міркувань та постулатів, що з'явилися на світ у різні часи, в різному теоретичному контексті і для різних цілей.

На тлі такої нерозбірливості не викликає особливого подиву, приміром, те, що відомий російський філософ і соціолог Б. Грушин, якого вважають одним з піонерів вивчення громадської думки в колишньому СРСР, навіть висловлював сумнів щодо можливості “вести мову про визначення громадської думки загалом, про деяку її абстрактну дефініцію, котра була б однаково правильною стосовно всіх епох і суспільств, для всіх випадків” (Грушин, 1998, с. 63). Тобто фактично постулював відмову від концептуалізації цього поняття, що рівнозначно розмиванню уявлень про означуваний ним феномен.

Звісно, уявлення науковців про той чи той феномен, те чи те суспільне явище можуть бути різними. Тим паче в епоху постмодерну, яка дає право вченому вибудовувати будь-які теоретичні конструкти з використанням одного й того самого поняття (Слюсаревський, 2013). Але все ж важливо, на нашу думку, щоб ці конструкти співвідносилися, по-перше, з тими уявленнями, заради утвердження яких, власне, й було уведено свого часу в науковий та суспільний обіг певне поняття (в нашому випадку – поняття громадської думки), і, по-друге, з тими, що лежать де-факто в основі відповідних емпіричних досліджень, якщо такі дослідження проводяться (у нашому випадку – опитувань громадської думки). Інакше теоретизування нічого, крім хаосу, в пізнавальний процес не внесуть.

Отже, сучасна інтерпретація громадської думки має базуватися передусім на, так би мовити, історично первісному, початковому її тлумаченні. Однак при цьому слід чітко розрізнити її історичний родовід як суспільного явища, з одного боку, і як поняття, що з певного часу використовується для означення цього явища, – з другого. Таке розрізнення є нагально необхідним, адже його відсутність чи недостатній акцент на ньому вочевидь заводять дослідника в глухий кут, про що й свідчить приклад Б. Грушина.

Висловлені ним сумніви щодо можливості “абстрактної дефініції” громадської думки, “однаково правильною для всіх епох і суспільств”, вочевидь безпідставні, якщо мати на увазі її родовід як суспільного явища. У статусі суспільного явища вона проходить через усю історію людства.

На твердження про її існування з незапам’ятних часів натрапляємо в багатьох авторитетних літературних джерелах. Так, Х. Ортега-і-Гассет наголошував, що “жодна влада у світі ніколи не ґрунтувалася ні на чому, крім громадської думки” (Ортега-і-Гассет, 2010, с. 266). Можна послатися й на канонізованого в радянському суспільствознавстві Ф. Енгельса, який стверджував, що родовий лад “не мав ніяких інших засобів примусу, окрім громадської думки” (1964, с. 163).

Щоправда, у наведених цитатах, слова на кшталт “ні на чому, крім” чи “ніяких інших” у світлі сучасних наукових знань видаються деяким перебільшенням. У минулі історичні епохи, про які писали згадані автори, поряд із громадською думкою



регуляторами соціальної поведінки людей, напевне, були, як і сьогодні, ті чи ті суспільні норми, звичаї, традиції тощо. На цих питаннях ми докладніше зупинимося в одному з наступних розділів книги. Але, хоч як би там було, зрозуміло, що історичні витоки громадської думки як суспільного явища, як феномену губляться в далекій давнині і тому її незмінна сутність (звісно, незмінна у функціонально-процесуальному, а не змістовому аспекті) не лише може, а й повинна бути відображена у певній дефініції, однакової для всіх епох і суспільств.

Інакший родовід має не явище, а *поняття* громадської думки. З'явилося воно у Франції, найімовірніше тільки у XVIII ст., особливої популярності набуло напередодні і під час Великої французької революції, але означало зовсім не те, що сьогодні (Шампань, 1997). Під громадською тоді розуміли думку парламентських кіл, у роки революції – думку Конвенту, призначену для громадського, тобто публічного висловлення (у французькій мові, як і в англійській, “громадський” і “публічний” – це одне слово). Її вироблення обов'язково передбачало публічну ж попередню дискусію, що мало запобігати упередженості оприлюднюваної думки, доводити її правомірність, відповідність інтересам народу<sup>1</sup>. Таке розуміння громадської думки протрималося ледь не до кінця XIX ст. І лише на рубежі XIX–XX ст. під нею почали розуміти те, що й тепер, а саме думку широкої громадськості, усього народу. Тобто громадська думка як суспільний феномен нарешті “зустрілася” зі своїм найменуванням.

Що спричинилося до цієї зустрічі і чому вона так припізналася? Нічого екстраординарного в такому нібито запізненні насправді немає. Нові поняття й категорії, як відомо, узагалі з'являються в історично пізніші терміни, ніж ті процеси та явища, які вони відображають. Причому новим поняттям, яке з'являється в науковому та суспільному обігу, далеко не завжди стає зовсім нове, невідоме доти слово. Нерідко для цього

---

<sup>1</sup> На момент дискусії як обов'язкової умови вироблення гідної оприлюднення думки звертаємо увагу тому, що цей рудимент тодішнього тлумачення поняття “громадська думка”, імовірно, ліг в основу, сказати б, доволі своєрідних концептів і громадської думки, і громадськості, сформульованих у XX ст. Г. Блуммером, про ще йтиметься далі.

використовуються звичні, давно вживанні слова та словосполучення, значення яких розширюється або й докорінно змінюється. За приклад тут може слугувати історія становлення, скажімо, таких понять, як “культура”, “комунікація”, зрештою, навіть “мова” (в узагальнено-семіотичному розумінні) (Слюсаревський, 2019, с. 398).

Поява нових понять, що набувають статусу фундаментальних наукових категорій, відбувається тоді, коли стає очевидним першорядне суспільне значення відображуваних ними процесів та явищ. Саме так і сталося з громадською думкою. Вона дістала своє найменування, коли, з одного боку, на історичну арену вийшли як нова соціальна реальність численні людські маси, що потребували спільної думки і виявляли підвищену схильність до її продукування, з другого – коли набула бурхливого розвитку періодична преса, газетна журналістика – як перший засіб дійсно масової інформації, спроможний ініціювати зародження цієї думки, блискавично оприявнювати її, узагальнювати і спрямовувати в певне річище. Громадська думка стала відтак головним чинником єднання та консолідації мас, які внаслідок стрімкого зростання народонаселення, прискороного розвитку промисловості, доти небаченої за масштабами урбанізації заповнили великі міста. У містах-гігантах зосереджувалися вихідці з традиційних суспільних класів і верств, котрі швидко поривали зі своїм колишнім способом життя, притаманними йому нормами та цінностями і не встигали інтегруватися в нове соціокультурне середовище, органічно увійти до інших великих груп, вибудувати тривкі внутрішньогрупові стосунки (Слюсаревський, 2018а). Тому їх, ці величезні конгломерати фактично не пов’язаних між собою людей, ніщо й не об’єднувало, крім громадської думки.

Одне слово, настала “ера мас”, із настанням якої не помічати громадської думки стало просто неможливо. Адже її поширення нагадувало, за влучним висловом класика соціологічної і соціально-психологічної науки Габріеля Тарда, “потопельний потік”.

Г. Тард і ввів у науковий обіг поняття громадської думки, яку називав також Думкою з великої літери (Opinion)<sup>1</sup>. У його концепції вона постає у своєму первісному, автентичному вигляді, позбавленому пізніших смислових нашарувань, які нерідко радше затуманюють, ніж прояснюють її сутність. Ми не стверджуємо, що все в Тардовій концепції, усі положення й дефініції є бездоганними, завершеними і ретельно виваженими, такими, що не потребують жодних уточнень. Але в першому наближенні вони, безперечно, адекватно розкривають зміст поняття громадської думки, оскільки для розкриття саме цього, а не якогось іншого змісту їх і було покладено на папір. І тому саме від них належить відштовхуватись, якщо хочемо мати релевантні уявлення про громадську думку.

Отже, надамо слово Габрієлеві Тарду.

“Думка, – пише він, – є короткочасною і більш або менш логічною групою суджень, які, відповідаючи завданням, поставленим сучасністю, відтворені в численних екземплярах, в особах однієї і тієї ж самої країни, одного й того ж самого часу, одного й того ж самого суспільства”. І додає: “Суттєво необхідним є також те, щоб кожна із цих осіб мала більш або менш певне усвідомлення тотожності суджень, котрих вона дотримується, із судженнями, яких дотримуються інші; якби кожна із них вважала себе ізольованою у своїй оцінці, то жодна з них не відчувала б себе і не була б стиснута в більш тісній асоціації з подібними собі, неусвідомлювано подібними” (Тард, 1998, с. 303).

На наш погляд, процитований уривок з Тардової праці можна вважати ядром висунутої ним концепції громадської думки, яка своєю чергою є складовою частиною його вчення про публіку, точніше про психологію публіки, як певного типу соціальних зв'язків людей, тобто їхньої асоціації. Термін “асоціація” в цьому уривку не несе специфічного смислового навантаження, його

---

<sup>1</sup> Оскільки в перекладах праць Г. Тарда ці та деякі інші особливості його правопису не зберігаються, ми їх теж не дотримуватимемося. Для відтворення терміна *opinion* традиційно використовуватимемо також український відповідник “думка”, хоча з огляду на його багатозначність він не є настільки “прозорим”, як, наприклад, російський “мнение”. Тож не випадково в працях української діаспори використовується скалькований термін “опінія”.

використано як заміник головного для Тарда поняття публіки, або громадськості (у французькій це теж одне й те саме слово).

Як же тлумачив учений це поняття? Важко позбутися враження, що він просто не знайшов більш підхожої лексики. “Ні в латинській, ні в грецькій мовах немає слова, яке відповідало б тому, що ми розуміємо під словом *публіка*”, – пише Тард (там само, с. 262), наголошуючи, що це зовсім не те, що розуміють, наприклад, під театральною публікою, адже “публіка якогось театру, якогось зібрання означає натовп”, тоді як “нова епоха з винаходом книгодрукування створила абсолютно новий вид публіки, яка дедалі більше зростає і нескінченне поширення якої є однією з найхарактерніших рис нашого часу” (там само, с. 259).

Обстоюючи своє тлумачення публіки, автор учення про неї постійно апелює до вельми поширеного на той час у суспільствознавчому дискурсі поняття натовпу як до такого, що означає дещо схожу і водночас принципово відмінну соціальну реальність. Як підкреслює Тард, “між натовпом і публікою відстань величезна”, хоча “*публіка*... є не чим іншим, ніж розсіяним натовпом, у якому вплив умів одного на одного став дією на відстані, на відстанях, що дедалі зростають” (там само, с. 266, 257). На думку вченого, на відміну від натовпу, єдність якого забезпечується завдяки фізичним контактам між людьми, публіка становить сукупність індивідів, “фізично розділених і поєднаних суто розумовим зв’язком” (там само, с. 259). Водночас “досить розплющити очі, аби завважити, що поділ суспільства на різну публіку, поділ суто психологічного плану, який відповідає різному стану умів, прагне хоч не замінити, звичайно, проте заступити собою з дедалі більшою й більшою очевидністю релігійний, економічний, естетичний і політичний поділ суспільства на корпорації, секти, ремесла, школи та партії” (там само, с. 272).

Неважко постерегти, що в такому тлумаченні поняття публіки фактично збігається з більш усталеним і, можливо, ширшим поняттям маси. Це й дає підстави відносити Г. Тарда до фундаторів психології мас – однієї з перших соціально-психологічних теорій (Слюсаревський, 2018а).

Той “розумовий зв’язок” індивідів, що становлять публіку (чи масу), про який пише Тард, реалізується передусім завдяки громадській думці і втілюється в ній. А своїм формуванням вона

завдячує в нові часи насамперед періодичній пресі: “Газети почали з того, що висловлювали думку, спершу суто місцеву, думку привілейованих груп, двору, парламенту, столиці, відтворюючи їхні пересуди, їхні розмови, їхні чвари; вони закінчили тим, що майже свавільно стали спрямовувати і змінювати думку, нав’язуючи промовам і розмовам більшість своїх щоденних сюжетів” (Тард, 1998, с. 308). І далі: “Преса об’єднує і пожвавлює розмови, робить їх одноманітними в просторі і різноманітними в часі. Щоранку газети надають своїй публіці матеріали для розмови на цілий день” (там само, с. 327). Такий виразний акцент на провідній ролі газет як єдиних на той час засобів масової інформації у формуванні громадської думки і на ролі маси (публіки) як її сукупного носія – відмітна риса Тардової версії психології мас.

Узявши це до уваги, продовжимо виклад основних тез його концепції громадської думки. Розкриваючи психологічну природу зв’язку між просторово роз’єднаними її носіями, він зазначає: “Цей зв’язок полягає в одночасності переконання чи захоплення, в усвідомленні, яке охоплює кожного, що цю ідею чи це прагнення поділяє у даний момент величезна кількість інших людей. Досить людині знати це, навіть не бачачи інших людей, і на неї впливає вся їх сукупна маса, а не лише один журналіст; спільний натхненник, сам невидимий і невідомий і від того невідпорний” (там само, с. 260).

На наш погляд, ця теза – про те, що формування єдиної громадської думки в умовах масових інформаційних процесів може відбуватися й поза обміном думками між її носіями – тягне на фундаментальне наукове відкриття, досі належно не оцінене. Правда, Тард зауважує, що аби таке “навіювання на відстані” стало можливим, треба, щоб індивіди звикли “під впливом інтенсивного (громадського) життя, життя міського, до навіювання на близькій відстані” (там само, с. 262). Але ця заувага, зрозуміло, аж ніяк не заперечує згаданого відкриття.

Істотними видаються також тези про те, що читач газети “абсолютно не здогадується про той вплив, який справляє на нього маса інших читачів”, що жвавість нашого інтересу до газетних публікацій “підтримує неусвідомлювана ілюзія спільності нашого почуття з почуттями інших людей” (там само, с. 260, 261).

Може з дещо надмірною категоричністю автор концепції постулює перетворення всіх суспільних груп на різні види публіки, що споживають контент різних газет. Але водночас наголошує: "... Незважаючи на велику кількість і різноманітність видів публіки, що існують одночасно і перемішані між собою в суспільстві, вони всі разом становлять ніби одну спільну публіку завдяки їхній частковій згоді щодо деяких важливих пунктів; це є те, що називають думкою, політичне значення якої дедалі зростає" (там само, с. 275). Тобто констатується можливість одночасного, так би мовити паралельного, існування як громадських думок окремих спільнот, так і громадської думки всього суспільства, з акцентом на більшій значущості останньої.

Давши визначення громадської думки, яке ми навели вище, учений намагається також якомога виразніше окреслити її феноменологічні межі, відокремити від інших понять, що репрезентують утворення "громадського духу", тобто стани та властивості надіндивідуальної, сукупної, спільної свідомості людей. Звісно, робить це, послуговуючись наявними в його час науковими знаннями і використовуючи тодішню термінологію. У цьому плані найбільш присутніми є твердження про те, що "у слові *думка* зазвичай сплутують два поняття, які й насправді сплутані, але які має розрізняти ретельний аналіз: *думка* у власному сенсі слова – сукупність суджень, і спільна воля – сукупність прагнень". І про те, що громадську думку "не слід плутати з двома іншими фракціями громадського духу, які водночас живлять і обмежують її, які перебувають у безперервній боротьбі з нею через ці межі" (там само, с. 300).

Першу "фракцію" названо гранично чітко: "Одна з них – це традиція, нагромаджений і згущений екстракт із того, що становило думку померлих, спадщину необхідних і рятівних передсудів, часто обтяжливих для живих". Для поменування другої "фракції" було використано, оскільки не знайшлося точнішого терміна, перший-ліпший: "Друга – яку я дозволю собі назвати збірним і скороченим найменням – розумом. Я маю на увазі під цим відносно раціональні, хоча часто безрозсудні судження вибраних..." (там само, с. 300-301).

"Перш ніж набути спільної думки та усвідомити її такою, індивідууми, які складають націю, усвідомлюють, що володіють

спільною традицією, і свідомо підпорядковуються рішенням розуму, який вважають вищим, – пише Тард. – Отже, із цих трьох розгалужень громадського духу думка починає розвиватись останньою, але найшвидше збільшується, починаючи з певного моменту; і вона збільшується на шкоду двом іншим” (там само, с. 301). Услід за цим автор конкретизує, у чому ж полягала така шкода в тодішньому суспільстві, яке набувало ознак масоподібності: “Можна сказати взагалі, що скелі традиції безперервно підточуються припливами думки, цього моря без відпливів. Думка тим сильніша, що менш сильною є традиція...”. Так само значний і тією ж мірою руйнівний вплив справляла, за Тардом, громадська думка й на “розум”: “Біда в тому, що сучасна думка стала всемогутньою... також і проти розуму... Якщо вона не затоплює лабораторії вчених – єдине досі недоторканне сховище, то вона заливає судилища, парламенти, і немає нічого тривожнішого від цього потопу, близького кінця якого ніщо не дає підстав передбачити” (там само, с. 302-303).

Проникливі спостереження знаходимо в Г.Тарда і щодо соціально-психологічних механізмів становлення громадської думки за наявності в суспільстві протилежних поглядів на певну проблему: “Думка може бути дуже поширеною, але вона не *виявляє себе*, якщо вона поміркована; проте як би мало не була поширеною крайня думка, вона різко *виявляє себе*. Отже, “маніфестації”, спосіб висловлення... відіграють величезну роль у поєднанні та проникненні однієї в одну думок різних груп та в їх поширенні. За допомогою маніфестацій саме найбільш крайні думки раніше і виразніше інших починають усвідомлювати своє одночасне існування, і, завдяки цьому, їхнє поширення перебуває в особливо сприятливих умовах” (там само, с. 304).

Разом з тим учений почасти суперечить собі ж, коли стверджує, що “буває завжди дві думки з приводу кожного посталоного завдання” (там само, с. 303). Думок, звичайно, може бути і дві й більше. Але твердження про те, що так буває завжди, дисонує з описаним самим же Тардом (див. вище) “навіюванням на відстані”, яке, нагадуємо, може спричинюватися до одностайності думок без жодного їх зіткнення чи бодай порівняння, завдяки лишень упевненості потенційних носіїв громадської думки – нехай упевненості здебільшого й ілюзорній – у тому, що споживаний

ними медійний контент сприймається так само і рештою споживачів.

У ще більшу суперечність із самим собою заходить Тард, імплантуючи в проблематику громадської думки висунутий ним концепт розмов, під якими розуміє, кажучи сучасною науковою мовою, неформальне спілкування людей<sup>1</sup>. Ніби забувши про те, що в умовах “навіювання на відстані” одностайність думок споживачів медійного контенту може складатися й поза їхніми фізичними контактами, він беззастережно заявляє: “І якщо серед цих дій, унаслідок яких з’являється думка, ми почнемо шукати найзагальніше і постійне, то без зусиль переконаємося, що таким є *розмова*, елементарне соціальне відношення, абсолютно забуте соціологами” (там само, с. 257). Як бачимо, розмови потрактовуються не просто як одна з умов спонтанного формування громадської думки, а як обов’язкова, універсальна і чи не головна умова.

Треба думати, така суперечність виникла через те, що Тардом було відкрито фактично водночас обидва феномени, які неоднозначно виявляють себе у феноменології чинників, що формують громадську думку, – феномен розмов як способу, за допомогою якого люди стихійно узгоджують свої думки, і феномен самонавіюваного “розумового зв’язку” просторово розрізаних носіїв громадської думки. Відкривши ці феномени, він, однак, не співвідніс їх між собою, оскільки не помітив їхньої контраверсійності. Якщо ж ці феномени співвіднести, то логічним буде дійти висновку, що розмови, які в домедійні (догазетні) часи відіграють у формуванні громадської думки, імовірно, провідну роль, на певному етапі розвитку масових інформаційних процесів<sup>2</sup> перестають бути доконче необхідною умовою її формування, перетворюються на радше допоміжний чинник – супровідний, підсилувальний тощо.

---

<sup>1</sup> Ми в жодному разі не заперечуємо продуктивності цього концепту, йдеться лише про неправомірність його абсолютизації в контексті проблематики громадської думки.

<sup>2</sup> Підкреслюємо: на певному етапі. Сьогодні сфера колишніх розмов розширюється завдяки інтенсивному обміну думками в соціальних мережах, і тим самим зростає їхня роль у формуванні громадської думки. Проте говорити, що ця роль уже є такою ж, як у домедійні часи, на наш погляд, передчасно.



Необов'язковість безпосереднього спілкування людей у процесі становлення громадської думки інколи визнавалась і після Тарда. Так, Н. Мансуров у передмові до відомої монографії Е. Ноель-Нойман, яка мала свого часу найширший резонанс у соціологічному співтоваристві і не втратила популярності досі, зазначав, певною мірою полемізуючи з авторкою, що громадська думка може виникнути й у тому разі, коли люди лише “перебувають в однакових умовах і зазнають однакових впливів” (Мансуров, 1996, с. 23). Проте такі визнання все ж поодинокі. Переважає точка зору, згідно з якою громадська думка з'являється тільки тоді, коли є комунікація і взаємодія між людьми, зацікавленими спільними справами, або й тільки в результаті широкої суспільної дискусії (Sulek, 2009; Оссовський, 1999, 2003; Блуммер, 2010). І ця точка зору, котра неправомірно звужує наукове бачення всього розмаїття способів породження та побутування громадської думки, знаходить опертя, зокрема, і в абсолютизованому Г. Тардом феномені розмов.

Містить його концепція й деякі інші суперечності або просто недостатньо виважені формулювання, позначені надмірною категоричністю, властивою стилеві тогочасних суспільствознавчих праць. До того ж їхню категоричність поглиблюють пізніші інтерпретації його наукової спадщини, скажімо, тези про те, що громадської думки начебто не існувало до появи масової періодики. Хоча насправді він висловлювався радше в тому плані, що до того, як з'явилася масова періодика, громадська думка не могла набувати загальнонаціонального масштабу. З останнім, до речі, теж не варто погоджуватися беззастережно (бо як тоді могли зорганізуватися хрестові походи, релігійні рухи, всенародні селянські повстання?), але мова зараз не про це.

Попри певні вади Тардова концепція громадської думки достатньо струнка й переконлива, у чому, гадаємо, міг пересвідчитися читач. В узагальненому вигляді її зміст вважаємо за можливе звести до таких основних положень:

- громадська думка є сукупністю певних суджень, тобто когнітивним утворенням;

- статус громадської будь-яка думка має тоді, коли її поділяє водночас багато людей, тобто вона є когнітивним утворенням надіндивідуального рівня;

– як сукупність суджень, що актуальні лише на певний момент, громадська думка є утворенням недовготривалим, плінним, швидко змінюваним;

– одночасність появи в багатьох людей однакових суджень, які стають складовими громадської думки, спричинюється тим, що люди перебувають у тією чи іншою мірою схожих умовах, споживаючи одну й ту саму інформацію з приводу цих умов;

– у своїй генезі формування громадської думки передбачає інтенсивний обмін думками між її потенційними носіями, однак (додамо) в епоху масової комунікації роль безпосереднього спілкування носіїв громадської думки зазнає змін, почасти нівелюється;

– масова комунікація створює винятково сприятливі умови для прискореного формування громадської думки, надання цьому процесові загальнонаціонального масштабу;

– в умовах масової комунікації однастайність носіїв громадської думки може забезпечуватися на безконтактній основі. Цю однастайність уможливує, з одного боку, практично синхронне споживання її носіями певних медійних повідомлень, з другого – їхня впевненість у тотожності почуттів одне одного щодо змісту споживаних повідомлень;

– попри величезний вплив, який на кожного носія громадської думки справляють його однодумці (реальні чи уявні), він цього впливу, як правило, не усвідомлює, і саме внаслідок такої неусвідомленості сила їхнього впливу багатократно зростає;

– формування та функціонування громадської думки відбувається як у загальнонаціональному масштабі, так і в локальних соціальних середовищах. Можуть складатися водночас різні, відносно ізольовані громадські думки;

– громадська думка може бути феноменом як групової, так і ексгрупової, масової свідомості. Причому перевагу має зазвичай її ексгруповий, масоподібний вимір;

– громадську думку слід відрізнити від інших утворень надіндивідуального рівня (колективних прагнень, традицій і т. ін.), що регулюють соціальну поведінку людей;

– підґрунтям, на якому виникає громадська думка, слугують, з одного боку, традиційні уявлення широких народних мас (нормативні, ціннісні тощо), з другого – раціонально обґрунтовані погляди і вчення інтелектуальної еліти. Формуючись на основі

цих компонентів суспільної свідомості, вона (громадська думка) справляє на них затим більш або менш значний зворотний вплив.

На ці положення, що випливають з Тардової концепції, ми й будемо орієнтуватися в подальших розділах книги. Їхнє методологічне значення вбачаємо, зокрема, у тому, що вони дають змогу очистити поняття громадської думки від розширювальних тлумачень – таких, на які натрапляємо, наприклад, у часто цитованій книзі ще одного метра радянської і російської соціології М. Горшкова. Там стверджується, що громадська думка виступає в різних іпостасях: і як духовне явище (оцінка), і як “місток від духовного явища до практичного” (настановлення, позиція щодо певного об’єкта)”, і навіть як поведінка (Горшков, 1988, с. 174–179). Хоча звичайна людська логіка підказує, що думка радше втілюється в певній поведінці, ніж є нею, та й “місток” (у термінології автора) теж є духовним явищем.

Навантажуючи громадську думку такими надлишковими смислами, надмірним, невластивим їй змістом, розширювальні тлумачення<sup>1</sup> роблять її фактично непіднімною для емпіричних досліджень. Оскільки ж емпіричні дослідження все одно здійснюються в дедалі більших обсягах і під час них громадська думка вивчається переважно у своїх природних межах (як сукупність суджень і не що інше), це призводить лише до ексцесів ставлення до них як до заздалегідь неповноцінних, недостатніх або й “неправильних”. Тим самим поглиблюється розрив між теорією і практикою вивчення громадської думки, що йде на шкоду в кінцевому підсумку передусім практиці. Тому неупереджене оцінювання результатів дослідження громадської думки (їхньої релевантності, прогностичної значущості тощо) передбачає вивільнення від її розширювальних тлумачень, які іноді ставлять під сумнів саме її існування.

---

<sup>1</sup> Маємо самокритично визнати, що свого часу віддали данину розширювальним тлумаченням громадської думки і ми (Слюсаревський, 2008), проте це, на щастя, не завадило зрозуміти їхню хибність.

## Не-ілюзорність громадської думки

Напевне, головним з парадоксів, породжених широкою популярністю досліджень громадської думки, є те, що суспільний загал зазвичай ототожнює із цими дослідженнями соціологічну науку, тоді як науковці-соціологи часто-густо взагалі не вважають ці дослідження соціологічними, ставляться до них з ледь прихованою або й неприхованою зневагою. Такі дослідження за рубежом прийнято називати полінгамі, тож і фахівців, що спеціалізуються на вивченні громадської думки, соціологічне співтовариство воліє називати полстерами, не визнаючи їх за соціологів.

Ці найменування – полінг і полстер – указують на генетичне коріння досліджень громадської думки, щільно пов'язане з вивченням електоральних намірів громадян. Походять обидва слова від англійського poll, яке спершу означувало маківку голови (при підрахунку людей), а згодом поширилося на підрахунок голосів під час виборів і на вибори як такі (polls). У практиках зондувань громадської думки екстраполювалося воно й на осіб, яких вибирають із певної популяції для з'ясування притаманних їй думок.

Академічна соціологія і сфера досліджень громадської думки – це на сьогоднішній день, можна сказати, різні світи, що наочно простежується на інституціональному рівні. Їхню окремішність демонструє бодай той факт, що в складі Американської соціологічної асоціації, де функціонує безліч усіляких секцій і комітетів, немає підрозділу з вивчення громадської думки. Натомість полстери мають свою власну професійну структуру – Американську асоціацію досліджень громадської думки (Оссовський, 1999, с. 3-4).

Не менш промовистою є й різниця змістового наповнення навчальних посібників, що адресуються майбутнім соціологам (Calhoun, Rojek & Turner, 2005; Korgen, 2017) і майбутнім

дослідникам громадської думки (Donsbach & Traugott, 2008). Перші, попри всі їхні відмінності, розпочинаються розділом, що знайомить студента з історією соціології, її теоріями і – в загальному вигляді – з її методами. У наступних розділах розглядаються соціальні інститути, соціальна структура суспільства і процеси, що відбуваються в ньому, а далі пропонуються для вивчення численні розділи, присвячені так званим галузевим соціологіям – соціології якості життя, соціології ризику і катастроф, соціології психічного здоров'я, соціології споживання і стилю життя, соціології медіації та комунікації, соціології культури, соціології релігії тощо.

Натомість у посібнику для майбутніх полстерів одразу йдеться про громадську думку. Висвітлюються питання її природи, історії і теорії (остання трактується як філософія громадської думки). Причому ці питання розглядаються в контексті передусім не соціологічних, а політичних теорій, що демонструє відпочаткову зорієнтованість полінгів на політичні практики. До окремих соціологічних та соціально-психологічних теорій автори звертаються лише в подальших розділах. Ці теорії (теорія атитюдів, теорія самості Ч. Кулі тощо) використовуються – на наш погляд, не завжди доречно й переконливо – для аналізу механізмів та закономірностей формування громадської думки і поєднуються з висвітленням деяких спеціальних теорій, присвячених уже власне формуванню думок громадян, наприклад теорії “спіралі мовчання” Е. Ноель-Нойман. Ідеться також про вплив традиційних і нових медіа на громадську думку, про створення її так званої адженди, про ефекти фреймінгу і праймінгу, що проявляються в громадській думці.

Основний же зміст посібника становить методологія досліджень громадської думки. У цій його частині докладно обговорюються дизайн полінгів, їхні методологічно сильні і слабкі сторони, сфери їх використання та ексцеси зловживання ними, розглядаються різні види та формати опитувань (очні, телефонні, інтернет-опитування, панельні опитування), обґрунтовуються способи побудови вибіркового сукупностей та надійних і валідних опитувальників, застосування в опитувальниках різних шкал і візуальних матеріалів, порушуються й питання психології відповідей респондентів. Окрім того, у завершальних розділах

чимало уваги приділяється правовому статусу досліджень громадської думки, ставленню до них суспільства, журналістів, урядових та політичних кіл, а також етичному кодексу тих, хто покликаний ці дослідження здійснювати, стандартам їхньої професійної діяльності (у чому важко не побачити, зокрема, і своєрідного самозахисту, превентивного реагування на критичні випадки з боку академічної соціології, соціологічного співтовариства).

Отже, якщо навчання майбутніх соціологів передбачає насамперед ґрунтовну теоретичну, власне соціологічну, підготовку, то дослідники громадської думки готуються переважно як фахівці з проведення емпіричних досліджень. Звісно, студенти, що обрали академічну кар'єру, теж опановують (напевне, в межах окремих спецкурсів) методи й технології емпіричних досліджень. Але для дослідників громадської думки саме ці методи й технології є головним і визначальним предметом їхньої фахової підготовки.

Переважно методичну чи технологічну спрямованість мають і найпомітніші з оприлюднених упродовж останніх двох десятиріч зарубіжних публікацій з проблем вивчення громадської думки. У цих публікаціях поряд з висвітленням основного змісту дискусій, які точаться навколо громадської думки, пропонуються нові підходи до її дослідження, спрямовані на підвищення точності вимірювань та забезпечення від отримання артефактів і засновані, зокрема, на моделюванні тем, що перебувають у центрі уваги споживачів медіапрограм, на використанні мереживних моделей тощо (Berinsky, 2016; Saris & Sniderman, 2004; Splichal, 1999; Pinto, Albanese, Dorso & Balenzuela, 2019; Wang, Chi & Liu, 2019; Watts & Dodds, 2007; Wilson, 2013). Тобто в методичному, у технологічному сенсі зондування громадської думки постійно вдосконалюються. Проте це не робить їх невразливими до перманентної критики, бо ж академічна соціологія, як побачимо далі, ставить на карб полстерам аж ніяк не тільки і не стільки методичну недосконалість їхніх досліджень.

Нетерпиме ставлення соціологічного співтовариства до колег, котрі спеціалізуються на відстеженні думок громадян, пояснюється багатьма причинами. Але чи не головна з них полягає в тому, що академічна соціологія своєчасно не оцінила важливості громадської думки; коли говорити прямо, прогавила її як об'єкт

емпіричних досліджень. Цю воістину золоту жилу, яка стала джерелом нечуваних у середовищі вчених соціогуманітарного профілю заробітків, відкрили в 1930-х роках у Сполучених Штатах Америки підприємливі люди, вельми далекі від фахової соціології, котра тоді переймалася переважно теоретичними студіями. Піонерами опитувань громадської думки були професійний журналіст та університетський професор журналістики Дж. Геллап і дрібний бізнесмен А. Елмо-Поппер (Donsbach & Traugott, 2008; Erikson & Tedin, 2019; Осовський, 2003).

Щойно віднайдені спочатку для потреб торгової реклами, ці опитування швидко потрапили також у тренд політичного життя американського суспільства. І вже 1935 року Дж. Геллап заснував Американський інститут громадської думки, що майже відразу ж затим зажив величезної популярності, заздалегідь передбачивши результати президентської виборчої кампанії. У 1958 році він був об'єднаний з іншими подібними структурами і перетворений на славнозвісний Інститут Геллапа (The Gallup Organization), який успішно функціонує й донині. Після Другої світової війни аналогічні центри вивчення громадської думки з'явилися і в інших країнах Заходу. Їхніми послугами охоче користуються велика політика і великий бізнес. Замовлень на ці послуги з плином літ не убуває, навпаки, їх стає дедалі більше.

Стрімкий розвиток політично спрямованих опитувань і маркетингових досліджень (останні теж є своєрідним різновидом опитувань громадської думки), природно, не давав спокою соціологам-науковцям, а також деяким фахівцям у галузі політичних наук, що не були безпосередньо причетними до практичної політики. І ті й ті помічали в опитуваннях громадської думки численні – як справжні, так і надумані – вади. Тому не дивно, що це вилилося зрештою в критичний наступ на полстерів. Очолив його на початку 1970-х років відомий французький соціолог, майбутній лідер антиглобалістського руху П. Бурдьє, якого активно підтримав його учень П. Шампань.

В опублікованій 1972 року статті, яка пізніше увійшла до книги його вибраних праць, перекладених російською мовою, Бурдьє проголосив, що громадської думки, принаймні в тому вигляді, у якому вона вивчається, не існує (Бурдьє, 1993). Її зондування таврувалися як інструмент суто політичного впливу,

що лише навіює суспільству ілюзію її існування як імперативу, з котрим слід беззастережно погоджуватися. Відповідно, у публікаціях Бурдьє та його однодумців ті, хто зондує думки громадян, потрактовувалися не як дослідники, а як *виробники* громадської думки, точніше, як творці її ілюзорності. Разом з ними нещадній критиці піддавались як замовники таких досліджень, так і коментатори “ілюзорних” емпіричних даних, тобто практикуючі політологи, які долучалися до обговорення цих результатів у медійному просторі. Зрозуміло, це змусило практикуючих політологів захищатися. Тому в політологічній літературі тодішній критичний наступ на полстерів фігурує під назвою “агресія Бурдьє проти політологів”.

Утім, представники академічної соціології не лише таврували політінги за навіювання ілюзії громадської думки, а й намагалися доводити, що вони заважають розвиткові соціологічної науки. Їм протиставлялися “справжні соціологічні дослідження”. Найбільш “дохідливо” ці твердження, що не втрачають популярності досі, висловив, мабуть, П. Шампань, котрий писав:

“...Єдиний вид опитувань, який сьогодні може бути профінансований – це опитування громадської думки, позаяк вони розглядаються – і даремно – як найбільш ефективні й такі, що приносять негайну віддачу тим, хто за них платить... Однак ці “пунктирні” дослідження, наспіх складені, швидко проведені і так само швидко забуті, добре вписуються в короткотривалу і близькозору політичну логіку, на шкоду серйозному науковому пошукові, який передбачає наявність серйозних дослідницьких програм, а також потребує часу, компетентності та коштів (хоча значно менших, ніж ті суми, які щоденно поглинають опитування). Я маю слабкість думати, що розвиткові демократії більше б допомогли справжні соціологічні дослідження, результати яких мають більш тривалий строк валідності та доступності для всіх, ніж моментальні опитування з невизначеними відповідями” (Шампань, 1997, с. 9).

Як бачимо, у цих твердженнях перемішано все. Пафосне обстоювання інтересів соціології (і, звісно ж, демократії!) поєднується з упередженим ставленням до опитувань громадської думки як до заздалегідь низькоякісних (“пунктирних”, “наспіх складених”, “з невизначеними відповідями”). Але загальний хід



міркувань зрозумілий: такі опитування шкодять розвиткові соціологічної науки тому, що перебирають на себе грошові потоки, яких вона потребує.

На наш погляд, це більш ніж наївно. Треба зовсім не знати ні сфери великої політики, ні ментальних підвалин великого бізнесу, аби припустити, що коли б “грошові мішки” раптом перестали замовляти так ненависні п. Шампаневі “пунктирні” опитування, то почали б інвестувати кошти в розвиток фундаментальної соціології. Блажен, хто вірує!

Але повернімося до тези про ілюзорність громадської думки. Після краху на рубежі 1980–1990-х років переважної більшості комуністичних режимів зондування думок громадян широко розгорталися й на теренах держав, що постали на місці колишнього Радянського Союзу та його країн-сателітів. І відразу ж сюди перенеслися бойові дії дещо вщухлої на той час на Заході антиполінгової війни, яку безуспішно веде академічна соціологія.

Точаться, з різним ступенем активності, ці бойові дії і в Україні – на сторінках видань, які зазвичай не доходять до пересічного читача, оскільки є надто спеціальними і малотиражними. Критика полстерів, щоправда, має у нас дещо химерний вигляд. Адже в Україні не було й немає ні осіб, ні організацій, які б функціонували в публічному просторі під цим найменням. Принаймні нам такі не відомі. Громадську думку в нас відстежують структури, що позиціонують себе як серйозні наукові центри, очолюють їх маститі соціологи зі ступенями докторів наук. Наприклад, Київський міжнародний інститут соціології (КМІС) чи Центр SOCIS. Та й навряд чи визнали б себе полстерами такі активні зондувальники громадської думки, як Фонд “Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва”, соціологічна група “Рейтинг”, Український центр вивчення громадської думки “Соціоінформ” тощо. Більше того, і в самому Інституті соціології НАН України – цитаделі вітчизняної соціологічної науки – ніколи не бракувало науковців, які вивчають громадську думку на комерційних засадах. Отже, виходить, антиполінгова критика з боку вітчизняних академічних соціологів за промовчанням спрямована на адресу більш удачливих колег, котрим пощастило добре заробляти на зондуваннях громадської думки.

Не належачи до грошовитого цеху полстерів, ми теж значною мірою поділяємо почуття обстоювачів “справжніх соціологічних досліджень”, їхній не позбавлений заздрощів жаль з приводу того, що потенційні замовники не поспішають підтримувати академічну науку, задовольняючись послугами полстерського штибу. Але водночас не можемо погодитися з наріжними доводами тієї нищівної критики, яка, починаючи зі згаданої статті П. Бурдьє, нагнітається навколо узвичасних практик вивчення громадської думки.

Причину ілюзорності зондувань останньої вбачають передовсім у механічному підсумовуванні думок респондентів. Наголошуючи на хибності такого підсумовування, П. Бурдьє ставив під сумнів як те, що продукування думок доступне всім людям, так і те, що їхні думки можна вважати однаково значущими (Бурдьє, 1993, с. 161). Ще “крутіше” і, до речі, раніше від нього висловився з цього приводу Альфред Сові, на котрого посилається П. Шампань: мовляв, опитування громадської думки неправомірні, бо надають однакову вагу думці й компетентного фахівця, і бабусі-інваліда, у якої майже немає думок про те, що в неї запитують (Шампань, 1997, с. 85). Тобто стверджувалося, що “незрілі” думки тієї упослідженої бабусі апіорі нічого не варті порівняно з глибокими розмірковуваннями людей, обізнаних у тих чи інших питаннях політичного порядку денного.

Пізніше, уже на посткомуністичних теренах, цю антиполінгову критику розлого презентував у своїх публікаціях, часто цитованих відомим українським соціологом В. Оссовським, його польський колега А. Сулек (Sulek, 1993, 1996, 2009). Він дорікав дослідникам громадської думки за те, що ті, підсумовуючи індивідуальні думки респондентів, начебто послуговуються крайньою версією агрегатної моделі суспільства, яка базується на засадничій максимі: “One person, one vot, one value” (“Одна людина, один голос, однакова вага”). Інакше кажучи, звинувачував їх у тому, що вони дотримуються давно зжитих серйозною соціологічною наукою крайнощів номіналістичного розуміння суспільних процесів, згідно з якими дійсним буттям володіють лише індивіди, а суспільство є тільки філософською абстракцією, і через те зводять колективний феномен громадської думки до індивідуальних думок громадян.

Ми не настільки обізнані із засадничими підвалинами зарубіжних полінгів, щоб достеменно сказати, чи справді зондування громадської думки повсюдно базуються (в теоретичному сенсі) на крайній версії агрегатної моделі суспільства. Але якщо це й так, якщо всі полстери дійсно сповідують таку засадничу максиму, то це якраз той випадок, коли дослідник може отримувати вірогідні дані всупереч хибній теорії, на яку він орієнтується. Адже справа в тому, що зафіксовані під час полінгів думки респондентів з певного актуального для них питання *зазвичай не є їхніми суто індивідуальними думками*. Їхні порізно індивідуальні думки (згадаймо Тарда!) виражають здебільшого спільну, тобто громадську, думку.

На жаль, цього не хочуть бачити автори праць, спрямованих проти полстерів. Вони багато розмірковують над тим, як ідентифікувати громадську думку, відокремити її од індивідуальних думок людей. Нам же таке завдання видається дещо надуманим, бо насправді важко буває ідентифікувати якраз не громадську думку, а ймовірно відмінні від неї індивідуальні думки, встановити, чи справді такі є і якою мірою вони поширені. На наш погляд, одним з переконливих доказів не-індивідуальності думок респондентів є той добре відомий усім, хто має справу з опитуваннями громадської думки, факт, що в разі наявності в анкеті напіввідкритих запитань з альтернативою “інша думка” не вельми численні відповіді осіб, які скористалися цією альтернативою, щоб висловити “власну думку”, часто-густо не містять нічого, крім переказу іншими словами запропонованих “готових” альтернатив, обраних переважною більшістю опитаних.

Не вважаємо слушними й пасажі щодо неправомірності урівнювання думки бабусі-інваліда з думками компетентних фахівців. Думка фахівця може мати значно більшу вагу на етапі формування громадської думки – якщо припустити, що фахівець має надійні канали впливу на перебіг її формування й успішно користується ними. Тоді ж, коли громадську думку зондують, вона є такою, якою сформувалася на конкретний момент часу. І статус її як громадської залежить виключно від кількості, а не від суспільного становища її носіїв. Хочемо ми того чи ні, але будь-яку думку можна ідентифікувати як громадську лише за умови, що її поділяє достатньо велика кількість людей, серед котрих однакову

вагу мають (звісно, на момент опитування) і бабуся-інвалід, і фахівець, і всі ті, до кого він зумів чи не зумів донести свої глибокодумні погляди.

На відміну від Бурдье, Шампаня та інших ініціаторів критичного наступу на полстерів, ні А. Сулек, ні солідарні з ним українські соціологи уже не ставили під сумнів існування громадської думки, не постулювали її ілюзорності, однак наполягали на тому, що вона вивчається (полстерами) неправильно, не по-соціологічному. Цілком справедливо стверджувалося, що судження, які становлять громадську думку, можуть виникнути лише на ґрунті певної поінформованості респондента щодо проблеми, про яку його запитують, певної зацікавленості нею. Але ж досить звернутися до відповідної літератури (Donsbach & Traugott, 2008), аби переконатися, що тим самим переймаються й дослідники громадської думки. Вони давно використовують так звані запитання-фільтри, які дають змогу відсіяти тих респондентів, котрі можуть відповісти на анкету навмання, не думаючи. Найбільш досконалою системою таких фільтрів є широковідома “лійка Геллапа”, що складається з п’яти запитань. За їх допомогою не лише фіксують думки респондентів з того чи іншого приводу, а й з’ясовують їхню поінформованість, знання певних подробиць, що стосуються справи чи події, про яку йдеться, і навіть ступінь раціонального обґрунтування опитаним своєї позиції та його впевненість у правильності обраної відповіді.

Тоді в чому ж має полягати власне соціологічний підхід до вивчення громадської думки, який слід протиставити полігам? Автори критичних праць наполягають на тому, що для соціолога громадська думка – щось інше, ніж для полстера: не проста сума індивідуальних думок, а колективний феномен, кооперативний продукт соціальної комунікації і взаємодії (Sulek, 1996, s. 48). Тобто декларується, що громадською думкою можуть бути лише судження, які люди жваво обговорюють, через які сперечаються. Відтак “лійки Геллапа” критикам полстерів видається мало. Пропонують доповнювати її ще низкою запитань-фільтрів – про те, “чи відбулася комунікація між членами гіпотетичного суб’єкта громадської думки, чи є точка зору респондента результатом обговорення проблеми з іншими, дискурсу стосовно засобів її розв’язання” (Оссовський, 1999, с. 29).

Не заперечуємо правомірності таких запитань. У багатьох випадках, справді, не зайве з'ясувати, наскільки інтенсивно обговорюються в суспільстві ті чи ті проблеми. Але чи завжди це конче потрібно і можливо під час зондувань громадської думки, яка стрімко змінюється в міру зміни її об'єкта? Ми вже достатньо говорили вище (посилаючись на Тарда та інших авторів) про те, що в умовах масової комунікації та уніфікації умов життя людей формування громадської думки зовсім не обов'язково передбачає безпосередній обмін думками між її носіями. Тож застосування фільтрів, що вилучають з вибіркової сукупності тих, хто ні з ким не обговорював наявну проблему, часто-густо позбавлене сенсу.

Є й інші резони проти надмірної кількості запитань-фільтрів. Перевантаження ними анкети (навіть якщо припустити, що всі вони теоретично доцільні) робить її фактично непіднімною для оперативного відстеження думок громадян і може спричинитися до такого відсіву опитуваних, що від громадської думки в кінцевому підсумку нічого й не залишиться. Показовим у цьому плані вважаємо одне з проведених українськими соціологами опитувань, у процесі якого всі фільтри змогли подолати лише 7% респондентів (Оссовський, 1999, с. 31). Постає закономірне запитання: чи справді їхні відповіді відображали нехай і незрілу, з погляду декларованих соціологічних критеріїв, однак наявну на той час громадську думку *всього* українського суспільства? І що важливіше – знати цю незрілу думку чи задовольнитися рафінованою точкою зору семи відсотків?

Не слід ігнорувати й тієї обставини, що (знову ж таки, за Тардом) попри величезний вплив, який на кожного носія громадської думки справляють його однодумці (реальні чи уявні), він цього впливу, як правило, не усвідомлює. Або не визнає. Наші багаторічні спостереження, аналіз супутніх вербальних реакцій опитуваних засвідчують, що громадська думка зазвичай усвідомлюється (привласнюється) окремими індивідами як їхні власні міркування чи умовиводи. Переважній більшості людей дискомфортно зізнаватися (не лише інтерв'юерам, а й самим собі), що вони висловлюють не думки, до яких дійшли самостійно, а поширені в суспільстві, кимось підказані чи нав'язані. Тому-то в інструкціях до опитувальників респондента завжди просять висловити свою *власну думку*, наголошують на її вартісності,

значущості, що створює позитивну мотивацію для відповідей. Якщо ж від нього вимагати, щоб він обов'язково констатував збіжність своєї думки з думками інших людей, то цю позитивну мотивацію ризикуємо втратити. Може статися так, що про наявну збіжність або незбіжність будуть повідомляти тільки, з одного боку, відверті конформісти, з другого – особи, які, згідно з теорією “спіралі мовчання”, не поділяють думок більшості, хоча й мовчать про свою незгоду. Інші ж респонденти можуть уникати таких констатацій тому, що вони їх дратують, знижують їхню самооцінку, чи просто через дух заперечення.

Новий сплеск критики опитувань громадської думки означився на Заході в середині 2000-х років. Тоді побачила світ монографія “Ілюзія громадської думки: факт і артефакт в американських опитуваннях” американського ж професора політології Дж. Бішопа (Bishop, 2005), який у наукових колах має репутацію одного з провідних фахівців з проблем вивчення природи громадської думки. Він, як і до нього Бурдье, що називається, хапав полстерів за руку, коли вони намагалися презентувати в ЗМІ як сформовану громадську думку ту, котра ще не сформувалася або й не могла сформуватися з огляду на недостатню поінформованість громадян чи тому, що факти політичного життя, про які їх запитували, не мали для них особливої ваги. Як приклад на початку монографії, у вступі до неї, наводилися істотно різні, часом діаметрально протилежні розподіли відповідей американців на запитання, що ставилися різними центрами вивчення громадської думки щодо одного й того самого – участі військового контингенту США у миротворчих силах в африканській країні Ліберії, де палала громадянська війна. Формулювання запитань були такими:

- “Схвалюєте Ви чи ні присутність підрозділів сухопутних військ США, разом з підрозділами інших країн, у складі міжнародного миротворчого контингенту в Ліберії?”
- “Чи схвалили б Ви введення військового контингенту США чисельністю в 2000 осіб до африканської країни Ліберії як частини міжнародних миротворчих сил з метою припинення громадянської війни в цій країні?”
- “Західноафриканська країна Ліберія, заснована колишніми рабами із США, потерпає нині від громадянської війни і

жахливих злиднів. ООН, прагнучи припинити вогонь у країні, готується послати до Ліберії озброєних миротворців. Чи схвалюєте Ви відправлення тисячі американських солдатів до Ліберії як частини миротворчого контингенту ООН?”

Отримані відповіді варіювали від 58% до лише 41% схвалення. Частка несхвальних відповідей коливалася відповідно в межах 35–51%. Тобто спостерігалася загальновідома залежність думки респондентів від формулювань запитань. Підкреслюємо: загальновідома. Певний вплив формулювань запитань на відповіді носіїв громадської думки – явище неунікне і цілком зрозуміле. Адже громадська думка – не моноліт, розміщений для оглядин у музейній вітрині, а живе, плинне утворення, що не може не реагувати на зовнішні впливи. Звісно, реагує воно й на вплив здійснюваних опитувань. Через те громадська думка неминуче довізначається в процесі відповідей опитуваних. І саме тому запитання анкети мають бути максимально нейтральними, аби не привнести у досліджувану громадську думку якихось надлишкових смислів, що кардинально змінюють її початковий, “недосліджений” зміст.

На жаль, про це в книзі не йшлося. Залежність відповідей од формулювань запитань автор пояснював (у розглянутому прикладі, який мав продемонструвати ілюзорність громадської думки) лише тим, що на момент опитувань більшість американців не були достатньо поінформованими про події в Ліберії і “навіть чи й знайшли б її на мапі й відрізняли від Нігерії чи інших африканських країн”. Мабуть, якоюсь мірою так воно й було. Однак, уважно придивившись до наведених запитань, неможливо не помітити в них деяких, вельми суттєвих, змістових відмінностей. Тобто це були фактично не різні формулювання того ж самого запитання, а різні за змістом запитання. І природно, що люди відповідали на них по-різному. Та й непоінформованість респондентів про події в Ліберії не була аж такою тотальною, як стверджував Дж. Бішоп. Чимало з них (46%) усе ж тією чи іншою мірою стежили за тим, що відбувається в цій африканській країні. Тому правомірно припустити, що позитивна думка щодо введення туди військового контингенту США в американському суспільстві таки існувала, хоча й не поділялася достатньо переконливою

більшістю громадян і різнилася за певними змістовими нюансами. А коли так, то некоректними можна вважати не результати опитувань, а хіба що пресреліз Служби Геллапа, де беззастережно говорилося: “Американці схвалюють уведення миротворчого контингенту Сполучених Штатів до Ліберії”.

Головна ідея книги Бішопа, як він її сам сформулював, полягала в тому, аби довести: значна частина того, що традиційно називають громадською думкою в масмедіа і є результатом відповідних опитувань, насправді являє собою ілюзію, артефакт виміру, спровокований особливостями дизайну запитань анкети та їх сприйняттям респондентами, котрі часто конструюють свої думки “наздогад”. Проте, попри радикальність задекларованої ідеї і “войовничу” назву книги, закінчувалася вона доволі “миролюбно” – теоретично обґрунтованими і не позбавленими практичної корисності рекомендаціями щодо потреби підтвердження реальності існування громадської думки, зокрема шляхом когнітивного тестування традиційних її вимірів, належної підготовки опитувальників, рутинного й ретельного аналізу отриманих за їхньою допомогою даних тощо.

Отже, напрошується висновок, що критика полстерів поступово еволюціонує від цілковитого заперечення існування зондованої ними громадської думки до меседжів стосовно того, як її вивчати краще (методологічно грамотно, справді по-науковому, згідно з приписами академічної соціології).

Іноді ці меседжі виходять за межі власне масових опитувань як методу дослідження громадської думки. “На відміну від полстера для соціолога інструментарій дослідження не зводиться до масових опитувань, – писав В. Оссовський. – Для нього джерелом даних про громадську думку можуть бути опитування за допомогою інтерв’ю представників еліт, “лідерів” громадської думки, дослідження актів артикуляції громадської думки як масового гатунку (маніфестації, мітинги тощо), так і контент-аналіз документів суспільного життя, використання так званих фокус-груп, тріангуляція різних методів і технік з метою взаємопогашення можливих похибок” (Оссовський, 1999, с. 8).

Інші соціологи теж критикують суто кількісні підходи до вивчення громадської думки, що реалізуються в масових



опитуваннях, і пропонують поєднувати їх з якісними методами, скажімо, з вільними інтерв'ю (Долгаєва & Крылова, 2015).

Але ж усі ці “джерела даних про громадську думку” добре відомі і в світі політгів. У навчальному посібнику з вивчення громадської думки є спеціальні розділи, присвячені і контент-аналізу, і фокус-групам (Donsbach & Traugott, 2008). Проблема лише в тому, що такі “джерела”, по-перше, можуть виконувати в процесі відстеження громадської думки тільки допоміжну роль. Наприклад, проведення фокус-груп напередодні масового опитування дає змогу сформулювати запитання найбільш доступною і зрозумілою для респондентів мовою, уникнути так званої неповноти множинності при побудові віяла відповідей тощо. Однак ні фокус-групи, ні вільні інтерв'ю, у яких зі зрозумілих причин бере участь порівняно небагато людей, ні контент-аналіз документів суспільного життя, текстів промов і гасел на мітингах чи маніфестаціях неспроможні дати уявлення про головне – про те, наскільки поширена в суспільстві певна думка, тобто чи вона дійсно громадська.

А по-друге, застосування всього арсеналу згаданих соціологічних методів у процесі зондувань громадської думки часто є просто фізично неможливим. На заваді стає сама плинність суспільного життя і, відповідно, динаміка реагувань громадян на його перебіг. Приміром, коли над країною нависає загроза іноземного вторгнення, відбуваються природні катаклізми, терористичні акти чи інші надзвичайні події. За таких умов найважливіше завдання полягає в тому, щоб невідкладно зафіксувати наявну громадську думку та своєчасно донести її до суб'єктів ухвалення державних рішень. І тут уже не до проведення фокус-груп і не до триангуляції різних методів задля погашення можливих похибок. На це вочевидь бракує часу. Дослідникам громадської думки, складаючи опитувальники, доводиться покладатися на досвід попередньої роботи, власну кваліфікацію і власну інтуїцію. Бо поки вони зволікатимуть з опитуваннями, прагнучи домогтися їхньої академічно рафінованої досконалості, “позавчорашня” громадська думка стане вже нікому не потрібною.

Природно, за цих обставин є певний ризик отримання артефактів. Однак він буде тим меншим, що більше дослідник знатиме про чинники, які до такого ризику призводять. На них і

вказує критика опитувань громадської думки. Тому, попри всі свої перебільшення, вона має загалом позитивне значення.

Додамо також, що громадська думка, безперечно, може бути об'єктом не лише полстерських, а й “справжніх соціологічних досліджень”, що мають на меті глибше проникнення в її природу, з'ясування сукупності найрізноманітніших умов та закономірностей її формування тощо. Проте ці “справжні” (читай: фундаментальні) дослідження є занадто громіздкими і, сказати б, повільними, такими, що не встигають за плином громадської думки. Отже, єдино адекватними актуальному станові громадської думки залишаються її традиційні (або полстерські, якщо так комусь більше до вподоби) зондування, котрі щедро фінансуються замовниками. А замовники знають, за що платять!

Тож не треба, повторюємо, утопічних проєктів щодо перерозподілу цих грошових потоків на користь фундаментальної соціології. Фундаментальні дослідження громадської думки – соціологічні, а також політологічні, соціально-психологічні тощо – мають фінансуватися за рахунок державного бюджету, відповідних державних програм. Як і вся фундаментальна наука.

Окрім того, слід зауважити, що й актуальний стан громадської думки сьогодні відстежують не тільки центри полстерського штибу, які працюють за великі гроші. Потреба в його відстеженні повсякчас виникає у найрізноманітніших сферах суспільного життя. Такі відстеження, що проводяться галузевими науковими установами та іншими неприбутковими організаціями, як правило, не мають перспектив здійснення на комерційних засадах. І тому вони теж потребують державної підтримки. Це стосується, зокрема, й об'єкта наших досліджень – громадської думки про освіту. Думки аж ніяк не ілюзорної, хоч, може, й недостатньо артикульованої.

## Громадська думка в контексті споріднених понять

Наші уявлення про місце певного поняття серед споріднених із ним залежать насамперед від того, який зміст ми вкладаємо в це поняття, як його визначаємо. Тому доречно нагадати, що, за Тардом, громадська думка є сукупністю суджень надіндивідуального рівня, або, іншими словами, колективних суджень. Пізніше, після Тарда, з'явився не один десяток різноманітних дефініцій громадської думки. Але якщо не брати до уваги ті з них, які вочевидь неправомірно розширюють її змістові межі, перевантажують невластивими їй смислами, то можна стверджувати, що Тардове визначення до сьогодні змінилося мало.

Найістотнішим доповненням до нього правомірно вважати тлумачення суджень, що складають громадську думку, як суджень *оцінних*, тобто зазвичай емоційно забарвлених. Як наголошує Л. Орбан-Лембрик, “відтворення дійсності у громадській думці носить переважно оцінний характер” (2004, с. 80). Із цим важко не погодитися, позаяк зрозуміло, що люди, думаючи про нагальні проблеми, які їх цікавлять чи хвилюють, думають про них не безсторонньо, не безпристрасно. Отже, як найбільш коректну можна запропонувати таку дефініцію: *громадська думка – це сукупність переважно оцінних колективних суджень, у яких дістає вияв ставлення великих соціальних груп і суспільства в цілому до значущих для них у певний момент часу проблем.*

Ця дефініція кореспондує з більшістю тих, що не суперечать Тардовій концепції. Приблизно так визначав громадську думку, скажімо, В. Осовський (1999, 2003), не зауважуючи, щоправда, її недовговічності, “прив’язаності” до конкретного моменту часу.

Проте оцінковість, значна емоційна забарвленість громадської думки в жодному разі не позбавляють її статусу когнітивного утворення. Бурхливі емоції, звісно, можуть заважати виваженості, об’єктивності думок, але від цього вони не

перестають бути думками. Думка, зокрема й громадська, завжди є свідомою, усвідомлюваною і бодай потенційно втілюваною в словах розумовою дією. Інакше вона вже не думка. Тому дивно читати, тим паче в підручнику для студентів, про те, що поряд із явною є така собі прихована (латентна) громадська думка, яка “може не усвідомлюватися і вербально не формулюватися, проте виявлятися у вигляді поведінкових актів і “мовчазної позиції”, що виражається у відсутності дій або ухиленні від обговорення питання” (Козловська, 2010, с. 266).

Прихованою громадська думка, звичайно, бути може і, як правило, буває в деспотичному чи тоталітарному суспільстві, але це не означає її неусвідомлюваності. Якщо ж ті чи ті поведінкові акти, “мовчазні позиції” тощо реалізуються неусвідомлювано, необдуманно, то до них спричинюється не якась прихована (латентна) громадська думка, а зовсім інші психічні утворення і процеси, про які вдосталь написано в численних наукових джерелах, наприклад, масові настрої, колективні почуття, обопільне психічне зараження, несвідоме наслідування і т. ін. Приплітати до пояснення таких проявів колективної активності громадську думку немає жодного резону. Це – типовий приклад усе того ж неправомірного розширення її змістових меж.

Маємо зауважити, втім, що за змістові межі громадської думки виходять не тільки деякі дефініції та умоглядні теоретизування, а й почасти узвичаєні практики її зондування. Проте це відбувається не через намагання зумисно розширити притаманні їй змістові межі, а з огляду на суто практичну потребу отримання інформації з пов’язаних із нею або дотичних до неї питань, які піддаються з’ясуванню за допомогою тих же самих масових опитувань, що застосовуються й для її вивчення. І нічого поганого в цьому немає. Бо якщо треба про щось дізнатися, то чому би про це й не запитати і не отримати потрібну відповідь, нехай вона й не буде думкою.

Респондентів запитують, приміром, про їхню поінформованість щодо тих чи тих подій, про їхнє матеріальне становище і стан здоров’я, про наміри вчинити так чи інакше в певній ситуації і про те, яким чином вони поводитися насправді за певних обставин колись чи поведуться нині, тощо. Як приклад можна навести запитання на кшталт: “Чи знаєте Ви, що днями Верховна Рада

України ухвалила зміни до чинного законодавства про освіту?” (“...про вибори?”, “...про правила дорожнього руху?”); “Чи змушені Ви були впродовж року, що минає, давати хабарі працівникам освіти?” (“...медичним працівникам?”, “...працівникам поліції?”); “Яким є середній місячний дохід Вашої сім’ї?”; “Чи є у Вашій сім’ї дитина (діти) дошкільного віку?” (“...школярі?”, “...студенти закладів вищої освіти?”); “Які частки свого сімейного бюджету витрачаєте Ви зазвичай на перелічені нижче товари та послуги?”; “За яку політичну партію голосували Ви на минулих парламентських виборах?”; “Чи маєте Ви намір вакцинуватися для запобігання зараженню коронавірусом?”; “Чи будете Ви дотримуватись у громадському транспорті маскового режиму в разі нового запровадження жорстких карантинних заходів?”. Відповіді на такі запитання у строгому розумінні не є думками, хоча й можуть слугувати індикатором імовірності (чи неймовірності) появи думок (наприклад, коли респондента запитують, чи знає він про ухвалені законодавчі зміни<sup>1</sup>) або спиратися на певну особисту чи громадську думку (наприклад, стосовно дотримання маскового режиму). В останньому випадку запитання може бути легко переформульоване так, що відобразатиме наявні в суспільстві думки (наприклад, “Чи вважаєте Ви, що для запобігання зараженню коронавірусом слід носити маску в громадському транспорті?”). Але це вже буде зовсім інше за змістом запитання, ніж те, що наводилося вище.

Усупереч глибоко вкоріненим і настільки ж хибним уявленням не є громадською думкою й електоральні наміри громадян. Такі уявлення ґрунтуються лише на тому факті, що електоральні наміри з’ясовують зазвичай центри дослідження громадської думки. Але ж від цього наміри не урівнюються з думками. Намір – це щось “більше”, ніж просто думка, ніж просто судження. Як зазначається в психологічних словниках, він є особливим функціональним утворенням психіки, що виникає внаслідок акту цілепокладання і передбачає вибір відповідних засобів, за допомогою яких людина збирається досягнути поставлених цілей (Шапар, 2009, с. 265). Намір може бути

---

<sup>1</sup> Такого стибу запитання – один із фільтрів “лійки Геллапа”, про яку йшлося в попередньому розділі.

пов'язаним з громадською думкою, але не зводиться до неї. На цьому слід наголосити спеціально, оскільки критична література з питань громадської думки ставить на карб її дослідникам чи не в першу чергу невідповідність оприлюднюваних ними електоральних намірів громадян реальним результатам виборів. Відтак постулюється ілюзорність громадської думки, тоді як слід було б говорити про інше. Про придатність чи достатність традиційного інструментарію її зондування для виявлення електоральних намірів, про чинники, які впливають на реальну поведінку людей поряд із їхніми намірами або й на противагу висловленим намірам, тощо.

Це становило б неабиякий науковий і практичний інтерес, однак не входить до завдань нашої книги. Досягнувши згоди щодо змісту, який ми вкладаємо в поняття громадської думки, можна рухатися далі: спробувати знайти його місце в контексті споріднених понять.

Що ж являє собою цей контекст?

Громадську думку розглядають зазвичай як складову (компонент, елемент) чи форму суспільної свідомості. І це правильно. Але можна розглядати її і в ширшому контексті – як психічне явище, один із проявів психічного життя людей, адже й сама свідомість теж належить до психічних явищ, є складовою людської психіки, хоч такий погляд на неї й важко вкладається у звичний ряд суспільствознавчих термінів, що базуються на філософській дихотомії “буття – свідомість”.

Не збираємось оспорювати цю дохотомію. Вона була й залишається правомірною, давно усталеною й тому зручною для вжитку. І все ж її сьогодні не можна вважати універсальною, придатною для розв'язання всіх пізнавальних завдань. Слід враховувати, що пізнавальна модель “буття – свідомість” склалася задовго до того, як психологія виокремилась у самостійну науку і зробила свої найпринциповіші відкриття, пов'язані, зокрема, з виявленням неусвідомлюваних регуляторів людської поведінки та їхнього впливу на свідомість (Слюсаревський, 1998). Простіше кажучи, задовго до того, як стало зрозуміло, що буття люди відображають не лише у формі свідомості, а й неусвідомлювано. Тому термінологічний апарат, що базується на цій моделі, неunikно є антропологічно збідненим, таким, у якому всьому

космосові людської психіки просто не знаходиться місця. І тому ж намагання примусово втиснути в цей термінологічний апарат психологічні поняття нерідко призводить до термінологічних покручів на кшталт “несвідомих елементів суспільної свідомості”, що є цілковитим нонсенсом з лінгвістичного погляду. Таких покручів уникнемо, якщо позбудемось упереджень щодо виходу в разі потреби за межі усталеної пізнавальної моделі “буття – свідомість” і похідної від неї дихотомії “суспільне буття – суспільна свідомість”.

Отже, найширшим контекстом, у якому доцільно розглядати громадську думку, є сфера психічного. Водночас наголосимо, що психічне існує як в індивідуальних, так і надіндивідуальних (колективних, групових) формах і розгортається на свідомому (раціональному) і несвідомому (іраціональному) рівнях. Про те, що громадська думка є надіндивідуальним феноменом, уже достатньо говорилося вище. Зазначалося також, що вона є, безперечно, свідомою розумовою дією (і тому може тлумачитись і як складова чи форма суспільної свідомості). Однак слід мати на увазі: сфера свідомості не відділена в людській психіці глухою стіною від несвідомого. Це стосується однаковою мірою як індивідуальної психіки, так і надіндивідуальної. Деякі елементи останньої є принаймні почасти неусвідомлюваними, наприклад, групові потреби; несвідомо люди часто дотримуються й традицій, звичаїв, групових норм поведінки (Слюсаревський, 2018b). Тож і громадська думка, хоч би якою раціональною вона видавалася, теж не відділена непроникно від того, що людьми недостатньо усвідомлюється або й не усвідомлюється зовсім, – скажімо, від архетипних утворень так званого колективного несвідомого (Юнг, 1991).

Тому контекстом, у якому слід розглядати громадську думку, є вся сукупність понять, що описують надіндивідуальні форми психіки. Ці форми вивчає окремий розділ соціально-психологічної науки – психологія великих груп, але вона, на жаль, ще не виробила про них належно систематизованих уявлень, що спиралась би на усталену теорію (Журавлев & Емельянова, 2009, с. 6). Відсутність такої теорії створює значні труднощі у співвіднесенні між собою понять, до яких належить і поняття громадської думки. Проте певні, можна сказати, основоположні уявлення про загальну будову надіндивідуальної психіки (групової,

масової, суспільної) все ж існують і дають змогу побачити те місце, яке посідає в ній громадська думка.

Наведемо одну з найпопулярніших класифікацій структурних елементів психіки великих груп. Ці структурні елементи виокремлено в її межах за аналогією з поширеним у загальнопсихологічних теоріях особистості розмежуванням чотирьох сфер психічного – когнітивної, мотиваційної, афективної та регулятивно-вольової (Шорохова, 2002).

До когнітивної сфери й відносять громадську думку, а разом з нею – соціальні уявлення, соціальне мислення, груповий менталітет. Але ж є ще й інші сфери зі своїми структурними елементами: до мотиваційної сфери входять групові потреби, інтереси, цінності, ідеали, так звані життєві орієнтації членів групи, до афективної – соціальні почуття, емоції, суспільні настрої, до регулятивно-вольової – цілі групової поведінки, способи їх досягнення. І це далеко не вичерпний перелік феноменів, які можна віднести до виокремлених сфер. А до них слід би додати ще й неосяжну сферу колективного (групового) несвідомого, що зовсім не знайшла відображення в наведеній класифікації.

На наш погляд, звідси неспростовно випливає, що в загальній феноменології надіндивідуальних психічних явищ громадська думка посідає доволі “скромне” місце лише одного з елементів. Напевне, слід визнати, що вона є серед них найочевиднішим, найпомітнішим для зовнішнього спостереження елементом, оскільки найлегше вербалізується і тому найкраще надається для досліджень. Але найочевидніший, найпомітніший не означає найважливіший. Як дотепно зауважувала ще в роки так званої перебудови відома радянська соціологиня Т. Заславська, “якщо уявити собі суспільство у вигляді ємності, наповненої рідиною, то громадська думка – не більше ніж верхня плівка” (Заславская, 1989).

На жаль, про це нерідко забувають автори теоретичних праць з питань громадської думки. Перебуваючи у своїх міркуваннях, так би мовити, на території громадської думки, вони вочевидь перебільшують її значення як регулятора соціальної поведінки людей, уявляють її ледь не центром усього багатоманіття форм суспільної свідомості. Наприклад, коли стверджують, що кожний з компонентів соціального контролю – суспільні норми, ціннісні орієнтації, звичаї тощо – функціонує за допомогою громадської



думки (Ганасюк, 2001). Такі теоретизування нагадують геоцентричну систему Птолемея, в якій Земля поставала центром, навколо котрого обертаються всі зірки і планети.

Насправді кожен з надіндивідуальних регуляторів соціальної поведінки має свій власний функціонал і, відповідно, свою зону релевантності. Тому важливо розуміти, як співвідноситься, як пов'язана з ними громадська думка і як від них залежить та який вплив на них може справляти. Таке розуміння жодною мірою не спростовує тієї ролі, яку вона відіграє в суспільному житті, а лише все ставить на свої місця. Так само, як коперниківська теорія, що прийшла на зміну системі Птолемея, жодною мірою не спростовує значення планети Земля для людського існування!..

Людські індивіди і спільноти реагують на світ і діють у ньому як цілісні суб'єкти. Унаслідок цієї цілісності і завдяки їй усі складові їхньої психіки взаємопов'язані. Тож важко назвати складову, з якою б не була так чи інакше пов'язаною громадська думка. Проте з деякими утвореннями надіндивідуального психічного вона все ж пов'язана найбільше.

Можна припустити, що такими утвореннями є насамперед суспільні настрої, групові атитюди, соціальні уявлення, історична (колективна) пам'ять. Схарактеризуємо в загальних рисах кожне із цих утворень та їхні ймовірні зв'язки з громадською думкою.

*Суспільний настрої.* Правомірно говорити також про *груповий настрої* (коли йдеться про окрему суспільну групу) і *масовий настрої* (коли соціум перебуває в масоподібному стані або під кутом зору масоподібності аналізується). Але щоб уникнути нагромадження (подвоєння і потроєння) термінології, надалі будемо обходитись у міру можливості лише одним, найширшим, терміном: "суспільний настрої".

Під суспільним настроєм розуміють домінантний стан почуттів певного соціуму. Від індивідуального настрою, в якому перебуває за тих чи тих обставин окрема людина, суспільний відрізняється своєю переважно соціальною зумовленістю, більшим ступенем соціальної детермінованості. У суспільних настроях чинник особистого фізичного та психічного самопочуття, під дією якого виникають індивідуальні настрої, відходить на задній план, поступаючись місцем соціальним чинникам (Парыгин, 1999).

Про суспільні настрої багато пишуть автори публікацій з питань громадської думки, але вочевидь їх “недолюблюючи”. Така “нелюбов” зумовлена відносною нестійкістю суспільних настроїв як переважно емоційних, почуттєвих станів. Це, справді, так. Порівняно з громадською думкою вони характеризуються більшою плинністю, швидшою змінюваністю. Але звідси робиться геть неправомірний висновок – про те, що суспільні настрої нібито мають меншу спонукальну силу, ніж громадська думка, менше, ніж вона, впливають на соціальну поведінку людей. Відтак ставиться ще більш ефемерне завдання: навчитися – задля достовірного прогнозування соціальної поведінки – “відділяти” рафіновану громадську думку від “нелюбих” суспільних настроїв. Чому це завдання ефемерне? Та тому, що масові опитування фіксують зазвичай саме думки респондентів (звісно, з певним домішком настроїв), а зафіксувати суспільний настрій якраз і не вдається. Принаймні нам не відомі жодні емпіричні референти, які можна було б використовувати в анкетах для його надійного виявлення.

Постає також закономірне запитання: а чи так уже й потрібно “відділяти”? Чи дійсно “невідділеність” громадської думки від суспільного настрою знижує прогностичні можливості досліджень? Пишучи про суспільні настрої, на пострадянському просторі часто посилаються на росіянина Д. Ольшанського, який чимало теоретизував щодо одного з різновидів суспільного настрою – настрою масового та його пов’язаності з громадською думкою (Ольшанский, 1992, 2002). У цих теоретизуваннях, треба сказати, доволі плутаних, п. Ольшанський розглядає масовий настрій як стан перехідний від “безпосередніх емоцій” до “усвідомлених думок”, які буцімто (чому саме і чому тільки вони?) передують масовим діям. Але водночас цей же автор небезпідставно стверджує, що настрої, згуртовуючи людей, лежать в основі масових громадських рухів, багато в чому визначаючи їхні дії. Ще чіткіше висловлює схожу тезу українська дослідниця Л. Орбан-Лембрик: “Суспільний настрій є найбільш значущою силою, яка спонукає людей до діяльності, визначає поведінку різних спільнот” (2004, с. 81). Нарешті, аргументованою видається відома концепція Д. Паригіна (Парыгин, 1999), згідно з якою настрій разом з громадською думкою синтезується в особливе утворення – *умонастрій*, що і є рушійною силою соціальної поведінки. Отже,

щодо “невідділеності” громадської думки від суспільних настроїв, мабуть, можна заспокоїтися. Хоча ступінь раціональності громадської думки, звичайно, варто під час її зондувань враховувати. Коли це можливо.

*Групові атитюди.* Насамперед наголосимо, що атитюд (англ. attitude) – одне з головних, засадничих понять соціально-психологічної науки (Слюсаревський, 2018с, с. 85–89). У російськомовних наукових джерелах для його означення використовують термін “социальная установка”; в Україні поступово приживаються терміни “соціальне настановлення” або “соціальна настанова”. Однак ми віддаємо перевагу англомовному аналогу як більш компактному і такому, що не провокує ототожнень із генетично пов’язаним, але все ж відмінним загальнопсихологічним поняттям “настановлення” (англ. set, рос. установка).

Атитюд у межах класичної наукової традиції (соціологічної і соціально-психологічної) визначають як схильність особистості чи групи певним чином сприймати ті чи ті соціальні об’єкти (людей, явища, події) та відповідно поводитися щодо них. Така схильність, сформувавшись у процесі індивідуального та/або групового розвитку, накопичення людьми їхнього життєвого досвіду, стає в подальшому заздалегідь заданою. Це, з одного боку, “автоматизує”, з другого – стабілізує соціальну поведінку. Завдяки атитюдам поведінка індивідів і груп набуває порівняно стійкого і цілеспрямованого характеру, що робить її тією чи іншою мірою прогнозованою. Але для таких прогнозів потрібні спеціальні дослідницькі техніки, оскільки люди не завжди усвідомлюють свої атитюди. Останні можуть бути як усвідомлюваними, так і неусвідомлюваними, або лише почасти усвідомлюваними. Навіть якщо ставлення до якогось соціального об’єкта є яскраво вираженим, це ще не гарантує, що воно повністю усвідомлене і може бути адекватно висловлене.

Атитюд хоч і відображає індивідуальний життєвий досвід людей, проте ніколи не є суто індивідуальним утворенням. Він формується та функціонує і як елемент психологічної структури людини, і як елемент тієї системи соціальних відносин, до якої людина належить. Через те за модальністю та змістом атитюди щодо тих чи тих соціальних об’єктів у багатьох людей збігаються. І

якщо ці люди належать до певної групи, у ній формуються вже виразно надіндивідуальні утворення – групові атитюди.

Саме вони і є найтісніше пов'язаними з громадською думкою. Проте ці зв'язки потребують коректної інтерпретації, якої, на жаль, бракує.

У науковій і навчальній літературі простежується тенденція радше не виявлення зв'язку громадської думки з атитюдами, а ототожнення її з ними. Репрезентанти цієї тенденції зазвичай апелюють до концепції громадської думки Ф. Оллпорта, що складається з тринадцяти широковідомих постулатів (Allport, 1937), які і в нинішньому столітті розглядаються як одна з теоретичних підвалин вивчення громадської думки. У цих постулатах, що загалом збігаються з концепцією Г. Тарда, сказано про громадську думку чимало слушного, проте водночас на них помітно позначився той “бум” навколо відкритих наприкінці 1910-х років атитюдів, який ще не минув в американській соціологічній і соціально-психологічній науці, коли Ф. Оллпорт писав свою працю. Це спричинилося, з одного боку, до абсолютизації атитюдів як “генетичної основи виникнення громадської думки”, а з другого – до трактування самої громадської думки як чогось подібного до атитюду.

Зокрема, в одному з Оллпортових постулатів стверджувалося, що громадська думка являє собою дію або готовність до неї. Тим самим фактично постулювався вихід за змістові межі громадської думки як сукупності оцінних суджень. І хоча Ф. Оллпорт при цьому досить чітко розмежував “довгочасні атитюди” як основу виникнення громадської думки і громадську думку як “актуальну заангажованість” її носіїв, у подальшому прихильники його концепції про це вочевидь “забули”. Натомість з'явилися тлумачення громадської думки як вербального вираження атитюдів. Припускалося навіть, що коли атитюди набувають стійкості, вони “спливають” на поверхню у вигляді думок (Оссовський, 1999, с. 16).

Погодитися з такими тлумаченнями неможливо. Ми детально зупинилися на характеристиці атитюдів, аби було зрозуміло, що порівняно зі швидкоплинною громадською думкою вони є значно стійкішими, глибиннішими утвореннями, сформованими протягом тривалого часу. І значно потужнішими за своїм регулятивним

потенціалом. Тому групові атитюди не можуть “спливати” на поверхню у вигляді громадської думки, яка виникає з конкретного приводу. Вони можуть лише тією чи іншою мірою впливати на її актуальний стан. А вона, своєю чергою, може справляти зворотний вплив на систему наявних атитюдів, “занурюючись” у неї, доповнюючи її новим змістом, що відображає новий життєвий досвід людини і спільноти.

Неправомірними є й будь-які спроби трактувати громадську думку як готовність до дії, тобто приписувати їй ознаки атитюду. Правда, в зарубіжній, передусім американській, психології поширеним є також зредуковане поняття атитюду, що зводить його до усталеної оцінки індивідом певних об’єктів (Fazio, 2007; Gawronski & Bodenhausen, 2006). Але це звужене поняття вживають *поряд* із такими поняттями, як переконання і *думка*, тобто атитюд співіснує з думкою, а не замінює її. Та й усталена оцінка об’єкта і плінні оцінні судження, з яких складається зазвичай громадська думка, – речі вочевидь не цілком тотожні. Отже, хоч би щоб розуміти під атитюдом, приписувати громадській думці його ознаки неправомірно.

Приписування їй цих ознак позбавляє поняття “громадська думка” його специфічного змісту. Воно поза волею авторів, які вдаються до таких трактувань, перетворюється на синонім поняття “атитюд” і відтак стає просто зайвим. Адже, як зазначав А. Авер’янов, “коли маємо цілий набір понять, що виражають одну й ту саму сутність, то ми ані на гран не збільшуємо і не поглиблюємо знання цієї сутності. Більше того, починається рух по колу: одне поняття визначається через інше, яке відбиває ту ж саму сутність, що й те, яке визначається. Саме тому так важливо точно розмежовувати пізнавальні функції споріднених понять” (див.: Слюсаревський, 2019, с. 400–401).

Треба дійти згоди, що громадська думка – цілком самостійний, самодостатній феномен суспільного життя. Як така вона не є ні груповим атитюдом, ні сукупністю індивідуальних атитюдів. Водночас буває й так, що за певних умов та чи та громадська думка може ніби затвердівати і закріплюватись як атитюд чи мотив колективної поведінки. Таке її “затвердіння” відбувається, як правило, коли проблема, з приводу якої вона виникла, не вирішується. Тоді у людей формується стійке

негативне ставлення або ж до невирішуваної проблеми, або ж до винуватців її невирішваності, яке може набути властивостей атитюду. Проте зафіксувати ці перевтілення громадської думки за допомогою звичного інструментарію її зондувань навряд чи можливо, оскільки, як уже зазначалося, виявлення атитюдів потребує спеціальних дослідницьких технік – складної системи шкал, які в масових опитуваннях не застосовуються через їхню громіздкість. Отож, як кажуть, кесарю – кесарево. Громадську думку слід вивчати й інтерпретувати у її власних межах.

*Соціальні уявлення, або соціальні репрезентації* (social representations). Під ними розуміють не лише власне уявлення, тобто ментальні образи, а й усю сукупність ідей, поглядів, цінностей та інших породжень так званого спонтанного, природного мислення, які не локалізуються в розумі окремого індивіда, а є спільним надбанням великих людських спільнот (Московичи, 1995; Жодле, 2007). Подібно до групових атитюдів (їх теж, до речі, нерідко вважають компонентом соціальних уявлень) ці уявлення закріплюються в груповій і суспільній свідомості як достатньо стійкі утворення. А формуються соціальні уявлення в сучасних умовах переважно на основі популярних у суспільстві наукових теорій (концепцій, гіпотез) – природничих, економічних, політологічних тощо, відомості про які поширюються в спрощеному вигляді засобами масової інформації. Тобто в основі соціальних уявлень лежать знання, що мають раціональне, наукове походження. Але ці знання, як неважко здогадатися, засвоюються суспільним загалом далеко не в повному обсязі, опрацьовуються з позицій здорового глузду, оповсякденнюються, що істотно змінює їхній початковий вигляд, перетворює їх на складові синкретичних цілісностей. Це в певному сенсі зближує соціальні уявлення з міфологізованою картиною світу. У свідомості сучасної людини місце правдивої міфології часто-густо заступають наукоподібні міфи.

Теорія соціальних уявлень, започаткована видатним соціальним психологом сучасності Сержем Московічі, наголошує, що вони не підпорядковуються законам формальної логіки. Це зумовлено тим, що їхнє центральне ядро утворюють не факти, а цінності, які не потребують формально-логічного обґрунтування, оскільки сприймаються людьми як самоочевидні. Однак така феноменологія соціальних уявлень не дає підстав для зверхнього став-

лення до них як до чогось меншовартісного чи другорядного в суспільстві з розвиненим науковим знанням. Незалежно від нашої волі вони пронизують усе суспільне буття, виконуючи подвійну функцію: по-перше, забезпечують порядок, що дає можливість людям орієнтуватись у цьому бутті та впливати на нього; по-друге, уможлиблюють комунікацію між людьми завдяки наданню їм кодів соціального обміну (Слюсаревський, 2018с, с. 315). І, належачи до певного суспільства, ніхто не може повністю дистанціюватися від панівних у ньому соціальних уявлень, позбутися залученості до них.

На наш погляд, соціальні уявлення є саме тим поняттям, якого бракувало Г. Гардові, коли він писав про ту “фракцію громадського духу” (“про відносно раціональні, хоча часто безрозсудні судження”), яка поряд із традицією живить і водночас обмежує громадську думку.

Громадська думка співвідноситься із соціальними уявленнями загалом так само, як вона пов’язана, зокрема, з груповими атитюдами. Соціальні уявлення можуть, з одного боку, слугувати підґрунтям її формування та утримання в певних когнітивно заданих межах, а з другого – вбирати в себе її відносно стабільні, “затверділі” фрагменти. Не порушуючи центрального ядра соціальних уявлень, ці фрагменти “зчіплюються” з ним і стають відтак перефірійними елементами відповідного соціального уявлення, змістовно розширюють та почасти модифікують його периферійну зону.

Як і соціальні уявлення, громадська думка базується на певному раціональному знанні. Однак це знання не слід плутати з тими раціональними чи квазіраціональними знаннями, котрі лежать в основі соціальних уявлень. Знання, на якому базується громадська думка, є поінформованістю її носіїв про конкретний об’єкт, щодо якого вона виникає. І тільки в тому разі, коли інформація про об’єкт є недостатньою або малозрозумілою, на допомогу в осмисленні цього об’єкта приходять наявні в спільноті соціальні уявлення, заповнюючи інформаційні пробіли своїми “готовими” знанневими компонентами. Зрозуміло, участь соціальних уявлень у формуванні громадської думки може як підвищувати, так і знижувати рівень її адекватності. Тому таким важливим завжди є забезпечення належної поінформованості

потенційних носіїв громадської думки про ті події чи явища, щодо яких вона може з'явитися чи ми хочемо, щоб з'явилася.

Досліджують соціальні уявлення за допомогою глибинних та фокус-групових інтерв'ю, семантичного диференціала, методів вільних асоціацій і парних порівнянь, включеного та невключеного спостереження тощо. Природно, такі методи не надаються до використання в масових опитуваннях, за допомогою яких вивчають громадську думку. З огляду на їхню трудомісткість застосування цих методів потребує багато часу і не може охоплювати надто великих вибіркового сукупностей респондентів. Як свідчать літературні джерела, навіть наймасштабніші кроскультурні дослідження соціальних уявлень проводяться на вибірках, що не перевищують 400–500 осіб (Пашенко-де Превиль & Дрозда-Сенковска, 2013).

*Історична (колективна) пам'ять.* На сьогоднішній день поняття історичної та колективної пам'яті вже міцно закріпилися в науковому і суспільному дискурсах. Історичну пам'ять визначають як сукупність донедає, наукових, позанаукових і квазінаукових знань та масових уявлень соціуму про спільне минуле, що мають символічну репрезентацію; колективну пам'ять – як когнітивний конструкт, що спільно створюється, відтворюється та може використовуватися людьми в соціальних групах, до яких вони належать (Нора, 2005; Хальбвакс, 2005; Вольфовська, 2012).

Історична пам'ять має, звісно, й індивідуальний вимір: кожна людина пам'ятає якісь історичні події, повинна шанувати історію свого народу. Але як цілісний феномен історична пам'ять є надіндивідуальною, колективною, адже простягається далеко за межі пам'яті автобіографічної (індивідуальної), забезпечуючи трансляцію знань про минуле від попередніх до наступних поколінь. А колективна пам'ять, своєю чергою, завжди позначена певною історичною тяглістю, оскільки все, що до неї потрапляє, априорі стає бодай частинкою історичного досвіду. Отже, поняття історичної і колективної пам'яті не лише близькі, а й значною мірою синонімічні, що дає змогу обходитися одним із них (Слюсаревський, 2018с, с. 315–316).

Історична пам'ять фіксується у формі не тільки більш чи менш вірогідних знань, а й культурних стереотипів, символів та міфологізованих уявлень і тому не може бути цілком об'єктивною,



безсторонньою та занадто деталізованою. Їй притаманна значна вибірковість. Осмислюючи своє минуле, спільнота як колективний суб'єкт звертає увагу зазвичай на яскраву драматичну ситуацію і не зважає на тривалі та поступові процеси, що спричинилися до неї. В історичній пам'яті закріплюється не все занотоване в писемних джерелах, а лише те, що сприймається спільнотою як значуще, доленосне, істотне для подальшого життя. Маркери цієї суб'єктивної значущості тяжіють до найширших узагальнень і часто мають архаїчне, архетипне походження.

Навколо історичної пам'яті (її, так би мовити, родових ганджів, піддатливості маніпулюванням тощо) в науковій літературі точиться чимало дискусій. Головні аргументи критично налаштованих щодо неї авторів нами розглянуто в (Слюсаревський, 2018b). Проте, хоч як би там було, яка б критика не висловлювалася на адресу історичної пам'яті, зрозуміло, що вона заслуговує на пильну увагу, зокрема й у контексті проблематики громадської думки.

Згідно з концепцією Г. Тарда, громадська думка щонайтісніше (і вельми суперечливо) пов'язана з народною традицією. Але ж традиція, під якою розуміють узвичаєний спосіб відтворення правил та норм поведінки і взаємин людей, не може існувати без історичної пам'яті. Щоб дотримуватися цих правил та норм, люди мусять щонайменше пам'ятати про них і про те, що їх дотримання “освячене” попередніми поколіннями. Історична пам'ять є внутрішнім змістом традиції, психологічним механізмом її закріплення та відтворення. І саме з історичною пам'яттю як підґрунтям традиції здебільшого і взаємодіє громадська думка. А не безпосередньо з традицією, з її поведінковими проявами.

У процесі свого формування громадська думка може спиратися на історичну пам'ять, яка надає їй певного спрямування, вводить у традиційне річище. Водночас бурхливі сплески громадської думки можуть осідати в історичній пам'яті – разом з подіями, що спричинилися до цих сплесків.

Проте можливим є й формування громадської думки не лише поза континуумом історичної пам'яті, а й усупереч їй. Це трапляється, коли об'єктом критичного ставлення громадян стають саме ті правила і норми поведінки, відтворення яких вимагає традиція. Тоді громадська думка намагається витіснити їх з

історичної пам'яті і заступити їхнє місце. Такий варіант розвитку подій може покласти початок становленню нової, альтернативної, традиції або призвести до формування вкоріненого в історичній пам'яті групового атитюду, просякненого схильністю до руйнування будь-яких традицій.

Отже, аналіз громадської думки в контексті найщільніше пов'язаних з нею понять показує, що вона не тільки не єдина, не головна, а й не кінцева ланка у складній системі саморегуляції соціальної поведінки людських спільнот. З її появою зазвичай не завершується, а лише розпочинається формування психологічної готовності до конкретних дій. Відтак вельми сумнівними є численні нарікання на низьку прогностичність опитувань громадської думки.

Думка як така взагалі не дає підстав для однозначних прогнозів. У цьому легко переконатися, вдавшись до елементарного мисленнєвого експерименту. Припустімо, живе в сільській місцевості громадянин А, який має негативну думку про свого сусіда громадянина Б, вважає його дуже поганою людиною. Поставимо запитання: як він поводитиметься щодо громадянина Б? Можливі найрізноманітніші варіанти: обходитиме його, що називається, десятою дорогою; навпаки, підтримуватиме з ним приятельські стосунки, щоб не наразитися на його гнів; намагатиметься згуртувати проти нього інших сусідів; потайки чинитиме йому дрібну шкоду, скажімо, потруїть при нагоді курей. І т. д. і т. п. Звичайно, можна поставити й конкретніше запитання. Наприклад, чи вважає громадянин А для себе прийнятним чинити дрібну шкоду поганим сусідам. Але і в разі ствердної відповіді ми все одно не дізнаємося, чи зважиться він на це. Усе залежатиме від цілої низки його морально-вольових характеристик, про які відповідь на поставлене запитання не дає жодного уявлення.

Так само й громадська думка не надається до прогнозування конкретних соціальних дій. Вона лише сигналізує про схвалення чи несхвалення суспільством того, що наразі перебуває в полі його уваги.

Громадська думка може слугувати грізним попередженням органам державної влади про наростання суспільного невдоволення. А чи вилетється невдоволення в конкретні дії і в які саме – це залежатиме від того, чи “сколихнула” наявна громадська

думка глибші й потужніші пласти саморегуляції соціальної поведінки, чи проникла на глибину групових атитюдів, соціальних уявлень, історичної пам'яті тощо.

Правда, поведінкові прогнози, засновані на опитуваннях громадської думки, буває, і справджуються. Проте ми схильні вважати, що справджуються вони переважно тоді, коли ці опитування відображають уже не власне громадську думку, а, наприклад, груповий атитюд, у який вона трансформувалася чи з яким поєдналася.

Як ми зазначали вище, зондування громадської думки не є методичним інструментарієм, придатним для достовірного виявлення таких утворень, як групові атитюди чи соціальні уявлення. Але немає принципових заперечень і проти того, що інколи в межах здійснюваних зондувань можна отримати інформацію, що наштотує на припущення про наявність таких утворень. Насамперед маємо на увазі зондування, що здійснюються в моніторинговому режимі. Під час їх проведення нерідко спостерігається відносна стабільність, фактично незмінюваність відповідей респондентів на одні й ті самі запитання. У таких випадках логічно припустити, що громадська думка закріпилася у вигляді більш стійких утворень. Це ми й побачимо далі на прикладі деяких аспектів громадської думки з проблем освіти.

## **Носії громадської думки – хто вони?**

Ще одна причина сумнівів щодо реальності, неілюзорності громадської думки – розмитість, неоднозначність поняття “громадськість”. Дехто каже: яка може бути громадська думка, якщо, мовляв, у нас немає громадськості. Тобто немає носія, суб'єкта цієї думки.

Такий скепсис виглядає дивним на тлі мало не сакралізації поняття громадськості, постійних апелювань до нього в українському державно-політичному просторі. Причому апелювань не лише декларативних – це поняття уже закріплене в десятках

нормативно-правових актів. Але, як мовиться, не буває диму без вогню. Підстави, що провокують сумніви з приводу наявності у нас громадськості і відтак громадської думки, все ж існують. Адже попри те, що чинні нормативно-правові акти зобов'язують органи державної влади “інформувати громадськість” або “залучати громадськість”, це поняття в них, як правило, не визначається чи визначається надто обтічно, якщо не сказати беззмістовно. Тому проблема його визначення обговорюється в численних публікаціях як правознавців, так і фахівців з державного управління, теорії організації та публік рилейшнз.

Автори цих публікацій пропонують дещо відмінні, проте у своїй основі схожі дефініції. Наприклад, громадськість визначають як:

– організовану сукупність фізичних та юридичних осіб приватного права, яка на добровільних засадах бере участь у процесі підготовки та прийняття органами публічної влади нормативно-правових актів, а також здійснює контроль за їх виконанням з метою захисту прав, свобод та законних інтересів (Нестерович, 2014, с. 91);

– соціально активну частину суспільства, яка за певних обставин так чи інакше згуртувалася навколо конкретних спільних інтересів та на добровільних засадах бере участь у суспільно-політичному житті країни, визначає основні напрямки його розвитку, користується великим впливом і повагою (Московець, 2011, с. 633);

– сукупність окремих соціально активних людей і їхніх груп, об'єднаних спільністю становища, інтересів, діяльність яких базується на ідеях індивідуальної свободи громадян та автономності громад, праві захищати власні інтереси, творити асоціації та спілки, аби протистояти і запобігати сваволі державних чиновників (Каблак, 2014, с. 187).

Неважко помітити, що наведені дефініції базуються на тлумаченні громадськості як “передової частини, передових кіл суспільства”, яке дає Великий тлумачний словник сучасної української мови (Бусел, 2001, с. 199), і фактично є уточнювальними варіаціями цього тлумачення, підпорядкованими прагматичній меті – щонайчіткіше окреслити окіл осіб і суспільних груп, з якими органам державної влади належить безпосередньо

взаємодіяти (“інформувати” та “залучати” їх). Або, інакше кажучи, підпорядкованими прагненню виокремити із суспільного, з громадського загалу ту “найгромадськішу громадськість”, перед котрою, як влучно зазначає юрист Я. Жукровський, чиновникам зручно звітуватися, погоджувати з нею свої рішення і яка, відтак, нерідко стає “обслуговуючим сервісом для управлінського апарату”, не завжди відображаючи реальні загальносуспільні настрої (Жукровський, 2014).

Мабуть, попри ексцеси, на котрих акцентує п. Жукровський, таке прагматичне прагнення до звуження поняття “громадськість” певною мірою виправдане, і не підлягає сумніву, що зрештою в законодавче поле буде введено усталено-компромісне, прийнятне саме з прагматичного погляду визначення громадськості. Але навряд чи це визначення буде задовільним для вирішення питання про те, кого належить вважати носіями громадської думки.

Не додають ясності щодо змісту поняття “громадськість” і зарубіжні наукові джерела та міжнародні правові акти. У концептуалізованому вигляді воно вперше з’явилося в Оргуській конвенції про доступ до інформації, участь громадськості в прийнятті рішень і доступ до правосуддя з питань, що стосуються навколишнього середовища. У цьому документі громадськість визначено теж вельми “розмито”: “одна або більше фізичні чи юридичні особи, їхні об’єднання, організації або групи, які діють згідно з національними законодавством чи практикою”. Водночас в Оргуській конвенції було запроваджено й вужчий термін – “зацікавлена громадськість”, під якою малися на увазі особи та організації, “на яких справляє або може справити вплив процес прийняття рішень з питань, що стосуються навколишнього середовища, або які зацікавлені в цьому процесі” (цит. за: Мороз, 2004).

У західних джерелах з паблік рилейшнз громадськість тлумачать здебільшого як активне соціальне утворення, що в певний момент об’єднує всіх тих, хто стикається зі спільною проблемою і може разом шукати шляхи її розв’язання. Утім, американський дослідник Джеймс Гурінг поряд з активною громадськістю виокремлює також латентну (приховану) громадськість (див.: Болотова, 2001, с. 15).

Трапляється й розуміння громадськості як групи людей не тільки поза організацією (що характерно для більшості визначень), а й усередині неї, з якими організація так чи інакше взаємодіє (Джефкінс & Ядин, 2003, с. 55). Але таке розуміння справедливо зазнає критики. Адже тоді до громадськості, з якою має взаємодіяти, приміром, орган судової влади, слід зараховувати й самих суддів (Каблак, 2014, с. 187).

Можна припустити, що терміни на кшталт “зацікавлена громадськість” чи “активна громадськість” походять від концепту громадськості, висунутого Г. Блуммером у його класичній праці “Колективна поведінка” (2010). Згідно із цим концептом, громадськістю належить вважати групу людей, які: а) стикаються з якоюсь проблемою; б) розходяться в думках стосовно підходу до вирішення цієї проблеми; в) вступають у дискусію, присвячену цій проблемі.

Як бачимо, обов’язковою умовою утворення витлумаченої таким чином громадськості є публічна дискусія задля досягнення людьми згоди з проблемою, на вирішення якої вони відпочатково мають різні погляди. У складі громадськості (учасників дискусії) Блуммер виділяв зацікавлені групи і корпус відносно відчужених, значно менш зацікавлених індивідів, що нагадують глядачів. Їх і прагнуть схилити на свій бік, змагаючись між собою, зацікавлені групи. Так поступово вимальовуються обриси прийняттого для всіх колективного рішення (там само, с. 552, 555–556).

Цей специфічний концепт громадськості вилився в настільки ж специфічне тлумачення громадської думки. Її, за Блуммером, слід розуміти як певний колективний продукт, який, проте, не є одностайною думкою всіх представників громадськості і не обов’язково – думкою більшості. Громадська думка, писав учений, “може бути (і зазвичай буває) відмінною від думки деяких груп громадськості. Імовірно, її можна розглядати як певну думку, котра складається з декількох думок, що мають місце в громадськості, а краще – як центральну тенденцію, що встановлюється в боротьбі між цими окремими думками і, отже, оформлюється відповідною силою протидії, яка є між ними... Громадська думка завжди рухається в напрямку до якогось рішення, хай навіть воно й не буває іноді одностайним” (там само, с. 554–555).

Нічого не маючи проти наведених міркувань, цілком слухних у межах запропонованого концепту, мусимо водночас нагадати, що, як було показано нами в попередніх розділах, початкова незбіжність поглядів громадян, їхні дискусії, обмін думками – усе це не є доконечно необхідними умовами формування громадської думки в сучасному суспільстві з його уніфікованими середовищними та медійними маркерами. Перебуваючи в однакових чи дуже схожих життєвих обставинах та споживаючи фактично один і той же медійний продукт, громадяни можуть набувати одностайності думок і поза діалогом, поза полемікою – завдяки “суто розумовому зв’язку”, підтримуваному “навіюванням на відстані”, на чому наголошував Г. Тард. Тож блуммерівські концепти громадськості та громадської думки, у яких учувається відгомін ще того розуміння цих понять, що побутувало напередодні та під час Великої французької революції, мають обмежену зону релевантності, відображають лише окремі випадки як громадськості, так і громадської думки й через те не можуть претендувати на всезагальність.

Також потрібно враховувати, що свій концепт громадськості Г. Блуммер висунув зовсім не заради уточнення змісту цього поняття. Йому йшлося про інше. Громадськість він розглядав у шеругу так званих елементарних колективних угруповань, до яких окрім неї, відносив натовп та масу. І поняття громадськості йому знадобилося саме для того, щоб вирізнити й поименувати той тип елементарних колективних угруповань, який не збігається ні з поняттям натовпу, ні з поняттям маси. Водночас Блуммер підкреслював, що постульовану ним громадськість слід відрізнити від її ширшого тлумачення, коли говорять, наприклад, про громадськість Сполучених Штатів чи прихильників якоїсь кінозірки (там само, с. 552).

На можливість ширшого розуміння поняття “громадськість” вказує і той же Великий тлумачний словник сучасної української мови. Попри те, що громадськість у ньому зведено до передових кіл суспільства, у визначенні громадської думки з’являється й вислів “широка громадськість”: “Громадська думка – погляди широкої громадськості на що-небудь” (Бусел, 2001, с. 251). Отже, окрім звужених тлумачень, правомірним є також поняття *широкої громадськості*, для якого у словнику, на жаль, не знайшлося місця.

І насамперед вона, широка громадськість, і продукує, як сукупний (колективний) суб'єкт, громадську думку. Що, зрозуміло, не виключає наявності в її складі окремих сегментів зі своїми власними громадськими думками або варіантами спільної громадської думки, чи, за Блуммером, “центральної тенденції”.

Під широкою громадськістю, вважаємо, слід розуміти всіх громадян, які перебувають у певних нормативно регламентованих відносинах з органами державної влади чи іншими наділеними управлінським функціоналом організаціями, до котрих вони безпосередньо (офіційно) не належать (наприклад, з будівельною компанією, органом управління освітою тощо).

Широка громадськість – одна з іпостасей суспільства, одна з форм його існування. Відповідно всі особи, що утворюють широку громадськість, стають тією чи іншою мірою носіями наявної в суспільстві громадської думки.

Носіями громадської думки є, зрозуміло, й усі суспільні групи, що належать до широкої громадськості. Точніше, вони є її носіями насамперед – значно репрезентативнішими, ніж окремі особи. Їх можна розглядати також як її колективних суб'єктів. Але, напевно, не завжди. Поняття “носій громадської думки” і “суб'єкт громадської думки” близькі, але не тотожні. У психологічному вимірі поняття суб'єкта передбачає не лише певну активність особи чи групи, а й момент авторства, породження власної активності без зовнішніх спонукань (Татенко, 1996). Тому коли та чи та суспільна група або й уся широка громадськість лише поділяє запропоновану чи нав'язану їй думку, вважати її суб'єктом цієї думки можна хіба умовно, в абстрактно-філософському трактуванні. Коректніше говорити про неї як про *носія громадської думки*.

Тобто у психологічному сенсі суб'єкт громадської думки завжди є її носієм, але не кожний носій – суб'єктом. З огляду на це малопереконливими видаються поширені в соціологічній літературі спроби ідентифікації надіндивідуальних носіїв громадської думки як її суб'єктів за ознаками їхньої структурної сталості чи наявності в осіб, що складають надіндивідуальні утворення, спільних корінних інтересів, на основі яких нібито тільки й може виникати громадська думка (Грушин, 1998; Осовський, 2001).



У світлі цих спроб незаперечними суб'єктами громадської думки постають лише традиційні, усталені суспільні групи (соціальні, демографічні, професійні тощо), тоді як суб'єктний статус суспільних утворень масоподібного штибу якщо й не заперечується, то піддається великому сумніву. Тим часом очевидно, що ані структурна сталість традиційних суспільних груп, ані наявність у них об'єктивно зумовлених спільних інтересів, які люблять називати корінними, аж ніяк не забезпечують ці групи від пасивного прийняття нав'язуваних думок, а масоподібні утворення, позбавлені сталості та спільних інтересів, навпаки, можуть за певних умов активно продукувати могутні сплески однотайної громадської думки. Так, в останні роки існування СРСР радянське суспільство вочевидь перебувало в масоподібному стані. Переважна більшість представників цього напівзруйнованого суспільства (насамперед інтелігенція і кооператори, мешканці метрополії і національних окраїн) мали абсолютно різні, більше того, діаметрально протилежні інтереси. Але це не завадило їм виробити однотайну думку про потребу демонтажу комуністичного режиму владарювання. І тільки вона й об'єднувала уже геть строкату на той час радянську широку громадськість.

Нікому, звісно, не забороняється вживати замість терміна “носіє громадської думки” термін “суб'єкт громадської думки”. Але таке слововживання створює додаткові незручності ще й тому, що в наукових працях з питань громадської думки їй (громадській думці) теж приписують статус суб'єкта. Скажімо, в А. Сулека читаємо, що громадська думка є атрибутом, однією із складових суспільної свідомості і водночас “суб'єктом, родом соціальної спільноти” (Sulek, 1996, s. 44). Ось така виходить подвійна, двоповерхова суб'єктність: суб'єктом є і носіє громадської думки, і його думка також.

На уявленнях про суб'єктність громадської думки базується концепція її інституціоналізації, канонізована у відповідній науковій та навчальній літературі. У цій концепції громадська думка розглядається як суспільний інститут, самостійний суб'єкт суспільних відносин, що часто-густо межує з її антропоморфізацією. Громадську думку наділяють рисами мало не живої, людиноподібної істоти: вона “не залишається пасивною”, “дедалі наполегливіше стимулює (демонстрації, пікетування, інші

практичні дії)”, “ініціює юридично оформлені акції соціальної поведінки”, “намагається контролювати владу і впливати на процес прийняття рішень”, “утверджує себе як таку, що має цінність для влади і для суспільства в цілому” (Оссовський, 2001, с. 59–60). Усі ці та подібні вислови, зрозуміло, є не більше, ніж зручними для викладу авторських розмислів і тому, мабуть, неунікними метафорами<sup>1</sup>, але мимохіть укорінюють уявлення про громадську думку як про таке собі квазісуб’єктне утворення, яке нібито може щось робити вже й без свого носія. Тож від них слід у міру можливості утримуватись, як і від беззастережних тверджень про суб’єктний та інституційний статус громадської думки.

Нам концепція інституціоналізації не видається конче необхідною для розуміння тієї ролі, яку відіграє в суспільстві громадська думка, рівно як і такою, що завжди адекватно розкриває цю роль. На наш погляд, відбувається поступова інституціоналізація все ж не громадської думки, а громадськості (на жаль, поки переважно лише “зацікавленої”, а не широкої). Напевно, можна говорити також про інституціоналізацію практик вивчення, оприлюднення і, певною мірою, врахування громадської думки, а не про інституціоналізацію її самої. Але не оспорюватимемо цієї канонізованої на десятках і сотнях сторінок друкованого тексту концепції. Натомість будемо враховувати те, що є в ній справді суттєвим для будь-якої серйозної розмови про громадську думку. Насамперед це – *концепт функцій громадської думки*.

Реалізуються ці функції сьогодні переважно в системі владно-підвладних відносин. “Оскільки у сучасних суспільствах вирішення більшості суспільних проблем є прерогативою влади, громадська думка здебільшого – це вираз відносин її суб’єкта до структур влади з приводу рішень, спрямованих на розв’язання тієї чи іншої проблеми”, – підкреслював В. Оссовський (1999, с. 68).

Функції громадської думки детально і під різними кутами зору розглянуто в численних літературних джерелах (Житенев, 1987; Грушин, 1998; Оссовський, 1999; Танасюк, 2001; Козловська, 2010). Наводяться їх найрізноманітніші переліки, як-от: експе-

---

<sup>1</sup> Треба визнати, що вживанням цих метафоризованих висловів часом грішимо і ми, але просимо читача не розуміти їх буквально.

сивна функція, консультативна, директивна. Або: інформаційно-оцінювальна, конструктивна, оперативна, мобілізаційна тощо. Проте ці переліки, що формувалися зазвичай ще за радянських часів, коли громадська думка тільки починала виходити зі стану анабіозу, позначені нальотом умоглядності й певної схоластичності. Серед виокремлюваних функцій трапляються явно надумані (наприклад, освітня і виховна). А ті, що позбавлені такої надуманості, здебільшого можна підвести під поняття соціального контролю – у найширшому сенсі, як його трактує Е. Ноель-Нойман (Ноель-Нойман, 1996). Тому не варто особливо заглиблюватись у згадані переліки.

На наш погляд, основні функції, які виконує громадська думка, правомірно звести до *регулятивної*<sup>1</sup> і *контрольної*<sup>1</sup>, якщо під першою розуміти саморегуляцію соціальної поведінки людських спільнот – великих груп і мас, що є носіями громадської думки, а під другою – морально-психологічний тиск громадської думки на суб'єктів, наділених владними повноваженнями, і почасти на індивідів-девіантів, що не поділяють думок більшості. За Е. Ноель-Нойман, сила цього тиску така велика, що його не можуть ігнорувати ні окремі індивіди, ні уряд, якщо не хочуть опинитись у соціальній ізоляції, яка для уряду означає втрату ним легітимності.

Зрозуміло, йдеться про крайні вияви ігнорування громадської думки. Але й тривіальна, рутинна її недооцінка поступово розхитує, підриває легітимність управлінських команд, зокрема органів управління освітою – в очах педагогічних працівників та інших учасників освітнього процесу, так би мовити, низової, масової ланки і, зрештою, суспільства загалом.

Істотний вплив, який може справляти своєю думкою широка громадськість на рішення і дії посадових осіб держави, не означає, проте, що цей вплив буває тільки позитивним. Історія різних країн і народів знає чимало ексцесів протилежного плану. Як класичний у цьому розумінні часто згадують приклад із часів Другої французької імперії. Імператор Наполеон III 1866 року мав намір втрутитися в австро-пруську війну, щоб перешкодити зростанню

---

<sup>1</sup> Номінально регулятивну і контрольну функції громадської думки виділяє О. Танасюк (2001), проте розглядає їх обидві фактично в контексті соціального контролю.

могутності Пруссії, але був так наляканий антивоєнною налаштованістю громадської думки французів, яка загрожувала вилитись у бунт, що відмовився від свого наміру. Однак ця перемога громадської думки стала пірровою: Пруссія настільки зміцніла, що через чотири роки спровокувала війну з Францією, у якій та зазнала нищівного розгрому. А з Наполеоном III сталося якраз те, чого він найбільше боявся, – його владу змило революційною хвилею.

Нагадаємо знову, що громадська думка – це думка саме широкої громадськості, якій з багатьох причин буває складно зорієнтуватися відразу щодо актуальних завдань національного порядку денного. Громадськість, як і окрема людина, теж може помилятися. Недаремно ж іще Гегель робив наголос на суперечливості громадської думки, у якій, за його словами, усе водночас істинно і хибно (Гегель, 2000, с. 278).

Цю суперечливість зумовлюють, з одного боку, природна складність і суперечливість тих соціальних подій і явищ, які громадська думка відображає, з другого – зовнішні та внутрішні (психологічні) умови її формування. На зміст і характер громадської думки впливають:

- ступінь поінформованості її носіїв про її об'єкти;
- пізнавальні можливості пересічних представників широкої громадськості. Часом складність об'єкта громадської думки чи ускладненість його медійного образу перевищує ці можливості;
- поєднаність об'єктів громадської думки. Наприклад, урядового рішення, щодо якого вона формується, з особою очільника уряду, стосовно котрого широка громадськість уже має певну думку<sup>1</sup>;
- наявна в носіїв громадської думки сукупність атитюдів, соціальних уявлень, суспільних настроїв, зафіксованих у колективній пам'яті фрагментів історичного досвіду та інших психічних станів і властивостей, що так чи інакше пов'язані з актуальним на даний час об'єктом громадської думки;

---

<sup>1</sup> У разі якщо ставлення до цих об'єктів має протилежний знак, у громадській думці виникає когнітивний дисонанс, якого її носії підсвідомо прагнуть будь-що позбутися шляхом зміни одного зі ставлень на протилежне. Пошук істини при цьому відступає на другий план.

– намагання певних осіб та/чи інституцій маніпулювати думками громадськості у власних інтересах.

Нарешті зауважимо, що сила впливу громадської думки як на поведінку її носіїв (регулятивна функція), так і на органи влади (контрольна функція) безпосередньо залежить від того, наскільки вона є поширеною та одностайною. Прийнято розрізняти два різновиди громадської думки: моністичну, тобто більш-менш одностайну, і плюралістичну, яка складається з двох чи кількох суджень, часто далеких одне від одного. Проте другий різновид – це артефакт, суто теоретична побудова. Так звана плюралістичність громадської думки в її реальному вимірі говорить про те, що громадська думка як така або ж іще не сформувалася, або ж про циркулювання в суспільстві різних громадських думок, впливовість яких визначається чисельністю та активністю тих суспільних груп, що є їх носіями, і зазвичай менша од впливовості сформованої думки широкої громадськості.

Окремий випадок плюралістичності – *поляризованість* громадської думки, коли широка громадськість поділена своїми поглядами на певний об'єкт практично навпіл. Поляризована громадська думка може відчутно впливати на поведінку її носіїв, містити потенційну загрозу суспільних протистоянь, але вплив її на органи влади тяжіє до нульової позначки, оскільки врахувати таку думку (попри те, що вона потребує врахування) все одно, що намагатися сидіти на двох стільцях одночасно. Тому органи влади мають бути зацікавлені у схилянні поляризованої думки громадськості до одного з полюсів або подавати їй такі сигнали (у вигляді проєктів компромісних рішень), що сприятимуть виробленню в ній певної центральної тенденції, яка, за Блуммером, примирить протилежні позиції.

## **Освіта як об'єкт громадської думки**

Ні для кого не секрет, населення України старіється і зменшується. За цією сумною статистикою ми вже давно наздогнали й випереджаємо демографічно найбільш старі країни Європи і світу. Неправильно було б, як роблять наші

недоброзичливці, покладати відповідальність за те, що українське суспільство несе на своїх плечах так званий “демографічний хрест” (перетин протилежно спрямованих кривих народжуваності і смертності), лише на період Незалежності України. Демографічні процеси мали у нас негативну динаміку ще за радянських часів – від початку 1960-х років. І вже 1979 року в українських селах, де зазвичай народжувалося більше дітей, ніж у містах, смертність почала перевищувати народжуваність. Але фактом є й те, що в перше десятиріччя Незалежності відносно плавне погіршення цієї динаміки набуло різкого прискорення, до чого спричинилося передусім тодішнє обвальне падіння рівня добробуту громадян репродуктивного віку і відтак їхньої мотивації до народження та утримання дітей. У подальшому показники народжуваності дещо зросли, однак тенденція депопуляції населення залишилася.

Зрозуміло, ще більшим погіршенням демографічної ситуації в країні загрожує нам повномасштабне російське вторгнення, але це тема спеціального обговорення, для якого тут не місце. Не чіпаючи її, вважаємо за потрібне наголосити, що й до повномасштабної війни, у період, коли проводились основні дослідження нашого моніторингу, українська освіта розвивалася в несприятливих умовах як економічної, так і демографічної кризи.

Природно, негативна динаміка демографічних процесів потягла за собою зменшення кількості здобувачів освіти. Чисельність населення України, яке систематично навчається (в усіх закладах освіти – від дошкільних до аспірантури та докторантури включно), зменшилася з 12,4 млн осіб у 1975 році (коли вона була найбільшою) до 7,8 млн у 2020 році. Відповідно меншало й родин, що мають у своєму складі здобувачів освіти. Про це свідчить отримана в процесі наших досліджень динаміка позитивних відповідей респондентів на запитання “Чи є у Вашій сім’ї (в сім’ях Ваших батьків чи дітей) учні та/або студенти?” (у%):

<b>2003 р.</b>	<b>2008 р.</b>	<b>2013 р.</b>	<b>2017 р.</b>
64,5	59,1	54,4	53,6

Як бачимо, частка мам, тат, бабусь та дідусів здобувачів освіти скоротилася за півтора десятиріччя на майже 11%.

Однак попри спричинені негативною демографічною ситуацією в країні тенденції зменшення числа дітей, юнаків і дівчат, що навчаються, та інших осіб, яких можна вважати тією чи іншою мірою актуально причетними до освітнього процесу, українська освіта все одно залишається – за їхньою кількістю – найбільшим сегментом гуманітарної сфери суспільства.

Так, за даними Інституту освітньої аналітики МОН України, станом на 2020 рік у закладах вищої освіти навчалися 1 439 706 осіб, у закладах професійної (професійно-технічної) освіти – 245 775, у закладах повної загальної середньої освіти – 4 138 466, у закладах дошкільної освіти – 1 230 398 осіб. Разом виходить понад 7 млн 54 тис. здобувачів освіти. Їх навчали більш як 737,7 тис. педагогічних та науково-педагогічних працівників (Освіта в Україні..., 2020). Отже, всього у вітчизняній системі освіти було задіяно близько 7 млн 800 тис. дітей і дорослих, що становило майже 20% населення. Тобто десь навчався або когось навчав кожен п'ятий українець. І такі показники залишалися загалом стабільними впродовж останніх років перед повномасштабним російським вторгненням. А до тих, хто навчався чи навчав, ще ж потрібно додати й ті майже 50% дорослого населення (або понад 40% загальної кількості населення), які актуально причетні до освітнього процесу як батьки, матері, дідусі та бабусі здобувачів освіти або хоча б почасти обізнані з освітніми проблемами своїх дітей та онуків. І це вже буде мало не дві третини громадян України!

Цілком зрозуміло, що всі учасники освітнього процесу, всі, хто до нього актуально причетний, мають певний досвід взаємодії із системою освіти, якимось його переживають і осмислюють. Тому всіх їх (принаймні тих, чий громадянський статус підтверджено отриманням паспорта) правомірно розглядати як потенційних носіїв громадської думки про освіту. Але й кожен із громадян, які вже або ще не є актуально причетними до освітнього процесу, теж колись навчався – бодай в одному, а частіше у двох чи й кількох закладах освіти. Через те серед них також, як правило, знаходять резонанс процеси, що відбуваються в освітній сфері. Тим самим генеральний масив потенційних носіїв громадської думки про

освіту розширюється фактично до обсягів усієї широкої громадськості, яку в нашому випадку становить усе населення, що досягло дорослого віку чи перебуває на порозі його досягнення.

Така всеохопна заангажованість громадян як носіїв думки про освіту має свої позитиви, але разом з тим і негативи. З одного боку, це надає громадській думці з питань освіти неабиякої ваги (більшої, ніж важать думки громадськості щодо розвитку низки інших галузей), проте, з другого боку, породжує ризики певної поверховості та невваженості цієї думки. Багато громадян, особливо тих, котрі не є наразі безпосередніми учасниками освітнього процесу, не усвідомлюють усієї його складності, полегшено ставляться до педагогічної діяльності, не розуміючи її належності до класу професій “людина–людина”, які вимагають найвищого рівня професіоналізму. Їм часом здається, що вони можуть бути компетентними експертами мало не з усіх проблем освіти, особливо в них не заглиблюючись, виходячи суто зі свого власного досвіду взаємодії із системою освіти, часто-густо обмеженого або й застарілого.

Саме поняття “освіта” сприймається широкою громадськістю далеко не в повному обсязі. Система освіти в Україні, як і в більшості країн світу, сьогодні має доволі складну й розгалужену структуру, яка охоплює: дошкільну освіту, повну загальну середню освіту (з її початковим рівнем, базовим середнім та старшою школою), позашкільну освіту, спеціалізовану освіту, професійну (професійно-технічну) освіту, фахову передвищу освіту, вищу освіту, освіту дорослих включно з післядипломною освітою. Проте широка громадськість здебільшого не сприймає, наприклад, дошкільну освіту як власне освіту, за старою радянською традицією (коли дитсадки та ясла називалися закладами дошкільного виховання) вона сприймається в кращому разі як сфера тільки елементарної виховної роботи з дітьми дошкільного віку або й лише догляду за ними впродовж робочого дня їхніх батьків. Так само позашкільна освіта сприймається переважно як царина нешкідливих для суспільства і самих школярів розваг, заповнення чимось корисним їхнього вільного від навчання часу. Тим паче цілковитою террою інкогніта є для широкої громадськості освіта дорослих, адже виплеканий педагогічною наукою і закріплений в освітньому законодавстві ідеал людини, яка



постійно навчається протягом усього життя, наразі залишається в Україні ще дуже далеким від реалізації.

Щоправда, становище поступово змінюється, рівень освітньої обізнаності населення помітно підвищується. І громадяни, передусім порівняно молодші, здебільшого здатні висловлювати цілком тверезі й доволі компетентні міркування щодо функцій і дошкільної, і позашкільної освіти. Але висловлюють їх вони, як правило, тільки тоді, коли їх про це спеціально запитують. Якщо ж під час масових опитувань ставляться запитання про розвиток чи реформування вітчизняної освіти в цілому, то в їхній уяві постають зазвичай лише заклади загальної середньої та вищої освіти і, рідше, професійно-технічні заклади або технікуми й коледжі, які протягом тривалого часу були віднесені в незалежній Україні до сфери вищої освіти і тільки після останніх змін в освітньому законодавстві стали передвищою освітою. Тобто де-факто громадська думка українців про освіту є сьогодні переважно думкою про стан і розвиток загальної середньої та вищої освіти. Це, звісно, дещо збіднює уявлення про освіту як об'єкт громадської думки. Але водночас і відповідає наявним суспільним реаліям, оскільки саме ці ланки освіти є найчисленнішими за складом як учнів та студентів, так і педагогічних та науково-педагогічних працівників і на забезпечення саме цих ланок держава спрямовує найбільші кошти. Тож саме в них простежуються головні тренди розвитку та реформування національної освіти, а відтак і її нові горизонти.

Освітнянські проблеми в їх історичному та змістовому вимірах усебічно проаналізовано в підготовлених і виданих Національною академією педагогічних наук України ґрунтовних національних доповідях про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, які було приурочено до 20-ї, 25-ї та 30-ї річниць Незалежності (Кремень, 2011, 2016, 2021). Ці проблеми утворюють, так би мовити, подієву канву формування та функціонування громадської думки українців з питань освіти і, відповідно, каркас опитувальників, що розроблялися для її вивчення. Чимало із цих проблем викликали гостру суспільну реакцію чи принаймні перебували в полі зору широкої громадськості. З часом окремі з них призабулися, проте, осівши в глибинах індивідуальної та колективної пам'яті громадян, і далі

впливають на актуальний стан їхніх думок. Тому варто окреслити коло тих освітянських проблем, які в попередні три десятиріччя були, а почасти й залишаються найістотнішими.

У розвитку вітчизняної освіти автори згаданих національних доповідей та інших публікацій виокремлюють кілька етапів.

Перший етап, що охоплює 1990-ті роки, прийнято вважати етапом національної самоідентифікації в галузі освіти. Початок йому було покладено ще до проголошення державної незалежності, коли Верховна Рада тодішньої УРСР ухвалила 25 травня 1991 року базовий закон “Про освіту”. Іноді стверджують, що він діяв понад чверть століття (Гавриленко, 2021), проте це лише почасти так, оскільки 1996 року, після ухвалення Конституції України, до нього було внесено суттєві корективи.

Той перший закон започаткував формування власної, незалежної від імперського центру, державної політики у сфері освіти, яка почала втілюватись у життя в процесі розбудови української державності. Помітною віхою на шляху її реалізації стало затвердження в 1993 році Кабінетом Міністрів України Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), схваленої перед тим (1992 р.) І з’їздом педагогічних працівників України. У ній зосереджувалася увага на створенні національно адекватного освітнього середовища, поліпшенні якості та оновленні структури освіти відповідно до кращих зразків світових освітніх систем, модернізації змісту шкільної освіти, передусім гуманітарної, утвердженні її українознавчої складової, розвитку мережі шкіл та інших освітніх закладів, зокрема нового типу та приватної форми власності.

На цьому ж наголошувалося на перших парламентських слуханнях про стан освіти в Україні, що пройшли в 1995 році. Того ж року побачив світ Указ Президента України “Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні”.

Проте, як констатовано в національних доповідях, про які йшлося вище, реального стратегічного реформування національної освіти в ті роки не сталося. Це зумовлювалося як соціальною та економічною нестабільністю в суспільстві, гострим дефіцитом бюджетних коштів, який призводив до хронічного невиконання законодавства в частині фінансування освіти, так і неповнотою (недосформованістю) правового поля її функціонування,

суперечливістю та надмірною політизацією реформаторських кроків. Грошей не вистачало на все – на зарплати освітянам, на друк підручників, адаптованих до нових суспільних реалій, на утримання освітніх закладів. Водночас в українських школах спостерігався серйозний кадровий голод – у 1993–1994 роках не вистачало тисяч учителів, передусім у сільській місцевості. Ще гірше становище склалося в інших ланках освіти. Через економічну кризу і слабкий контроль влади почали масово закриватися дитсадки і професійно-технічні заклади, будівлі й споруди яких швидко прибирали до рук комерційні структури. Натомість стрімко розгорнулося неконтрольоване створення нових закладів вищої школи, де здебільшого не забезпечувалися умови для здобуття якісної освіти, що своєю чергою вело до девальвації в суспільстві її цінності. А загалом тоді йшлося фактично про виживання, а не про розвиток освіти в Україні.

Особливе місце в історії вітчизняної освіти посідає період 1998–2002 років, котрий подеколи означають як концептуальне завершення першого етапу її розвитку, а подеколи і як окремих етап. Цей період ознаменувався ухваленням Верховною Радою комплексу спеціальних освітянських законів прямої дії: “Про професійно-технічну освіту України” (1998 р.), “Про загальну середню освіту” (1999 р.), “Про позашкільну освіту” (2000 р.), “Про дошкільну освіту” (2001 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.). Тим самим було створено цілісне правове поле функціонування освітньої сфери. Відтак “протягом порівняно короткого часу Україна стала чи не єдиною країною на пострадянських теренах, у якій практично було завершено формування законодавчої бази освіти” (Кремень, 2016, с. 9). Проте дієвих механізмів упровадження створеної законодавчої і нормативної бази не було. Тому завершує цей період розроблення методології, організаційних і науково-методичних основ подальшого руху в напрямку визначених горизонтів, що знайшло відображення передусім у Національній доктрині розвитку освіти, яку було схвалено II Всеукраїнським з’їздом працівників освіти (жовтень 2001 р.) і по тому затверджено Указом Президента України. У прийнятій доктрині, основні положення якої не втратили актуальності й досі, було окреслено засади системної стратегії державної освітньої політики в контексті викликів сучасного світу, забезпечення

рівного доступу громадян до якісної освіти, її гуманізації, демократизації та особистісної спрямованості, переорієнтації на проблемно-діяльнісний, інноваційний тип навчання.

Незважаючи на бурхливі події, що відбувалися тоді в політичному житті країни (переобрання на другий президентський термін Леоніда Кучми і призначення прем'єр-міністром Віктора Ющенка, проведення, нібито за народною ініціативою, всеукраїнського референдуму з питань реформування державного управління, результати якого дотепер піддаються сумніву, касетний скандал, акція “Україна без Кучми”, відставка Ющенка та переконлива перемога на парламентських виборах очолюваного ним блоку “Наша Україна” тощо), ситуація у сфері освіти на той час загалом стабілізувалася. Освітня політика відзначалася послідовністю й позбавленою шарахань реформаторською спрямованістю, що не в останню чергу зумовлювалося перебуванням протягом майже усього цього часу (з 1999 р.) на посаді міністра освіти і науки Василя Кременя. Завдяки його ініціативі, підтримці та за безпосередньої участі в освіті здійснювалося чимало далекосяжних перетворень. Зокрема було започатковано перехід до 12-річного терміну, нової структури та змісту шкільного навчання. Приймалися державні програми, спрямовані на запровадження освітніх інновацій та підтримку обдарованої молоді. У загальній середній освіті на зміну п'ятибальній (а фактично трибальній, бо майже ніхто вже не ставив школярам “двійок”, тим паче “одиниць”) прийшла значно більш диференційована і мотиваційно зорієнтована 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень, що відразу ж зменшило кількість учнів, яких залишали навчатись на другий рік, із сорока до п'яти тисяч. Розроблялися концептуальні засади профільної освіти у старшій школі, проводилися, спільно з Міжнародним фондом “Відродження”, перші пілотні тестування студентів-першокурсників та випускників загальноосвітніх шкіл, що стали прообразом майбутнього зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Також вживалися заходи щодо відновлення мережі дошкільної освіти та її розвитку.

Тодішні освітні нововведення, які вже здійснювались або тільки планувалися, мали в суспільстві неабиякий і не завжди однозначний розголос. Тож саме з вивчення ставлення до них і

розпочав Інститут соціальної та політичної психології НАПН України моніторинг громадської думки щодо проблем освіти та заходів з її реформування.

Наступний етап у розвитку вітчизняної освіти (2003–2013 роки) розгортався на тлі різновекторних змін внутрішньої і зовнішньої політики держави. Гостре суспільне невдоволення всевладдям олігархату, що розквітнув за президентства Л. Кучми, закономірно спричинилося до Помаранчевої революції, безпосереднім приводом якої стали масштабні фальсифікації результатів голосувань на чергових президентських виборах. На них під тиском велелюдних народних виступів зрештою переміг Віктор Ющенко, котрий на той час уособлював політичний курс на докорінну демократизацію державного життя, радикальні економічні реформи, європейську та євроатлантичну інтеграцію України. Однак надмірні суспільні очікування від нового президента дуже швидко змінилися обвальним розчаруванням його діями, що, власне, й проклало шлях до влади його опонентові Віктору Януковичу разом з контрольованою ним Партією регіонів. Це кардинально розвернуло – після президентських виборів 2010 року – напрям розвитку держави. Під машкарою збереження її демократичного та євроінтеграційного поступу відбувалася повзуча переорієнтація на путінську Росію та становлення авторитарного режиму в країні.

Заручницею зміни політичних векторів стала українська освіта. Спершу в ній тривали й поглиблювалися прогресивні перетворення. У 2005 році, провівши велику підготовчу роботу, Україна приєдналася до Болонського процесу – міжнародної співпраці з реформування національних систем вищої освіти країн Європи. Упродовж 2006–2007 років, згідно з Указом Президента України, здійснювався перехід до проведення вступних випробувань до закладів вищої освіти шляхом зовнішнього незалежного оцінювання. Для організації його проведення було утворено Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО). Із 2008 року проходження ЗНО стало обов'язковою умовою вступу до закладу вищої освіти.

Навряд чи можна вважати досягнутими всі цілі, які офіційно проголошувалися із запровадженням цього нововведення, але те, що воно забезпечило реалізацію конституційних прав громадян на

рівний доступ до вищої освіти, простіше кажучи, приборкало корупцію, котра процвітала під час вступних іспитів до вишів, сумніву не підлягає. Тому природно, що запровадження ЗНО зажило репутації найуспішнішої освітньої інновації 2000-х років.

Ніде правди діти, ці та інші прогресивні перетворення часом поєднувалися з кон'юнктурною політизацією освітнього процесу. Так, занадто запопадливі автори шкільних підручників з історії України наповнювали їх передчасним славослів'ям на адресу ще далеко не реалізованих гасел Помаранчевої революції та її лідерів, що вже наче й відсувало на другий план навіть такі найзнаковіші події новітньої української історії, як здобуття Незалежності у 1991 році. Але ці окремі, зрештою наївні, політичні реверанси в бік можновладців виглядають геть дрібними гріхами порівняно з тими руйнівними тенденціями, які взяли гору у сфері освіти відтоді, як до омріяного повновладдя в країні таки дорвалися “ображені” Помаранчевою революцією “регіонали”. У 2010 році за ініціативою одного з найактивніших із них – Дмитра Табачника, який став міністром освіти і науки, парламент безпідставно зупинив перехід на 12-річну повну загальну середню освіту, що доти здійснювався майже впродовж цілого десятиліття. При цьому популярна серед більшості українців ідея запровадження профільного навчання в старшій школі ніби й залишалася в силі, проте в умовах зведення старшої школи лише до двох класів (десятого та одинадцятого) така урізана профілізація фактично перетворювалася на профанацію. Було зрозуміло, що її заступлять класи з так званим універсальним профілем, тобто все залишиться по-старому.

Водночас піддавався ревізії під проросійським кутом зору зміст гуманітарної освіти. Із навчальних програм з української літератури під приводом убезпечення дитячої психіки від травмування вилучалися гостро соціальні твори, передусім пов'язані з тематикою Голодомору, виношувалися ідеї створення спільних російсько-українських навчальних посібників та підручників з історії. Позбувалися своїх посад запідозрені в недостатній політичній лояльності ректори університетів або й деякі директори шкіл.

Не можна сказати, що поряд із цим у сфері освіти не вживалися потрібні заходи. Наприклад, було започатковано, під гучною назвою “Сто відсотків”, програму впровадження в закладах

загальної середньої освіти інформаційно-комунікаційних технологій, ухвалено державні цільові програми розвитку позашкільної та дошкільної освіти, прийнято Національну рамку кваліфікацій – структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти. Такі заходи здебільшого позитивно сприймалися освітянами. Проте загалом 2010–2013 роки були періодом стагнації освіти в Україні та відкату назад в освітніх реформах. А керманіч галузі Д. Табачник у сприйнятті демократично та патріотично налаштованої частини суспільства перетворився на зловісний символ антиукраїнської діяльності, “п’ятої колони” на державній службі. До речі, цікаво, що цей образ п. Табачника закріпився в суспільній свідомості саме у зв’язку з перебуванням на посту міністра освіти і науки, тоді як інші не менш або й більш одіозні сторінки його політичної біографії, коли він обіймав посади глави президентської адміністрації та віцепрем’єр-міністра, як не дивно, забулися.

Новий етап у розвитку освіти в Україні, що триває дотепер, означився внаслідок Революції Гідності 2013–2014 років. Прикметною його особливістю стало ухвалення комплексу освітянських законів нового покоління, чітко зорієнтованих на модернізацію та реформування освіти. Проте їх ухвалення розпочалося не з базового закону про освіту, що було б логічно, а з політично найактуальнішого в тих умовах Закону України “Про вищу освіту”. Підвищена актуальність цього закону була спричинена тим, що в попередні роки, незважаючи на згадане приєднання України до Болонського процесу, приведення національного законодавства у відповідність до норм європейського простору вищої освіти всіляко гальмувалося Д. Табачником та його оточенням, більше того, було розроблено міністерський законопроект, що передбачав “реформування” університетів усупереч європейським нормам. Такі дії вкупі з намаганням уплинути на вибори ректора НТУУ “Київський політехнічний інститут” збурили громадськість, і, щоб погасити цей непринциповий для “регіоналів” конфлікт, тодішній прем’єр-міністр М. Азаров запропонував Михайлу Згуровському, якого таки обрали ректором КПІ, очолити робочу групу з доопрацювання міністерського законопроекту. Але вона дійшла висновку про неможливість його доопрацювання і

підготувала свій варіант. Цей “законопроект групи Згуровського” й ліг в основу нового закону.

Тобто ухвалення його першим серед освітянських законів нового покоління було зумовлене передусім політичними пристрастями, які не один рік вирували навколо цього документа. Мабуть, певну роль у визначенні його пріоритетності відіграла й позиція новопризначеного профільного міністра Сергія Квіта, котрий з-поміж усіх ланок освіти добре розумівся лише на вищій школі.

За новий закон про вищу освіту Верховна Рада України проголосувала 1 липня 2014 року. Він містив низку новацій: передбачалося утворення незалежного органу – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), за університетами та іншими вишами закріплювалося право академічної автономії (тобто впровадження власних освітніх і наукових програм), а також фінансової автономії (можливість відкривати власні рахунки, отримувати кредити, розпоряджатися майном та землею), упроваджувалася виборність ректорів, деканів та завідувачів кафедр, чіс перебування на цих посадах обмежувалося двома п'ятирічними термінами, зменшувалося навчальне навантаження на викладачів та студентів, вводилося передбачене Болонською системою модульне вимірювання навчального навантаження, узаконювалася конкуренція вишів за держзамовлення на підготовку майбутніх фахівців (“гроші йдуть за студентом”), встановлювалися п'ять ступенів вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії/доктор мистецтва, доктор наук), а освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста, якого немає в європейському освітньому просторі, скасовувався, розширювалися права студентського самоврядування.

Однак імплементація ухваленого закону наштовхнулася на консерватизм освітянського середовища, не завжди давала очікуваний результат і через чотири роки перший заступник голови Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України О. Співаковський у газеті “Голос України” писав, що “передбачені Законом України “Про вищу освіту” реформи реалізуються надзвичайно повільно. Їхній прогресивний характер нівелюється багатьма управлінськими рішеннями, які приймаються у процесі його імплементації. До того ж постійно виявляється недосконалість



і неповнота закону” (Співаковський, 2018). На багаторічний напівдетективний серіал перетворилося, зокрема, формування складу НАЗЯВО. І в інформаційному просторі почали з’являтися рецепти вже не реформування, а порятунку реформи вищої школи, з розгромною критикою на адресу МОН України, яке звинувачували в суттєвому перевищенні своїх повноважень, правовому нігілізмі, підміні законності політичною доцільністю (Федорченко, 2016).

Тільки 2017 року було нарешті ухвалено базовий Закон України “Про освіту”. Його доповнили закони “Про повну загальну середню освіту” (2020 р.) та “Про фахову передвищу освіту” (2019 р.).

Найрезонанснішою інновацією, яку закріпив базовий закон про освіту і деталізував спеціальний закон про загальну середню освіту, стала Нова українська школа – розроблена МОН України концепція реформування загальної середньої освіти. Її дотепер міністерство позиціонує як ключову освітню реформу, що має на меті створення школи, в якій буде приємно навчатись, яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті, виховає інноватора та громадянина, котрий здатен ухвалювати відповідальні рішення. Так звана формула НУШ складається з дев’яти компонентів:

- формування компетентностей;
- умотивований учитель, що має можливість розвиватися і свободу впроваджувати нові напрацювання;
- ціннісне виховання;
- автономія для шкіл;
- трикутник партнерства “учень–учитель–батьки”;
- дитиноцентризм;
- нова структура школи;
- справедливий розподіл публічних коштів;
- сучасне освітнє середовище.

Резонансності Нової української школи сприяло, зокрема, те, що іще до її законодавчого закріплення, напередодні 2016/2017 навчального року, Міносвіти випустило рекомендації щодо оновлення освітнього процесу в молодших класах, з яких потім і розпочалося впровадження НУШ. Цими рекомендаціями скасовувалося знання дітьми напам’ять таблиці множення, кількісний

показник темпу читання, проголошувався відхід від традиційних способів контролю навчальних досягнень і перехід до ігрових форм навчання, пропонувалося, щоб учні задля можливості виправляти помилки писали не ручкою, а олівцем, тощо. Одне слово, йшлося про підвищення психологічної комфортності школи для дитини. І це здебільшого подобалося батькам.

Нове законодавство поширило на всю освітню сферу компетентнісний підхід, освітні стандарти, систему внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти, відновило (тепер уже в рамках НУШ) перехід до 12-річної повної загальної середньої освіти. Особлива увага приділялася створенню освітніх округів та опорних освітніх закладів, покликаних забезпечити всім дітям рівний доступ до якісної освіти, що актуально передусім для сільської місцевості. Потрібною зміною стало й давно назріле визначення статусу технікумів, училищ та частини коледжів як сфери передвищої освіти – замість запровадженого у 1990-ті роки віднесення їх до закладів вищої освіти I та II рівнів акредитації, що не виправдало себе.

Як відомо, розвиток освіти після Революції Гідності був обтяжений суворими викликами, які випали на долю країни у зв'язку спочатку з локальною війною на Донбасі, пандемією COVID-19, а тепер – з повномасштабним російським вторгненням. Проте, відповідаючи на ці виклики, українська освіта все ж рухалася магістральними лініями свого розвитку, закріпленими в чинному законодавстві, модернізувалась і реформувалася.

На думку науковців НАПН України, найважливішими її досягненнями за роки Незалежності є такі:

- розроблення нової методології розвитку освітньої сфери (цілі та цінності демократичного суспільства, особистісного розвитку, спрямованість до європейських та світових освітніх і наукових просторів тощо);

- створення цілісного законодавчого поля функціонування освіти;

- визначення засад рівного доступу кожного громадянина до якісної освіти всіх рівнів;

- формування змісту освіти на основі державних стандартів як важеля збереження єдиного освітнього простору та управління якістю освіти в країні;

- створення науково-методологічного і програмно-методичного ресурсу для переходу на 12-річну загальну середню освіту;
- перехід до варіативної освіти, створення варіативних програм, підручників і навчальних посібників як у центрі, так і в регіонах, а також у закладах освіти;
- використання нових форм і технологій контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, студентів, запровадження зовнішнього незалежного оцінювання;
- запровадження нової методики атестації педагогічних і науково-педагогічних кадрів;
- поширення нових навчальних технологій (ІКТ, компетентісна освіта, дистанційна освіта, інтерактивні методики тощо).

Однак, попри перелічені досягнення, освітня сфера України зазнала дошкульних втрат, серед яких: підміна системної науково обґрунтованої ідеології її розвитку ситуативною політизацією; слабкий вплив на освітній і культурний рівень суспільства; спричинене відстороненням влади від проблем дошкільної згортання мережі закладів дошкільної освіти; відсутність прогнозу демографічної ситуації і потреб розвитку освіти в регіонах; невизначеність функцій закладів професійно-технічної освіти в сучасних ринкових умовах; ризики здобуття молоддю неякісної освіти внаслідок слабого контролю в центрі та на місцях за кількісним зростанням мережі вищої школи; узвичаєння безвідповідальності органів управління освітою за результати їхньої діяльності через перехід до нових етапів модернізації освіти без належного моніторингу її попереднього стану; застарілість матеріально-технічної бази освіти. З-поміж причин втрат, яких зазнала освітня сфера, називають те, що в державі немає реального визнання освіти локомотивом суспільного та економічного розвитку, певну неузгодженість законів прямої дії, їхню функціональну неповноту, розрив у часі та змісті модернізаційних процесів у загальній, професійно-технічній, вищій і після-дипломній освіті тощо (Кремень, 2016, с. 11–12).

Проте це ще, так би мовити, фасадна картина балансу освітніх досягнень і втрат, відтворена з дотриманням певного політесу, зрозумілого з огляду на приуроченість цитованого

джерела до ювілейної дати. Окрім фасадної, є й значно жорсткіша, “залаштункова” картина, про яку йдеться в альтернативній освітній аналітиці, що гуляє інтернетом.

У ретроспективному вимірі цієї непривабливої картини на першому плані жалюгідне матеріальне становище педагогічних працівників, що перетворилося на геть нестерпне протягом “шалених дев’яностих” і потягло за собою стрімке падіння їхнього суспільного статусу і престижу педагогічної діяльності. Це боляче вдарило насамперед по наймасовішій ланці освіти – загальноосвітніх школах, більшості з яких доти вдавалося підтримувати авторитет учителя. Причому справа була не лише в мізерності учительських зарплат (вони й сьогодні нижчі за середні в Україні), а передусім у їхній хронічній невиплаті. Утворилися величезні борги із заробітної плати, які в кілька разів перевищували її середньомісячний обсяг (Гавриленко, 2021).

Домагаючись виплати заборгованості, вчительство піднялося на боротьбу за свої права. У 1995–1999 роках Україну охопили не бачені ніколи раніше вчительські страйки, порівнювані за масовістю, мабуть, лише із шахтарськими. Звісно, потенціал громадянської непокори пересічного вчителя, традиційно дисциплінованого і слухняного, не слід переоцінювати. Нерідко вчительство страйкувало за мовчазної (або й не мовчазної) згоди місцевих органів управління освітою, які, не маючи власних засобів вирішення проблеми, намагалися таким чином підштовхнути центральну владу до погашення накопичених боргів. Та в будь-якому разі вчительські страйки були сигналом SOS, що його розпачливо подавав дірявий корабель галузі.

Утім, учителі не лише страйкували. Щоби вижити в умовах невиплати зарплат, вони вдавалися до економічного самозабезпечення, котре часом переростало в дрібний бізнес. Учителька за прилавком на базарі – це стало тоді не таким уже й рідкісним явищем і навряд чи сприяло престижності педагогічної професії. Інші ж учителі, як правило, найбільш кваліфіковані, започатковували індивідуальний освітній бізнес, переважно у формі репетиторства. Саме в 90-ті роки в Україні сформувався розгалужений (паралельний до офіційної освіти) ринок індивідуальних освітніх послуг, який дотепер повсюдно функціонує поза правовим полем держави. Особливо розквітло

репетиторство після запровадження ЗНО, що було його побічним, непередбаченим наслідком. Відтоді в батьківському середовищі утвердилося, і не безпідставно, переконання: школа дає, може, й корисні знання, але щоб дитина склала ЗНО і вступила до вишу, потрібен репетитор. Відтак учителі стали економічно зацікавленими в потребі додаткових освітніх послуг, які усувають недопрацювання та вади шкільного навчання. Тож не випадково один із меседжів ініціаторів Нової української школи полягав у запевненні батьків у тому, що вона даватиме їхній дитині освіту, яка не потребуватиме доповнення репетиторством.

Жалюгідним було в 90-ті роки матеріальне становище не тільки педагогічних працівників, а й більшості шкіл та інших закладів освіти. Далеке воно від ідеального зазвичай і нині, а тоді взагалі не витримувало критики. Застарілість матеріально-технічної бази – це ще дуже слабо сказано. Вона тотально руйнувалася. І дирекція шкіл знаходила вихід, як правило, у посиленні поборів з батьків – для ремонту шкільних будівель, придбання необхідного обладнання тощо. Хоча такі побори практикувалися, причому інколи в досить солідних розмірах, і в останні радянські десятиріччя, відтепер вони стали систематичними й нерідко перевищували всі розумні межі. У поєднанні з репетиторством це лягло непомірним тягарем на плечі збіднілих українських родин, відбиваючи бажання народжувати дітей, інакше кажучи, лило воду на млин демографічної кризи. Накопичення й витрачання зібраних з батьків грошей, зрозуміло, було безконтрольним. Тому безперечним позитивом концепції НУШ є те, що вона надає право батькам контролювати шкільні фінанси, цілеспрямовано перераховуючи благодійні внески на школу – замість збирання готівкових коштів, які складно обліковувати. Наскільки успішно працюватиме ця настанова, як то кажуть, побачимо.

Але повернімося в “шалені дев’яності”. Освітня поліпшували своє матеріальне становище не лише за допомогою нелегального репетиторства та інших бізнесових ініціатив. Освіту тотально пронизували хабарництво і корупція. Перед у поширенні цих негативних явищ традиційно вела вища школа. До запровадження ЗНО процвітали глибоко вкорінені ще за радянських часів корупційні схеми зарахування до закладу вищої освіти, які фактично унеможливлювали вступ до провідних

столичних та інших престижних вишів без грошей або (подекуди й частіше) надійних особистих зв'язків, якими розжилися батьки. Однак матеріальний чи моральний зиск від корупційних схем вступних кампаній мали зазвичай лише керівництво ЗВО та, опосередковано, заклад як такий. “Рядові” викладачі не отримували від цього жодної вигоди. Таку “несправедливість” вони усували, запроваджуючи хабарі вже не за вступні, а за поточні іспити. Це не було ексклюзивним винаходом пострадянських часів. Хабарі брали викладачі подеколи й раніше, але, як правило, лише в студентів-заочників. Тепер же хабарництво перетворилося на звичне явище й на стаціонарі – як для тих, хто навчався за кошти державного бюджету, так і контрактників. Дійшло до того, що студенти чітко знали “тарифи” оплати за кожен іспит. І, на жаль, побутували такі “тарифи” не лише в маргінальних, наспіх створених периферійних ЗВО, про які йшлося вище, а й у деяких із тих, що мали, здавалось би, добру репутацію. Тому навчання у виші нерідко було не здобуттям знань, а довгим стоянням у черзі за недешевим дипломом, який зрештою виявлявся не затребуваним жодним роботодавцем.

Порівняно меншою мірою, але роз'їдала корупція й інші ланки освіти. Батьки давали хабарі за цілу низку неправомірних послуг – від протекції у влаштуванні дитини в дитсадок до “поліпшення” оцінок у шкільному атестаті.

Непривабливу картину “залаштункової” історії української освіти доповнює також поширене у 1990–2000-х роках використання студентства як “гарматного м'яса” адміністративного ресурсу на президентських і парламентських виборах (що можна розглядати як одну з форм політичної корупції). За це внаслідок гучних скандалів, які збурювали суспільство під час Помаранчевої революції, деякі ректори позбулися посад, але примушування студентів до підконтрольного масового голосування за “потрібні” кандидатури в окремих вишах тривало й далі. Тільки після Революції Гідності воно, наскільки нам відомо, припинилося. Але проклало шлях до участі студентства в проплачених політичних акціях, створивши для цього відповідне психологічне підґрунтя.

Негативні тенденції і явища у функціонуванні та розвитку національної освіти згубно позначилися на її якості. При цьому навряд чи виправдано пов'язувати ризики здобуття молоддю

неякісної освіти лише з незадовільною діяльністю малопrestiжних вишів. Витоки таких ризиків беруть початок ще зі шкільної лави. Тривалий час про це рідко говорили вголос. Але холодним душею, що витверезив багато кого в органах управління освітою, стали результати участі українських учнів у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018. Понад третину 15-річних українців не досягли базового рівня у знаннях математики, тоді як у країнах ОЕСР цей негативний показник становив менше чверті; гіршою, ніж у зарубіжних однолітків, виявилася й сформованість в українських підлітків їхньої читацької компетентності та компетентності в природничих науках.

Неабияким шоком для освітян і широкої громадськості стало також те, що 2021 року із досить простим тестом з математики не впоралися 31,11% учасників ЗНО. І хоча в УЦОЯО запевняли, що ЗНО не є мірилом якості освіти, в освітянському середовищі заговорили про “системний гаплик” у математичній підготовці школярів (Гавриленко, 2021).

Не виключаємо, що комусь із читачів не сподобається деталізація негативних явищ у розвитку національної освіти. Навіщо, скаже дехто, розтворюджувати ці гнійні виразки, почасті вже й заліковані. Однак, характеризуючи освіту як об’єкт громадської думки, ми ніяк не можемо їх оминати. Адже в процесі формування цієї думки “залаштункова” картина освіти повсякчас накладалася на “фасадну” або й заступила її, позаяк була значно “ближчою” до пересічних громадян, до їхнього життєвого досвіду. Тож не маючи детального уявлення про такі явища, нехай і подолані, неможливо було б зрозуміти всі особливості стану й динаміки громадської думки про освіту.

Найчастіше негаразди української освіти повелося пов’язувати з її недостатнім фінансуванням. Із цим можна погодитися, але з певними застереженнями. Обсяги середніх витрат на одного здобувача освіти в Україні справді мізерні – у рази менші, ніж у таких країнах з високим рівнем людського розвитку, як США, Німеччина, Велика Британія, Італія тощо (Кремень, 2021, с. 162). До того ж виділені бюджетні кошти йдуть переважно на заробітну платню освітян, а не на розвиток освіти. Навіть асигнування на оновлення матеріально-технічної бази закладів загальної середньої освіти в рамках запровадження НУШ у

щорічному бюджеті МОН України становлять лише 1–1,5% (Гавриленко, 2021). Проте державні видатки України на освіту за часткою ВВП при цьому помітно більші, ніж у середньому в країнах з високим рівнем людського розвитку! Наприклад, 2019 року вони становили 5,4% проти 4,8% у цих країнах (Кремень, 2021, с. 161). Тобто наша держава дає на освіту максимум того, що може дати. Отже, сподіватися на збільшення державного фінансування освітньої сфери в найближчій перспективі не випадає, тим паче з огляду на зростаючі оборонні потреби. Єдиний вихід – ширше залучення до цього процесу приватного сектору, як це робиться в розвинених країнах Європи і світу. Але біда в тому, що приватний сектор у нас безпосередньо не зацікавлений у кардинальному поліпшенні стану освітньої галузі, оскільки внаслідок своєї здебільшого сировинної зорієнтованості значного притоку кваліфікованих кадрів наразі не потребує. І тут має прийти на допомогу громадська думка. Її тиск у питаннях фінансової підтримки освіти слід поступово переспрямовувати з органів державної влади на великий бізнес. Потрібно домагатися створення в суспільстві такої морально-психологічної атмосфери, за якої неодмінною передумовою високої ділової репутації для всіх, хто вміє заробляти великі гроші, стануть інвестиції в освіту і тим самим – у майбутнє країни.

На завершення цього розділу, який вочевидь затягнувся, додамо, що освіта в Україні, принаймні загальна середня, є масовою, способи її отримання – уніфікованими, однаковими для всього суспільства. Приватні та інші спеціалізовані заклади посідають у ній поки незначне місце. Тому й реагування громадської думки на стан і розвиток вітчизняної освіти може бути радше масовим (масоподібним), ніж соціально диференційованим.

Таким воно часто-густо і є. У цьому переконаємось, аналізуючи дані моніторингу проблем освіти та заходів з її реформування. Але спершу схарактеризуємо методичний інструментарій, за допомогою якого їх отримано.



## **Моніторинг громадської думки з питань освіти: організаційно-методичні аспекти**

Поняття моніторингу широковживане, майже для всіх зрозуміле. Але все ж дамо визначення. *Під моніторингом розуміють систему періодичного спостереження за тими чи тими об'єктами, збирання інформації про їхній стан.* Розрізняють два основних види моніторингу – статистичний і соціологічний (соціальний). Проте статистичні дані можуть накопичуватись, як відомо, й за допомогою соціологічних методів. Отже, це розрізнення є, знов же таки, умовним, потрібним для суто прагматичних цілей.

У нашому випадку йдеться про соціологічний моніторинг, що, звісно, не виключає соціально-психологічної інтерпретації отриманих даних.

Хоча громадську думку соціологи вивчають уже досить давно (про це оповідалось на початку книги), досвід її моніторингових досліджень є порівняно меншим. Ми тут не торкаємося моніторингів короткого циклу, яких проводиться вдосталь, наприклад, під час передвиборних кампаній, зокрема у формі так званих панельних досліджень. Маємо на увазі соціологічні моніторинги, що тривають роки й десятиріччя і тим самим перегукуються – своїми організаційно-методичними аспектами – з нашим дослідженням.

Певний досвід проведення довготривалих моніторингів в Україні мають чи не всі більш-менш відомі соціологічні центри, один із яких навіть прибрав собі від самого початку назву “Соціальний моніторинг”. Їхні дослідження, хоч і позиціонуються переважно як дослідження громадської думки, виходять частогусто за її змістові межі. Проти таких прагматично зумовлених виходів за межі громадської думки, як уже говорилося, принципових заперечень немає. Важливіше зауважити, що ці дослідження охоплюють зазвичай дуже широке коло соціальних

об'єктів і (нехай вибачають нам колеги, котрі проводять такі дослідження) далеко не завжди спираються на логічно обґрунтоване виокремлення досліджуваних об'єктів та їхніх показників. Інколи ті чи ті об'єкти стають предметом моніторингу внаслідок випадкового збігу обставин і не з ініціативи самого центру, що й зрозуміло з огляду на замовний характер досліджень.

Напевне, згаданих недоліків, як і суто методичних хиб, позбавлений хіба що моніторинг “Українське суспільство”, який з 1992 року проводить Інститут соціології НАН України. Його результати щорічно оприлюднюються інститутом у великих за обсягом (на кількасот сторінок) тематичних виданнях, де, крім таблиць з отриманими даними, вміщуються ґрунтовні, змістовно поєднані статті науковців цієї поважної установи. Але й цей моніторинг відпочатково замислювався як багатофункціональний, такий, що охоплює всі сфери суспільного життя. Для його здійснення знадобилася величезна кількість спостережуваних показників та їх індикаторів. Як зазначено на сайті Інституту соціології, анкета кожного опитування містить понад 300 запитань. Проте й така їх кількість дає змогу охопити кожен з досліджуваних сфер лише в загальному вигляді, у першому наближенні. Так, у згаданих тематичних виданнях питання освіти розглядаються разом з питаннями трудової діяльності громадян, їхньої зайнятості тощо й посідають порівняно невелике місце.

Отже, актуальним для України є проведення поряд з багатофункціональними *галузевих соціологічних моніторингів*. Але переконливого досвіду їх здійснення в нас поки обмаль.

Опитувальники, за допомогою яких проводять моніторингові дослідження різні соціологічні центри, нерідко перетинаються. Ми не схильні вважати це наслідком свідомих запозичень, що підпадають під академічну недоброчесність. На нашу думку, збіги запитань у моніторингових опитувальниках найчастіше трапляються через те, що хоча опитувальники готують різні люди, запитують вони респондентів про те саме. Отож дуже важко або й неможливо сформулювати соціологічно грамотне запитання так, щоб воно докорінно відрізнялося від сформульованого колегою (зауважимо в дужках, що, напевне, не уникли, таких збігів запитань і ми). Утім, бувають і свідомі запозичення. До них автор опитувальника іноді вдається, коли прагне переконатися в

достовірності даних, оприлюднених іншою дослідницькою організацією. Таке запозичення правомірне, якщо, звичайно, відбувається в межах дотримання авторських прав.

Але все це виглядає геть другорядним на тлі того факту, що наявний досвід моніторингових досліджень, нехай і не дуже значний, досі не знаходить належного наукового осмислення. Як і в інших подібних випадках, брак наукового підґрунтя моніторингових досліджень найбільш наочно виявляє себе у спробах створення відповідних освітніх програм.

Власне, ми знайшли у відкритому доступі поки одну таку програму (Кириленко, 2004). За змістом вона є контекстуалізацією відомих положень навчальних курсів із соціології та інших галузей знань. Специфіка соціологічного (соціального) моніторингу висвітлюється в ній у край поперехово. Попри те, що соціальний моніторинг, за усталеною в Україні практикою, є переважно моніторингом громадської думки, про неї взагалі не йдеться. Натомість переповідаються загальні настанови щодо організації та проведення фундаментальних соціологічних досліджень. Робиться акцент на програмі дослідження, його гіпотезі тощо, тобто на всьому тому, значення чого, як наголошувала свого часу одна з найавторитетніших українських соціологинь Н. Паніна, зводиться до мінімуму під час вивчення громадської думки (1996, с. 22).

Як інструментарій моніторингових досліджень у згаданій освітній програмі розглядаються не тільки опитування, а й практично всі відомі в соціології та суміжних науках методи: спостереження, аналіз документів, експертні оцінки, глибинні та фокус-групові інтерв'ю, біографічний метод, соціометрія, кейс-стаді. Що тут сказати? Мабуть, можна припустити, що в окремих випадках для моніторингу може використовуватись кожен із цих методів. Але ж де-факто основним методом проведення соціологічного (соціального) моніторингу були й залишаються масові опитування. Тож дивно, що для обговорення пов'язаних з ними проблем у програмі не знайшлося бодай однієї окремої теми. Тоді як проблем вистачає.

Масові опитування, за допомогою яких здійснюється моніторинг громадської думки, таять у собі непрості для дослідника виклики. Утвердився підхід, згідно з яким соціологічний моніторинг передбачає наявність, з одного боку, певного

постійного складу показників та індикаторів; з другого – тимчасових показників та їх індикаторів, що доповнюють постійні і змінюються залежно від потреб користувача, забезпечуючи гнучкість моніторингу (Піча, 1999, с. 190–191). Проте реалізація цього, здавалось би, необтяжливого підходу пов'язана зі значними труднощами.

Сутність моніторингу – в порівнюваності отримуваних даних. На відміну від разових зондувань громадської думки, для яких у кожному випадку розробляють “свої” показники та індикатори, дослідник, що готує моніторинг, стикається з принциповою суперечністю між плінністю громадської думки, яка змінюється разом з її об'єктом, і потребою стабільних, незмінних показників та індикаторів, необхідних для її відстеження. Інакше порівнювати буде нічого.

Отже, головна проблема полягає не в тимчасових показниках та індикаторах (їх ми торкнемося трохи далі), а в постійних. Мають бути виокремлені ті показники, які є найбільш істотними для об'єкта досліджуваної громадської думки і залишатимуться такими, допоки об'єкт не зазнає настільки докорінних перетворень, що вже не буде актуальним для громадськості у своєму колишньому вигляді. Відповідно й запитання опитувальника (постійні індикатори) слід сформулювати так, щоб їх можна було повторювати в незмінному вигляді чи бодай з незначними змінами впродовж усього періоду моніторингу, тривалості якого дослідник, як правило, не може передбачити. І тут виникає нова суперечність: прагнення домогтися незмінності запитань перешкоджає їх конкретизації, якої потребують змістові характеристики об'єкта громадської думки. Тобто треба знайти, так би мовити, золоту середину між абстрактністю й конкретністю запитання, що не завжди вдається, тим паче з огляду на протипоказаність для соціологічних опитувальників багатослівності.

При цьому значно зростає, порівняно з разовими зондуваннями громадської думки, ціна кожної помилки у формулюваннях запитань, ціна кожного прорахунку. Невдало сформульоване запитання не можна змінити під час наступних “зрізів” моніторингу, оскільки це призведе до непорівнюваності нових даних з отриманими раніше. Відтак воно перетворюється для дослідника на валізу без ручки, яку й нести незручно (звідусіль

лунає критика), і кинути не хочеться (шкода витрачених на збирання даних зусиль і коштів).

Ілюстрацією, можна сказати класичною, такої ситуації стало використання одним відомим в Україні соціологічним центром запитання “Як Ви оцінюєте рівень соціальної напруги у Вашому регіоні?”. У поняття соціальної напруги (чи соціальної напруженості) пересічний респондент може вкладати будь-який зміст, адже воно не має однозначного трактування і в науковому середовищі. До того ж для багатьох респондентів може бути не цілком зрозумілим і термін “регіон”. Тож некоректність формулювання цього запитання настільки очевидна, що воно увійшло як приклад помилкових формулювань навіть у навчальний посібник (Паніна, 1996, с. 38), однак центр, який сформулював його, продовжує й далі моніторити таким чином соціальну напруженість. Тут, як то кажуть, без коментарів.

Найсприятливіші умови для формування збалансованої системи моніторингу складаються, коли це робиться заздалегідь. Проте так буває не завжди.

Не будемо приховувати, окремі запитання нашого моніторингу спочатку використовувалися для разових зондувань громадської думки з питань освіти. Перші з них, що були поставлені 2000 року на прохання тодішнього міністра освіти і науки В. Кременя, стосувалися низки освітніх нововведень, які на той час починали реалізовуватись або планувалися (12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів, профілізація старшої школи, 12-річний термін навчання в системі загальної середньої освіти, зовнішнє незалежне оцінювання). У подальшому до цих запитань додавалися й інші. Не всі з них, як мовиться, витримали випробування часом, але ті, які витримали і формулювання яких не було потреби суттєво змінювати, стали постійними індикаторами моніторингу.

Тобто не всі індикатори було запроваджено і зведено в систему одночасно. Цим пояснюється різна часова тривалість спостережень, які здійснено в процесі моніторингу.

Наш моніторинг у тому вигляді, якого він набув у кінцевому підсумку, проводиться дотепер за такими основними (постійними) показниками:

- 1) довіра респондентів до вітчизняної системи освіти та керівництва освітньої галузі;
- 2) оцінки респондентів щодо наявного стану та перспектив розвитку освіти в Україні;
- 3) найгостріші, з погляду респондентів, проблеми освіти;
- 4) ставлення респондентів до реформування освіти, найрезонансніших освітніх нововведень;
- 5) сприйняття респондентами корупційної складової в освіті та тлумачення ними її причин.

Детальний опис освіти як об'єкта громадської думки, зроблений у попередньому розділі, гадаємо, звільняє нас від необхідності спеціального обґрунтування цих показників. Як нам видається, вони безпосередньо впливають із здійсненого опису. Можемо нагадати лише, що під терміном “освіта” більшість громадян України розуміє (без уточнювальних запитань) переважно загальну середню та вищу освіту. Тому індикатори перелічених показників добиралися із проблемного поля саме цих ланок освіти – у тих аспектах їхнього функціонування, які найщільніше пов'язані з особистим досвідом переважної більшості респондентів.

Наведемо нижче згруповані за виокремленими показниками моніторингу його постійні індикатори (запитання анкети з відповідними віялами відповідей)<sup>1</sup>, додаючи в міру потреби деякі коментарі.

***Показник 1. Довіра респондентів до вітчизняної системи освіти та керівництва освітньої галузі.***

- Чи довіряєте Ви вітчизняній системі освіти?
  - 1) цілком довіряю
  - 2) скоріше довіряю, ніж не довіряю
  - 3) важко відповісти
  - 4) скоріше не довіряю, ніж довіряю
  - 5) зовсім не довіряю
- Чи довіряєте Ви Міністерству освіти і науки України?
  - 1) цілком довіряю
  - 2) скоріше довіряю, ніж не довіряю

---

<sup>1</sup> В анкеті порядок розташування запитань зумовлюється потребами її дизайну і тому є іншим.

- 3) важко відповісти
  - 4) скоріше не довіряю, ніж довіряю
  - 5) зовсім не довіряю
- Чи довіряєте Ви нинішньому міністру освіти і науки України (ім'я і прізвище міністра)?
    - 1) цілком довіряю
    - 2) скоріше довіряю, ніж не довіряю
    - 3) важко відповісти
    - 4) скоріше не довіряю, ніж довіряю
    - 5) зовсім не довіряю
    - 6) не чув(-ла) про такого (таку)

Перший індикатор є найбільш інформативним, коли порівнюється з довірою респондентів до інших суспільних інститутів. Тому це запитання ставилося, як правило, в межах іншого моніторингу, що проводився Інститутом соціальної та політичної психології, – моніторингу рівня довіри українців до різних суспільних інститутів, який, на жаль, з певного часу довелося призупинити через відсутність коштів для подальшого проведення.

***Показник 2. Оцінки респондентів щодо наявного стану та перспектив розвитку освіти в Україні.***

- Щойно розпочався навчальний рік у закладах загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Як Ви оцінюєте стан їхньої готовності до нинішнього навчального року?
  - 1) цілком позитивно
  - 2) скоріше позитивно, ніж негативно
  - 3) важко відповісти
  - 4) скоріше негативно, ніж позитивно
  - 5) зовсім негативно
  - 6) мені це байдуже
- Як змінилася, на Вашу думку, за роки державної незалежності України вітчизняна система освіти?
  - 1) зазнала кардинальних змін на краще
  - 2) не зазнала суттєвих змін
  - 3) зазнала змін на гірше
  - 4) важко відповісти
  - 5) мені це байдуже

- Як змінився за роки Незалежності загальний освітній рівень населення України?
  - 1) підвищився
  - 2) не зазнав суттєвих змін
  - 3) знизився
  - 4) важко відповісти
  - 5) мені це байдуже
- Як Ви оцінюєте якість освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система?
  - 1) висока
  - 2) середня
  - 3) низька
  - 4) важко відповісти
  - 5) мені це байдуже
- Чи є доступною, на Вашу думку, для всіх громадян України якісна освіта?
  - 1) цілком так
  - 2) скоріше так, ніж ні
  - 3) важко відповісти
  - 4) скоріше ні, ніж так
  - 5) зовсім ні
  - 6) мені це байдуже
- Чи вважаєте Ви, що вітчизняна система освіти розвивається у правильному напрямі?
  - 1) цілком так
  - 2) скоріше так, ніж ні
  - 3) важко відповісти
  - 4) скоріше ні, ніж так
  - 5) зовсім ні
  - 6) мені це байдуже
- Чи вважаєте Ви необхідною інтеграцію вітчизняної освіти до європейського освітнього простору?
  - 1) входження нашої освіти до європейського освітнього простору вважаю надзвичайно важливим і першочерговим завданням
  - 2) на мою думку, це завдання в перспективі слід розв'язувати, але воно не є найважливішим та першочерговим



- 3) вважаю, що наша освіта краща, ніж на Заході, а тому інтегрувати її до європейського освітнього простору не тільки не потрібно, а й шкідливо
- 4) інша думка (*напишіть*)\_\_\_\_\_
- 5) важко відповісти

**Показник 3. Найгостріші, з погляду респондентів, проблеми освіти.**

- Які з перелічених нижче проблем загальної середньої освіти турбують Вас особисто? (*Прочитайте наведений список проблем до кінця і позначте всі, які Вас турбують*)
  - 1) випадки приниження вчителями учнів і фізичного насильства над ними
  - 2) дотримання історичної правди під час вивчення вітчизняної історії
  - 3) занепад матеріально-технічної бази шкіл, відсутність (нестача) комп'ютерних та інших сучасних засобів навчання
  - 4) занижені вимоги до учнів, падіння дисципліни
  - 5) запровадження зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників (у формі тестування)
  - 6) застосування 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів
  - 7) якість освіти
  - 8) характер взаємин між учнями, їхня майнова нерівність
  - 9) малі зарплати вчителів, зниження їхнього суспільного статусу і фахового рівня
  - 10) мова навчання
  - 11) можливі негативні наслідки профілізації старшої школи
  - 12) надмірна ускладненість навчальних програм, перевантаження учнів
  - 13) неефективна взаємодія батьків і вчителів, брак порозуміння між ними
  - 14) нестача підручників, навчальних посібників
  - 15) перехід до 12-річного терміну навчання
  - 16) посилення впливу релігії на освіту та школу
  - 17) постійні побори з батьків (на ремонт школи тощо)

- 18) поширення в учнівському середовищі негативних явищ (вживання наркотиків, спиртних напоїв, аморальність, ранні сексуальні стосунки тощо)
- 19) поширення серед педагогічних працівників хабарництва та корупції
- 20) слабка підготовка учнів до життя, руйнування зв'язку школи із життям
- 21) упереджене ставлення вчителів до учнів, необ'єктивне (несправедливе) оцінювання їхніх знань
- 22) часті перевірки шкіл, бюрократичний стиль керівництва освітою
- 23) інші проблеми (*напишіть, які саме*) \_\_\_\_\_
- 24) жодна з проблем загальноосвітньої школи мене особисто не турбує

Як постійний індикатор цього показника використовувалося лише одне, “загальноосвітнє”, запитання. Намагатися ставити аналогічне запитання з проблем вищої школи було визнано за недоцільне, оскільки актуального досвіду взаємодії з нею переважна більшість респондентів національної вибірки не має. Сфера їхньої зацікавленості проблематикою вищої школи обмежується, як правило, проблемами вступу молоді до закладів вищої освіти. Тому ми дійшли висновку, що ці проблеми краще надаються для іншого моніторингового показника (про корупційну складову в освіті).

У наведеному вигляді “загальноосвітнє” запитання ставилося до 2015 року. У 2016 році за рекомендацією працівників профільного міністерства його було замінено на дещо відкориговане запитання з іншим віялом відповідей:

- Які з перелічених нижче проблем середньої освіти турбують Вас особисто найбільшою мірою? (*Можна вибрати не більше 3-х варіантів відповіді*)
  - 1) незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл (бракує комп'ютерів, лабораторного обладнання тощо)
  - 2) застарілі методики і форми навчання
  - 3) немає якісних підручників, зокрема електронних та інтерактивних
  - 4) застарілий, нецікавий зміст навчальних предметів

- 5) здобуті в школі теоретичні знання діти не вміють застосовувати в повсякденному житті
- 6) низька мотивація навчання у дітей
- 7) відсутність у педагогів належної мотивації роботи з дітьми та підвищення свого професійного рівня (через низькі зарплати, брак дієвих форм заохочення)
- 8) постійні побори з батьків (так звані “благодійні внески” і т. ін.)
- 9) закриття сільських шкіл, проблеми з доставкою дітей до опорної школи
- 10) інше (*вказіть, що саме*) \_\_\_\_\_
- 11) важко відповісти
- 12) жодна з проблем середньої освіти мене особисто не турбує

Такі зміни, сподіваємось, дали потрібну міністерству інформацію. Але їх внесення унеможливило подальші порівняння даних моніторингу за показником найгостріших проблем освіти, список яких було свого часу ретельно вивірено за результатами нестандартизованого інтерв’ювання учасників освітнього процесу.

До того ж 2017 року віяло відповідей цього запитання працівниками міністерства знову було змінене.

***Показник 4. Ставлення респондентів до реформування освіти, найрезонансніших освітніх нововведень.***

- Чи вважаєте Ви, що вітчизняна освіта потребує реформування?
  - 1) цілком так
  - 2) скоріше так, ніж ні
  - 3) важко відповісти
  - 4) скоріше ні, ніж так
  - 5) зовсім ні
  - 6) мені це байдуже
- Як Ви оцінюєте хід реформуваннями системи освіти в Україні?
  - 1) цілком позитивно
  - 2) скоріше позитивно, ніж негативно
  - 3) важко відповісти
  - 4) скоріше негативно, ніж позитивно
  - 5) зовсім негативно
  - 6) мені це байдуже

- Як Ви ставитеся до запровадження в закладах загальної середньої освіти 12-річного терміну навчання?
  - 1) позитивно
  - 2) важко відповісти
  - 3) негативно
  - 4) не чув(-ла) про таке
- Як Ви ставитеся до профілізації старшої школи, що передбачає поділ учнів після дев'ятого класу для поглибленого вивчення окремих предметів або для набуття першої професії (поряд з отриманням повної загальної середньої освіти)?
  - 1) позитивно
  - 2) важко відповісти
  - 3) негативно
  - 4) не чув(-ла) про таке
- Як Ви ставитеся до 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів, що використовується нині в закладах загальної середньої освіти?
  - 1) позитивно
  - 2) важко відповісти
  - 3) негативно
  - 4) не чув(-ла) про таке
- Як Ви ставитеся до запровадження в Україні ЗНО – зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх шкіл у формі тестування, результати якого є підставою для зарахування до закладів вищої освіти?
  - 1) позитивно
  - 2) важко відповісти
  - 3) негативно
  - 4) не чув(-ла) про таке

***Показник 5. Сприйняття респондентами корупційної складової в освіті та тлумачення ними її причин.***

- Як Ви ставитеся до традиції виявлення вдячності вчителям (викладачам, вихователям, керівникам освітніх закладів тощо) у вигляді подарунків чи грошей?
  - 1) вважаю це доброю традицією – праця педагогів варта додаткової винагороди

- 2) я не проти таких виявів вдячності, якщо це робиться не дуже часто і не в занадто великих розмірах
  - 3) мені це не подобається, але мушу терпіти
  - 4) не вважаю за можливе миритися із цією ганебною практикою
  - 5) інша думка (*напишіть*) \_\_\_\_\_
  - 6) важко відповісти
  - 7) мені це байдуже
- Чи згодні Ви з тим, що завдяки заходам, які вживалися державою, нинішній рік став роком без корупції під час вступної кампанії до закладів вищої освіти?
    - 1) цілком згоден(-на)
    - 2) скоріше згоден(-на), ніж не згоден(-на)
    - 3) важко відповісти
    - 4) скоріше не згоден(-на), ніж згоден(-на)
    - 5) зовсім не згоден(-на)
    - 6) мені це байдуже
  - Як Ви думаєте, що більше заважає подолати хабарництво та корупцію в системі освіти – відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі чи небажання самих людей відмовитися від давання хабарів?
    - 1) відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі
    - 2) небажання самих людей відмовитися від давання хабарів
    - 3) однаковою мірою і те й те
    - 4) ні те ні те, бо хабарництва та корупції в українській освіті немає
    - 5) важко відповісти

Ці індикатори поєднувалися зі спрямованими на виявлення тенденцій реальної участі респондентів у корупційних діяннях. Для цього використовувалися такі запитання, частині з яких передували відповідні фільтри:

- Пригадайте, будь ласка, яким з перелічених нижче категорій працівників з вересня минулого року по вересень цього року Ви змушені були давати хабарі? (*Позначте все необхідне*)
  - 1) лікарям
  - 2) працівникам органів державної влади та управління
  - 3) митникам
  - 4) податківцям
  - 5) пожежникам

- 6) працівникам ДАІ
- 7) працівникам ЖЕКУ
- 8) працівникам міліції/поліції
- 9) суддям
- 10) учителям, викладачам
- 11) іншим (*напишіть, кому саме*) \_\_\_\_\_
- 12) нікому хабарів не давав(-ла)

- Чи стикалися Ви особисто з фактами хабарництва та корупції в системі освіти?
  - 1) не стикався(-лася) і не можу достовірно стверджувати, що такі факти є
  - 2) особисто я з такими фактами не стикався(-лася), але знаю, що вони мають місце
  - 3) у моєму житті траплялися випадки, коли без хабара справи в освіті не вирішувались
  - 4) мені часто доводилося давати хабарі освітянам
  - 5) важко відповісти
- Чи є у Вашій сім'ї (у сім'ях Ваших батьків чи дітей) хлопець або дівчина, які цього року вступали до закладів вищої освіти (ЗВО)?
  - 1) так, є діти, які вступали до ЗВО
  - 2) ні, дітей, які хотіли вступати, немає
  - 3) хотів(-ла) вступати, але не склав(-ла) ЗНО

На наступні три запитання відповідали лише ті респонденти, які ствердно відповіли на попереднє.

- Чи пощастило йому (їй) вступити до закладу вищої освіти?
  - 1) так, вступив(-ла), куди й хотів(-ла), на бюджетну форму навчання
  - 2) так, вступив(-ла) на бюджетну форму навчання, але не зовсім туди, куди хотів(-ла)
  - 3) так, вступив(-ла), куди хотів(-ла), але за контрактом (платитиме за навчання)
  - 4) так, вступив(-ла), але не зовсім туди, куди хотів(-ла), і вчитиметься за контрактом (платитиме за навчання)
  - 5) ні, вступити до ЗВО не вдалося, тому що (*напишіть, чому*) \_\_\_\_\_

- Чи довелося заради його (її) вступу Вам (Вашим батькам або дітям) вдаватися до якихось неофіційних дій – як на етапі проходження ЗНО, отримання атестата про закінчення школи, так і під час зарахування до закладу вищої освіти?
  - 1) так, довелося викласти потрібним людям чималу суму грошей
  - 2) так, розраховалися послугою, яка варта великих грошей
  - 3) хабарів як таких давати не довелося, але допомогли зв'язки із впливовими людьми
  - 4) ні, обійшлося без грошей і сторонньої допомоги
  - 5) інше (*напишіть, що саме*)\_\_\_\_\_
  - 6) важко відповісти, мені про це нічого не відомо

На наступне запитання відповідали лише респонденти, які ствердно відповіли на попереднє (вибрали перші три альтернативи).

- За що саме довелося платити або вдаватися до яких інших неофіційних дій, перелічених у попередньому запитанні? (*Позначте все необхідне*)
  - 1) за шкільний атестат з кращим середнім балом
  - 2) за поліпшення балів у сертифікаті ЗНО
  - 3) за довідку, яка давала право на вступ до закладу вищої освіти на пільгових умовах
  - 4) за додаткові бали, що нараховувалися мешканцям сільської місцевості, переможцям олімпіад, конкурсів Малої академії наук, слухачам підготовчих курсів при університеті тощо
  - 5) безпосередньо за саме зарахування до закладу вищої освіти (крім внесення офіційної плати за контрактом)
  - 6) за інше (*напишіть, за що саме*)\_\_\_\_\_
  - 7) важко відповісти

Пропонувалося також прогнозне запитання:

- Як би Ви вчинили, коли б хтось із працівників освіти запропонував Вам за певну винагороду допомогти із вступом до закладу вищої освіти або з отриманням бажаної оцінки?
  - 1) скористався(-лася) б цією пропозицією
  - 2) сам(-а) би не скористався(-лася), але поінформував(-ла) би про цю пропозицію знайомих, які в ній зацікавлені
  - 3) сам(-а) не скористався(-лася) б і нікому не порадив(-ла) би цього робити

- 4) не лише не скористався(-лася) б, але й повідомив(-ла) би про це громадські чи правоохоронні органи
- 5) інша думка (*напишіть*) \_\_\_\_\_
- 6) важко відповісти

Окрім того, було зроблено спробу розширити “корупційний” блок анкети, увівши до нього таку серію однотипних запитань:

- Чи доводилося Вам, Вашим батькам або дітям протягом останніх 5-ти років...

...купувати для педагогів (учителів, викладачів) квіти?

...дарувати педагогам цукерки чи інші солодощі?

...дарувати педагогам книги?

...купувати для педагогів спиртні напої?

...робити педагогам цінні подарунки (дарувати дорогий годинник, вироби із золота чи срібла, інші коштовні речі)?

...давати педагогам гроші, щоб поставили потрібну оцінку?

...платити педагогам за додаткові заняття чи консультації?

...безоплатно надавати закладам освіти чи окремим педагогам послуги, за які зазвичай слід платити?

...надавати закладу дошкільної, загальної середньої або професійно-технічної освіти вимушену спонсорську допомогу, вносити гроші на ремонт школи, коледжу, дитсадка тощо?

...платити гроші за виправлення шкільного атестата (з метою поліпшення його середнього бала)?

...платити комусь із працівників освіти особисто за вступ до університету чи іншого закладу вищої освіти?

...платити за прийняття дитини до тієї чи іншої школи, дошкільного закладу?

Кожне запитання, за винятком останніх трьох, мало однакове віяло відповідей:

1) доводилося багато разів

2) доводилося кілька разів

3) доводилося один раз

4) не доводилося жодного разу

Останні три запитання обмежувалися двома альтернативами:

1) доводилося

2) не доводилося

Проте від цієї серії запитань через деякий час довелося відмовитися через її громіздкість.



Постійні індикатори в процесі моніторингу доповнювалися, якщо була така потреба, тимчасовими. Наприклад, 2006 року у зв'язку з наближенням методологічного семінару НАПН України, на якому мала обговорюватися проблема якості освіти, до постійного запитання, що відображає громадську думку із цієї проблеми (див. перелік індикаторів показника 2), було додано ще одне:

- Що з переліченого нижче Ви вважаєте найважливішими показниками якості освіти? (*Прочитайте список до кінця і виберіть не більше 4-х варіантів відповіді*)
  - 1) якість управління освітнім процесом з боку державних органів, що опікуються освітою
  - 2) широке використання в освітньому процесі традицій народної педагогіки, фольклорно-етнографічних матеріалів
  - 3) позитивна мотивація навчання, уміння і готовність учня (студента) вчитися протягом усього життя
  - 4) розвиток учня (студента) як самодостатньої особистості, сформованість його світогляду, моральних переконань
  - 5) рівень успішності школярів, кількість випускників, які вступили до вищого навчального закладу
  - 6) реалізація оздоровчої функції освіти, уникнення негативних наслідків навчальних перевантажень
  - 7) оснащеність навчальних закладів сучасними, передусім комп'ютерними, засобами навчання
  - 8) зв'язок знань із життям, здатність застосовувати їх на практиці
  - 9) дисциплінованість учня (студента), чітке виконання ним настанов учителя (викладача)
  - 10) готовність керівних і педагогічних кадрів до інноваційних процесів
  - 11) відповідність навчальних досягнень учнів (студентів) державним освітнім стандартам
  - 12) визнання вітчизняних документів про освіту за рубежом
  - 13) високий рівень знань учня (студента)
  - 14) адекватність змісту освіти вимогам часу, викликам високотехнологічного інформаційного суспільства, досягненням світової науки і культури
  - 15) інше (*напишіть, що саме*) \_\_\_\_\_
  - 16) важко відповісти

Отримані за допомогою цього запитання емпіричні дані проаналізовано в одній із наших публікацій (Слюсаревський, 2007).

Тимчасові індикатори найчастіше використовувалися для з'ясування громадської думки щодо значущих подій у сфері освіти, таких як, наприклад, ухвалення парламентом нових освітніх законів, запровадження профільним міністерством нових правил зарахування до вишів, проведення всеукраїнських з'їздів працівників освіти тощо. Тому ці індикатори краще б називати *подієвими*.

Такий індикатор, спрямований на виявлення ставлення громадськості до тієї чи тієї події, уводився обов'язково з так званим повним фільтром, тобто респондентів спочатку запитували, чи знають вони про цю подію і якою мірою з нею обізнані. В інших випадках, не пов'язаних з поточними подіями у сфері освіти, індикатори громадської думки (як постійні, так і тимчасові) вводилися із квазіфільтром – до віяла відповідей додавався варіант на кшталт “не чув(-ла) про таке”.

Побіжно зауважимо, що й серед маститих соціологів немає єдиного погляду щодо правомірності використання тих чи тих фільтрів для відсіву респондентів, які можуть давати бездумні відповіді з певних питань, оскільки нічого про них не знають (так звана реакція паперу на олівець). Скажімо, В. Осовський наполягав на повному фільтрі (1999, с. 26–27), тоді як Н. Паніна радила в багатьох випадках обмежуватися квазіфільтром (1996, с. 48). Надійнішим є вочевидь повний фільтр. Як свідчить практика масових опитувань, він відсіває істотно більше необізнаних респондентів, ніж квазіфільтр. Проте його постійне використання переобтяжує анкету, робить нав'язливо-одноманітною, на яку людям не хочеться відповідати. Тому вирішувати, вдаватися до нього чи обмежитися квазіфільтром, завжди слід, виходячи зі змісту основного запитання.

Ніякої думки щодо освітянського закону, про який нічого не чув, респондент, безперечно, мати не може. Але він цілком може її мати щодо передбаченого ухваленим законом нововведення, якщо в анкеті буде лаконічно і в дохідливій формі роз'яснено його сутність. Правда, дехто скаже, що відповіді респондентів, котрі вперше почули про це нововведення, не відобразатимуть актуального стану громадської думки. Так і є. Але вони

відобразатимуть її потенційно можливий стан, уявлення про що теж не буде зайвим для авторів нововведення. Отже, жодного гріха в побудові прогностичної картини громадської думки, яка ще не склалася, ми не бачимо, якщо, звичайно, така картина будується з певними застереженнями.

Індикатори подієвого характеру ми намагалися вводити з однаковим за кількістю альтернатив і максимально схожим у лексичному плані віялом відповідей. Це давало змогу робити не лише якісні, а й строгі кількісні порівняння ступеня поінформованості носіїв громадської думки про найважливіші новини в житті освітньої галузі на прикладі таких, здавалось би, неперівнюваних подій, як, скажімо, III Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (2011 р.) і ухвалення нового Закону України “Про вищу освіту” (2014 р.).

Певну поінформованість респондентів ми розглядали як необхідну умову сформованості відповідної громадської думки. Водночас спиралися на тезу В. Оссовського про те, що “феномен поінформованості респондента – це його уявлення про свою поінформованість” (1999, с. 29). Саме цій тезі відповідає постійне запитання моніторингу “Чи вважаєте Ви себе достатньо поінформованим(-ою) про реформи, які плануються і здійснюються сьогодні в галузі освіти?”. В інших постійних запитаннях такого плану потреби ми не бачили. Адже освіта (на відміну, скажімо, від політичних інтриг підклимного штибу) не та сфера, про яку громадяни України не мають апріорі бодай поверхової поінформованості. Люди можуть не звертати (і, на жаль, часто не звертають) уваги на офіційні заходи, що проводяться освітянським керівництвом, чи на обговорення освітянських проблем у Верховній Раді, але коли йдеться про поточний стан освіти, то тут, як уже зазначалося, мало не кожний громадянин почуватися компетентним експертом. Тож запитувати його, чи знає він щось про освіту, все одно що добуватися у відчинені двері.

Через це не бачили ми потреби також у використанні повного набору запитань “лійки Геллапа” і тих, що пропонуються (на доповнення до них) для ідентифікації громадської думки. У попередніх розділах ми висловили достатньо, з нашого погляду, аргументів стосовно того, що проблема її ідентифікації є значною мірою надуманою. Громадська думка, як правило, не потребує

якихось особливих процедур ідентифікації, оскільки той верхній шар суспільної свідомості, який спроможні знімати масові опитування, здебільшого і є громадською думкою. Таким він є за самою своєю природою.

Наведені в попередніх розділах аргументи підтвердив методичний експеримент, який ми здійснили під час одного з масових опитувань. До анкети було включено чотири спеціально підібрані для цього запитання. Перше відображало думки респондентів щодо якості шкільної освіти (“Як Ви оцінюєте якість освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система?”), решта запитань репрезентували гіпотетично визначені чинники, пов’язані з формуванням/функціонуванням цих думок, а саме:

– уявлення респондента про збіжність його думки з думкою широкої громадськості (“Якщо Ви маєте певну думку про якість освіти в сучасній українській школі, то як гадаєте, чи дотримується такої ж думки більшість громадян України?”);

– залученість респондента до обговорення освітньої проблематики з найближчим оточенням (“Чи говорите Ви про стан та проблеми освіти в Україні зі своїми рідними, знайомими, колегами по роботі або іншими людьми?”);

– схильність респондента визнавати чи не визнавати вплив оточення на його думку про освіту (“На одних людей думки оточуючих щодо освіти впливають сильно, на інших – слабо. Ви особисто відносите себе радше до перших чи других?”).

Аналіз отриманих відповідей та їхніх статистичних зв’язків засвідчив, що:

1) переважна більшість опитаних, як і слід було очікувати, мали певну думку про рівень якості освіти в сучасній українській школі: високим його вважали 8,2%, середнім – 45,4%, низьким – 22,8% респондентів. Решта вибрали альтернативу “важко відповісти” (16%) або “мені це байдуже” (7,6%), тобто, ймовірно, не мали думки з цього приводу;

2) переконлива, хоч і не абсолютна більшість опитаних (43,2%) вважали, що такої ж думки, як і вони, дотримуються інші громадяни України. Не погодилися із цим уп’ятеро менше респондентів – лише 8,5%. Решта не визначилися з відповіддю або не мали про це певної думки;

3) обговорювали з найближчим оточенням стан і проблеми освіти в Україні частіше чи рідше близько 75% опитаних (дуже часто – 9%, досить часто – 21,5%, коли як – 21,6%, рідко – 22,7%). При цьому частота обговорення була доволі щільно пов'язана з розподілом думок про рівень якості освіти в сучасній українській школі (коефіцієнт Пірсона становив 0,543 за одновідсоткового рівня статистичної значущості). Активне обговорення супроводжувалося більшою критичністю оцінок якості освіти. Але й не говорив про освітянські проблеми чи не кожен четвертий респондент (22,5%). Проте, як засвідчив двомірний розподіл даних, це не завадило мало не половині з таких респондентів (43,6%) мати певну думку щодо рівня якості шкільної освіти. Та найдивовижнішим виявилось те, що за спрямованістю статистичних зв'язків не розмови про освіту впливають на думку про рівень її якості, а навпаки, наявність такої думки – на участь у розмовах про освіту (коефіцієнт Гудмана становив відповідно 0,021 і 0,448). Отже, правомірно припустити, що люди долучаються до обговорення освітянських проблем, уже маючи про них “готову” думку, і це, ймовірно, допомагає їм упевнитися в тому, що їхню думку поділяє більшість громадян України. Тобто розмови виконують допоміжну, так би мовити, підтримувальну функцію;

4) незважаючи на очевидну схильність опитаних констатувати збіжність їхньої думки про освіту з думкою широкої громадськості, вони здебільшого не схильні відносити себе до людей, на думку яких з освітніх проблем істотно впливає оточення (64,3%). Визнають істотний вплив оточення лише 14,3% респондентів. Навряд чи такий розподіл відповідей можна пояснити тільки нонконформними реакціями опитаних, хоча й вони, безперечно, мають місце. Логічно дійти висновку, що свою роль тут відіграє відсутність потреби у визнанні стороннього впливу, оскільки думка респондента відпочатково мислиться ним як така, що збігається з думкою інших людей, тобто є не індивідуальною, а громадською думкою.

Описаний експеримент остаточно переконав нас у недоцільності загромождувати інструментарій моніторингу надлишковими фільтрами.

Залишається зазначити, що опитувальник, за допомогою якого проводиться моніторинг, завершується *соціально-*

*демографічним блоком запитань*. Він є загалом стандартним: респонденти вказують свій вік, стать, національність, освіту, рід занять, місце проживання, релігійно-конфесійну орієнтацію, мову повсякденного спілкування. Додається тільки запитання про те, чи має респондент у своїй родині учнів та/або студентів, а в разі потреби – ще й дітей, що відвідують дитсадок.

Опитується щорічно (під час кожного моніторингового “зрізу”) не менше 2000 респондентів – за вибіркою, що репрезентує населення України віком від 18 років і старше. Оскільки частки педагогічних працівників та інших учасників освітнього процесу у вибірковій сукупності є недостатніми для статистично коректних висновків, застосовується принцип так званої опуклої вибірки, що дає змогу опитувати їх у достатній кількості. При цьому віковий склад вибіркової сукупності розширюється за рахунок додавання осіб віком 15–17 років. Отже, вибірка збільшується залежно від потреби до 2400–2800 осіб. Порушена збільшенням квот учасників освітнього процесу відповідність вибіркової сукупності соціально-демографічним параметрам генерального масиву населення усувається в процесі обробки отриманих даних, які піддаються процедурі зважування за ознакою “рід занять”.

Опитування здійснюється методом інтерв’ю в усіх регіонах держави, з 2014 року – за винятком Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та інших окупованих російськими загарбниками територій. Для аналізу регіональних особливостей використовується умовний поділ України на чотири макрорегіони:

- *Західний* (Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська, Чернівецька області);
- *Центральний* (Вінницька, Житомирська, Київська, Кіровоградська, Полтавська, Сумська, Хмельницька, Черкаська, Чернігівська області, м. Київ);
- *Східний* (Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Луганська, Харківська області)
- *Південний* (Миколаївська, Одеська, Херсонська області).

Паралельно з моніторинговим дослідженням Інститут соціальної та політичної психології НАПН України часом проводив також окремі разові опитування громадської думки з проблем освіти. Два таких опитування було проведено, наприклад, восени 2015 та 2016 років на замовлення МОН України за фінансової

підтримки громадських організацій (ГО “Інститут лідерства, інновацій та розвитку”, ГО “Комунікації для змін”). На дані цих та інших разових опитувань ми теж будемо посилатися в міру потреби у наступних розділах книги.

На наш погляд, нагромаджені в період моніторингу дані відтворюють освітні складові громадської думки з належною повнотою і рельєфністю, відображаючи, з одного боку, стан і динаміку розвитку освіти, її здобутки і “вузькі місця”, з другого – проблеми формування самої громадської думки щодо цих здобутків і “вузьких місць”.

На тому, що моніторинг відображає також проблеми формування громадської думки про освіту слід наголосити особливо, оскільки формується вона в Україні переважно стихійно, в умовах дефіциту діалогу та зворотного зв’язку органів управління освітою із широкою громадськістю. Тому процес формування громадської думки з проблем освіти суттєво утруднений численними інформаційно-комунікаційними бар’єрами, що не може не позначатися негативно на її стані.

# **ГРОМАДСЬКА ДУМКА ЩОДО СТАНУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТНІХ РЕФОРМ: АНАЛІЗ ДАНИХ МОНІТОРИНГУ**

## **Поінформованість носіїв громадської думки про освітні справи**

Неможливо мати думку ні про що, про те, чого зовсім не знаєш. Тож і громадська думка може з'явитися лише тоді, коли її потенційні носії хоча б щось про певний об'єкт знають, бодай мінімально поінформовані.

Громадяни України завжди були обізнані про те, що відбувається у сфері освіти. Так, про найрезонансніші освітні нововведення, про які докладно піде мова в одному з наступних розділів, наприклад про зовнішнє незалежне оцінювання та про 12-річну середню освіту, навіть у той час, коли ці нововведення ще тільки започатковувались (у 2001–2003 роках), нічого не чули лише 5–6% опитаних. А наприкінці переднинішнього десятиріччя частка тих, хто нічого не чув, становила не більш як 2–3%.

Однак освітні, як і будь-які інші, нововведення не виникають на пустому місці. Кожне з них має свою передісторію. Спершу вони обговорюються на офіційних заходах, що проводяться профільним міністерством, дискутуються у Верховній Раді, де ухвалюється відповідний закон, тощо. Тобто запровадженню нововведень передують певні події, поінформованість про які дає змогу зрозуміти декларовану сутність і доцільність нововведення, так би мовити, з першоджерела, ще до того, як воно почало реалізовуватись і поки що не обтяжене так званим ексцесом



виконавця. Проте якраз ці “першоджерельні” події здебільшого й залишаються поза увагою широкої громадськості. Ба навіть часом і поза увагою педагогічного загалу.

Так, про II Всеукраїнський з’їзд працівників освіти, який відбувся 8–9 жовтня 2001 року і на якому було ухвалено Національну доктрину розвитку освіти, затверджену потім Указом Президента України, приблизно через місяць після з’їзду вважали себе добре поінформованими лише 2,3% опитаних. Мали загальне уявлення про роботу з’їзду 16,2%, решті (81,5%) про це було нічого не відомо. Не вражали відсотки поінформованих і серед освітян. Про те, що вони добре поінформовані, заявили 14,5% працівників освіти, 38,2% обрали ухильнішу відповідь – маю про це загальне уявлення, 47,3% зізналися, що фактично нічого про з’їзд не знають.

Можна було припустити, що брак уваги до роботи Всеукраїнського з’їзду та його рішень пояснювався зосередженістю суспільства восени того драматичного року на зовсім інших подіях. На це припущення наводили дані проведеного нашим інститутом у той же час опитування, яке засвідчило, що найчастіше в полі зору громадян України тоді опинялися такі події, як авіакатастрофа російського пасажирського літака ТУ-154 над Чорним морем, який начебто могли збити українські сили протиповітряної оборони (91,1% опитаних), повітряні атаки ісламських терористів проти США 11 вересня (90,2%), військова операція Сполучених Штатів в Афганістані (83,2%), річниця зникнення журналіста Георгія Гонгадзе (74,2%). Понад половину або лише трохи менше половини респондентів були поінформовані також про загострення грузинсько-абхазького конфлікту (58,6%), обговорення у Верховній Раді проєкту Держбюджету на 2002 рік (53,7%), ухвалення Верховною Радою нового закону “Про вибори народних депутатів України” (47,8%). Тож скидалося на те, що II Всеукраїнський з’їзд працівників освіти міг на цьому тлі просто загубитися в інформаційному морі. І, мабуть, до певної міри так воно й було.

Але через десять літ, 28 жовтня 2011 року, в абсолютно інших умовах проходив уже III Всеукраїнський з’їзд працівників освіти. І через якихось півтора місяця після його проведення частка добре поінформованих про нього респондентів виявилася так само мізерною – 2,2%. А частка тих, хто мав про з’їзд загальне уявлення, становила 12,9%, тобто була ще меншою, ніж після II Всеукраїнського з’їзду. Відповідно кількість тих, хто фактично

нічого не знав про з'їзд, сягала загалом по національній вибірці близько 85%, а на східних теренах, мешканці яких, здавалось би, мали виявляти підвищену цікавість до заходів, що проводяться під егідою “свого”, висунутого Партією регіонів, міністра освіти і науки Дмитра Табачника, – навіть понад 90%. Серед працівників освіти добре поінформованих про з'їзд було 11,2%; тих, хто мав про нього загальне уявлення, – 43,8%; тих, хто фактично нічого про це не знав, – 45%. Тобто й серед освітян спостерігалася майже така ж картина, як і після попереднього з'їзду.

У подальші роки нових освітянських з'їздів, як відомо, не було. Але були інші важливі, можна сказати, знакові для сфери освіти події. Наприклад, ухвалення після Революції Гідності нового закону України “Про вищу освіту” (2014 р.) та поява концепції реформування середньої освіти “Нова українська школа”, яку, точніше тоді ще її проєкт, Міністерство освіти і науки України вперше оприлюднило 2016 року. Поінформованість громадян щодо цих подій ми теж фіксували невдовзі після них за допомогою аналогічних запитань. Щоправда, новий закон “Про вищу освіту”, навколо якого впродовж тривалого часу кипіли політичні пристрасті, набув апріорі значно більшого розголосу в суспільстві, ніж освітянські з'їзди. Тому до віяла відповідей на запитання про те, якою мірою респонденти ознайомлені із цим законом, було додано альтернативу “мені доводилось лише чути, що за цей закон довго боролись і він кращий, ніж попередній”. Але очевидно, що за критерієм поінформованості додана альтернатива суттєво не відрізнялася від альтернативи “фактично нічого про це не знаю” або “вперше про це чую”. Тож під час обробки даних ці альтернативи було об'єднано.

Були дещо видозмінені й інші альтернативи:

замість “добре поінформований(-а)” – “ознайомлений(-а) детально (особисто читав(-ла) закон)”;

замість “маю про це загальне уявлення” – “маю загальне уявлення про положення цього закону (з повідомлень ЗМІ, розповідей колег тощо)”.

Аналогічні уточнення альтернатив робились і в процесі з'ясування рівня поінформованості респондентів щодо проєкту концепції НУШ.

На наше переконання, зроблені уточнення не призвели до незіставності видозмінених віял відповідей із тим, що було в анкетах, за допомогою яких вивчалася поінформованість громадян

щодо освітянських з'їздів. Це дає підстави розташувати всі отримані розподіли відповідей в один ряд (рис.1) і констатувати їхню принципову подібність. Така подібність полягає передусім у тому, що частка детально поінформованих про важливі освітянські події представників широкої громадськості (тих, що особисто читали доктрину, закон чи концепцію) є радше за все постійною величиною, яка перебуває в межах 2–3% і, якщо не покликатися на ілюзії, навряд чи може суттєво збільшитися. Важко собі уявити, щоб громадяни з олівцем у руках студювали освітянські документи. Збільшуватися може і вочевидь повинна частка тих громадян, котрі дістають уявлення про основні положення освітянських документів із повідомлень засобів масової інформації та інших каналів комунікації. Це реальніше. Проте й вона впродовж 2001–2014 років не демонструвала тенденції до зростання: 16,2%; 12,9%; 15,5%. І тільки 2016 року зросла помітніше – до 19,1% (щодо поінформованості про концепцію НУШ).

Однак це мінімальне зростання, зрозуміло, кардинально не зменшило загальної кількості непоінформованих. Протягом усього періоду спостережень, відображеного на рисунку 1, понад або близько 80% респондентів фактично нічого не знали про найважливіші для розвитку вітчизняної освіти рішення в їхньому первісному, автентичному вигляді і тим самим були приречені на споживання вторинної інформації про них – неповної, а подеколи й неточної, обтяженої ексцесами їх не завжди належної реалізації.

Природно, значно вищого рівня поінформованості правомірно було очікувати від працівників освіти, котрим, як то кажуть, сам Бог велів особисто читати освітянські доктрини, стратегії, закони та концепції. На жаль, робив це у 2001, 2011 та 2014 роках, відповідно, лише кожен сьомий, дев'ятий та одинадцятий з опитаних освітян (рис. 2). Помітний приріст відбувся, як і по національній вибірці загалом, тільки 2016 року: щойно оприлюднений проєкт концепції НУШ особисто читала більш як п'ята частина працівників освіти (21,6%). Мали загальне уявлення про розроблену концепцію 60,3%, нічого не знали про неї 18,1% педагогів.

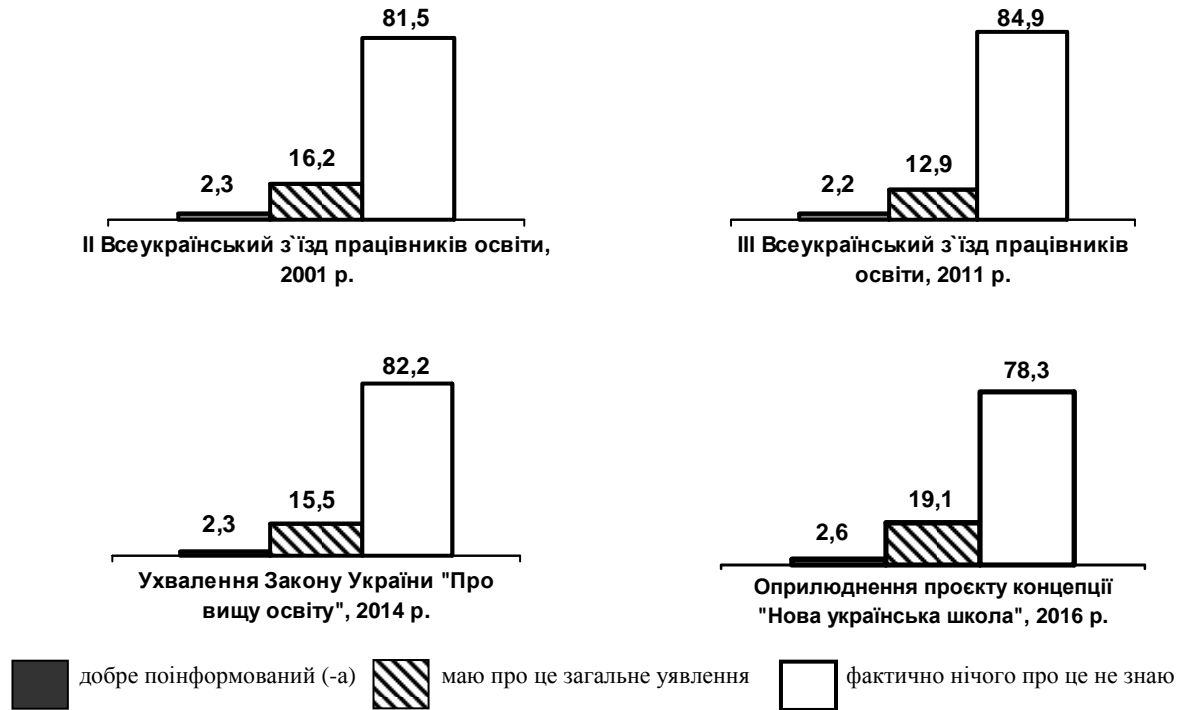


Рис. 1. Поінформованість респондентів національної вибірки про найважливіші для сфери освіти події

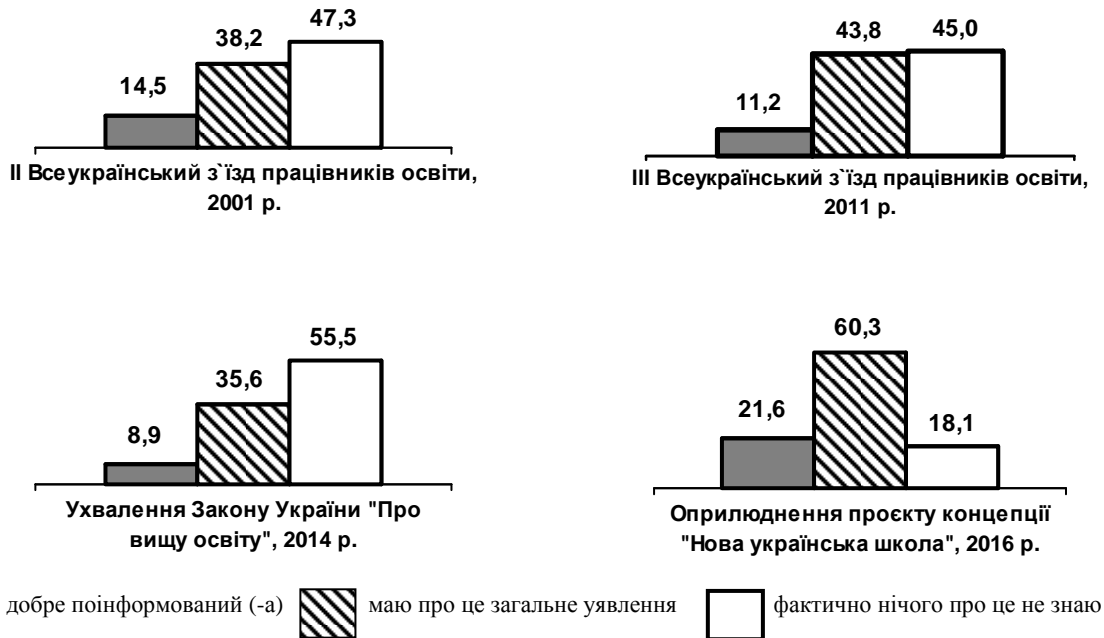


Рис. 2. Поінформованість опитаних освітян про найважливіші для сфери освіти події

Наступне опитування, яке було проведено на замовлення МОН України через рік, коли концепція НУШ набула вже законодавчо закріпленого статусу, засвідчило подальше зростання “питомої ваги” освітян, котрі особисто читали концепцію, – до 33,6%. Прямо скажемо, можна було б сподіватися й на більші позитивні зрушення. Але вони все ж спостерігалися і, напевно, відбувалися не спонтанно, а завдяки цілеспрямованим зусиллям керівництва освітньої галузі. Адже саме у 2016–2017 роках Міністерство освіти і науки, яке очолила Лілія Гриневич, почало значно предметніше, ніж доти, комунікувати з усіма категоріями учасників освітнього процесу. Тож зафіксовані зрушення дають підстави з певною обережністю стверджувати, що в ті роки окреслилася тенденція підвищення рівня поінформованості як освітян, так і широкої громадськості про найважливіші для сфери освіти офіційні події та заходи, прийняті на них основоположні документи.

На підтвердження цієї тенденції “працює”, зокрема, й розподіл відповідей респондентів щодо поінформованості стосовно ухваленого у вересні 2017 року нового (рамкового) Закону України “Про освіту” (табл.1). Серед освітян відповіді розподілилися загалом так, як і з приводу концепції НУШ: ознайомленими із законом детально були 37,8%, мали загальне уявлення про його основні положення – 56,3%. На більшу увагу заслуговує зростання рівня поінформованості широкої громадськості. Ознайомилися із законом детально 4,8% усіх респондентів, мали про нього загальне уявлення 30,4%. Тобто тією чи іншою мірою ознайомлених стало в підсумку у понад півтора раза більше, ніж було рік тому.

Проте передчасно говорити про докорінне поліпшення стану поінформованості громадян України з питань освіти. Адже коли скласти до купи кількість опитаних, які лише знали, що новий закон “Про освіту” є, уперше про нього почули та ухилилися од відповіді, то побачимо, що фактично не поінформованою залишалася переважна більшість респондентів (близько 65%).

На свою недостатню поінформованість недвозначно вказують і самі учасники опитувань. Найбільш наочно це простежується у їхніх відповідях на запитання про те, чи вважають вони себе достатньо обізнаними щодо реформ, які плануються і здійснюються в галузі освіти (табл. 2). Негативні самооцінки обізнаності значно (у півтора-два рази) переважають цілком та бодай частково позитивні. Причому,

якщо взяти за точку відліку 2016 рік, статистично достовірного збільшення часток тією чи іншою мірою позитивних самооцінок не спостережено ні 2018-го, ні 2019 року. Кількість негативних самооцінок у 2018 році порівняно з 2016 роком достовірно зменшилася (від 59,6% до 51,7%). Але наступного року це зменшення фактично припинилося. Тобто в останні роки, що передували пандемії коронавірусу та повномасштабному російському вторгненню, співвідношення позитиву і негативу в поінформованості громадян щодо освітніх реформ, можна сказати, стабілізувалося – на жаль, у негативному вимірі.

Таблиця 1

Розподіл відповідей на запитання **“Якою мірою Ви ознайомлені з новим Законом України “Про освіту”, ухваленим Верховною Радою 5 вересня 2017 року?”** (жовтень 2017 р., у%)

Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Працівники освіти
ознайомлений (-а) детально (особисто читав (-ла) закон)	4,8	37,8
маю загальне уявлення про основні положення цього закону (з повідомлень ЗМІ, розповідей колег, керівництва тощо)	30,4	56,3
лише знаю, що такий закон є	44,8	4,9
вперше про це чую	14,4	0,1
важко відповісти	5,7	0,9

Таблиця 2

Розподіли відповідей на запитання **“Чи вважаєте Ви себе достатньо поінформованим(-ою) про реформи, які плануються і здійснюються сьогодні в галузі освіти?”** (у%)

Варіанти відповіді	2016 р.		2018 р.		2019 р.	
цілком так	6,3	29,5	4,8	31,3	7,7	33,9
скоріше так, ніж ні	23,2		26,5		26,2	
важко відповісти	7,9	59,6	10,7	51,7	9,5	52,6
скоріше ні, ніж так	38,6		36,0		32,6	
зовсім ні	21,0		15,7		20,0	
мене це не цікавить	3,0		6,4		4,0	

Найгірше поінформованими станом на 2019 рік почувалися мешканці Південного регіону (тією чи іншою мірою позитивні самооцінки – 11,7%, тією чи іншою мірою негативні – 80,5%). Але й у Західному та Центральному регіонах негатив (53,7% і 51,7%, відповідно) істотно переважав позитив (33,5% і 34,9%, відповідно). І тільки на Сході частки тією чи іншою мірою негативних і позитивних самооцінок були майже рівними (43,5% і 40,4%, відповідно). За віковою ознакою найменше поінформованих про освітні реформи очікувано виявилось серед осіб, яким виповнилося 56 років і більше (23,8%). У молодших вікових когортах (18–29 років і 30–55 років) поінформованих було порівняно більше (37,6% і 39,4%, відповідно), але значно менше, ніж непоінформованих (51,7% і 50,1%). Істотне домінування негативних самооцінок поінформованості спостерігалось також в усіх соціально-професійних групах, за винятком працівників освіти.

Достатньо поінформованими про реформи з тією чи іншою мірою впевненості в цьому вважали себе понад 70% опитаних освітян, а недостатньо поінформованими – 22,4%. Проте відносно краща поінформованість освітян усупереч очікуванням не позначилася на поінформованості учнівської молоді. Тією чи іншою мірою позитивні самооцінки обізнаності щодо освітніх реформ серед учнів старших класів становили 34,6%, негативні – 52,2%.

Не зайвим буде проаналізувати також із яких джерел респонденти дізнавалися про освітні нововведення, рішення та ініціативи профільного міністерства. Ці дані вміщено у додатку 1. Із них випливає, що основними каналами отримання освітянської інформації для широкої громадськості зазвичай слугували телебачення та радіомовлення. На ці канали, які не вельми охоче вдавалися до висвітлення питань освіти і не дуже в них заглиблювалися, покладалися 64% опитаних. На другому місці були розмови з колегами по роботі, друзями та знайомими (35,5%), на третьому – соціальні мережі, пошукові сервіси та інші джерела в інтернеті (30,5%)<sup>1</sup>. До офіційного сайту МОН України пересічні громадяни зверталися рідко (7,8% відповідей). Не відіграло провідної ролі в їхньому інформуванні і спілкування з порівняно

---

<sup>1</sup> Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати більше ніж одну альтернативу.



краще поінформованими вчителями та викладачами (18,8% відповідей).

Офіційний сайт МОН України слугував основним джерелом отримання інформації для більшості лише працівників освіти. Проте ця більшість становила ледь за половину їхньої вибіркової сукупності (близько 52%). Значна частина освітян чекала повідомлень та роз'яснень адміністрації навчального закладу (45,8% відповідей), інструктивних матеріалів та рекомендацій місцевих органів управління освітою (32%) або, як і пересічні громадяни, отримувала інформацію з теле- та радіопередач (31,5%), розмов з колегами по роботі (26%) чи шукала її в соціальних мережах та на інших платформах інтернету (31,3%). Освітянською пресою, яка кваліфіковано коментувала все, що відбувається у сфері освіти, усе те, що є значущим для неї, послуговувалася меншість освітян (28,8%).

Учні старших класів найчастіше дізнавалися чим “живе” освіта із соціальних мереж (60,7% відповідей), повідомлень і роз'яснень учителів (52,2%), теле- та радіопередач (50,2%). Приблизно для чверті старшокласників основними джерелами інформації слугували канали неформального спілкування: розмови з друзями і знайомими (25,1%) та розповіді не завжди належно поінформованих батьків (23,9%). Офіційний сайт МОН України відвідувало менше ніж 10% учнівської молоді.

Отже, як бачимо, більшість представників широкої громадськості загалом і доволі вагома частка працівників освіти зокрема дізнавалися про освітні нововведення, рішення та ініціативи освітянського керівництва із вторинних, неспеціалізованих джерел та з істотним запізненням. Тож недаремно вони часто-густо нарікали на недостатню обізнаність щодо освітніх реформ. І, зрозуміло, за таких умов громадська думка з питань освіти формувалася, так би мовити, на голодному інформаційному пайку, що разом з іншими негативними чинниками не могло не позначатися на її стані.

## Динаміка довіри до вітчизняної системи освіти та керівництва освітньої галузі

Незважаючи на те, що довіра постійно присутня в опитуваннях громадської думки, зрозуміло, що думкою вона не є. На це чітко вказують відповідні мовні конструкти: можна комусь довіряти, але мати про когось думку, – то, погодьмося, дещо інше.

Про довіру багато пишуть (Андрущенко, 2009; Кожемякіна, 2016; Крива, 2018; Селигмен, 2002; Sztompka, 1999). Її розглядають (під певним кутом зору, звичайно) як основу суспільного життя. Ідеться про значну або й визначальну роль довіри як у міжособових стосунках, так і в системі соціального управління, у владно-підвладній взаємодії і навіть в економічних відносинах. Скажімо, Ф. Фукуяма наголошує, що довіра – одна з основних характеристик розвинутого суспільства, і характеризує її як очікування людьми того, що інші члени їхнього співтовариства поводитимуться чесно, проявлятимуть готовність допомогти відповідно до загально-прийнятих норм, культурних традицій, спільних етичних цінностей (2004, с. 23). Разом з тим філогенетичне коріння довіри простежують далеко за межами не лише розвинутого, а й узагалі людського суспільства – у тваринному світі або й на клітинному рівні. Одне слово, довіра постає всюдисущою “субстанцією”. Проте як психологічний феномен вона досі залишається загадковою і до кінця не проясненою. Про її природу розмірковують куди менш охоче, ніж з приводу того, як вона потрібна людям і які чинники на неї впливають.

Нерідко довіру намагаються раціоналізувати, зазначаючи, що вона базується на знанні суб’єкта про об’єкт довіри. Це справді так. Але, мабуть, лише певною мірою. Адже ще Е. Дюркгайм дійшов висновку, що соціальна довіра ґрунтується радше на емоційній та інтуїтивній основі, ніж на раціональній (Дюркгейм, 1996, с. 298–301).

Ми схилиємося до точки зору видатного радянського і пострадянського психолога українського походження В. Зінченка, який визначав довіру як *почуття*, що вбирає в себе цілу гаму

емоцій, проявів і протиставлень (Зинченко, 2001). На наш погляд, як соціальне почуття довіра (чи недовіра – її протилежна іпостась) набагато стійкіша од швидкоплинних суспільних настроїв, може закріплюватись у вигляді периферійного компонента соціальних уявлень і, сказати б, іде пліч-о-пліч із громадською думкою. Тому її присутність в опитуваннях громадської думки цілком “законна” і, більше того, необхідна.

Об’єктом індивідуального чи колективного почуття довіри/недовіри, як і об’єктом громадської думки, може бути й конкретна людина, наприклад політичний чи державний діяч, і певна спільнота, і той чи той суспільний інститут. При цьому довіра/недовіра може слугувати тлом або й підґрунтям формування громадської думки про кожен із таких об’єктів, зазнаючи водночас її певного впливу. Принаймні із такої гіпотези ми виходили розпочинаючи наші дослідження.

Перші замірювання рівня довіри до вітчизняної системи освіти як суспільного інституту було проведено восени 2000 року. Ці замірювання відбувались, як уже говорилося, у межах відстеження довіри/недовіри до провідних суспільних інститутів, список яких у подальшому зі зрозумілих причин дещо змінювався. Отримані впродовж усього періоду спостережень розподіли відповідей респондентів на запитання про те, чи довіряють вони переліченим в анкеті суспільним інститутам, розміщено в додатку 2. У додатку 3 відображено підсумкові показники балансу довіри/недовіри до цих суспільних інститутів. Підсумкові показники обчислювались як різниця кількості опитаних, котрі тією чи іншою мірою довіряють тому чи тому суспільному інституту, і тих, які йому тією чи іншою мірою не довіряють.

Перші замірювання показали, що у 2000 році вітчизняній системі освіти цілком довіряли або радше довіряли, ніж не довіряли, 42,6% респондентів. А тією чи іншою мірою не довіряли істотно менше – 34,5%. Як наслідок, підсумковий показник балансу довіри/недовіри до системи освіти становив +8,1. Це виводило її на позицію одного з лідерів суспільної довіри. Більше ніж системі освіти тоді українці довіряли лише церкві і Збройним силам України. Їхні підсумкові показники становили відповідно +33,4 і +11. Усі інші із включених до списку суспільних інститутів мали

від'ємні значення балансу довіри/недовіри, наприклад, міліція (-51,7), Верховна Рада України (-50,8), Генеральна прокуратура України (-38,3), профспілки (-36), Президент України (-32,7), Кабінет Міністрів України (-29).

Проте з наступного, 2001-го, року рівень довіри до вітчизняної освіти почав знижуватися. Частки респондентів, які їй тією чи іншою мірою довіряють і не довіряють, практично урівнялися: 39,2% і 38,3%, відповідно. Тобто показник балансу довіри/недовіри становив лише +0,9. І в подальшому (наочне уявлення про цю тенденцію дає рис. 3) відбувалося його ще більше “просідання”: -3,9 у 2002 році; -6,3 у 2003 році; -7 у 2004 році. Останній показник був найнижчим за увесь період як попередніх, так і майбутніх спостережень.

На нашу думку, таке “просідання” можна пояснити двома основними причинами.

*Перша.* То були останні роки президентства Л. Кучми, що супроводжувалися назріванням в Україні Помаранчевої революції. Після касетного скандалу в суспільстві відбувалося тотальне зростання недовіри до всіх органів державної влади. Так, частка респондентів, які тією чи іншою мірою не довіряють Президентіві, у 2004 році зросла, порівняно з 2000 роком, від 57,7% до 74,2%. Відповідно підсумковий показник балансу довіри/недовіри до нього знизився від -32,7 до -59,2. Істотне зниження спостерігалось й у Верховної Ради України (від -50,8 до -60,1).

Падала довіра також до Уряду, яка й доти не була надто високою. Про це сьогодні не прийнято говорити з огляду на поширення в публічному просторі наративу про нібито всенародну популярність урядування В. Ющенка, але в той час, коли він очолював Уряд, підсумковий показник балансу довіри/недовіри до Кабінету Міністрів України був хоч і не таким негативним, як до інших органів державної влади, але все ж від'ємним (-29). У подальшому ж, коли на чолі Уряду перебували А. Кінах, а потім В. Янукович, негативне співвідношення громадян, які довіряють, і тих, котрі не довіряють урядовцям, тільки посилювалось і в травні 2004 року, тобто за кілька місяців до першого Майдану, сягнуло -51,7.

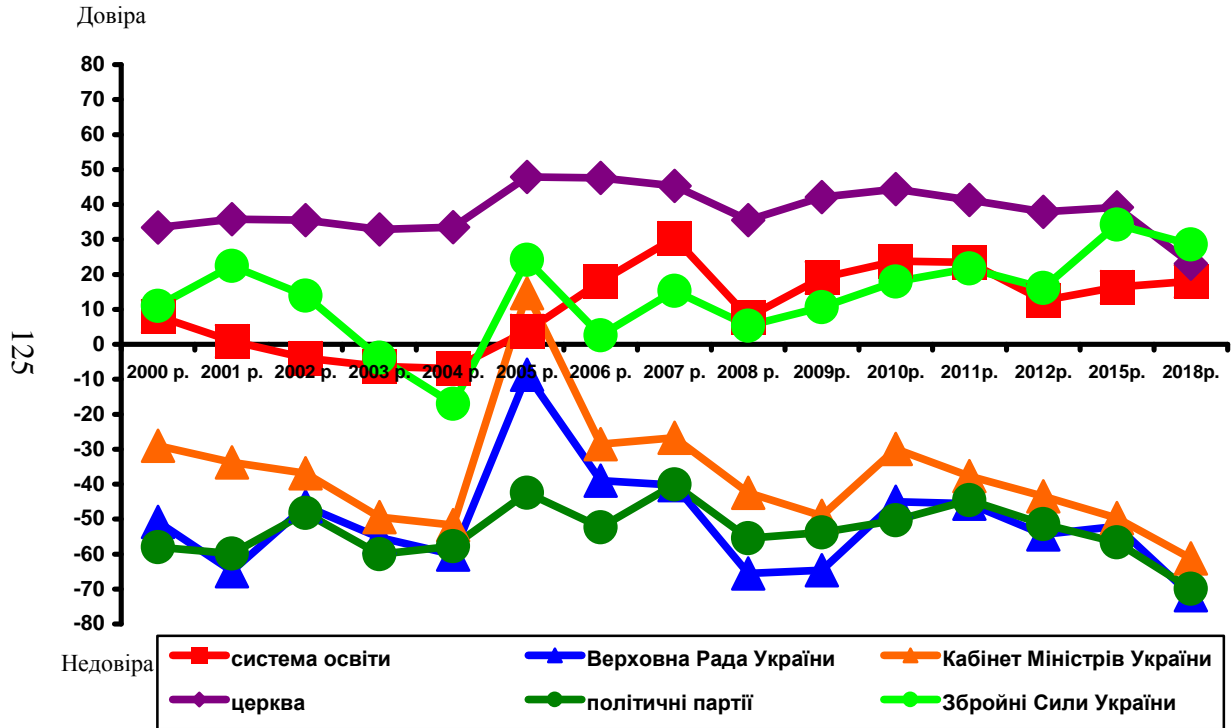


Рис. 3. Динаміка балансу довіри/недовіри до системи освіти в порівнянні з показниками інших суспільних інститутів

Тотальна недовіра до тодішньої влади поширювалась на всі суспільні інститути, які масова свідомість із цією владою обґрунтовано чи й не дуже пов'язувала. Як наслідок, єдиним інститутом з позитивним балансом довіри/недовіри зосталася лише церква (+33,5). Тож правомірно припустити, що зниження довіри до вітчизняної системи освіти відбувалося в річищі загальної тенденції зростання недовіри українців до влади, оскільки освіту чимало з них могли сприймати як частину не вартого довіри державного апарату. І назвати таке її сприймання геть безпідставним не випадає. Адже чиновники органів управління освітою – це теж державний апарат, а міністр освіти і науки (ним за прем'єрства як Ющенко, так і Кінаха та Януковича зостався В. Кремень) є за посадою членом Уряду.

*Друга причина* вбачається у психологічній неготовності тодішнього українського суспільства – як широкої громадськості, так і більшості педагогічного загалу – до кардинальних змін у сфері освіти. На початку 2000-х років МОН України під орудою В. Кременя почало запроваджувати найпринциповіші освітні нововведення чи принаймні готувати ґрунт для їх запровадження. Ці нововведення у подальшому визначили головні віхи розвитку української освіти, її майбутнє. Проте тоді ситуація була іншою. У цих нововведеннях українці часто бачили зазіхання влади на вітчизняну освіту як чи не єдиний “острівок” стабільності в розбурханому морі економічних потрясінь і політичних протистоянь. Тому запроваджувані нововведення наражались на глухий, а подеколи й публічний опір, що поглиблювався (нігде правди діти) усвідомленням недостатньої готовності матеріально-технічної бази освітніх закладів до радикальної зміни векторів їхньої діяльності. Матеріально-технічний стан освіти ставав завдяки зусиллям міністерства кращим, ніж у 90-ті роки, але все ж був далеким від проголошених реформаторських ідеалів і навівав сумніви щодо їх досяжності. Усе це в сукупності підривало суспільну довіру до освіти. Водночас посилювалася недовіра й до міністра – ініціатора реформ.

Велике, звісно, як писав поет, бачиться на відстані. Сьогодні будь-яка педагогічна аудиторія стрічає і проводить Василя Григоровича шквалом овацій. Але щоб осягнути його заслуги

перед українською освітою, їй (освіті) ще належало пройти довгий і тернистий шлях.

Негативне співвідношення тих, хто тією чи іншою мірою довіряє, і тих, хто не довіряє вітчизняній системі освіти, протрималося, втім, порівняно недовго – три роки. Після перемоги Майдану на тлі ейфорійного, хоч і швидкоминущого сплеску народної довіри до органів нової, “помаранчевої”, влади – передусім до обраного президентом В. Ющенко та Кабінету Міністрів, очолюваного Ю. Тимошенко, – почав знову набувати додатного значення й підсумковий показник балансу довіри/недовіри до системи освіти. Спершу він був меншим, ніж до періоду падіння довіри (+3,8). Але вже 2006 року відбулося його стрімке зростання (+17,9), а 2007 року він сягнув +30,4. Тобто системі освіти тією чи іншою мірою довіряли 55,7% респондентів, а не довіряли вдвічі менше – 25,3%. І це попри кризу довіри до пересвареної між собою “помаранчевої” влади!

У наступні роки позитивний баланс довіри/недовіри до системи освіти то збільшувався, то зменшувався. Проте вже ніколи не перетворювався на негативний і зазвичай не опускався нижче початкового рівня, зафіксованого ще 2000 року.

На його коливання, безперечно, справляли певний вплив політичні симпатії та антипатії громадян країни, поділеної на “помаранчевий” і “біло-синій” табори. Так, коли МОН України очолював Д. Табачник, у “біло-синіх” регіонах (Східному і Південному) частка опитаних, які тією чи іншою мірою довіряють вітчизняній системі освіти, становила понад 61%, а в “помаранчевих” (Західному і Центральному) була значно меншою (41,9% і 46,9%, відповідно)<sup>1</sup>. Нічим іншим, крім політичного чинника, такої регіональної конфігурації відповідей пояснити неможливо. Не простежувалося істотної залежності довіри до освіти ні від статі, ні од віку, ні від освітнього рівня, ні від роду занять респондентів. Хоч і не тотально, але довіра до освіти залежала лише від їхньої регіональної належності, забарвленої в тодішні політичні кольори. Тобто мала місце виразна *тенденція політизації довіри громадян України до вітчизняної системи освіти*, що й зрозуміло з огляду на ексцеси політизації освітнього

---

<sup>1</sup> Дані станом на 2013 рік.

процесу, про які йшлося, коли ми характеризували освіту як об'єкт громадської думки.

Проте після Революції Гідності ця тенденція пішла на спад і зрештою знівельовалася. Так, станом на вересень 2018 року національній системі освіти тією чи іншою мірою довіряли: у Західному регіоні – 46,3% опитаних, у Центральному – 48%, на Сході – 45%, на Півдні – 51,9%. Так само “деполітизованими” були й частки респондентів, які в цих регіонах їй тією чи іншою мірою не довіряли: 31,7%, 29,5%, 30,2%, 21,1%, відповідно.

Водночас важливо наголосити, що навіть і тоді, коли тенденція політизації виразно проглядалася, загальний баланс довіри/недовіри до системи освіти все одно залишався позитивним. Змінювалися президенти і уряди, а українське суспільство продовжувало радше довіряти, ніж не довіряти своїй освіті. Це наводить на думку, що довіра до неї є своєрідною константною величиною, якою, напевне, була й до описаного вище падіння довіри. Константною величиною, котра може тимчасово втрачати свою константність лише за екстремальних умов запровадження інновацій, до яких суспільство психологічно не готове або пов'язаних з очевидними ознаками глибоких кризових явищ.

Таку гіпотезу підтверджує динаміка суспільної довіри й до інших її постійних лідерів – до церкви та Збройних сил України. Нині, в умовах повномасштабного російського вторгнення, довіра до ЗСУ, яка різко зросла ще в період локальної війни на Донбасі, узагалі зашкалює – понад 90% за даними всіх соціологічних досліджень, що проводяться в Україні. Соціологи справедливо пояснюють такий високий рівень довіри героїчним опором наших воїнів російському агресору. Але якось забулося, що українці радше довіряли, ніж не довіряли своїм Збройним силам і в довоєнний період, коли наше військо перебувало в тепер загально визнаному жалюгідному стані.

Унаочненими проявами цього жалюгідного стану на початку 2000-х років стали Броварська катастрофа, під час якої внаслідок влучання навчально-бойової ракети в житлову дев'ятиповерхівку загинули три мешканці м. Бровари та ще п'ять дістали поранення (20 квітня 2000 р.); згадуване вже збиття нібито українською ракетою російського пасажирського літака над Чорним морем (4 жовтня 2001 р.); Сквилівська трагедія, що забрала життя



77 львів'ян, котрі мали нещастя прийти на святкове авіашоу, і скалічила понад дві сотні жителів міста (27 липня 2002 р.). Були й інші пов'язані з діяльністю ЗСУ скандали меншого масштабу. Однак, незважаючи на них, підсумковий показник балансу довіри/недовіри до Збройних сил залишався позитивним і 2000 року, і 2001-го, і 2002-го (+11; +22, 4; +13,9, відповідно). І тільки у 2003 та 2004 роках набув від'ємних значень (-3,8 і -17, відповідно), що, найімовірніше, зумовлювалося кумулятивним ефектом від накопичення перелічених вище скандалів – очевидних ознак кризового стану ЗСУ, та ще, можливо, загальною кризою довіри до всіх суспільних інститутів, так чи інакше пов'язаних у сприйнятті широкої громадськості із чинною владою.

Проте, як і у випадку з освітою, після Помаранчевої революції українці знову стали більше довіряти, ніж не довіряти Збройним силам. Жалогідний стан війська, на жаль, не поліпшувався. І “помаранчеві”, і “біло-сині” міністри оборони навперейми розпродували-розбазарювали військове майно й озброєння, але гучні скандали з трагічними наслідками, на кшталт Броварської катастрофи чи Сквилівської трагедії, не повторювались. І цього абсолютній чи бодай відносній більшості громадян України виявилось достатньо, аби не втрачати довіри до ЗСУ. Отже, й цю довіру теж можна характеризувати як динамічно-сталу величину, яка може набувати негативних значень, ставати своєю протилежністю лише за геть екстраординарних, виняткових обставин.

Сталою величиною є також навдивовижу стійка довіра українців до церкви. Упродовж десятиріч Незалежності українське православ'я роздирали міжконфесійні протистояння, які не вщухли й по отриманні Томосу. Та попри їх наявність і загострення показник балансу довіри/недовіри до церкви як суспільного інституту постійно “пульсує” в позитивному діапазоні<sup>1</sup>. Підкреслюємо: як суспільного інституту, що формально не інтегрований у політичну систему. Тому сьогодні, в умовах повномасштабного російського вторгнення, чимало патріотично налаштованих грома-

---

<sup>1</sup> За даними масового опитування, проведеного Центром Разумкова з 22 лютого по 1 березня 2023 року, церкві тією чи іншою мірою довіряли 70% респондентів, баланс довіри/недовіри становив +52,8 (Оцінка громадянами..., 2023).

дян України, які залишаються прихожанами церков Московського патріархату, не перестають цим церквам довіряти, навіть і тоді коли усвідомлюють хибність політичної позиції церковних ієрархів. Ось такий парадокс масової релігійної свідомості.

Однак повернімося на кілька років назад, коли переможно завершилася Революція Гідності і розпочався героїчний опір українців російській агресії на сході країни. Тоді становище з довірою в українському суспільстві докорінно змінилося. Коло суспільних інститутів, що мають позитивний баланс довіри/недовіри істотно розширилося. До нього увійшли зокрема волонтерські об'єднання, що допомагали фронту, та громадські організації. Певний час мали позитивний баланс довіри/недовіри також Президент і Уряд України, вітчизняні засоби масової інформації і новостворена Національна поліція. Проте й це розширення кола суспільної довіри не витіснило з нього трійки її постійних лідерів. Свої лідерські позиції, як і доти, зберігають поряд зі Збройними силами України церква і система освіти.

На нашу думку, така сталість не може бути випадковою. Найімовірніше вона має глибоке психологічне підґрунтя, яке сягає корінням у сиву давнину. Аналізуючи історію українського народу з позицій теорії колективного несвідомого К. Г. Юнга (1991), правомірно дійти висновку, що архетипними постатями національної психіки здавен є Священик, Воїн і Вчитель (варіант Мудреця). На цьому архетипному підґрунті радше з все й тримається напрочуд стала, мало піддатлива ситуативному впливу довіра українського суспільства до церкви, війська<sup>1</sup> і вітчизняної освіти.

Почуття довіри до цих суспільних інститутів, отримуючи підживлення з глибин надіндивідуальної психіки, очевидно, є такими, що перейшли чи тяжіють до переходу в систему стійких соціальних уявлень. Отже (якщо це так), можливо, що довіра наших співгромадян до вітчизняної освіти відображає не тільки і не стільки реальний стан реалізації державної освітньої політики, скільки оперту на колективне несвідоме складову їхніх соціальних уявлень, абстрагованих від подій рутинного повсякдення.

---

<sup>1</sup> Під військом маємо на увазі як ЗСУ, так і решту мілітарних структур (Національну гвардію України, Державну прикордонну службу України тощо), рівень довіри до яких в українському суспільстві сьогодні теж безпрецедентний.

Природно, такого глибокого архетипного коріння, як довіра до системи освіти в цілому, не має і не може мати довіра до керівництва освітньої галузі. Ця довіра є дужче залежною від конкретних дій освітянського керівництва та їх наслідків і тим самим більше порідненою з громадською думкою, що теж позбавлена стійкості й глибини соціальних уявлень.

Наведемо дані, які відображають динаміку довіри/недовіри до Міністерства освіти і науки України до 2023 року включно (табл.3). Таке розширення часових рамок аналізованого періоду спостережень (до нього ми вдалися, коли рукопис книги було вже в основному завершено) зумовлене деякими, сказати б, атипovими змінами в рівні суспільної довіри до освітянського керівництва, яких не спостерігалoся до повномасштабного російського вторгнення. Але про ці зміни – трохи згодом.

Таблиця 3

**Узагальнені показники довіри/недовіри до Міністерства освіти і науки України**

<b>Термін проведення опитування</b>	<b>Показник довіри (цілком довіряю + скоріше довіряю), у%</b>	<b>Показник недовіри (скоріше не довіряю + зовсім не довіряю), у%</b>	<b>Підсумковий показник балансу довіри/недовіри</b>
<b>Національна вибірка загалом</b>			
жовтень 2016 р.	<b>33,3</b>	<b>42,5</b>	<b>-9,2</b>
жовтень 2017 р.	<b>32,8</b>	<b>34,0</b>	<b>-1,2</b>
вересень 2018 р.	<b>31,8</b>	<b>39,8</b>	<b>-8,0</b>
вересень 2020 р.	<b>27,6</b>	<b>39,3</b>	<b>-11,7</b>
вересень 2021 р.	<b>33,9</b>	<b>41,9</b>	<b>-8,0</b>
лютий 2023 р.	<b>35,9</b>	<b>32,6</b>	<b>+3,3</b>
<b>Працівники освіти</b>			
жовтень 2016 р.	<b>58,3</b>	<b>27,5</b>	<b>+30,8</b>
жовтень 2017 р.	<b>59,6</b>	<b>23,0</b>	<b>+36,6</b>
вересень 2018 р.	<b>39,0</b>	<b>44,1</b>	<b>-5,1</b>
вересень 2020 р.	<b>30,6</b>	<b>46,8</b>	<b>-16,2</b>
вересень 2021 р.	<b>36,2</b>	<b>46,6</b>	<b>-10,4</b>
лютий 2023 р.	<b>52,5</b>	<b>28,3</b>	<b>+24,2</b>

Спершу маємо константувати, що широка громадськість зазвичай більше не довіряла, ніж довіряла МОН України. Підсумковий показник балансу довіри/недовіри до нього часом дещо поліпшувався, тяжіючи до нуля (-1,2), відтак знову погіршувався, сягнувши максимуму свого негативу 2020 року (-11,7). Але завжди залишався від'ємним.

Помітніші зміни відбувалися в рівні довіри до профільного міністерства з боку працівників освіти, які, зрозуміло, були краще обізнані з його діями, ніж пересічні українці. Так, 2016 року, коли на чолі міністерства стала Лілія Гриневич, йому тією чи іншою мірою довіряли 58,3% опитаних освітян, не довіряли понад удвічі менше – 27,5%. Тобто підсумковий показник балансу довіри/недовіри становив +30,8. Наступного, 2017 року, він виріс іще більше – до 36,6. Але потім почав набувати від'ємних значень і 2020 року, на час приходу на міністерську посаду С. Шкарлета, перебував на рівні -16,2. Далі кількість освітян, які тією чи іншою мірою довіряють міністерству трохи збільшилася (36,2% 2021 року проти 30,6% у 2020 році), але частка тих, хто не довіряє, зоставалася стабільною (понад 46%).

Тільки 2023 року рівень довіри до МОН України з боку освітянського загалу пішов різко вгору (+24,2), не так істотно, але змінився на краще баланс довіри/недовіри до міністерства і серед громадян України загалом (+3,3). Нині соціологи, як правило, пояснюють такі сплески довіри до державних інституцій, яким українці дотепер довіряли мало, загальним підвищенням рівня лояльності суспільства до своєї держави в умовах повномасштабного російського вторгнення. Ці пояснення не безпідставні. Проте не слід скидати з терезів і дій інституції, довіра до якої зростає. Незадовільні, неприйнятні для громадськості дії не можуть викликати довіри за будь-якого рівня суспільної лояльності. Не може викликати довіри й особа, що ініціює такі дії чи сприймається як їх ініціатор, якщо вони геть незадовільні.

Напрямок діяльності міністерства, як відомо, визначає передусім його очільник. Під цим кутом зору на особливу увагу заслуговують показники довіри/недовіри до осіб, які в різний час обіймали посаду керівника освітньої галузі.

Наявна моніторингова база дає змогу відтворити динаміку показника довіри майже до всіх, хто перебував у міністерському

кріслі починаючи з 2005 року (табл. 4). Чому тільки з 2005-го? Це зумовлено тим, що саме того року ми почали вимірювати довіру до перших осіб освітянського міністерства в межах моніторингу громадської думки щодо проблем освіти і заходів з її реформування. У попередні роки довіра до керівників галузі відстежувалася в процесі моніторингу довіри до провідних політичних і державних діячів України. Як смисловий контекст, так і методичний інструментарій того і того моніторингу був дещо різним. Тому пряме зіставлення даних цих двох моніторингів не було б коректним.

Таблиця 4

**Узагальнені показники довіри/недовіри  
до очільників освітньої галузі**

<b>Термін проведення опитування із зазначенням прізвища очільника галузі</b>	<b>Показник довіри (цілком довіряю + скоріше довіряю), у%</b>	<b>Показник недовіри (скоріше не довіряю + зовсім не довіряю), у%</b>	<b>Ступінь відомості, у%</b>	<b>Підсумковий показник балансу довіри/недовіри</b>
<b>Національна вибірка загалом</b>				
вересень 2005 р. (С. Ніколаєнко)	<b>14,3</b>	<b>17,7</b>	<b>52,5</b>	<b>-1,8</b>
вересень 2007 р. (С. Ніколаєнко)	<b>17,1</b>	<b>25,4</b>	<b>63,8</b>	<b>-5,3</b>
грудень 2010 р. (Д. Табачник)	<b>18,5</b>	<b>47,2</b>	<b>93,5</b>	<b>-26,8</b>
червень 2012 р. (Д. Табачник)	<b>15,6</b>	<b>61,0</b>	<b>91,9</b>	<b>-41,7</b>
грудень 2013 (Д. Табачник)	<b>23,5</b>	<b>48,1</b>	<b>94,7</b>	<b>-23,3</b>
вересень 2014 р. (С. Квіт)	<b>27,4</b>	<b>13,2</b>	<b>69,9</b>	<b>+9,9</b>
вересень 2015 р. (С. Квіт)	<b>30,2</b>	<b>27,6</b>	<b>83,0</b>	<b>+2,2</b>
жовтень 2016 р. (Л. Гриневич)	<b>34,7</b>	<b>19,2</b>	<b>79,4</b>	<b>+12,3</b>
жовтень 2017 р. (Л. Гриневич)	<b>29,4</b>	<b>24,6</b>	<b>89,3</b>	<b>+4,3</b>
вересень 2018 р. (Л. Гриневич)	<b>25,8</b>	<b>31,8</b>	<b>81,2</b>	<b>-4,9</b>

<b>Термін проведення опитування із зазначенням прізвища очільника галузі</b>	<b>Показник довіри (цілком довіряю + скоріше довіряю), у%</b>	<b>Показник недовіри (скоріше не довіряю + зовсім не довіряю), у%</b>	<b>Ступінь відомості, у%</b>	<b>Підсумковий показник балансу довіри/недовіри</b>
вересень 2020 р. (С. Шкарлет)	<b>12,9</b>	<b>23,0</b>	<b>56,5</b>	<b>-5,7</b>
вересень 2021 р. (С. Шкарлет)	<b>20,3</b>	<b>29,1</b>	<b>69,2</b>	<b>-6,1</b>
лютий 2023 р. (С. Шкарлет)	<b>18,9</b>	<b>26,7</b>	<b>70,5</b>	<b>-5,5</b>
<b><i>Працівники освіти</i></b>				
вересень 2005 р. (С. Ніколасенко)	<b>27,7</b>	<b>27,6</b>	<b>70,8</b>	<b>+0,1</b>
вересень 2007 р. (С. Ніколасенко)	<b>25,0</b>	<b>33,3</b>	<b>82,1</b>	<b>-6,8</b>
грудень 2010 р. (Д. Табачник)	<b>25,1</b>	<b>57,5</b>	<b>97,5</b>	<b>-31,6</b>
червень 2012 р. (Д. Табачник)	<b>18,9</b>	<b>75,8</b>	<b>98,9</b>	<b>-56,3</b>
грудень 2013 (Д. Табачник)	<b>15,1</b>	<b>66,3</b>	<b>100,0</b>	<b>-51,2</b>
вересень 2014 р. (С. Квіт)	<b>50,0</b>	<b>11,1</b>	<b>88,9</b>	<b>+34,6</b>
вересень 2015 р. (С. Квіт)	<b>28,0</b>	<b>44,0</b>	<b>94,0</b>	<b>-15,0</b>
жовтень 2016 р. (Л. Гриневич)	<b>62,1</b>	<b>17,0</b>	<b>99,7</b>	<b>+45,0</b>
жовтень 2017 р. (Л. Гриневич)	<b>56,9</b>	<b>21,6</b>	<b>100,0</b>	<b>+35,3</b>
вересень 2018 р. (Л. Гриневич)	<b>33,9</b>	<b>40,7</b>	<b>94,9</b>	<b>-6,5</b>
вересень 2020 р. (С. Шкарлет)	<b>21,0</b>	<b>37,1</b>	<b>87,1</b>	<b>-14,0</b>
вересень 2021 р. (С. Шкарлет)	<b>27,6</b>	<b>46,5</b>	<b>91,4</b>	<b>-17,3</b>
лютий 2023 р. (С. Шкарлет)	<b>41,1</b>	<b>31,9</b>	<b>99,4</b>	<b>+9,1</b>

Слід зауважити також, що підсумковий показник балансу довіри/недовіри до міністра не міг підраховуватись як проста арифметична різниця часток респондентів, які йому довіряють і не довіряють. Адже величини цих часток залежать від ступеня його відомості. Тому підрахунки здійснювалися за формулою

$$C_p = \frac{(D-N) \times Z}{100},$$

у якій  $D$  – респонденти, що цілком довіряють та скоріше довіряють міністрові;

$N$  – респонденти, котрі зовсім не довіряють та скоріше не довіряють міністрові;

$Z$  – респонденти, які принаймні знають хто є міністром.

Отже, 2005 рік, перший “помаранчевий” уряд. Посаду міністра освіти і науки обійняв у ньому С. Ніколаєнко, який на той час уже мав певну (треба сказати, неоднозначну) політичну репутацію як один із лідерів Соціалістичної партії України. У перший рік перебування на цій посаді його персональний показник довіри/недовіри був практично нульовим – дещо ближчим до від’ємного значення серед усіх респондентів (-1,8) і додатнього серед працівників освіти (+0,1). Не намагатимемося тут об’єктивно оцінити дії С. Ніколаєнка на посту міністра, але до підвищення рівня довіри до нього вони не привели: у вересні 2007 року, напередодні відставки, йому більше не довіряли, ніж довіряли, як усі респонденти (-5,3), так і працівники освіти (-6,8).

З негативним політичним капіталом (значно більш негативним, ніж у Ніколаєнка) прийшов 2010 року на посаду очільника освітянського міністерства також Д. Табачник. Недовіра до нього від самого початку виразно переважала довіру: -26,8 серед усіх респондентів і -31,6 серед працівників освіти. У подальшому цей негатив лавиноподібно посилювався: 2012 року відповідні показники зросли до -41,7 і -56,3. Правда, наприкінці міністерської кар’єри Д. Табачника (грудень 2013 року) баланс довіри/недовіри до нього поліпшився, що вочевидь було пов’язано з мобілізацією прихильників репрезентованого ним політичного режиму напередодні його краху. Частки респондентів, які тією чи іншою мірою довіряли Табачнику, у “біло-синіх” – Східному і Південному – регіонах були істотно більшими (39,3% і 26,6%, відповідно),

ніж у Західному і Центральному (10,4% і 13,9%, відповідно). Проте тільки на Сході ті, хто довіряє (39,3%), дещо переважали частку тих, хто не довіряє (28,5%). У всіх інших регіонах – як Західному й Центральному, так і Південному – домінувала недовіра (71,4%, 57,3% і 40,7%, відповідно). Тих, хто не довіряє, було як мінімум удвічі більше від тих, хто довіряє, також у всіх вікових когортах і соціально-професійних групах респондентів.

На цьому тлі набагато кращий вигляд мав початок міністерських кар'єр С. Квіта і Л. Гриневич, які очолювали освітянську галузь після Революції Гідності. У вересні 2014 року С. Квітові більше довіряли, ніж не довіряли, і працівники освіти (+34,6), і широка громадськість (+9,9). Однак через рік баланс довіри/недовіри до нього істотно погіршився серед широкої громадськості (становив уже лише +2,2), а серед освітян став виразно негативним (-15). Ще драматичніше, ніж у С. Квіта, складалася в аспекті суспільної довіри/недовіри міністерська кар'єра Л. Гриневич. У початковий період її діяльності (2016 рік) частки респондентів, які їй тією чи іншою довіряли, були найбільшими порівняно з усіма попередниками (34,7% серед широкої громадськості і 62,1% серед працівників освіти). На українців загалом і зокрема на освітян позитивне враження справляли і сама привабливість постаті міністерки, і її реформаторська активність, передусім у запровадженні багатообіцяючої концепції Нової української школи. Проте недостатня підготовленість реформи НУШ та надмірне захоплення її зовнішньою стороною (організація простору класної кімнати тощо) породили в суспільстві розчарування. Показники балансу довіри/недовіри до Л. Гриневич почали знижуватись і 2018 року набули від'ємних значень (-4,9 серед усіх респондентів, -6,5 серед працівників освіти). Причому про недовіру до міністерки частіше заявляли мешканці Заходу і Центру, тобто тих регіонів, де вона з огляду на її походження та чітку проукраїнську позицію мала б користуватися найбільшою підтримкою. Водночас поглиблювалася недовіра й до МОН України, яке очолювала Лілія Михайлівна.

Описана картина довіри/недовіри до перших осіб міністерства, звісно, неодномірна, строката. Однак у ній простежується прикра закономірність: усі вони завершували міністерський



марафон із гіршим результатом, ніж розпочинали. Порушив цю закономірність тільки С. Шкарлет.

Нам менш за все хотілось би виступати в адвокатській ролі щодо п. Шкарлета. Ті “гріхи”, звинувачення в яких сипались йому на голову, як з рогу достатку, впродовж усього часу перебування на посаді міністра, нехай залишаються, як то кажуть, на його совісті. Але динаміка ставлення до нього освітянського загалу має стати повчальним уроком для декотрих українських політиків, самозваних експертів та медійників, які з наївною зарозумілістю виставляють себе знавцями й виразниками громадської думки. Пригадується, в одній з радіопередач Суспільного мовлення журналістка Христина Стець безапеляційно заявляла (цитуємо дослівно): “Освітянська спільнота не довіряє Сергію Шкарлету”. Ця заява не була її ексклюзивним винаходом – робилася з голосу парламентських та інших опонентів міністра і начебто відповідала дійсності. Однак проведене нами в лютому 2023 року репрезентативне опитування засвідчило протилежне: тією чи іншою мірою довіряли п. Шкарлетові 41,1% працівників освіти, не довіряли – 31,9%. Тим самим він став єдиним від часу проголошення Незалежності України міністром освіти і науки, який завершив свою міністерську каденцію з ліпшим показником довіри/недовіри серед освітян, ніж розпочав (+9,1 проти -14). Правда, серед усіх респондентів частка тих, хто йому не довіряв, істотно не зменшилась. Але ж і не збільшилась – незважаючи на цілеспрямовану дискредитацію. Отож, оцінюючи в інформаційному просторі ту чи ту публічну постать, краще орієнтуватися на достовірні соціологічні дані, а не на будь-чий суб’єктивні симпатії чи антипатії.

Наявна моніторингова база також дає змогу відповісти на, мабуть, найцікавіше запитання: чи пов’язана суспільна довіра до вітчизняної системи освіти з довірою громадян до керівника освітньої галузі і, якщо пов’язана, то як саме? На перший погляд, зв’язку тут немає. Адже найкращий за увесь період спостережень баланс довіри/недовіри вітчизняна система освіти мала 2007 року – попри те, що персональний показник балансу довіри/недовіри в тодішнього освітянського міністра С. Ніколаєнка був від’ємним (рис. 4а). У позитивному діапазоні перебували показники балансу довіри/недовіри до вітчизняної системи освіти й тоді, коли галузь

очолював з рекордно високими показниками суспільної недовіри Д. Табачник (рис. 4б).

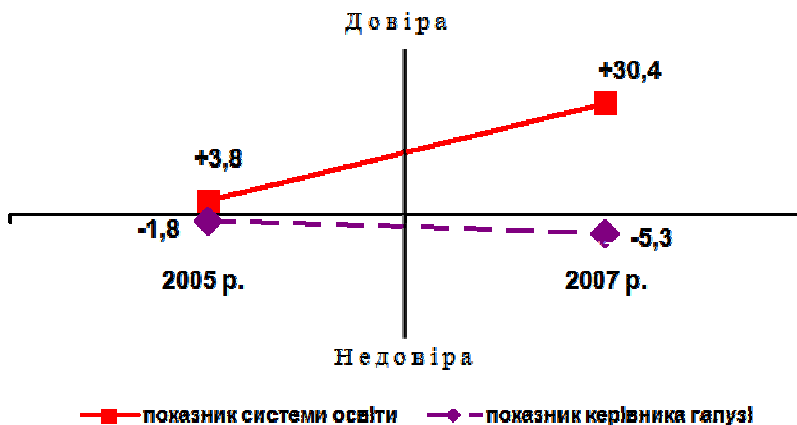


Рис. 4а. Порівняльні характеристики балансу довіри/недовіри до системи освіти і керівника освітньої галузі (на прикладі С. Ніколаєнка)



Рис. 4б. Порівняльні характеристики балансу довіри/недовіри до системи освіти і керівника освітньої галузі (на прикладі Д. Табачника)

Проте зв'язок між показниками довіри/недовіри до системи освіти і керівника освітньої галузі все ж простежується – в осіб, які обіймали міністерську посаду після Революції Гідності. Так, цей зв'язок був доволі щільним на початковому етапі міністерської діяльності Л. Гриневич (коефіцієнт кореляції Пірсона становив 0.392 за одновідсоткового рівня статистичної значущості). І тільки тоді, коли громадяни стали розчаровуватися діями міністерки, вектори довіри/недовіри до неї і до системи освіти розійшлися (рис. 4в). Проте важливо, що на початковому етапі коефіцієнт Гудмана вказував: найімовірніше, не довіра до Л. Гриневич позитивно впливала на довіру громадян до системи освіти, а навпаки, довіра до системи освіти – на довіру до міністерки.

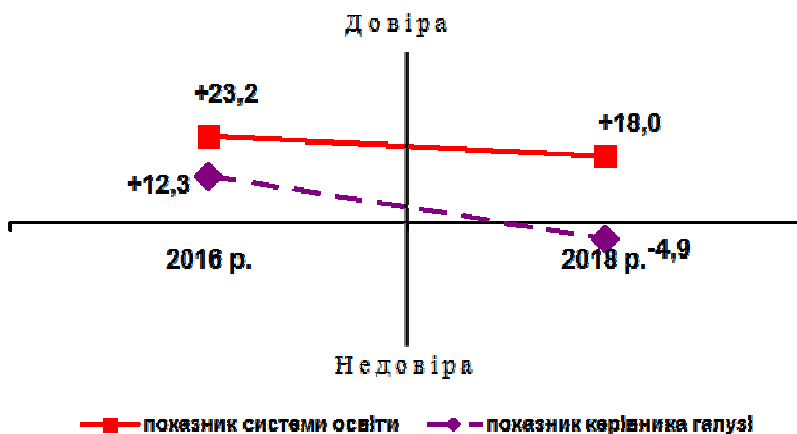


Рис. 4в. Порівняльні характеристики балансу довіри/недовіри до системи освіти і керівника освітньої галузі (на прикладі Л. Гриневич)

Отже, можна припустити, що в разі, якщо на міністерську посаду приходить людина, за якою не тягнеться негативний шлейф попередньої політичної діяльності (С. Квіт, Л. Гриневич), вона переживає своєрідний “медовий період”, коли високий рівень суспільної довіри до системи освіти конвертується в персональну

довіру до новопризначеного міністра. Але в міру погіршення громадської думки про його діяльність “медовий період” рано чи пізно закінчується. Якщо ж міністерську посаду обіймає особа з більш чи менш негативним капіталом попередньої політичної діяльності (С. Ніколаєнко, Д. Табачник) або котра піддається цілеспрямованій дискредитації (С. Шкарлет), суспільна довіра до системи освіти виявляє тенденцію сепарації від негативного ставлення до цієї особи і функціонує за своєю внутрішньою, не завжди достеменно зрозумілою, логікою. Так триває доти, доки новопризначений міністр не перетинає певної критичної межі накопичуваного негативу. У разі її перетинання (Д. Табачник) це може спричинитись і до певного “просідання” рівня довіри громадян до вітчизняної системи освіти (рис. 4б). І хоч таке “просідання”, як бачимо, не було аж надто катастрофічним, не призвело назагал до перетворення довіри на недовіру, воно, зрозуміло, не сприяло поступальному розвитку вітчизняної освіти.

На нашу думку, звідси випливає принаймні один практичний висновок: призначати на міністерську посаду людину бодай і зі значним управлінським досвідом, але із сумнівною репутацією вельми небажано. Надто ризиковано сподіватися, що в такій соціально чутливій сфері, якою є сфера освіти, цій людині вдасться переламати наявні в суспільстві тренди недовіри.

Нарешті, завершуючи цей розділ, слід зазначити, що, попри загалом високий рівень довіри українців до вітчизняної системи освіти, протягом останніх моніторингових замірів залишалось також чимало – від чверті до третини – респондентів, котрі їй тією чи іншою мірою не довіряють. Тобто доволі значна частина суспільства не поділяє панівного соціального уявлення про неї як сферу, що заслуговує на довіру. Наявність такої значної кількості громадян, які перебувають поза впливом панівного соціального уявлення, може бути одним із чинників поляризації громадської думки з конкретних питань функціонування та розвитку освіти.

## **Оцінка громадянами наявного стану та перспектив розвитку освіти в Україні**

Добрий початок, говорить народна мудрість, половина діла. Розпочинаючи будь-яку роботу, зазвичай передчувають, як вона піде далі, негативне враження від невдалого початку не тільки надовго псує настрої, а й сигналізує про майбутні труднощі та невдачі. Тому елементарне, здавалось би, невибагливе запитання про те, як у зв'язку з початком нового навчального року респонденти оцінюють стан готовності до нього закладів освіти, правомірно вважати важливим індикатором громадської думки щодо функціональної спроможності цих закладів і, отже, всієї системи освіти (табл. 5).

На початку 2000-х років національна освітня система ще болісно переживала наслідки руйнівних процесів попереднього десятиріччя. Тож не дивно, що українці оцінювали її функціональну спроможність частіше негативно, ніж позитивно. Тією чи іншою мірою негативних оцінок у 2003 році було 48,6%, а позитивних – 22,7%. Проте вже 2004 року це співвідношення оцінок змінилося на користь позитивних: вони становили 40%, а негативні – 26,9%.

Упродовж 2005–2013 років позитивні оцінки функціональної спроможності вітчизняної освіти більш чи менш виразно, але незмінно переважували негативні, з 2014 року досягли рівня абсолютної більшості і в 2019 році перевищили 61%. Тих респондентів, які тією чи іншою мірою негативно оцінювали стан готовності закладів освіти до нового навчального року, залишилось тільки 12,1%. Тобто можна з достатньою впевненістю стверджувати, що на той час позитивна громадська думка більшості українців щодо функціональної спроможності вітчизняної системи освіти усталилась.

Правда, у вересні 2018 року частка респондентів, схильних позитивно оцінювати готовність освітніх закладів до нового навчального року, була дещо зменшилася – до 51,5%, що зумовлювалося радше за все мусуванням в українських ЗМІ та соціальних мережах сумнівів стосовно відповідності матеріально-технічної бази закладів загальної середньої освіти амбітним вимогам та стандартам, задекларованим у концепції Нової української школи.

Таблиця 5

**Оцінка респондентами функціональної спроможності закладів освіти** (за розподілом відповідей на запитання “У вересні, як завжди, розпочався навчальний рік у закладах загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Як Ви оцінюєте стан їхньої готовності до нинішнього навчального року?”, у%)

Оцінка	2003 р.		2004 р.		2005 р.		2006 р.		2007 р.		2008 р.		2009 р.		2010 р.		2011 р.	
цілком позитивна	2,7	22,7	9,9	40,0	6,4	36,5	4,5	33,1	7,3	40,9	8,1	41,0	8,4	40,5	7,4	38,1	4,9	32,4
скоріше позитивна	20,0		30,1		30,1		28,6		33,6		32,9		32,1		30,7		27,5	
невизначена	24,6		26,7		31,1		31,2		32,6		25,0		26,9		24,2		31,6	
скоріше негативна	33,8	48,6	20,9	26,9	21,7	27,3	22,8	30,1	15,0	18,6	19,8	25,8	17,5	22,8	20,1	25,8	16,7	22,0
зовсім негативна	14,8		6,0		5,6		7,3		3,6		6,0		5,3		5,7		5,3	
мені це байдуже	4,1		6,4		5,1		5,7		7,9		8,1		9,8		12,0		14,0	

Оцінка	2012 р.		2013 р.		2014 р.		2015 р.		2016 р.		2017 р.		2018 р.		2019 р.	
цілком позитивна	9,4	48,7	7,3	37,8	15,4	57,4	15,2	59,7	13,4	56,1	15,3	55,5	9,7	51,5	14,6	61,6
скоріше позитивна	39,3		30,5		42,0		44,5		42,7		40,2		41,8		47,0	
невизначена	22,0		32,5		22,0		18,1		19,1		21,6		22,2		4,2	
скоріше негативна	16,2	20,9	14,3	18,0	10,3	14,9	13,2	16,3	15,6	19,6	14,4	17,7	17,6	21,2	10,0	12,1
зовсім негативна	4,7		3,7		4,6		3,1		4,0		3,3		3,6		2,1	
мені це байдуже	8,4		11,7		5,7		5,8		5,3		5,1		5,2		22,1	

Однак варто зауважити, що зменшення частки позитивних оцінок відбулося переважно за рахунок осіб, які не мали безпосереднього стосунку до освітнього процесу (у чийх сім'ях не було учнів та студентів). А серед безпосередніх учасників освітнього процесу – працівників освіти, учнів і студентів та їхніх рідних – позитивні оцінки становили відповідно 64,4%, 60,8% та 55,4%, тобто вочевидь більше, ніж по вибірці загалом.

Так само більше, ніж по вибірці загалом, було позитивних оцінок серед безпосередніх учасників освітнього процесу і 2019 року (додаток 4). Позитивні оцінки при цьому істотно переважали негативні в усіх регіонах, вікових когортах і соціально-професійних групах. У той же час дещо рідше, ніж інші опитані, позитивні оцінки висловлювали респонденти, в сім'ях яких на момент опитування не було учнів і студентів (49,9%), та особи віком 56 років і старше (53,4%). Як бачимо, громадську думку щодо функціональної спроможності системи освіти тягли донизу переважно ті громадяни, котрі, напевно ж, гірше за інших знали, як насправді підготувалися освітні заклади до нового навчального року, що, втім, не могло суттєво змінити загалом позитивного співвідношення оцінок.

Однак думку громадян щодо наявного стану освіти не слід зводити до оцінювання лише функціональної спроможності освітніх закладів. У громадській думці з питань освіти значно більше важать результативні та якісні параметри їхньої діяльності. І ці параметри оцінювалися громадянами України куди менш оптимістично, ніж функціональна спроможність освітніх закладів.

Аналізуючи громадську думку щодо наявного стану вітчизняної системи освіти, звернімося насамперед до відповідей респондентів на запитання про те, як змінилася наша освіта за роки державної незалежності України (табл. 6). “Питома вага” опитаних, які вважали, що в незалежній Україні система освіти зазнала кардинальних змін на краще, впродовж 2013–2019 років зросла від 13,4% до 21,7%. Водночас від 36,9% до 22,3% зменшилася частка осіб, на чию думку система освіти змінилася на гірше. Однак найбільше залишилося тих, що обрали альтернативу “не зазнала суттєвих змін” (32,7%). Тобто спостерігалось статистично достовірне поліпшення громадської думки щодо наявного стану вітчизняної освіти, але не настільки істотне, щоб говорити про докорінну трансформацію цієї думки. Як, напевне, і реального стану освіти, який вона відбивала.

Такого ґтибу громадську думку залежно від обраної для аналізу теоретичної позиції можна характеризувати і як поляризовану, і як несформовану. Суті справи це не змінює: широка громадськість оцінювала наявний стан освіти хоч і з певним позитивним трендом, але різновекторно.

*Таблиця 6*

**Динаміка розподілу відповідей на запитання “Як змінилася, на Вашу думку, за роки державної незалежності України вітчизняна система освіти?» (у%)**

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2013 р.</b>	<b>2014 р.</b>	<b>2016 р.</b>	<b>2018 р.</b>	<b>2019 р.</b>
зазнала кардинальних змін на краще	<b>13,4</b>	<b>17,7</b>	<b>15,1</b>	<b>15,1</b>	<b>21,7</b>
не зазнала суттєвих змін	<b>29,0</b>	<b>32,3</b>	<b>27,9</b>	<b>34,9</b>	<b>32,7</b>
зазнала змін на гірше	<b>36,9</b>	<b>27,5</b>	<b>35,7</b>	<b>26,7</b>	<b>22,3</b>
важко відповісти	<b>17,9</b>	<b>19,6</b>	<b>18,3</b>	<b>19,7</b>	<b>20,3</b>
мені це байдуже	<b>2,8</b>	<b>2,8</b>	<b>3,0</b>	<b>3,6</b>	<b>3,0</b>

Не набагато, проте більше, ніж по вибірці загалом, спостерігалось позитивних оцінок серед працівників освіти (32,3%). Дещо більше їх було також серед учнів і студентів, працівників сільського господарства, державних службовців, працівників науки, культури, сфери охорони здоров'я та військовослужбовців і порівняно менше – серед працівників промисловості, сфери обслуговування та пенсіонерів (додаток 5). Можливо, ці відмінності між представниками різних соціально-професійних груп і відбивали певні реалії їхнього життєвого досвіду, але вони навряд чи є аж надто принциповими, оскільки в кожній групі домінували, як правило, особи, на думку яких наша освіта за роки Незалежності не зазнала суттєвих змін.

Утім, громадська думка щодо наявного стану освіти відбивала не лише його як такий, а й суб'єктивні погляди на нього та упередження респондентів. У розподілі відповідей за регіональною ознакою станом на 2019 рік зберігалася зауважена вище тенденція політизації (додаток 5). У найбільш відчужених від



“постмайданної” влади Східному і Південному регіонах було значно більше опитаних, на думку яких за роки Незалежності вітчизняна освіта зазнала змін на гірше (26,8% і 24%, відповідно), ніж у Західному та Центральному (19,4% і 19,7%, відповідно). А респондентів, які вважали, що за роки Незалежності вітчизняна освіта кардинально поліпшилася, навпаки, виявилось істотно більше на Заході та в Центрі (24,6% і 27,9%, відповідно), ніж на Сході та Півдні (16,6% і 8,5%, відповідно).

Аналогічні тенденції мали місце і в громадській думці щодо того, як змінився загальний освітній рівень населення України від часу проголошення Незалежності (табл. 7). Хоча динаміка розподілу відповідей на це запитання впродовж 2013–2019 років була менш плавною, “питома вага” оптимістичних і песимістичних оцінок освітнього рівня то підвищувалась, то знижувалась, у кінцевому підсумку кількість опитаних, які вважали, що він підвищився, зросла (від 17% до 23,4%), а тих, хто дотримувався протилежної думки, – зменшилася (від 39,3% до 32,8%). Трохи поменшало й тих, хто вважав, що освітній рівень населення України не зазнав суттєвих змін (24,3% проти 27,7%). Тобто і в цьому випадку, попри мляво виражену позитивну тенденцію, громадська думка виявилася несформованою і почасти поляризованою.

Таблиця 7

Динаміка розподілу відповідей на запитання “**Як змінився за роки Незалежності загальний освітній рівень населення України?**» (у%)

Варіанти відповіді	2013 р.	2014 р.	2016 р.	2018 р.	2019 р.
підвищився	17,0	21,9	18,9	22,0	23,4
не зазнав суттєвих змін	27,7	31,7	29,1	33,9	24,3
знизився	39,3	29,4	37,2	28,6	32,8
важко відповісти	13,2	13,8	12,2	11,5	17,4
мені це байдуже	2,8	3,2	2,6	3,9	2,1

Водночас вона стала в кінцевому підсумку менш політизованою за регіональною ознакою, особливо якщо порівнювати з думкою з приводу змін, яких зазнала вітчизняна система освіти. У

2019 році тільки на Півдні частка позитивних оцінок освітнього рівня населення була істотно меншою (7%), а негативних – істотно більшою (39,1%), ніж по вибірці загалом. В інших регіонах ці частки достовірно не відрізнялися (додаток 6).

У віковій когорті 18–29 років виявилось найменше респондентів, які вважали, що за роки Незалежності освітній рівень українців знизився (20,8%), натомість молодь частіше обирала альтернативу “важко відповісти” (22,7%) або “не зазнав суттєвих змін” (29,4%). Інших достовірних відмінностей за віком опитаних не простежувалося. А конфігурація розподілу відповідей у соціально-професійних групах загалом повторювала ту, що спостерігалася й за попереднім запитанням.

Набагато однотайніше, причому впродовж усього періоду спостережень, оцінювали респонденти якість освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система (табл. 8). Домінували оцінки її як середньої, частка яких з 2013 до 2019 року збільшилася від близько половини (48,7%) до понад половину (54,6%).

Таблиця 8

Динаміка розподілу відповідей на запитання “**Як Ви оцінюєте якість освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система?**» (у%)

Оцінка	2013 р.	2015 р.	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2019 р.
висока	9,2	10,3	8,9	8,6	8,3	8,1
середня	48,7	51,5	47,5	49,4	52,8	54,6
низька	25,0	22,5	30,5	26,3	25,3	22,5
важко відповісти	13,1	12,5	10,2	12,3	9,3	12,8
мені це байдуже	4,0	3,2	2,9	3,4	4,3	2,0

Ті, хто оцінював якість вітчизняної освіти як високу, перебували в абсолютній меншості – 8–10%. Приблизно такою ж була частка високих оцінок і серед працівників освіти, а серед учнів та студентів – іще меншою. Частіше високі оцінки давали тільки державні службовці та працівники гуманітарної сфери (додаток 7).

“Питома вага” респондентів, які вважали якість вітчизняної освіти низькою, часом перевищувала 30%, але загалом трималася на рівні 22–25%. Оцінювати якість освіти як низьку дещо більше,

порівняно з іншими громадянами, були схильні працівники промисловості та військовослужбовці, а також безробітні та домогосподарки, які, можливо, й мали на це підстави, виходячи зі свого індивідуального досвіду. Проте окремі відмінності в оцінках, як то кажуть, не робили погоди. Ані в регіональному та віковому розрізі, ні в розрізі соціально-професійних груп низькі оцінки не переважували панівної громадської думки про середню (посередню?) якість вітчизняної освіти.

І така думка, радше за все, відповідала дійсності, адже перегукувалася з результатами масштабного міжнародного дослідження, присвяченого вивченню можливостей національних систем освіти, яке провела 2016 року авторитетна неурядова організація OIDEF (Женева). У рейтингу, визначеному за результатами цього дослідження, Україна посіла 63-тє місце серед 136 країн світу, перебуваючи в середині списку – за Чорногорією і перед Ганою (Freedom of Education, 2016).

Отже, вітчизняна система освіти ходила впродовж періоду наших спостережень, так би мовити, у середнячках. Це зумовлювало гостроту реагування громадської думки на питання доступності якісних освітніх послуг. Як видно з таблиці 9, у доступності якісних освітніх послуг сумнівались у 2013 році майже три чверті опитаних (74,4%). Проте в наступні роки частка тих, хто вважав якісні освітні послуги скоріше чи зовсім недоступними, зменшувалася, а частка тих, хто вважав їх тією чи іншою мірою доступними, поступово зростала, і станом на 2019 рік частки негативних і позитивних оцінок доступності якісної освіти стали практично однаковими (45,2% і 43,8%, відповідно). А серед працівників освіти та учнів і студентів позитивні оцінки (50–51%) уже й істотно переважили негативні (додаток 8).

Тобто гострота цього питання спала, але не для всіх, а для частини громадян. Громадська думка стосовно доступності якісної освіти перестала бути всуціль негативною, набувши натомість поляризованості.

У 2019 році тією чи іншою мірою недоступними вважали освітні послуги порівняно рідше мешканці Західного та Центрального регіонів (42,9% і 43,6%, відповідно), ніж Сходу та Півдня (47,5% і 48,8%, відповідно). Можна припустити, що й у цьому випадку давалася взнаки політизація громадської думки за

регіональною ознакою, але водночас імовірно, що порівняно нижчий рівень стурбованості з приводу недоступності якісних освітніх послуг у Західному та Центральному регіонах зумовлювався більшою географічною близькістю цих регіонів до країн Європи. Туди діти частіше виїздили на навчання, ніж зі Сходу та Півдня, що знижувало занепокоєння якістю вітчизняної освіти.

Таблиця 9

Динаміка розподілу відповідей на запитання **“Чи є доступною для всіх громадян України якісна освіта?”** (у%)

Варіанти відповіді	2013 р.		2014 р.		2016 р.		2018 р.		2019 р.	
цілком так	3,9	24,0	6,1	33,3	9,5	31,7	5,8	31,3	11,0	43,8
скоріше так, ніж ні	20,1		27,2		22,2		25,5		32,8	
важко відповісти	1,6		5,9		8,1		8,5		9,9	
скоріше ні, ніж так	39,3	74,4	33,2	60,0	34,0	58,8	36,8	58,2	32,9	45,2
зовсім ні	35,1		26,8		24,8		21,4		12,3	
мені це байдуже	0,0		0,9		1,4		2,0		1,1	

У розрізі соціально-професійних груп переважання кількості стурбованих недоступністю якісних освітніх послуг над кількістю тих, хто оцінював ці послуги як тією чи іншою мірою доступні, спостерігалось тільки серед працівників сфери обслуговування, безробітних, домогосподарок та пенсіонерів. Окрім того, частка тією чи тією мірою позитивних оцінок доступності якісної освіти зменшувалася в міру збільшення віку опитаних. Отже, недоступністю якісних освітніх послуг переймалися, якщо не брати до уваги працівників сфери обслуговування, передусім люди, які “випали” з активного соціального життя, можливо, й унаслідок недоотримання належної освіти.

Що ж до перспектив розвитку національної освіти, то громадську думку про них, як нам видається, найкраще відображають відповіді респондентів на запитання “Чи вважаєте Ви, що вітчизняна система освіти розвивається у правильному

напрямі?” (табл. 10). Ця думка загалом змінювалася в позитивний бік, але не завжди плавно, не без відкочувань назад. Так, якщо 2011 року в суспільстві домінували оцінки напряму розвитку освіти як неправильного (41,4%), а тих респондентів, які вважали його тією чи іншою мірою правильним, було істотно менше (31,5%), то в наступному році позитивних оцінок напряму розвитку освіти (38,9%) стало навіть трохи більше, ніж негативних (37,4%). Проте в подальші роки це позитивне зрушення не перетворилося на сталу тенденцію. У громадській думці, яка залишалася виразно поляризованою, маятник оцінювання перспектив розвитку освіти коливався вривнобіч.

Тільки з 2018 року тенденція збільшення кількості громадян, які тією чи іншою мірою переконані, що вітчизняна освіта розвивається в правильному напрямі, знову стала панівною (36%). У 2019 році вона зміцнилася ще дужче: частка позитивних оцінок сягнула 42,2%. Та все ж громадська думка із цього питання не позбулася поляризованості: доволі значною залишилася кількість опитаних, більш чи менш упевнених у тому, що напрям, у якому розвивається національна освіта, не є правильним (26,3%). До того ж багато було й респондентів, котрі не визначилися з відповіддю (29,5%).

На коливання маятника оцінювання напряму розвитку вітчизняної освіти істотний вплив справляла регіональна політизованість громадської думки. У цьому легко переконатися з даних, уміщених у додатку 9. Під час опитування, що проводилося 2013 року (нагадаємо: тоді освітянську галузь очолював Д. Табачник) напрям розвитку освіти вважали тією чи іншою мірою правильним: на Сході та Півдні 48,4% і 38,1% опитаних, відповідно; у Західному та Центральному регіонах – 31,2% і 30,8%, відповідно. А як тією чи іншою мірою неправильний його оцінювали на Сході та Півдні 23,6% і 33,7%, відповідно; у Західному та Центральному регіонах – 54,5% і 41,3%, відповідно.

Натомість 2019 року, коли до влади прийшли інші політичні сили, це регіональне співвідношення оцінок змінилося на дзеркально протилежне. Позитивні оцінки становили: на Заході і в Центрі 45,1% і 49,2%, відповідно; на Сході та Півдні – 34,3% і 34,1%, відповідно. Тоді як тією чи іншою мірою неправильним напрям розвитку освіти вважали: з-поміж мешканців Заходу і Центру 21,5% і 24,8%, відповідно; Сходу та Півдня – 29,2% і 31,1%, відповідно.

Таблиця 10

Динаміка розподілу відповідей на запитання «*Чи вважаєте Ви, що вітчизняна система освіти розвивається у правильному напрямі?*» (у%)

Варіанти відповіді	2011 р.		2012 р.		2013 р.		2015 р.		2016 р.		2017 р.		2018 р.		2019 р.	
цілком так	4,9	31,5	6,2	38,9	6,9	37,7	11,1	45,6	8,8	36,3	6,7	35,5	8,4	36,0	10,6	42,2
скоріше так, ніж ні	26,6		32,7		30,8		34,5		27,5		28,8		27,6		31,6	
важко відповісти	23,3		19,0		23,1		17,6		22,7		23,2		28,1		29,5	
скоріше ні, ніж так	27,9	41,4	27,3	37,4	25,0	36,9	19,0	35,5	29,2	37,9	28,8	38,8	25,4	32,5	20,8	26,3
зовсім ні	13,5		10,1		11,9		16,5		8,7		10,0		7,1		5,5	
мені це байдуже	3,9		4,7		2,3		1,3		3,1		2,5		3,4		2,1	

На оцінку правильності напрямку, в якому розвивається вітчизняна освіта, істотно впливав також вік опитаних: у міру його зменшення частка позитивних оцінок зростала. При цьому серед учнів та студентів у 2019 році вона сягнула 54,9%. Приблизно такою ж була “питома вага” позитивних оцінок і серед працівників освіти (55,3%). В інших соціально-професійних групах співвідношення тих, хто позитивно оцінює напрям розвитку освіти, було різним, але в жодній із них негативні оцінки не домінували над позитивними. Єдиний виняток становили пенсіонери, в середовищі яких тих і тих оцінок було майже порівну. Проте тут вочевидь “спрацьовував” суто віковий, а не соціально-професійний чинник. Відтак правомірно зробити висновок, що соціально-професійний статус українців наразі навряд чи є тим чинником, від якого аж надто суттєво залежить їхня громадська думка щодо напрямку розвитку освіти, як, напевно, і щодо переважної більшості освітянських проблем.

В Україні, яка обрала курс на європейську інтеграцію, перспективи розвитку національної освіти щонайщільніше пов’язані з її євроінтеграційними пріоритетами. Проте з даних нашого моніторингу випливає, що громадська думка стосовно цих пріоритетів у нас поки не склалася. Звернімося до таблиці 11. Після Помаранчевої революції, упродовж понад десяти років, орієнтація українців на прискорену інтеграцію нашої освіти до європейського освітнього простору посилювалася, але не так швидко, як можна було б очікувати: частка респондентів, які вважали євроінтеграцію вітчизняної освіти надзвичайно важливим і першочерговим завданням, зросла від 21,5% до 26,3%, а частка її противників, котрі категорично заявляли, що наша освіта краща, ніж на Заході, а тому інтегрувати її до Європи не потрібно і навіть шкідливо, зменшилася від 20,7% до 14,1%.

Такі зміни, звісно, не можна назвати разючими. Набрала ваги радше не євроінтеграційна, а паліативна позиція, згідно з якою завдання євроінтеграції в перспективі слід розв’язувати, але вони не є найважливішими та першочерговими. Прихильників такої паліативної позиції побільшало від 23,9% до 41,5%.

Таблиця 11

Динаміка розподілу відповідей на запитання **“Чи вважаєте Ви необхідною інтеграцію вітчизняної освіти до європейського освітнього простору?”** (у%)

Варіанти відповіді	2004 р.	2005 р.	2006 р.	2007 р.	2008 р.	2010 р.	2011 р.	2013 р.	2014 р.	2016 р.	2018 р.
входження нашої освіти до європейського освітнього простору вважаю надзвичайно важливим і першочерговим завданням	21,5	17,3	14,5	15,1	14,8	20,0	22,9	27,6	25,8	27,0	26,3
на мою думку, це завдання в перспективі слід розв'язувати, але воно не є найважливішим та першочерговим	23,9	28,5	32,8	26,3	32,4	34,6	35,8	38,1	40,8	44,2	41,5
вважаю, що наша освіта краща, ніж на Заході, а тому інтегрувати її до європейського освітнього простору не потрібно і шкідливо	20,7	23,5	25,7	30,0	28,2	27,4	21,7	19,2	14,6	13,7	14,1
інша думка	2,8	1,1	0,9	0,7	1,4	0,6	0,5	0,9	0,7	1,0	0,6
важко відповісти	31,1	29,6	26,2	28,0	23,0	17,5	19,1	14,1	18,0	14,1	17,5



Переважала паліативна позиція і серед працівників освіти (43,1%) та учнів старших класів (47%); більше того, серед перших і других були й категоричні противники євроінтеграції (13,8% і 8,5%, відповідно), а кількість тих, хто вважав її першочерговим завданням, не перевищувала третини (приблизно по 30%). Найкатегоричнішими ж противниками євроінтеграції національної освіти були (наприклад, 2013 року) мешканці Сходу (27,9%) та Півдня (22%), а також особи віком 56 років і старше (25,5%). У 2018 році частка противників освітньої євроінтеграції на Сході впала до загальнонаціонального рівня (13,3%). Істотно більшою, ніж загалом по Україні, вона залишалася і мала тенденцію до зростання тільки на Півдні (25,9%).

Та попри ці окремі нюанси бачимо, що у своїй переважній більшості громадяни України не вважали, що вітчизняній системі освіти слід рівнятися на європейські стандарти задля свого поліпшення. Через те облишмо ілюзії. Якщо на другому році повномасштабного російського вторгнення 40% українських біженців хотіли, щоб їхні діти продовжували навчання за кордоном (Нападовська, 2023), то зовсім не тому, що тамтешня освіта уявлялася їм кращою, а тому, що сподівалися: залишившись навчатися на зарубіжних теренах, дитина потім там і житиме. Ось така невесела перспектива, запобігти якій навряд чи можна лише шляхом поліпшення національної освіти.

Маємо водночас зауважити, що оцінка респондентами наявного стану та перспектив розвитку освіти в Україні пов'язана певною мірою з рівнем їхньої довіри/недовіри до національної освітньої системи. Цей зв'язок є, можна сказати, помірним, не надто вираженим, але статистично достовірним. Наприклад, у 2016 році він простежувався за розподілом відповідей на запитання і про те, як змінилася за роки державної незалежності України вітчизняна система освіти, і про те, як змінився за період Незалежності освітній рівень населення, і про якість освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система (коефіцієнти кореляції Пірсона становили відповідно 0.265, 0.268 та 0.325 за одновідсоткового рівня статистичної значущості).

Статистичні зв'язки цих розподілів з показниками довіри/недовіри до системи освіти, безперечно, фіксували певний

взаємовплив, проте їх напрямок (за коефіцієнтами Гудмана) засвідчував: радше довіра/недовіра до системи освіти впливає на громадську думку щодо її наявного стану, а не громадська думка щодо наявного стану – на довіру/недовіру до системи освіти. Причому суттєво, що впливала значно більшою мірою *недовіра*, ніж довіра.

Так, серед респондентів, які цілком довіряли вітчизняній системі освіти, частка тих, котрі вважали, що за роки Незалежності вона зазнала кардинальних змін на краще, очікувано була найбільшою (31,9%), але чимало було й тих, на чию думку вітчизняна система освіти змінилася на гірше (18,7%). Тоді як серед опитаних, що скоріше або зовсім не довіряють вітчизняній системі освіти, тих, які вважали, що вона зазнала кардинальних змін на краще, виявилось геть мало (6–7%), а ті, на чию думку вітчизняна освіта змінилася на гірше, перебували в абсолютній більшості (55–56%).

Аналогічні співвідношення спостерігалися, скажімо, й на прикладі запитання про якість освіти. Серед респондентів, які цілком довіряли вітчизняній освітній системі, частка тих, хто вважав, що вона забезпечує високу якість освіти, становила 26,1%, проте нерідко траплялися з-поміж них і ті, хто дотримувався протилежної думки – вважав нинішню якість освіти низькою (15%). А серед опитаних, які тією чи іншою мірою не довіряли вітчизняній освітній системі, однозначно переважали негативні оцінки якості освіти (51–65%). Позитивні оцінки становили лише близько 2%.

Отже, можна стверджувати, що громадська думка тієї частини суспільства, яка схильна довіряти вітчизняній системі освіти, є більш “вільною”, здатною відображати наявний стан освітньої системи хоч і не завжди безпомилково, як позитивно, так і негативно, але з урахуванням певних реалій. Натомість думки громадян, які звикли тією чи іншою мірою не довіряти національній освітній системі, перебувають ніби в полоні цієї недовіри, що перетворилася на такий собі постійно діючий фермент негативного оцінювання наявного стану і перспектив розвитку вітчизняної освіти. Можна також припустити, що, з огляду на чималу кількість серед українців носіїв недовіри до

вітчизняної освіти, вони теж репрезентують певне соціальне уявлення – опозиційне до того, що переважає в суспільстві. Якщо це так, змінити думку про наявний стан вітчизняної освіти в носіїв недовіри до неї буде вельми проблематично доти, доки він (цей стан) не зміниться на краще докорінно й для всіх очевидно.

На відміну від проаналізованих щойно статистичних зв'язків, фактично незалежною від рівня довіри/недовіри до вітчизняної системи освіти виявилася громадська думка щодо її інтеграції до європейського освітнього простору. Наприклад, того ж 2016 року ті респонденти, що вважали інтеграцію важливим і першочерговим завданням, ті, котрі не вбачали в ній першочергового завдання, і ті, що вважали її непотрібною і навіть шкідливою, розподілились майже однаково як серед опитаних, котрі цілком довіряли вітчизняній освіті (25,9%, 29% і 30%, відповідно), так і серед тих, які їй зовсім не довіряли (18,9%, 33,7% і 25,3%, відповідно).

Коефіцієнт кореляції Пірсона впродовж моніторингу не перевищував 0.1 або був іще меншим. Гадаємо, така відокремленість громадської думки щодо входження української освіти до європейського освітнього простору від показників довіри/недовіри до неї може свідчити про те, що ця думка наразі формується переважно під впливом геополітичних орієнтацій громадян України та їхніх особистих життєвих преференцій і перебуває поза контекстом ставлення до національної освітньої системи як такої, до потреб її розвитку.

## **Проблеми освіти, що найбільше турбують громадян**

Насамперед слід зазначити, що проблемами освіти постійно переймається абсолютна більшість українців. Про це свідчать їхні відповіді на запитання “Які з перелічених нижче проблем загальної середньої освіти турбують Вас особисто?”. Упродовж

2006–2013 років частка респондентів, котрі у відповідь на нього заявляли, що жодна з проблем загальноосвітньої школи їх особисто не турбує, як правило, перебувала в межах 11–17%. Щоправда, ця частка мала хоч і нестабільну, але все ж тенденцію до збільшення і 2014 року перетнула 20-відсотковий рубіж. Таке зростання цілком логічно пояснювалося загальним “старінням” населення України і, отже, зменшенням кількості громадян, актуально причетних до освітнього процесу.

Проте під час опитувань, проведених у 2016–2017 роках на замовлення МОН України, тенденція збільшення частки байдужих до проблем загальної середньої освіти респондентів не підтвердилася. Таких байдужих виявилось лише 4–6%, що, втім, могло спричинюватись і зміною дизайну опитування. Та, хоч як би там було, очевидно, що переважна більшість широкої громадськості не тільки мала певну думку щодо проблем освіти, а й переживала їх як особистісно значущі. Тож саме на цю небайдужу більшість, що становить як мінімум близько 80% опитаних, і треба орієнтуватися, визначаючи “питому вагу” тих чи тих проблем (табл. 12).

Не слід також забувати, що наша освіта несе на своїх плечах вантаж не лише власних, специфічних проблем, пов’язаних зі змістом та організацією освітнього процесу, а й тих, які є похідними від широкого соціального контексту, позначеного ганджами та негараздами, притаманними посттоталітарному суспільству. Тому природно, що ці похідні від суспільних ганджів та негараздів проблеми називали чи не в першу чергу освітяни та батьки учнів під час їх неформалізованого інтерв’ювання, яке передувало формуванню альтернатив згаданого вище запитання. І природно, що на такі проблеми першочергово падав вибір учасників уже й масових опитувань громадської думки, які проводилися в межах нашого моніторингу, – особливо впродовж 2000-х років, коли вітчизняна освіта ще тільки приходила до тями після потрясінь “шалених дев’яностих”.

Таблиця 12

Динаміка розподілу відповідей на запитання **“Які з перелічених нижче проблем загальної середньої освіти турбують Вас особисто?”** (у% до тих респондентів, котрих турбують проблеми загальної середньої освіти)

Проблема	2006 р.	2007 р.	2008 р.	2009 р.	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2014 р.
поширення в учнівському середовищі негативних явищ (вживання наркотиків, спиртних напоїв, аморальність, бездуховність, ранні сексуальні стосунки тощо)	68,1	59,2	63,0	61,0	49,9	53,4	49,5	47,4	48,1
занепад матеріально-технічної бази шкіл, відсутність (нестача) комп'ютерних та інших сучасних засобів навчання	63,4	41,5	49,3	48,1	43,4	41,3	43,3	38,0	44,6
постійні побори з батьків (на ремонт школи тощо)	51,1	45,5	41,4	41,7	43,4	34,8	38,6	38,3	42,3
поширення серед педагогічних працівників хабарництва та корупції	52,1	36,9	39,1	37,0	27,8	31,6	28,7	27,5	41,9
якість освіти	36,2	28,6	31,1	41,7	37,4	32,9	32,3	35,2	41,5

<b>Проблема</b>	<b>2006 р.</b>	<b>2007 р.</b>	<b>2008 р.</b>	<b>2009 р.</b>	<b>2010 р.</b>	<b>2011 р.</b>	<b>2012 р.</b>	<b>2013 р.</b>	<b>2014 р.</b>
надмірна ускладненість навчальних програм, перевантаження учнів	<b>24,0</b>	<b>22,2</b>	<b>30,0</b>	<b>23,7</b>	<b>28,2</b>	<b>28,7</b>	<b>28,8</b>	<b>36,3</b>	<b>33,9</b>
малі зарплати вчителів, зниження їхнього суспільного статусу і фахового рівня	<b>49,1</b>	<b>36,6</b>	<b>37,1</b>	<b>34,6</b>	<b>32,0</b>	<b>31,8</b>	<b>31,7</b>	<b>32,7</b>	<b>31,9</b>
слабка підготовка учнів до життя, руйнування зв'язку школи із життям	<b>28,0</b>	<b>24,7</b>	<b>28,2</b>	<b>34,4</b>	<b>25,2</b>	<b>29,6</b>	<b>25,0</b>	<b>33,5</b>	<b>30,1</b>
нестача підручників, навчальних посібників	<b>49,7</b>	<b>34,4</b>	<b>34,7</b>	<b>37,6</b>	<b>38,7</b>	<b>32,2</b>	<b>33,0</b>	<b>22,9</b>	<b>28,6</b>
характер взаємин між учнями, їхня майнова нерівність	<b>36,9</b>	<b>30,2</b>	<b>30,1</b>	<b>22,5</b>	<b>25,9</b>	<b>30,4</b>	<b>21,9</b>	<b>25,9</b>	<b>25,7</b>
занижені вимоги до учнів, падіння дисципліни	<b>31,4</b>	<b>26,7</b>	<b>37,9</b>	<b>27,7</b>	<b>25,7</b>	<b>29,4</b>	<b>24,8</b>	<b>20,2</b>	<b>25,0</b>
випадки приниження вчителями учнів і фізичного насильства над ними	<b>31,9</b>	<b>18,6</b>	<b>29,2</b>	<b>24,3</b>	<b>19,3</b>	<b>27,2</b>	<b>23,4</b>	<b>21,7</b>	<b>22,8</b>
упереджене ставлення вчителів до учнів, необ'єктивне (несправедливе) оцінювання їхніх знань	<b>20,7</b>	<b>21,3</b>	<b>24,7</b>	<b>22,3</b>	<b>22,1</b>	<b>25,1</b>	<b>24,5</b>	<b>23,3</b>	<b>21,0</b>
дотримання історичної правди під час вивчення вітчизняної історії	<b>29,3</b>	<b>15,2</b>	<b>17,3</b>	<b>26,7</b>	<b>16,3</b>	<b>14,8</b>	<b>15,2</b>	<b>15,4</b>	<b>18,2</b>

<b>Проблема</b>	<b>2006 р.</b>	<b>2007 р.</b>	<b>2008 р.</b>	<b>2009 р.</b>	<b>2010 р.</b>	<b>2011 р.</b>	<b>2012 р.</b>	<b>2013 р.</b>	<b>2014 р.</b>
неефективна взаємодія батьків і вчителів, брак порозуміння між ними	<b>23,7</b>	<b>15,3</b>	<b>18,3</b>	<b>21,1</b>	<b>18,1</b>	<b>18,5</b>	<b>15,3</b>	<b>18,2</b>	<b>15,2</b>
застосування 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів	<b>22,8</b>	<b>22,0</b>	<b>22,0</b>	<b>26,2</b>	<b>21,9</b>	<b>15,4</b>	<b>16,1</b>	<b>15,0</b>	<b>12,3</b>
мова навчання	<b>25,9</b>	<b>15,6</b>	<b>19,0</b>	<b>25,2</b>	<b>15,2</b>	<b>10,5</b>	<b>13,5</b>	<b>8,7</b>	<b>11,2</b>
запровадження зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників (у формі тестування)	<b>10,1</b>	<b>10,5</b>	<b>21,3</b>	<b>24,0</b>	<b>16,1</b>	<b>9,7</b>	<b>11,5</b>	<b>8,7</b>	<b>9,5</b>
часті перевірки шкіл, бюрократичний стиль керівництва освітою	<b>13,0</b>	<b>9,0</b>	<b>11,3</b>	<b>11,3</b>	<b>10,4</b>	<b>7,3</b>	<b>11,0</b>	<b>8,7</b>	<b>8,5</b>
посилення впливу релігії на освіту та школу	<b>14,6</b>	<b>8,7</b>	<b>9,0</b>	<b>15,4</b>	<b>7,4</b>	<b>5,2</b>	<b>5,6</b>	<b>4,2</b>	<b>6,9</b>
можливі негативні наслідки профілізації старшої школи	<b>6,7</b>	<b>5,7</b>	<b>6,9</b>	<b>10,1</b>	<b>7,0</b>	<b>4,9</b>	<b>6,3</b>	<b>6,2</b>	<b>6,8</b>
перехід до 12-річного терміну навчання	<b>34,1</b>	<b>38,1</b>	<b>39,8</b>	<b>47,4</b>	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку
інші проблеми	<b>2,4</b>	<b>1,2</b>	<b>2,6</b>	<b>1,6</b>	<b>1,8</b>	<b>1,1</b>	<b>1,2</b>	<b>1,3</b>	<b>2,0</b>

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки вибір респондентами варіантів відповіді не обмежувався.

У 2006 році найбільше опитаних були стурбовані поширенням в учнівському середовищі шкідливих звичок та інших негативних явищ (68,1%), занепадом матеріально-технічної бази шкіл (63,4%), хабарництвом та корупцією серед педагогічних працівників (52,1%), постійними поборами з батьків – на ремонт школи тощо (51,1%), нестачею підручників та навчальних посібників (49,7%), малими зарплатами вчителів, зниженням їхнього суспільного статусу і фахового рівня (49,1%). На цьому тлі значно рідше привертала увагу респондентів проблеми, локалізовані безпосередньо в цілях, процесі та результатах освітньої діяльності. Якістю освіти були занепокоєні 36,2% опитаних, слабкою підготовкою учнів до життя – 28%, надмірною ускладненістю навчальних програм, перевантаженням учнів – 24%. Не так часто, як можна було б очікувати, турбували широку громадськість також проголошені освітні нововведення. Перспектива переходу загальної середньої освіти до 12-річного терміну навчання викликала занепокоєння на той час тільки в третини респондентів (34,1%). Ще меншою була частка тих, кого турбувало застосування 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів (22,8%), і зовсім малими – частки стурбованих запровадженням ЗНО (10,1%) та можливими негативними наслідками профілізації старшої школи (6,7%). Одне слово, власне освітянські проблеми за ступенем гостроти вочевидь поступалися в тодішній громадській думці тим проблемам, які продукувало широке соціальне середовище.

Почасти похідними від суспільних ганджів та негарздів були й проблеми, що спостерігалися в системах взаємодії “учні–учні”, “учителі–учні”, “учителі–батьки”. Щодо характеру взаємин між учнями, на яких позначалася їхня майнова нерівність, висловлювали стурбованість 36,9% респондентів. Одні учасники опитування нарікали також на занижені вимоги до учнів, падіння дисципліни в школі (31,4%), інші били на сполох з приводу тих випадків приниження вчителями учнів та фізичного насильства над ними, які нерідко потрапляли в поле зору засобів масової інформації (31,9%). Водночас певну частину респондентів турбували неефективна взаємодія батьків і вчителів, брак порозуміння між ними (23,7%) та упереджене ставлення вчителів до учнів, що могло спричинювати необ’єктивне оцінювання їхніх



навчальних досягнень (20,7%). Що ж до частих перевірок шкіл, бюрократичного стилю керівництва освітою, у чому вбачала проблему значна кількість працівників освіти (48,7%), то загал опитаних цим переймався куди менше (13%).

Окремо слід сказати про ті проблеми, що були включені до нашого списку, так би мовити, під тиском тодішніх обставин. Інтерес до них починаючи з 1990-х років постійно підігрівався лівими та проросійськими політичними силами, які намагалися збурити в суспільстві невдоволення переходом освіти на українську мову навчання, тим, що новий зміст підручників з історії України нібито спотворює “історичну правду”, а також одиничними фактами порушень конституційної норми про відокремлення школи від церкви. Проведене 2006 року опитування показало: такі проблеми справді викликали занепокоєння в певній частині суспільства, проте аж ніяк не домінували в громадській думці щодо проблем, які переживала українська школа. Дотримання історичної правди під час вивчення вітчизняної історії турбувало 29,3% опитаних, мова навчання – 25,9%, вплив релігії на освіту та школу – 14,6%.

У процесі подальших спостережень фіксувалося як зниження, так і підвищення рівня суспільної стурбованості щодо тих чи тих проблем середньої освіти. Проте основні тенденції окреслилися доволі чітко. Хоча станом на 2014 рік на перших місцях, як і вісім років тому, залишалися проблеми макросоціального походження, однак називало їх значно менше респондентів. Кількість стурбованих поширенням в учнівському середовищі шкідливих звичок та інших негативних явищ зменшилася до 48,1%, занепадом матеріально-технічної бази шкіл – до 44,6%, поборами з батьків – до 42,3%, хабарництвом та корупцією серед педагогічних працівників – до 41,9%, малими зарплатами вчителів, зниженням їхнього суспільного статусу та фахового рівня – до 31,9%, нестачею підручників і навчальних посібників – до 28,6%.

Істотно зменшилися й частки тих, кого непокоїли зумовлені майновою нерівністю взаємини учнів (25,7%), падіння рівня їхньої дисципліни (25%), випадки приниження вчителями учнів і фізичного насильства над ними (22,8%), необ’єктивне оцінювання навчальних досягнень школярів (21%), неефективна взаємодія батьків і вчителів (15,2%), а також питання “історичної правди” під час вивчення вітчизняної історії (18,2%), мови навчання (11,2%), впливу релігії на освіту та школу (6,9%).

Натомість дещо більше стало стурбованих якістю освіти (41,5%), надмірною ускладненістю навчальних програм і пов'язаним з нею перевантаженням учнів (33,9%), слабкою підготовкою школярів до життя (30,1%). Зростання було наче й не дуже великим, але очевидним. Тобто в проблемному полі середньої освіти “питома вага” проблем, локалізованих безпосередньо в цілях, процесі та результатах освітньої діяльності, загалом підвищилася. А проблеми макросоціального походження поступово почали відходити на другий план.

Ми цим не хочемо сказати, що послаблення уваги громадської думки до освітянських проблем макросоціального штибу відбувалося тільки завдяки тому, що всі вони знаходили позитивне вирішення. Якісь із них справді вирішувалися: дещо поліпшилося забезпечення шкіл комп'ютерними та іншими сучасними засобами навчання; хоч і не настільки, як хотілось би, але зростали зарплати вчителів; своєчасніше і в більшій кількості друкувалося шкільних підручників. А до якихось проблем люди просто адаптувалися, змирилися з ними, як то кажуть, махнули на них рукою. І така адаптація, звісно, не була добрим знаком, ознакою оздоровлення суспільної атмосфери. Але водночас підвищення у громадській думці “питомої ваги” власне освітянських проблем становило, безперечно, позитивну тенденцію, засвідчувало зростання рівня компетентності широкої громадськості з питань освіти.

Позитивною тенденцією вважаємо й те, що після сплеску суспільної стурбованості запроваджуваними освітніми нововведеннями, який стався 2009 року, у подальшому громадська думка з цього приводу помітно заспокоїлася. Чому відбувся той сплеск? Напевне, свою роль відіграло надання зовнішньому незалежному оцінюванню в попередньому, 2008-му, році статусу обов'язкової умови вступу до вишів. Відтак частка занепокоєних запровадженням ЗНО для випускників загальноосвітніх шкіл зросла до 24%. З року в рік зростало також і 2009 року досягло свого апогею (47,4% опитаних) занепокоєння переходом загальної середньої освіти до 12-річного терміну навчання. Усе це, найімовірніше, потягло за собою посилення стурбованості й іншими нововведеннями. Але наступного року перехід на 12-річний термін навчання було відмінено, інші ж освітні нововведення, зокрема ЗНО, підстав для підвищеного занепокоєння не давали, навпаки, являли певні переваги. Тому частки стурбованих запровадженням ЗНО та можливими негативними наслідками профілізації старшої

школи поступово повернулися до рівня 2006 року. А частка тих, кого турбувало застосування незвичної, 12-бальної, шкали оцінювання навчальних досягнень учнів, узагалі зменшилася мало не вдвічі – до 12,3%.

Проте наголосимо знову: ці позитивні тенденції здебільшого не заступали в очах громадян проблем освіти макросоціального походження. Ті чи ті з них залишалися пріоритетними у всіх регіонах України (додаток 10).

Так, 2014 року переважну більшість мешканців Заходу турбував занепад матеріально-технічної бази шкіл (51,4%), на Півдні найбільше занепокоєння викликали постійні побори з батьків (58,7%) та нестача підручників і навчальних посібників (55,1%), на Сході – поширення в учнівському середовищі шкідливих звичок та інших негативних явищ (61,6%). У Центральному регіоні жодна з проблем не набрала понад половину опитаних. На перше місце тут, як і на Заході, вийшов занепад матеріально-технічної бази шкіл, але зі значно меншою кількістю виборів (44,6%).

У такій регіональній пріоритетності проблем загальної середньої освіти навряд чи можна вгледіти ознаки політизації громадської думки, тієї політизації, яка простежувалася в оцінках стану та перспектив розвитку вітчизняної освіти (див. попередній розділ). Тобто, коли справа доходила до конкретних освітянських проблем, громадська думка радше за все відображала наявні реалії, які найбільше турбували респондентів, а не деформувалися під впливом їхніх політичних упереджень. Певний відгомін політизації відчувався хіба в тому, що на Півдні частка опитаних, які висловлювали занепокоєння щодо мови навчання, була у 2-3 рази більшою, ніж в інших регіонах (22,5%).

Найбільше опитаних, котрих особисто не турбувала жодна із запропонованого списку проблем, виявилось серед осіб віком 56 років і старше (близько 32%). У цій же віковій когорті станом на 2014 рік були, як правило, найменшими частки стурбованих щодо кожної проблеми. Найменшими вони були порівняно не тільки з, умовно кажучи, поколінням батьків – віковою когортою 30–55 років (їх чи не кожна проблема турбувала найчастіше), а й також із особами віком 18–29 років. Отже, громадяни похилого віку, ті, що зазвичай демонстрували найкритичнішу налаштова-

ність, оцінюючи стан та перспективи розвитку вітчизняної освіти, не так уже й часто переживали з приводу її конкретних проблем.

У 2016 році, нагадаємо, наше опитування проводилось на замовлення МОН України, що спричинилося до змін віяла відповідей на запитання про ті проблеми загальної середньої освіти, які найбільше турбують громадськість. Такі зміни почасти сприяли кращому відображенню відповідних аспектів громадської думки – насамперед завдяки тому, що до віяла відповідей було введено проблеми мотивації педагогічної діяльності вчителів і навчальної діяльності учнів. Але водночас перелік пропонованих респондентам відповідей позбувся, так би мовити, голови, оскільки з нього було вилучено проблему поширення в учнівському середовищі шкідливих звичок та інших негативних явищ, яка стабільно посідала перше місце під час попередніх опитувань.

Проте й це не змінило домінування в громадській думці проблематики макросоціального походження, до якої належить певною мірою і мотивація учасників освітнього процесу. У домінуванні макросоціальної проблематики легко пересвідчитися з таблиці 13.

Серед проблем загальної середньої освіти, які найбільше турбують їх особисто, респонденти називали передусім незадовільний стан матеріально-технічної бази шкіл (40,8%) і постійні побори з батьків (36%). Понад третину опитаних були стурбовані також тим, що педагогам бракує належної мотивації до роботи з дітьми та підвищення свого професійного рівня (34,8%), а дітям – мотивації до навчання (33,5%). Рідше учасників опитування турбували застарілі методики і форми навчання (28,7%), те, що діти не вміють застосовувати у повсякденному житті здобуті в школі теоретичні знання (26,7%); ще рідше – нестача якісних підручників, зокрема електронних та інтерактивних (19,9%), застарілий, нецікавий зміст навчальних предметів (18,9%), закриття сільських шкіл, проблеми з доставкою дітей до опорної школи (16,4%). Приблизно так само розподілилися пріоритети й серед респондентів, у родинях яких були учні закладів загальної середньої освіти. Тобто проблематика макросоціального штибу все ж переважала локалізовану безпосередньо в освітньому процесі – попри те, що останньої в пропонованому віялі відповідей було більше, ніж під час попередніх опитувань.

Таблиця 13

Розподіл відповідей на запитання “*Які з перелічених нижче проблем середньої освіти турбують Вас особисто найбільшою мірою?*” станом на жовтень 2016 року (у% до тих респондентів, котрих турбують проблеми загальної середньої освіти)

Проблема	Національна вибірка загалом	Респонденти, в родинних яких є учні ЗЗСО	Працівники освіти	Учні старших класів
незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл (бракує комп'ютерів, лабораторного обладнання тощо)	40,8	43,7	70,2	46,9
постійні побори з батьків (так звані “благодійні внески” і т. ін.)	36,0	36,6	9,3	18,8
відсутність у педагогів належної мотивації роботи з дітьми та підвищення свого професійного рівня (через низькі зарплати, брак дієвих форм заохочення)	34,8	35,5	42,1	21,1
низька мотивація навчання у дітей	33,5	33,9	38,8	32,0
застарілі методики і форми навчання	28,7	28,6	18,0	33,5
здобуті в школі теоретичні знання діти не вміють застосовувати в повсякденному житті	26,7	27,2	31,6	37,6
немає якісних підручників, зокрема електронних та інтерактивних	19,9	20,3	29,6	25,8
застарілий, нецікавий зміст навчальних предметів	18,9	16,9	11,8	29,1
закриття сільських шкіл, проблеми з доставкою дітей до опорної школи	16,4	15,2	12,8	13,1
інше	2,8	3,6	2,0	4,4
важко відповісти	1,8	1,7	0,8	0,8

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обрати кілька варіантів відповіді.

На перше місце, причому з великим відривом, поставили незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл і працівники освіти (70,2%). Услід за цією проблемою освітяни називали відсутність належної мотивації як у них самих (42,1%), так і у дітей (38,8%). І рідше висловлювали занепокоєння невмінням учнів використовувати в повсякденному житті здобуті в школі теоретичні знання (31,6%), тим, що бракує якісних підручників (29,6%) тощо. Учні старших класів теж поставили на перше місце незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл (46,9%), але значно частіше, ніж інші респонденти, називали з-поміж проблем, які їх найбільше турбують, невміння застосовувати здобуті в школі знання (37,6%), застарілі методики і форми навчання (33,5%), нецікавий, застарілий зміст навчальних предметів (29,1%). Тобто, схоже, якраз учнівська молодь краще за своїх учителів та батьків починала усвідомлювати першочергову невідкладність власне освітянських проблем.

Незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл найчастіше викликав цього разу занепокоєння на Сході та Півдні (46% і 42,4%, відповідно). При цьому на Сході так само часто нарікали на постійні побори з батьків (46,4%) і лише трохи рідше – на відсутність належної мотивації у педагогів (41%). Низька мотивація навчання у дітей частіше, ніж в інших регіонах, привертала увагу на Заході та Півдні (38,6% і 40,6%, відповідно). Окрім того, серед мешканців Західного регіону було істотно більше, понад третину, тих, хто вбачав одну з найгостріших проблем загальної середньої освіти в тому, що діти не вміють використовувати здобуті теоретичні знання в повсякденні (додаток 11).

На жаль, через рік за наполяганням замовника перелік проблем загальноосвітньої школи знову зазнав змін: з нього було вилучено альтернативу, що стосується мотивації педагогічної діяльності освітян, додано низку нових альтернатив та видозмінено формулювання тих, що були раніше. Це унеможливило коректне порівняння даних 2017 року не тільки з тими, що були отримані впродовж 2006–2014 років, а й отриманими 2017 року. Проте деякі тенденції все ж простежуються – навіть більш виразно (додаток 12).

Їх засвідчує насамперед те, що в національній вибірці на перші місця в рейтингу проблем, які найбільше турбують опитаних, упевнено вийшли втрата у дітей мотивації до навчання

(48,7%) і проблеми батьків, яким доводиться витратити значні кошти на благодійні внески, додаткову освіту, репетиторів (48,1%). Далі респонденти назвали брак якісних та цікавих підручників (31,8%), сучасного обладнання – комп'ютерів, інтерактивних дошок, 3-D принтерів тощо (30,8%), непрактичність і відірваність від життя знань, отриманих у школі (30,6%), незахищеність дітей від насильства, знущань, цькування з боку однолітків (28,5%), застарілі методики і форми викладання (27,3%), скорочення мережі шкіл, закриття їх у сільській місцевості (26,5%). Вочевидь рідше згадувалися такі проблеми, як низькі зарплати і соціальний статус учителів (23,5%), принизливе або зневажливе ставлення до дітей з боку окремих педагогів (18,5%), і найрідше – українізація освіти (14,2%), відсутність безкоштовних електронних підручників (10,5%), занепад викладання математично-природничих дисциплін (10,3%). Причому прикметно, що й педагогічні працівники найактуальнішою проблемою вважали передусім утрату в дітей мотивації до навчання (71,2%) і лише потому називали брак сучасного обладнання (60,3%), якісних та цікавих підручників (45,3%), низькі зарплати і соціальний статус учителів (44,4%). Респонденти, в родинях яких були учні ЗЗСО, на перше місце очікувано поставили власні проблеми, пов'язані з витрачанням значних коштів на благодійні внески, додаткову освіту і репетиторів (52,6%), на друге – втрату дітьми мотивації до навчання (48%).

Під час опитування, що проводилося 2016 року, з'ясувалася також громадська думка про найгостріші проблеми вищої освіти. Як і передбачалося, частота вибору респондентами альтернатив цього запитання виявилася помітно нижчою від частоти вибору альтернатив аналогічних запитань, що стосувалися проблем загальної середньої освіти. Проте і в цьому разі в отриманих відповідях спостерігалось схоже співвідношення похідної від широкого соціального контексту і локалізованої безпосередньо в освітньому процесі проблематики (табл. 14).

Найбільшою проблемою вищої школи учасники опитування вважали прояви хабарництва та корупції в діяльності ЗВО (39,2%). Друге місце посів низький рівень мотивації до навчання у значній частини студентства (26,1%), третє – невідповідність фахової підготовки студентів сучасним вимогам (21,1%). Меншою мірою респондентів турбували такі проблеми, як недостатнє фінансування

й технічне оснащення закладів вищої освіти (18,3%) та брак базових знань в абітурієнтів (17,2%), ще меншою – низький рівень оплати праці викладачів (13,4%) та академічна недоброчесність (11,4%). Подібну картину найгостріших проблем вищої школи, тільки більш жорстку, відтворили й відповіді респондентів, у родинях яких були на той час студенти ЗВО. Наприклад, частка тих, кого турбували прояви хабарництва та корупції в діяльності вишів, становила 43,2%, а тих, кого непокоїв низький рівень мотивації до навчання у значної частки студентства, – 33,3%.

Таблиця 14

Розподіл відповідей на запитання **“Які з перелічених нижче проблем вищої освіти турбують Вас особисто найбільшою мірою?”** станом на жовтень 2016 року (у%)

Проблема	Національна вибірка загалом	Респонденти, в родинях яких є студенти ЗВО	Працівники освіти
прояви хабарництва та корупції в діяльності вищих навчальних закладів, втягування в корупційні стосунки студентів	39,2	43,2	43,3
низький рівень мотивації до навчання у значної частини студентства	26,1	33,3	29,7
невідповідність фахової підготовки студентів сучасним вимогам	21,1	22,2	23,7
недостатнє фінансування і технічне оснащення закладів вищої освіти	18,3	19,2	20,9
брак базових знань в абітурієнтів	17,2	16,3	18,9
низький рівень оплати праці викладачів	13,4	16,1	22,4
академічна недоброчесність (списування, плагіат, видавання чужих думок за власні)	11,4	16,1	19,6
інше	2,0	2,7	1,3
важко відповісти	7,5	4,1	5,8
жодна з проблем вищої освіти мене особисто не турбує	12,6	5,0	2,3

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати більше одного варіанта відповіді.



Хабарництво і низька мотивація навчання в студентів згадувались як пріоритетні проблеми незалежно від регіону, де мешкали опитані, та їхнього віку. Варіювали лише абсолютні величини цих показників. Так, проявами хабарництва та корупції в діяльності ЗВО найбільше переймалися мешканці Півдня (48,7%) і представники вікової когорти від 30 до 55 років (42,4%), в якій зі зрозумілих причин було найбільше батьків студентської молоді.

Працівники освіти теж найчастіше виявляли занепокоєння тими самими проблемами, що й інші респонденти. Порівняно невеликими були серед них і частки стурбованих низьким рівнем оплати праці викладачів (22,4%) та академічною недоброчесністю (19,6%). Утім, це могло пояснюватися тим, що у вибірковій сукупності освітян переважали шкільні вчителі, а працівників вищої школи було значно менше.

На позір опитаних особливо не турбував рівень фахової підготовки молоді в українських вишах. Однак це не означає, що громадська думка оцінювала його тільки позитивно. Відповіді на ще одне запитання, яке було включено до анкети, засвідчують протилежне (табл. 15). Із тим, що українські ЗВО безнадійно програють за якістю підготовки фахівців закордонним університетам, погодилися 42,9% респондентів. А серед учнів старших класів, які в найближчому майбутньому мали стати абітурієнтами, так вважала переважна більшість (близько 51%). Низьку оцінку університетам України найчастіше висловлювали мешканці Західного регіону (56,2%), що, напевне, теж пояснюється його територіальною близькістю до європейських університетів, тоді як мешканці Сходу найменшою мірою вважали університети України гіршими, ніж закордонні (32,9%). Схильність негативно оцінювати вітчизняні ЗВО зростала й у міру зменшення віку респондентів.

Отже, громадська думка з проблем вищої школи була загалом доволі критичною і не поступалася за рівнем стурбованості тій, що стосувалася сфери загальної середньої освіти. Просто проблеми вищої школи потрапляли в поле зору широкої громадськості порівняно рідше. Якщо, звичайно, не брати до уваги можливостей вступу дітей до вишів. Але це – окрема тема, мова про яку піде далі.

Таблиця 15

Розподіл відповідей на запитання **“Чи згодні Ви з таким твердженням: “Заклади вищої освіти в Україні безнадійно програвуть за якістю підготовки фахівців закордонним університетам?”**” (2016 р., у%)

Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Респонденти, в родинях яких є студенти ЗВО	Працівники освіти	Учні старших класів
згоден (-на)	<b>42,9</b>	<b>47,6</b>	<b>47,0</b>	<b>50,9</b>
важко відповісти	<b>21,6</b>	<b>17,6</b>	<b>15,3</b>	<b>16,0</b>
не згоден (-на)	<b>35,5</b>	<b>34,8</b>	<b>37,7</b>	<b>33,2</b>

## Громадська думка щодо реформування освіти

Убачаючи в освіті “острівок” стабільності, громадяни України впродовж дев’яностих та початку двохтисячних років насторожено сприймали будь-які наміри з її реформування. У владних верхах такі суспільні настрої були добре відомі і, догоджаючи їм, спічрайтери вкладали відповідні меседжі в публічні виступи керівників держави.

У зверненні до освітян з нагоди Дня знань та початку 2000/2001 навчального року тодішній Президент України Л. Кучма наголошував, що революційні зміни освіти протипоказані. Ця теза, як засвідчило наше опитування, дістала позитивний відгук не тільки серед працівників освіти, а й широкої громадськості. Із нею погодились 50,2% респондентів, на думку котрих перетворення в освіті мають відбуватися “обережно і поступово”. Ще категоричнішу антиреформаторську альтернативу (“я взагалі вважаю, що ніякі реформи нашій освіті сьогодні не потрібні”) обрали 12,5% опитаних, 22,6% утруднилися з відповіддю. А не згодними з президентською тезою були лише 14,7% учасників опитування, впевнених у тому, що наявна в Україні система освіти потребує негайних революційних змін.

Проте в подальшому українське суспільство чимраз більше переконувалося, що національну освіту таки необхідно кардинально оновлювати. У 2016–2017 роках кількість респондентів, які поділяють тією чи іншою мірою думку про потребу її реформування, перевищила три чверті (табл. 16). У 2018 році “питома вага” переконаних у цьому була дещо (статистично неістотно) зменшилася, але наступного року почала знову зростати (73,9%). А частка тих, хто тією чи іншою мірою заперечував потребу реформування вітчизняної освіти, становила лише 6,1%.

Таблиця 16

Динаміка розподілу відповідей на запитання “*Чи вважаєте Ви, що вітчизняна освіта потребує реформування?*” (у%)

Варіанти відповіді	2016 р.		2017 р.		2018 р.		2019 р.	
цілком так	35,4	75,6	33,0	75,8	27,9	71,9	33,6	73,9
скоріше так, ніж ні	40,2		42,8		44,0		40,3	
важко відповісти	13,3		13,0		17,5		17,4	
скоріше ні, ніж так	5,6	8,3	5,3	6,6	5,8	7,7	4,8	6,1
зовсім ні	2,7		1,3		1,9		1,3	
мені це байдуже	3,0		4,4		2,9		2,7	

На користь реформування освіти висловлювалося найбільше мешканців Західного регіону (82,4%), найменше – Центрального (68,1%). На Сході та Півдні частки прихильників освітніх реформ становили, відповідно, 74,8% і 76,7% (додаток 13).

Серед соціально-професійних груп думку про потребу реформування освіти найчастіше підтримували педагогічні працівники (81,5%) та учні і студенти (84,2%), а також підприємці та військовослужбовці, кількість яких, однак, не була у вибірковій сукупності достатньою для статистично коректних висновків. Порівняно менше тих, хто підтримує освітні реформи, виявилось серед осіб віком 56 років і старше (67,2%), зокрема серед пенсіонерів (65,6%). Проте в усіх без винятку вікових когортах, регіональних та соціально-професійних групах частки прихильників реформ значно (у кілька разів) перевищували кількість їх противників. Тобто, попри наявність у суспільстві певної кількості

антиреформаторськи налаштованих громадян та осіб з невизначеною позицією, загалом громадська думка щодо потреби реформування національної системи освіти в період наших спостережень чітко визначилася. І була думкою переважної більшості саме всього суспільства – антиреформаторськи налаштовані громадяни та особи з невизначеною позицією не локалізувалися в жодному із суспільних сегментів.

При цьому українці вважали, що реформування потребують передусім середня освіта та підходи до забезпечення якості освіти (додаток 14).

Водночас громадяни України вочевидь стриманіше, якщо не сказати песимістичніше, оцінювали хід реформування системи освіти, і їхня думка щодо цього змінювалася дуже повільно (табл. 17). Із 2013 до 2019 року частка тією чи іншою мірою позитивних оцінок ходу реформування освіти збільшилася від 27,5% до скромних 34,1%. Тією чи іншою мірою негативних оцінок за той же період поменшало від 35,6% до 22,2%. Проте це зменшення відбулося переважно за рахунок респондентів, які обирали альтернативу “важко відповісти” (40,9%), і, отже, не спричинилося до значного домінування оцінок позитивних.

Найістотніше позитивні оцінки переважали негативні в Західному регіоні (43,4% проти 10,3%) і меншою мірою – в Центральному (39% проти 23,5%). На Сході та Півдні позитивних і негативних оцінок було фактично порівну. Причому на Півдні і тих і тих оцінок виявилось найменше (по 20,5%), а переважна більшість опитаних (55,9%) обрала невизначену позицію (додаток 15).

У розрізі соціально-професійних груп найбільш позитивно оцінювали хід реформування освіти самі освітяни (55,4%), учні та студенти (61%) і – зазначимо зі згаданими вище застереженнями – військовослужбовці (63,7%) та державні службовці (50%). У середовищі пенсіонерів рекордно великою була кількість невизначених оцінок (51,5%), а частки позитивних і негативних – майже однаковими (21–22%). Частіше негативно, ніж позитивно оцінювали хід реформування освіти безробітні (27,4% проти 21,5%). В інших соціально-професійних групах різною мірою, хоча б не набагато, але переважали позитивні оцінки. Схильність позитивно оцінювати хід освітніх реформ істотно зростала також у міру зменшення віку опитаних, тоді як схильність негативно оцінювати його – убувала.

Таблиця 17

Розподіл відповідей на запитання “Як Ви оцінюєте хід реформування системи освіти в Україні?” (у%)

Варіанти відповіді	2013 р.		2014 р.		2015 р.		2016 р.		2017 р.		2018 р.		2019 р.	
	цілком позитивно	4,2	27,5	6,9	34,4	8,2	37,1	9,0	35,1	4,4	26,3	5,8	31,6	7,9
скоріше позитивно	23,3	27,5		28,9		26,1		21,9		25,8		26,2		
важко відповісти	31,3		35,8		24,9		28,1		35,8		34,3		40,9	
скоріше негативно	25,7	35,6	16,6	22,2	22,8	32,0	25,6	32,7	26,2	34,3	23,3	28,9	19,2	22,2
зовсім негативно	9,9		5,6		9,2		7,1		8,1		5,6		3,0	
мені це байдуже	5,6		7,6		6,0		4,1		3,6		5,3		2,8	

На оцінку українцями ходу реформування системи освіти при цьому, як і на оцінку її стану, помітно впливала довіра/недовіра до неї. Ще раз простежимо цей вплив довіри/недовіри на прикладі двомірного розподілу даних, отриманого 2016 року, коли показник оцінювання освітніх реформ був одним з кращих.

Серед респондентів, які цілком довіряли вітчизняній системі освіти, частка тих, хто цілком або скоріше позитивно оцінював хід її реформування, становила 63,8%; серед тих, які скоріше довіряли, ніж не довіряли, – 47,6%, а серед тих, які скоріше не довіряли, ніж довіряли, – тільки 18,2%; серед тих, котрі зовсім не довіряли, – ще менше (10,9%). Коефіцієнт кореляції Пірсона становив 0.388 (був значущим на одинвідсотковому рівні статистичної значущості). А коефіцієнт Гудмана вказував: радше рівень довіри до системи освіти впливає на громадську думку щодо ходу її реформування, ніж навпаки. Хоч і певний зворотний вплив теж, звичайно, мав місце.

Натомість баланс довіри/недовіри до освітянського керівництва радше залежав від усвідомлення громадянами потреби реформування освіти, ніж визначав усвідомлення цієї потреби. Так, 2018 року, коли зініційована Л. Гриневич реформа НУШ почала “пробуксовувати”, серед респондентів, які були твердо переконані в потребі реформування освіти, залишилося 30,6% тих, хто тією чи іншою мірою довіряв МОН України, а серед опитаних, котрі категорично заперечували потребу освітніх реформ, – тільки 13%. Утім, серед респондентів, які твердо впевнені в потребі реформування освіти, частка тих, хто тією чи іншою мірою не довіряє МОН України, була навіть більшою (56,3%), ніж серед тих, хто цілковито заперечував таку потребу (47,8%). Тобто можна стверджувати: рівень довіри до освітянського керівництва є похідним від ставлення суспільства до здійснюваних чи проголошуваних освітніх реформ. Однак це ставлення не забезпечує освітянське керівництво від падіння довіри до нього, якщо його реформаторські зусилля “пробуксовують”. І привабливість постаті керівника сама по собі навряд чи може істотно змінити ставлення до реформ.

Неоднозначне оцінювання громадськістю ходу реформування освіти було пов’язане, своєю чергою, з різним ставленням до найрезонансніших освітніх нововведень. Одні з них більшістю населення схвалювалися, інші ж, навпаки, сприймалися як сумнівні, невідомо для чого потрібні або й наражалися на відвертий спротив.

Тож проаналізуємо динаміку громадської думки щодо кожного із цих нововведень.

# Найрезонансніші освітні нововведення

## 12-балка

Це нововведення було, на перший погляд, найбезневиннішим. Воно, здавалось би, не мало викликати жодних заперечень, адже п'ятибальна шкала оцінювання, якою користувалися на той час учителі, давно зжила себе, виродившись у чотирибальну або й трибальну ("одиниці" було навіть офіційно скасовано 1993 року). Мабуть, тому керівництво освітньої галузі особливо не переймалося роз'ясненням потреби запровадження значно досконалішої оцінювальної системи. Однак усупереч його очікуванням це нововведення, доцільність якого підтверджував досвід передових зарубіжних країн, було зустрінуте педагогічним загалом, учнями, їхніми батьками і всією широкою громадськістю, що називається, в штики.

Як видно з таблиці 18, у перший же рік запровадження 12-балки частка опитаних, котрі негативно сприйняли її (37,6%), істотно перевищила частку тих, які поставилися до неї позитивно (26,2%). А наступного, 2001-го, року про 12-бальну систему мали негативну думку вже 47,5% респондентів.

Нову систему оцінювання освітянське керівництво позиціонувало як таку, що дасть змогу ліпше диференціювати учнів за рівнем успішності і тим самим спонукати їх краще вчитися, а тих, хто все одно вчитиметься погано, не дискримінувати непереведенням до наступного класу і, отже, залишити в минулому проблему переростків-другорічників. Іншими словами: хочеш учитися – вчись, а ні – переходи із класу в клас, маючи ті бали, на які заслуговуєш.

Тобто запровадження 12-балки передбачало водночас підвищення рівня самосвідомості й відповідальності школярів за власний життєвий вибір та створення передумов для демократизації освітнього процесу, демонтажу авторитарної, репресивної педагогіки. Проте не так сталося, як гадалося. Не було втрачено, що заміна п'ятибальної шкали оцінок на 12-бальну

зачіпає найглибші пласти суспільної свідомості, а почасти й колективного несвідомого, і тому потребує ретельної, психологічно виваженої підготовчої роботи.

Таблиця 18

Динаміка розподілу відповідей на запитання **“Як Ви ставитесь до 12-бальної системи оцінювання знань учнів, що використовується нині в закладах загальної середньої освіти?”** (у%)

Термін опитування	Варіанти відповіді			
	позитивно	важко відповісти	негативно	не чув(-ла) про таке
2000 р.	26,2	29,1	37,6	7,1
2001 р.	23,3	25,8	47,5	3,4
2002 р.	30,9	13,8	54,1	1,2
2003 р.	29,2	16,2	53,2	1,4
2004 р.	25,9	16,5	56,6	1,0
2005 р.	24,5	21,1	52,3	2,1
2006 р.	29,2	27,0	40,6	3,2
2007 р.	31,2	27,7	37,0	4,1
2008 р.	36,9	24,6	36,6	1,9
2009 р.	35,9	20,6	41,8	1,6
2010 р.	37,6	22,9	37,3	2,2
2011 р.	41,6	24,3	32,1	2,0
2012 р.	43,5	24,2	30,1	2,2
2013 р.	39,7	25,5	32,4	2,5
2014 р.	44,6	26,0	26,1	3,3
2015 р.	48,8	12,7	36,4	2,0
2016 р.	50,3	14,3	33,6	1,9
2018 р.	51,9	18,6	28,7	0,8
2019 р.	51,0	16,1	32,3	0,7



Ігнорувався той факт, що в осяжній історичній ретроспективі знання учнів і студентів оцінювалися в Україні за п'ятибальною шкалою. Часом вона модернізувалася шляхом додавання “нулів”, “плюсів” і “мінусів”, розширювалася, але номінально залишалася п'ятибальною. Як наслідок, у свідомості всіх поколінь закріплювався стереотип п'ятибального оцінювання. І не тільки отримуваних знань, а й життєвих набутоків, поточного стану справ тощо. Люди старшого віку добре пам'ятають, що на запитання “Як справи?” можна було почути: “На п'ять балів!”, “На трічку...” і т. ін. П'ятибальна шкала оцінювання глибоко вкоренилася в суспільному побуті, дитячому і дорослому фольклорі. Популярність її зумовлювалася не лише звичністю, а й тим, що вона мала архетипне підґрунтя, сприймалася на неусвідомлюваному рівні як природна, мало не Богом дана. Таке її сприйняття йшло з глибини віків, ґрунтуючись на тому, що, зрештою, на руках у людини по п'ять пальців! Тож не дивно, що запровадження 12-балки, яке тягло за собою руйнування узвичаєних стереотипів оцінювання, так збурило громадську думку, нагадувало мало не спротив русичів запровадженню християнства.

Упродовж 2002–2005 років у громадській думці українців стійко домінувало негативне ставлення до 12-бальної системи. Його поділяли понад 50% опитаних, тобто абсолютна більшість. Це спонукало нас докладніше розібратися, чим мотивують вони свою думку. У 2003 році, під час чергового “зрізу” моніторингу, було проведено неформалізоване інтерв'ювання осіб, які висловили негативне ставлення до запровадження в загальноосвітніх школах 12-балки, а також (зазначимо, забігаючи наперед) до переходу шкіл на 12-річний термін навчання.

Таким особам пропонувалося відповісти, у довільній формі, на запитання “Чому саме дотримуєтесь Ви негативної думки про 12-бальну систему оцінювання знань учнів?”<sup>1</sup>. В інтерв'юванні, що проводилося під керівництвом кандидата психологічних наук П. Фролова практично в усіх регіонах України, взяли участь 445 дорослих респондентів віком від 18 років і старше та 132 учні

---

<sup>1</sup> Аналогічне запитання ставилось і щодо переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання, але про це піде мова нижче.

10–11 класів загальноосвітніх шкіл. Отримані відповіді було піддано процедурі контент-аналізу.

Найчисленнішою виявилася частка респондентів (42,4%), які характеризували 12-бальну систему як незручну, занадто ускладнену і заплутану, з незрозумілими критеріями оцінювання. Наприклад: “Чим більше балів, тим складніше визначити критерії диференціації”; “За цією системою навіть самі вчителі не можуть правильно оцінити знання учнів”; “Незрозуміло, чим відрізняються 7, 8, 9 балів і т.д.”; “За цією системою незручно визначити рівень знань”; “Учителі не можуть пояснити дітям, за що їм ставлять ті чи ті бали”; “Неможливо об’єктивно оцінити знання дитини”; “Міністерство освіти не розробило методики оцінювання за цією системою, а рекомендації, які є, суперечать одна одній”.

Другою за чисельністю була частка опитаних (21,2%), котрі, негативно характеризуючи 12-балку, обстоювали очевидні, на їхню думку, переваги п’ятибальної системи оцінювання як простої і зрозумілої, а головне – звичної. При цьому чимало з таких респондентів (7,6%) прямо говорили, що ніяк не можуть звикнути до 12-бальної системи тому, що є консервативними, не схильними до новацій людьми.

Третє місце (15,3%) посіли відповіді тих із дорослих учасників інтерв’ювання, які ставили в провину 12-бальній системі якраз те, у чому вбачали перевагу ініціатори її запровадження, а саме “ліберальність”, нерепресивність цієї системи, що буцімто справляє на школярів демотивувальний вплив. Наведемо до прикладу кілька таких відповідей: “За п’ятибальної системи двійка – то є двійка, а п’ятірка – то є п’ятірка, і з двійкою за чверть не переводили в інший клас, а тепер виходить, що всі оцінки є позитивними”; “У дітей формується байдужість до оцінок”; “Учні не мають стимулу до навчання, бо всі бали є позитивними, вони знають, що все одно отримають атестат про освіту, незалежно від того, на які бали вчитимуться”; “За 12-бальної системи всіх учнів переводять з класу в клас, і навіть отримуючи по 1-2 бали, учні отримують атестат і можуть потім вступати до вузу”; “Ця система розслабляє і не стимулює до навчання”. Тобто простежувалася тенденція схильності досить значної частини респондентів до збереження в школах авторитарної педагогіки.

Побіжно зауважимо, що цю ж тенденцію підтверджує (і навіть більшою мірою) й те, що коли перед початком 2002/2003 навчального року міністр освіти і науки В. Кремень рекомендував у всіх без винятку закладах середньої освіти відмовитись од виставляння учням оцінки за поведінку, то 42,9% опитаних поставилися до такої рекомендації несхвально, а кількість тих, хто позитивно оцінив її, була значно меншою – 33,3%.

Але повернімося до результатів контент-аналізу. Четвертою за чисельністю (9,1%) виявилася частка проінтерв'юваних, які вважали, що 12-балка розширює можливості для різноманітних зловживань і маніпулювань оцінками. Вони стверджували: “Чим більше балів, тим більше можливостей “крутити” ними, маніпулювати і дітьми, і батьками”; “Ця система оцінок дає вчителям змогу наполягати на незаконному репетиторстві” тощо.

Решта дорослих учасників інтерв'ювання мотивували своє негативне ставлення до 12-бальної системи тим, що вона нібито може бути придатною не для всіх, а лише для спеціальних шкіл, де вчать особливо обдаровані діти (4,5%), що вона механічно запозичена із Заходу, без урахування реалій українського суспільства (3%), що є, мабуть, продуктом наукового експериментаторства, який придумали “дурні вчені” заради захисту дисертацій (3%), і зовсім не підходить для початкової школи (1,5%).

Учні старших класів солідаризувалися з дорослими респондентами насамперед в обстоюванні переваг п'ятибальної системи як більш зрозумілої і звичної для них самих та інших членів родини. Типовими були, скажімо, такі висловлювання: “П'ятибальна система була легшою, а тут дуже багато цифр”; “Батьки мене часто запитують: “Що ти отримала в школі?”. Я відповідаю: “10 балів”. А вони: “А тепер скажи по-нашому”; “Зараз п'ятірка – як раніше була трійка”; “Важко звикати до нової системи оцінювання, та й незрозуміло, навіщо це треба”; “Я звикла до п'ятибальної системи, і мені дуже важко переходити на 12-бальну”. На висловлювання такого стибу припало 32,3% відповідей.

Майже так само часто і значно частіше, ніж дорослі респонденти, старшокласники вважали, що 12-балка розширює можливості зловживань та маніпулювання оцінками з боку вчителів (30,7%). Під час інтерв'ювання раз-по-раз траплялося чути: “За цією системою годі сподіватися на справедливе

оцінювання знань учнів”; “Учителі говорять, що 12 балів ставлять тільки талановитим учням. А що робити іншим?”; “Нам 12 балів не ставлять”; “Доводиться підкупляти вчителів, щоб мати найвищий бал”; “Учителі зумисне занижують оцінки”. Не перебільшуючи достовірності таких нарікань на дії вчителів, не слід водночас кваліфікувати ці нарікання як геть безпідставні. Мабуть, тут, як то кажуть, не було диму без вогню. Випадки зловживань, напевне, таки мали місце, що поглиблювало дискредитацію 12-балки.

Доволі численною була й частка старшокласників, котрі характеризували 12-бальну систему як занадто ускладнену, заплутану і позбавлену чітких критеріїв оцінювання (26,1%). Показовими в цьому плані можна вважати відповіді на кшталт: “Дуже важко орієнтуватися в оцінюванні знань: 10 балів – це гарно чи не дуже? А 4 бали – це двійка чи таки позитивна оцінка?”; “Спочатку треба визначити критерії, за якими ставиться кожний бал”; “Навіть самі вчителі плутаються в критеріях оцінювання і не знають, який бал за що ставити”; “Усі вчителі визначають бали по-своєму”.

А от демотивувальною 12-балку старшокласники вважали набагато рідше, ніж дорослі респонденти (5,5%). Решта учнів старших класів пояснювали свою неприязнь до неї чомусь тим, що вона не підходить для початкової школи (3,6%), і тим, що не узгоджена з оцінками у вищій школі (1,8%).

Отже, переваги 12-бальної системи, які видавалися безсумнівними її запроваджувачам, часто-густо не знаходили адекватного відображення в тодішній громадській думці. Більше того, певною частиною суспільства сприймалися, навпаки, як її вади, що зумовлювалося почасти недостатньою поінформованістю, а почасти – надмірною прихильністю суспільного загалу до стереотипів минулого, традицій авторитарної педагогіки. Давалися взнаки, безперечно, й ексцеси її незадовільного впровадження окремими педагогічними колективами та сукупні зловживання.

Проте час робив своє. І поступово громадська думка ставала до нової оцінювальної системи лояльнішою, адаптовувалася до неї. Першими призвичаїлися до цього нововведення його основні адресати – школярі. Серед учнів старших класів негативне ставлення до нього явно переважало позитивне лише впродовж 2000–2002 років. У 2003 році, попри наведені вище інвективи з

приводу запровадження 12-балки, частка прихильних до неї старшокласників зросла до 57% і відтоді суттєво не зменшувалася.

А 2006 року означився перелом і в ставленні широкої громадськості до нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів: як свідчать дані, вміщені в таблиці 18, негативно налаштованих щодо неї респондентів тоді вперше стало менше половини (40,6%). Ще виразніше цей перелом проявився 2008 року, коли частки негативного і позитивного ставлення до 12-балки урівнялися (36,6% і 36,9%, відповідно). Нарешті з 2011 року частка позитивного ставлення почала стабільно переважати і з 2016-го перетнула 50-відсотковий рубіж.

У 2019 році позитивну думку про 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень школярів мав 51% опитаних, негативну – 32,3%, утруднювалися з відповіддю – 16,1%. Найбільше тих, хто поділяє позитивну думку, було серед мешканців Західного регіону (62,5%), найбільше тих, хто дотримується негативної думки, – серед мешканців Сходу (40,2%). Проте в усіх регіонах позитивне ставлення до 12-балки все ж переважало негативне (додаток 16). Більше чи менше, але в кожному разі істотно переважало воно і в усіх соціально-професійних групах, за винятком пенсіонерів. Негативну думку щодо 12-бальної системи оцінок, яка використовується у школі, мали серед пенсіонерів 48,3% позитивну – 27,9%, утруднювалися з відповіддю – 22,8%. Негативне ставлення до 12-балки посилювалося, відповідно, зі збільшенням віку респондентів, а позитивне зростало в міру його зменшення. Тобто непримиренними її опонентами залишалися переважно люди старшого віку, котрі не мали безпосереднього стосунку до освітнього процесу.

Отже, можна висувати, що 12-балка в громадській думці українців, принаймні в думці соціально активної частини суспільства, зрештою, перемогла. Можна також пригадати, звернувшись до відповідного розділу книги, що навіть і в ті роки, коли громадяни сприймали її здебільшого негативно, лише порівняно невелика частина з них (зазвичай не більше чверті) вбачали в застосуванні цієї непопулярної новації одну з найгостріших проблем української школи. Значно більше важили зовсім інші проблеми непростого шкільного життя. То чи не скидаються перипетії, пов'язані з її запровадженням, на бурю в

склянці води, і чи варто звертати на них сьогодні увагу? На наше переконання, варто. Адже доважок негативу щодо 12-балки зостається в громадській думці досить значним. І хоча його носії, яких близько третини, як правило, не впливають нині на освітній процес напряму, думка цих старійшин родин створює небажане тло для сприйняття суспільством стану освіти в цілому, провокує підозри, що в українській школі все робиться якимось не так. Зокрема через експериментаторство “дурних учених”.

Тому нинішнє та майбутнє покоління реформаторів освіти мають винести з перипетій навколо запровадження 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів щонайменше один незаперечний урок: до кожного, бодай і позірно незначного реформаторського кроку громадську думку слід спершу підготувати, а вже тоді, заручившись її підтримкою, робити цей крок. Тільки за такої умови вона буде союзницею ініціатора реформ, а не детонатором протидії.

## **ЗНО**

Репутація зовнішнього незалежного оцінювання як найуспішнішої освітньої реформи 2000-х років заступила правдиву історію формування громадської думки про нього. Задіяні в грантових проєктах на його підтримку соціологи повсякчас переконували, що громадська думка стоїть горою за ЗНО. Проте погодитися із цим навряд чи можна беззастережно.

Спершу українське суспільство справді зустріло ідею запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх шкіл, які мають намір вступати до вишів, з великим ентузіазмом (табл. 19). У 2003 році цю ідею схвалювали майже дві третини опитаних (65,1%). Негативно ставилися до неї 14,8% респондентів, вагалися з відповіддю – 16,1%. Тобто перевага прихильників ЗНО була абсолютною. Але слід враховувати, що тоді воно позиціонувалося як таке, що поєднає водночас і вступні іспити до вишів, і випускні в школі. Тож коли невдовзі з'ясувалося, що такого поєднання

Таблиця 19

Динаміка розподілу відповідей на запитання **“Як Ви ставитесь до запровадження в Україні ЗНО – зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх шкіл у формі тестування, результати якого є підставою для зарахування до закладів вищої освіти”** (у%)

Термін опитування	Варіанти відповіді			
	Позитивно	Важко відповісти	Негативно	Не чув(-ла) про таке
2003 р.	65,1	16,1	14,8	4,0
2004 р.	62,9	17,1	15,8	4,2
2005 р.	49,2	26,0	13,1	11,7
2006 р.	37,2	28,1	19,1	15,6
2007 р.	32,1	33,2	21,3	13,4
2008 р.	30,4	30,8	33,8	5,0
2009 р.	33,4	26,8	36,0	3,9
2010 р.	44,3	27,2	23,8	4,8
2011 р.	45,6	27,2	17,9	9,3
2012 р.	46,8	28,0	16,1	9,1
2013 р.	51,4	23,5	17,6	7,4
2014 р.	56,7	24,7	12,9	5,6
2015 р.	52,0	22,2	21,0	4,8
2016 р.	55,6	21,1	19,2	4,1
2017 р.	60,3	17,0	20,0	2,7
2018 р.	56,6	23,1	17,8	2,4
2019 р.	53,1	26,1	19,9	0,8

**Примітка.** У 2003–2006 роках запитання формулювалось у такій редакції: *“Як Ви ставитесь до ідеї запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх шкіл у формі тестування, результати якого стануть підставою для зарахування до вищих навчальних закладів?”*

не відбудеться<sup>1</sup>, що ЗНО тільки замінить традиційні вступні випробування, ентузіазму в суспільстві щодо перспективи його запровадження помітно поменшало. У 2005 році висловлювалась на підтримку цього нововведення вже менш як половина опитаних (49,2%). Упродовж 2005–2007 років мало місце також “загадкове” зростання частоти відповідей “не чув(-ла) про таке”. Не виключаємо, що його можна інтерпретувати як “не хочу чути” – щоб не обирати невизначеної альтернативи “важко відповісти”.

І що більше наближався момент надання зовнішньому незалежному оцінюванню статусу обов’язкової умови вступу до вишів, то більше дискусій викликало воно і серед освітян та пересічних громадян, і в різношерстому українському політикумі. Причому фокус дискусій попервах зосереджувався не так на самому принципі зовнішнього оцінювання, як на способі його реалізації – тестуванні.

Оскільки справжні масштаби корупції на вступних іспитах до вищої школи соромливо замовчувалися, ініціатори запровадження ЗНО зазвичай не говорили прямо, що воно потрібне передусім для її приборкання. Це вже тепер прийнято вважати, що ЗНО стало ефективними антикорупційними ліками для сфери освіти. А тоді його цілі публічно формулювалися значно ширше, респектабельніше і, сказати б, обтічніше. Проголошувалося, що вони полягають не лише в забезпеченні реалізації конституційних прав молоді на рівний доступ до вищої освіти, а й у загальному підвищенні освітнього рівня населення, здійсненні контролю за дотриманням державного стандарту середньої освіти, в аналізі її стану та прогнозуванні розвитку. Зокрема, стверджувалося, що оцінювання знань за допомогою тестів, яке об’єктивніше за традиційні екзамени, краще мотивуватиме учнів до здобування знань і, отже, сприятиме поліпшенню якості освіти. Натомість опоненти ЗНО заперечували, що під час тестування абітурієнт просто вгадуватиме відповіді, а не показуватиме знання, і, не дуже розуміючись на процедурі незалежного тестування, запевняли, що його результати легко підробити, й через те воно лише збільшить масштаби корупції.

---

<sup>1</sup> Початок поєднання ЗНО з державною підсумковою атестацією школярів (і то лише з одного предмета – української мови) було покладено тільки 2015 року.



На жаль, експериментальні спроби проведення ЗНО розширювали лави не тільки і не стільки його прихильників, скільки опонентів, які впевнювалися (і не безпідставно), що з тестовими завданнями найкраще справляються ті діти, чії батьки наймають репетиторів. Поширювалися також чутки, що тестові завдання часто виходять за межі шкільної програми.

Одне слово, з приводу незвичного для українців тестування лунали діаметрально протилежні думки – як аргументи за, так і проти ЗНО. Тому під час опитування, що проводилось у липні 2006 року, ми звели в один список ці альтернативні думки і, розташувавши їх у випадковому порядку, запропонували респондентам визначитись, які з них вони поділяють.

Після обробки отриманих даних постала така картина (табл. 20). Аргументи на користь тестування зібрали разом 42,1% відповідей, аргументи проти нього – 36,5%. Тобто спостерігався фактично паритет. Громадська думка ніби хиталася між “за” і “проти” незалежного оцінювання у формі тестування з доволі незначною перевагою громадян, які підтримують аргументи “за” і з дуже значною кількістю тих, хто не міг визначитися (42,4%).

Паритет аргументів “за” і “проти” зберігався також серед осіб, найбільш особисто зацікавлених у предметі дискусій навколо тестування. Частки тих, хто поділяв аргументи на підтримку тестування, були значно більшими, ніж по вибірці загалом, серед респондентів, котрі мали у своїх родинх школярів (50,4%) і, тим паче, серед тих, члени родин котрих щойно закінчили школу і, отже, ймовірно готувалися вступати до вишів (56,1%). Але серед представників цих же категорій населення були водночас значно більшими, ніж по вибірці загалом, і частки тих, хто поділяв аргументи проти тестування (43,4% і 46,3%, відповідно). При цьому хоча прихильники тестування найчастіше обирали аргумент, згідно з яким оцінювання знань за допомогою тестів об’єктивніше за традиційні екзамени (19,3%, 23,4% і 27,1%, відповідно), тільки 10–12% із них дотримувалися думки, що тестування унеможливить хабарництво і відкриє доступ до вищої освіти по-справжньому обдарованій молоді. Тобто незалежне тестування на той час зазвичай ще не розглядалося громадськістю як дієвий засіб обмеження корупційних схем вступу молоді до закладів вищої освіти. Що й не дивно з огляду на зазначені вище обставини.

Таблиця 20

**Розподіл відповідей респондентів щодо аргументів на користь і проти запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів у формі тестування (2006 р., у%)**

Аргументи	Національна вибірка загалом	Респонденти, у чій родині були школярі	Респонденти, члени родин яких у рік опитування закінчили школу
<b><i>На користь тестування</i></b> Зокрема:	<b>42,1</b>	<b>50,4</b>	<b>56,1</b>
• Оцінювання знань за допомогою тестів значно об'єктивніше за традиційні екзамени	19,3	23,4	27,1
• Тестування переорієнтує учнів з отримання оцінок на отримання знань і тим самим сприяє поліпшенню якості освіти	12,3	14,6	17,1
• Тестування унеможливить хабарництво і відкриє доступ до вищої освіти по-справжньому обдарованій молоді	10,5	12,4	11,9
<b><i>Проти тестування</i></b> Зокрема:	<b>36,5</b>	<b>43,4</b>	<b>46,3</b>
• Тестові завдання є занадто складними, часто виходять за рамки шкільної програми, а тому з ними справляються лише ті, чії батьки мають змогу найняти репетиторів	10,8	13,5	14,5
• Тестування знищить усе, що було досягнуто в нашій системі освіти, – на екзамені дитина буде вгадувати відповіді, а не показувати знання	12,8	14,6	15,3
• Результати тестування досить легко підробити, через те його запровадження лише збільшить масштаби корупції	12,9	15,3	16,5
<b><i>Важко відповісти</i></b>	<b>42,4</b>	<b>32,6</b>	<b>24,8</b>

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обрати кілька варіантів відповіді.

Неоднозначне ставлення до тестування породжувало, своєю чергою, поляризацію громадської думки щодо зовнішнього незалежного оцінювання як такого. Повернімося знову до таблиці 19. Як бачимо, 2008 року, коли ЗНО стало нарешті обов'язковою умовою вступу до вишів, позитивну думку про нього мали 30,4% опитаних, негативну – 33,8% і майже стільки ж (30,8%) вагалися з відповіддю. Наступного року частка тих, хто вагається, зменшилася до 26,8%, проте однаково зросли частки як позитивного ставлення (33,4%), так і негативного (36%).

Негативне ставлення до ЗНО посилювали несприятливі відгуки абітурієнтів, що брали в ньому участь, передусім, зрозуміло, тих, які його погано склали. Вони розповідали, що під час виконання тестових завдань присутні в аудиторії вчителі допомагають окремим учням, що учні користуються шпаргалками і підказують одне одному відповіді тощо. Водночас наростало глухе невдоволення цим нововведенням з боку очільників закладів вищої освіти. Не наважуючись відкрито виступати проти ЗНО як демократичного тренду в освіті, ректори університетів, однак, часто-густо нарікали в кулуарах на суттєве погіршення якісного складу зарахованих за його результатами першокурсників.

Намагаючись погасити ці негативні суспільні настрої, керівники органів управління освітою і науковці, зокрема вчені НАПН України, переконували, що недоліки ЗНО, якщо й мають місце, то є тимчасовими. Запевняли, що їх буде усунуто не тільки шляхом удосконалення його процедури, а й тим, що в майбутньому зовнішнє незалежне оцінювання не зводиться до тестування наявних у вступників до вищої школи знань, доповниться тестами на виявлення їхньої здатності до подальшого навчання. Але такі запевнення тонули у вирі політизації питання про долю ЗНО очолюваними В. Януковичем “регіоналами”, які стрімко йшли до влади і, домігшись її, отримали змогу знівелювати цей демократичний тренд.

Новопризначене керівництво гуманітарного блоку уряду виступило з хитромудрою ініціативою: запровадити для вступної кампанії 2010 року такий порядок зарахування до закладів вищої освіти, який поєднував би три складові – результати ЗНО, середній бал шкільного атестата й оцінки, отримані абітурієнтом на поновлених вступних іспитах. Як то кажуть, неозброєним оком

було видно, що цей порядок, потроївши психологічне і фізичне навантаження на абітурієнта, перетворив би зовнішнє незалежне оцінювання на п'яте колесо до воза, від якого слід щонайшвидше відмовитись. Відтак під ЗНО усерйоз захитався ґрунт.

Аби отримати аргументацію для його збереження, працівники МОН України, що опікувалися вищою освітою, запропонували нашому інституту (напевне, без відома міністра) провести за підтримки Міжнародного фонду “Відродження” опитування серед першокурсників, котрі стали студентами за результатами тестів, які склали влітку 2009 року. Наукове керівництво цим проєктом було покладено на кандидатку психологічних наук Ірину Жадан.

Мета дослідження полягала в аналізі того впливу, який справило запровадження національної системи ЗНО на подолання таких негативних тенденцій у сфері освіти, як необ'єктивність оцінювання знань абітурієнтів, непрозорість і закритість вступних кампаній, хабарництво, низька навчальна мотивація тощо. Дослідження на його польовому етапі проводилося 22 березня – 5 квітня 2010 року за квотною вибіркою, що репрезентувала студентів перших курсів п'яти найбільших університетських міст України: Донецька, Києва, Львова, Одеси, Харкова. Список закладів освіти, де проходило опитування, та норми вибірки було погоджено з МОН України. При цьому дослідження мало порівняльний характер: у своїй основній частині воно здійснювалося за допомогою того ж самого інструментарію і в тих самих населених пунктах, що й аналогічне дослідження, проведене Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України за власною ініціативою в жовтні 2006 року, тобто ще до запровадження ЗНО як обов'язкової умови вступу до вишів. Загалом в опитуванні взяли участь 2000 студентів як класичних університетів, так і аграрних, економічних, медичних, педагогічних, технічних. Серед них було в достатній кількості й тих, хто навчався за кошти державного бюджету, і контрактників.

Проведене дослідження показало, що тодішня процедура ЗНО справді мала суттєві вади. Відповіді на запитання про те, чи під час зовнішнього оцінювання, в якому брали участь опитані, усі учні виконували тестові завдання самостійно, поділилися навпіл: 46,8% – цілком так і скоріше так; 46,9% – скоріше ні і зовсім ні (6,3% утруднилися з відповіддю). Ті респонденти, на чию думку

тестові завдання виконувалися не цілком самостійно або зовсім несамотійно, зазначали, що під час їх виконання окремі учні користувалися шпаргалками (38,7%), підказували одне одному відповіді на запитання тестів (33,4%), отримували допомогу від присутніх в аудиторії вчителів (9,6%), а на думку 14% під час ЗНО мало місце все зазначене вище. Довіру до таких відповідей викликало те, що студенти були достатньо відвертими і самокритичними: понад 30% із них зізналися, що й самі виконували тестові завдання не цілком самостійно.

Також близько половини опитаних не поклалися на власні сили в процесі підготовки до вступних випробувань, користувалися послугами репетиторів або відвідували підготовчі курси. Причому частка тих, хто готувався з допомогою репетиторів-учителів загальноосвітніх шкіл, зросла порівняно з 2006 роком майже вдвічі (від 26,5% до 48,6%), тоді як частка респондентів, котрі відвідували підготовчі курси при закладах вищої освіти, навпаки, істотно зменшилася (від 32,5% до 21,3%). Поменшало й тих, хто готувався з допомогою репетиторів-викладачів вищої школи. Тобто в міру утвердження ЗНО головною постаттю на ринку репетиторських послуг упевнено ставав шкільний учитель.

Однак, попри процедурні хиби в проведенні зовнішнього незалежного оцінювання, які становили ризики для його об'єктивності, і складності підготовки до нього, котрі лягали тягарем на бюджет родини, переважна більшість першокурсників дотримувалися думки, що бали, які вони мали у своєму сертифікаті, було визначено справедливо (72,4%)<sup>1</sup> і що запроваджена система ЗНО має перспективи (59,3%). Її перспективність опитувані обґрунтовували тим, що це ефективний спосіб подолання корупції в освіті (32,4%), який дає змогу забезпечити рівний доступ до освіти (30,5%) і сприяє підвищенню мотивації учнів до здобування знань (30,5%). Порівняно з 2006 роком сумарна частота вибору цих альтернатив зросла від 76,6% до 93,4%. А ті, хто заперечував перспективи ЗНО, вбачаючи в ньому дуже недосконалу форму оцінювання знань, залишалися в меншості (табл. 21).

---

<sup>1</sup> Так вважали не лише бюджетники, а й контрактники.

Таблиця 21

Динаміка розподілу відповідей студентів-першокурсників на запитання **“Чи вважаєте Ви, що система зовнішнього незалежного оцінювання має перспективи?”** (у%)

Варіанти відповіді	Жовтень 2006 р.	Березень-квітень 2010 р.
так, це ефективний засіб подолання корупції в освіті	26,3	32,4
так, це сприяє підвищенню мотивації учнів до здобування знань	24,3	30,5
так, це дає змогу забезпечити рівний доступ до освіти	26,0	30,5
так, це стимулює педагогічні колективи до впровадження новітніх технологій в освітній процес	15,6	12,7
ні, бо тестування – дуже недосконала форма оцінювання знань і нічого доброго з цього не вийде	26,7	30,6
інше	3,4	4,4
важко відповісти	12,8	5,7

**Примітка.** Сума становить понад 100%, оскільки кількість варіантів відповіді не обмежувалася.

Отже, незважаючи на поляризовану на той час громадську думку українців стосовно ЗНО, ставлення до нього молоді, якої це нововведення стосувалося безпосередньо, ставало дедалі позитивнішим. Що й зрозуміло. Адже за чотири роки суттєво (із 66,7% до 82,7%) збільшилася частка першокурсників, які засвідчували: заради їхнього вступу до вищої школи батькам не довелося вдаватися до корупційних схем.

Не помічати таких тенденцій і не рахуватися з ними було би за межами пристойності та здорового глузду. І їх таки було помічено.

Ми не знаємо, чи вплинули і якою мірою результати нашого дослідження на долю ЗНО, але зазіхання на нього Д. Табачника та його сподвижників припинилися. Напевно, “спрацював” страх збурити невдоволення прогресивно налаштованої частини суспільства, зарубіжних партнерів, а почасти й учителів, чимало з яких призвичаїлися непогано заробляти на підготовці молоді до вступних випробувань. Тож міністерське керівництво, облишивши попередні

наміри, почало, навпаки, демонструвати прихильність до зовнішнього оцінювання, зосередило зусилля на вдосконаленні його процедури, що, звичайно, позитивно сприймалося громадськістю.

А головне, українці на прикладі власних дітей пересвідчувалися, що вступ до вишів таки стає прозорішим. І після вступної кампанії 2010 року “питома вага” прихильників ЗНО підвищилася до 44,3%, а частка негативного ставлення до нього “упала” до 23,8%. Не надто швидкими темпами, але більшало його прихильників і надалі (табл. 19).

Правда, деякі колеги-соціологи продовжували оприлюднювати дані про значно вищий рівень підтримки ЗНО в українському суспільстві. Можна було припустити, що справа тут у формулюванні індикатора. Це спонукало нас у 2010–2011 роках, окрім нашого традиційного запитання, використати в анкеті також запитання в “їхньому” формулюванні: “Чи довіряєте Ви результатам ЗНО?”. Було отримано такі розподіли відповідей (табл. 22). Зіставивши їх з наведеними в таблиці 19, бачимо, що ті і ті дані є фактично тотожними. Тому в подальшому ми відмовилися від постановки цього запитання.

Таблиця 22

Розподіли відповідей на запитання “*Чи довіряєте Ви результатам ЗНО?*” (у%)

Варіанти відповіді	2010 р.	2011 р.
<b>довіряю</b> (цілком довіряю + скоріше довіряю)	<b>44,8</b>	<b>46,9</b>
важко відповісти	<b>27,4</b>	<b>31,8</b>
<b>не довіряю</b> (скоріше не довіряю + зовсім не довіряю)	<b>27,8</b>	<b>21,3</b>

Тільки восени 2013 року частка опитаних, які позитивно ставляться до зовнішнього незалежного оцінювання, нарешті перетнула 50-відсотковий рубіж. Відтоді вона жодного разу не опускалася нижче цієї позначки. Проте ніколи не досягала й того рівня, який було зафіксовано в далекому 2003 році, коли ще лише обговорювалась ідея запровадження ЗНО.

На домінування позитивного ставлення до зовнішнього незалежного оцінювання істотно не вплинув навіть гучний скандал,

спричинений 2015 року звинуваченнями Генеральної прокуратури України на адресу тодішнього директора Українського центру оцінювання якості освіти І. Лікарчука, запідозреного в тяжких службових зловживаннях. Істотного впливу не простежувалося, хоча чи не половина респондентів (47,7%) тією чи іншою мірою допускали, що керівництво УЦОЯО могло брати хабарі. Утім, частка опонентів ЗНО після цього скандалу дещо зросла (приблизно до 20%).

“Піком” позитивного ставлення українців до зовнішнього незалежного оцінювання був 2017 рік. Тоді його прихильники становили 60,3%. У наступні роки їхня кількість почала зменшуватися. Таке зменшення навряд чи можна вважати критично значущим, але на певні розмисли воно, звісно, наводить.

У 2019 році позитивну думку про ЗНО мали 53,1% опитаних, негативну – 19,9%, вагалися з відповіддю – 26,1%. Тобто не міг визначити свого ставлення кожен четвертий респондент. Найбільше таких респондентів було в Західному та Південному регіонах (36,1% і 31,8%, відповідно), з-поміж осіб віком 56 років і старше (38,7%), а в соціально-професійному розрізі – серед пенсіонерів, домогосподарок, безробітних та, як не дивно, підприємців (додаток 17). І серед цих категорій респондентів саме невизначене ставлення значно більшою мірою протистояло позитивному, ніж відверто негативне. У підсумку “опоненти” зовнішнього оцінювання перебували в очевидній меншості.

Водночас звертає на себе увагу те, що порівняно з працівниками освіти, багатьма іншими соціально-професійними групами і “поколінням батьків” у цілому (особами віком 30–55 років) помітно прохолодніше ставилися до ЗНО учні та студенти. Позитивну думку про нього мали 53,7% із них – приблизно стільки ж, як і, скажімо, 2015 року (51,9%). Істотно не змінилася також кількість тих, хто мав негативну та невизначену думку. Інакше кажучи, ставлення учнів та студентів до ЗНО перестало суттєво змінюватися, втратило свою динаміку.

Ми не схильні вважати, що переважно позитивна громадська думка українців щодо зовнішнього незалежного оцінювання наразі тяжіє до перетворення на протилежну. Радше можна припустити, що змінюються уявлення про нього як об’єкт громадської думки. Воно вже виконало місію оздоровлення атмосфери вступних



кампаній, і тепер громадяни, зокрема молоді, не благоговіють перед ним як антикорупційними ліками, тверезіше розглядають його як форму власне оцінювання навчальних досягнень абітурієнтів, помічають наявні в ній хиби і відтак часто-густо вагаються з визначенням ставлення до неї. Тому питання її подальшого вдосконалення та можливого доповнення (звичайно, після війни) з порядку денного не знімається.

## ***Профілізація старшої школи***

Перевантаженість учнів (звісно тих, що сумлінно вчать), переповненість навчальних програм матеріалом, якому діти не можуть знайти практичного застосування і який вочевидь не знадобиться їм в обраному закладі вищої освіти, якщо до нього вдасться вступити, зумовлювали гострий суспільний запит на таку організацію навчання у старшій школі, яка б зменшила кількість обов'язкових предметів і дала змогу старшокласникові зосередитися на поглибленому вивченні тих із них, що відповідають його нахилам і планам на майбутнє.

Ідучи назустріч цьому запитові, окремі, найбільш “просунуті”, заклади загальної середньої освіти робили спроби налагодження профільного навчання у старших класах або реорганізовувались у самозвані гімназії та ліцеї певного профілю (економічного, медичного тощо). Але, по-перше, ці спроби, що робилися здебільшого на власний розсуд, без належного науково-методичного забезпечення, не завжди були вдалими, іноді виливались у банальну сегрегацію учнів, котрі слабше навчалися в початковій та основній школі і яких зводили при переході до старшої школи в один клас із сумнівним, задалегідь неперспективним “профілем”. А по-друге, цих спроб було обмаль: так, у 2001/2002 навчальному році загальну середню освіту шляхом профільного навчання здобували лише 6,3% від загальної кількості учнів (Концепція профільного навчання..., 2003).

Отож суспільство потребувало вирішення цього питання на державному рівні. Тому коли у вересні 2003 року колегія МОН України затвердила розроблену фахівцями Інституту

педагогіки Академії педагогічних наук України<sup>1</sup> і схвалена на серпневих нарадах учителів Концепцію профілізації навчання у старшій школі, яка проголошувала переформатування всієї старшої школи у профільну, це не забарилося позначитись на громадській думці українців (табл. 23).

На користь профілізації того року висловлювалися майже дві третини респондентів (63%). Негативно сприймали її лише 14,6%, утруднювалися з відповіддю 12,6% опитаних. Причому такий чи близький до нього розподіл відповідей спостерігався і в кожному з регіонів, і в усіх вікових когортах. Регіональні та вікові відмінності перебували буквально на рівні похибки. Тобто громадська думка щодо профілізації навчання у старшій школі була не лише виразно позитивною, а й, можна сказати, однорідною.

Проте перехід до профільної школи здійснювався не так швидко і не так успішно, як хотілось би. Це породжувало в суспільстві розчарування. І в наступні роки кількість її прихильників зменшувалася. Наприклад, 2007 року їх було лише 41,2%. Але прикметно, що зменшення їхньої кількості відбувалося переважно за рахунок збільшення частки респондентів, які вагалися з визначенням свого ставлення до профілізації. Спостерігалось також, як і у випадку із зовнішнім незалежним оцінюванням, “загадкове” зростання частоти вибору альтернативи “не чув(-ла) про таке”. А частка відвертих опонентів профілізації спершу було збільшившись (до 19%), потім уже не зростала. Вони залишалися в цілковитій меншості.

Однак це не давало підстав не рахуватися з їхньою думкою. Тому під час одного із “зрізів” моніторингу ми провели неформалізоване інтерв’ювання таких респондентів, аби з’ясувати мотиви, якими вони керуються у своєму запереченні потреби профілізації. З огляду на їхню нечисельність вдалося проінтерв’ювати лише 140 осіб дорослого віку і 62 учні старших класів. Зрозуміло, таку їх кількість не можна вважати достатньо репрезентативною. І все ж їхні відповіді становлять інтерес під кутом зору тих ризиків, на які може наражатися профілізація в аспекті її сприйняття пересічними громадянами.

---

<sup>1</sup> Нині Національна академія педагогічних наук України.

Таблиця 23

Динаміка розподілу відповідей на запитання *“Як Ви ставитеся до профілізації старшої школи, що передбачає поділ учнів після дев’ятого класу для поглибленого вивчення окремих предметів або для набуття першої професії (поряд з отриманням повної загальної середньої освіти)?”* (у%)

Термін опитування	Варіанти відповіді			
	Позитивно	Важко відповісти	Негативно	Не чув(-ла) про таке
2003 р.	63,0	12,6	14,6	9,7
2004 р.	58,7	17,8	19,0	4,5
2005 р.	50,0	21,0	18,5	10,5
2006 р.	43,1	23,9	16,4	16,6
2007 р.	41,2	23,7	18,4	16,8
2008 р.	43,7	23,4	18,2	14,6
2009 р.	52,5	20,2	17,8	9,5
2010 р.	59,3	20,4	13,9	6,4
2011 р.	52,3	20,0	16,0	11,7
2012 р.	51,1	19,1	16,5	13,3
2013 р.	51,4	20,2	16,7	11,8
2014 р.	55,1	20,5	14,4	10,0
2015 р.	55,2	11,4	28,4	5,0
2016 р.	66,5	12,1	15,4	6,0
2017 р.	69,0	11,8	13,9	5,3
2018 р.	74,3	13,1	7,8	4,8
2019 р.	75,3	10,6	8,4	5,7

З’ясувалося, що серед дорослих опонентів профілізації не так уже й багато її принципівих противників (24%). Вони

формулювали свою позицію, наприклад, так: “Освіта в школі має бути універсальною – для всіх учнів мають викладатися однакові дисципліни”; “Наша система освіти тим і краща від, приміром, американської, що готує всебічно обізнаних громадян, а не вузько-профільних, обмежених лише однією галуззю науки фахівців”; “Це погано, коли один предмет знають добре, а другий – ні”; “Це навчання буде однобоким, без широких знань”; “Предметна профілізація обмежує розвиток людини, вона дає грамотного фахівця у вузькій галузі, але абсолютного невігласа із елементарних загальних питань” тощо.

Порівняно більше було дорослих респондентів (32%), котрі стверджували, і напевно маючи на це підстави, що для профілізації в школах немає належної матеріальної, технічної, методичної і кадрової бази. А дехто мав негативну думку щодо профілізації радше за все під впливом тих ексцесів її незадовільного здійснення, про які йшлося вище, що зводилися до сегрегації слабших учнів. Ці респонденти (16%) заявляли: “Краще вчишся – потрапиш в економісти, гірше вчишся – підеш у гуманітарії”; “Слабких учнів не можна збирати в один клас, бо там їм нема за ким тягнутися”; “Говоритимуть про слабкий клас, що вони дурні, а це дуже пригнічує морально”; “Раніше за парту садили поряд із сильнішим слабшого, а що ж це буде, якщо слабких у навчанні зібрати в один клас?”; “У класах із середнім рівнем знань не вистачатиме вчителів, а привілеї матимуть спецкласи” тощо.

Також певна частина проінтерв’ююваних (12%) обґрунтовувала своє несприйняття профілізації тим, що в 9-му класі дитина ще не здатна на свідомий вибір майбутньої професії: “Захоплення дев’ятикласників є неусталеними, нестабільними, вони можуть помилитися з вибором і потім шкодуватимуть”; “Не думаю, що в цьому віці дитина готова до такого вибору, підлітки мають багато захоплень, які швидко проходять, тому краще давати загальну освіту, а після школи нехай “профілізуються”; “Вибирати майбутню професію має учень за допомогою батьків, а не школа”.

Були й такі респонденти (6%), котрі виступали проти профілізації, оскільки плутали її з ранньою професіоналізацією, стверджували, що профільне навчання – це лише царина професійно-технічних закладів, технікумів, коледжів тощо. Тобто мало місце нерозуміння того, що профілізація старшої школи

передбачає якнайкраще врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і лише створює умови для їхнього професійного самовизначення, свідомого вибору професії, а не для її набуття.

Інші ж із опонентів профілізації, навпаки, нарікали на те, що вона не дає гарантії для наступного працевлаштування, висловлювали думку, що профільне навчання буде виправданим лише тоді, коли стане суто підготовкою до вступу у вищі, і т. ін.

На відміну від дорослих учасників інтерв'ювання учні старших класів, усупереч очікуванням, найчастіше заперечували потребу запровадження профільного навчання в школі з принципових міркувань. Показовими були, зокрема, такі судження: “Людина має знати все”; “Я вважаю, що треба вивчати всі шкільні предмети, бо всі вони цікаві”; “Через профілізацію ми не отримаємо тієї базової інформації, яка також необхідна людині, але ж учень може помилитися з вибором, і що тоді?”; “Профільне навчання може піти на шкоду базовій (?) освіті”. На такі судження припало 30% відповідей.

Кожного четвертого із старшокласників, котрі негативно сприймали профілізацію (25%), відлякувала од неї перспектива сегрегації слабших учнів: “Більш слабкі діти почуватимуться неповноцінними, про них говоритимуть, що вони погано вчаться, бо дурні, а це зумовлює психологічно дуже некомфортний стан”; “У такій ситуації слабші діти вчитимуться ще гірше”; “Різниця між учнями стане ще більшою”; “Треба враховувати не успішність, а бажання учнів”; “Дуже прикро, коли дітей ділять”; “Якщо всіх неуспішних у навчанні дітей зібрати в один клас, їм не буде на кого рівнятися”.

Навіть частіше за дорослих респондентів відлякувало старшокласників (20%) і те, що в 9-му класі учень ще не готовий зробити вибір майбутньої професії (“Дуже важко зрозуміти, яку професію можна здобути у школі”; “Важко зрозуміти своє покликання в цьому віці”; “У 9-му класі дитина ще не готова зробити вибір і може помилитися”; “Можна помилитися у виборі предметів”; “Якщо учень передумає, то все одно муситиме вивчати те, що йому не подобається”).

Також частіше, ніж особи дорослого віку, учні плутали профілізацію навчання в старшій школі з ранньою професіоналізацією (15%): “Краще вчитися за фахом після закінчення школи й

отримати нормальний диплом, який би давав шанс влаштуватися на роботу”; “Кращі знання можна здобути в училищі” тощо.

І значно рідше, порівняно з дорослими опонентами профілізації, старшокласники (10%) нарікали на брак для неї в школах належної матеріальної, технічної, методичної та кадрової бази. Але все ж такі нарікання були: “У школі немає коштів на спеціальні інструменти і прилади”; “У школі немає комп’ютерів, інтернету, не буде грошей і на забезпечення професійного навчання з різних предметів”; “У нас учителі не зможуть швидко перекваліфікуватися на ці спеціальності і кваліфіковано викладати матеріал”; “У школі дуже звужений вибір профілів навчання” тощо.

Не підлягає сумніву, що ці нарікання, упередження та відверто помилкові судження як дорослих громадян, так і учнівської молоді, хоч вони й не були особливо поширені, слід ретельно враховувати в подальшій освітній політиці, спрямованій на профілізацію старшої школи.

Новий “сплеск” позитивної громадської думки щодо профілізації означився 2009 року, коли МОН України затвердило своїм наказом нову редакцію Концепції профільного навчання у старшій школі. Ця редакція принципово не змінювала визначених раніше концептуальних засад профілізації, а тільки доповнювала їх урахуванням нових освітніх трендів (наприклад, можливості здобуття освіти в дистанційній формі) та розширювала права учнів (наприклад, на зміну профілю навчання).

Нам важко сказати, чи вплинула суттєво нова редакція на практичне втілення ідей профілізації, але те, що вона пожвавила позитивне сприйняття цих ідей учасниками освітнього процесу і широкою громадськістю, – безперечно. “Питома вага” респондентів, які позитивно ставляться до профільного навчання в старшій школі, відразу ж “підскочила” до 52,5%, а через рік – до 59,3%. Ще більше зросла кількість прихильників профілізації серед працівників освіти та учнів 10–11 класів – 71,7% і 62,5%, відповідно.

Проте після такого пожвавлення суспільних очікувань знову настав період певних розчарувань. І частка тих, хто підтримує профільне навчання, почала зменшуватись. Правда, не так істотно, як у 2006–2008 роках, – прихильники профілізації все одно залишалися в більшості (понад 51%).

У 2013 році, наприкінці владарювання “регіоналів”, освітянське міністерство затвердило ще одну Концепцію профільного навчання у старшій школі. Назвемо її другою, оскільки називати новою – не хотілось би. У наказі про її затвердження потреба в ній умотивовувалася запровадженням нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, проте справжня причина була іншою: профільне навчання виводилося з контексту відміненого переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання. Постулювалася можливість здійснення профілізації в межах одинадцятирічки, що було вельми сумнівним, хоч і неочевидним для багатьох представників широкої громадськості.

Після перемоги Революції Гідності наказ про затвердження цієї другої концепції було скасовано. Однак треба визнати: попри його деструктивну інтенцію, він теж пошавив суспільний інтерес до ідей профілізації і сприяв позитивному ставленню до них. У 2014–2015 роках кількість респондентів, які підтримували профілізацію, зростає до понад 55%.

Як бачимо, тут можна говорити про своєрідну закономірність: “пікові” показники динаміки громадської думки щодо профілізації старшої школи збігалися в часі з ухваленням освітянським міністерством відповідних директивних документів – першої концепції, її нової редакції, другої концепції. Найвищий для певного періоду показник фіксувався безпосередньо в рік ухвалення документа та/або наступного року (рис. 5). Наївно було б, звичайно, уявляти справу так, що всі громадяни кидалися читати ухвалений документ, однак опосередковано – через освітян – його зміст доходив, як сигнал, до суспільного загалу і збуджував позитивні очікування. Тобто своєчасне ухвалення тих чи тих освітянських документів здатне стимулювати позитивну громадську думку щодо освітніх нововведень. Але така збіжність у часі “пікових” показників громадської думки з ухваленням відповідних документів, на наш погляд, може виникати, як правило, тоді, коли громадська думка є загалом прихильною до певного нововведення, не перебуває щодо нього у стані конфронтації.

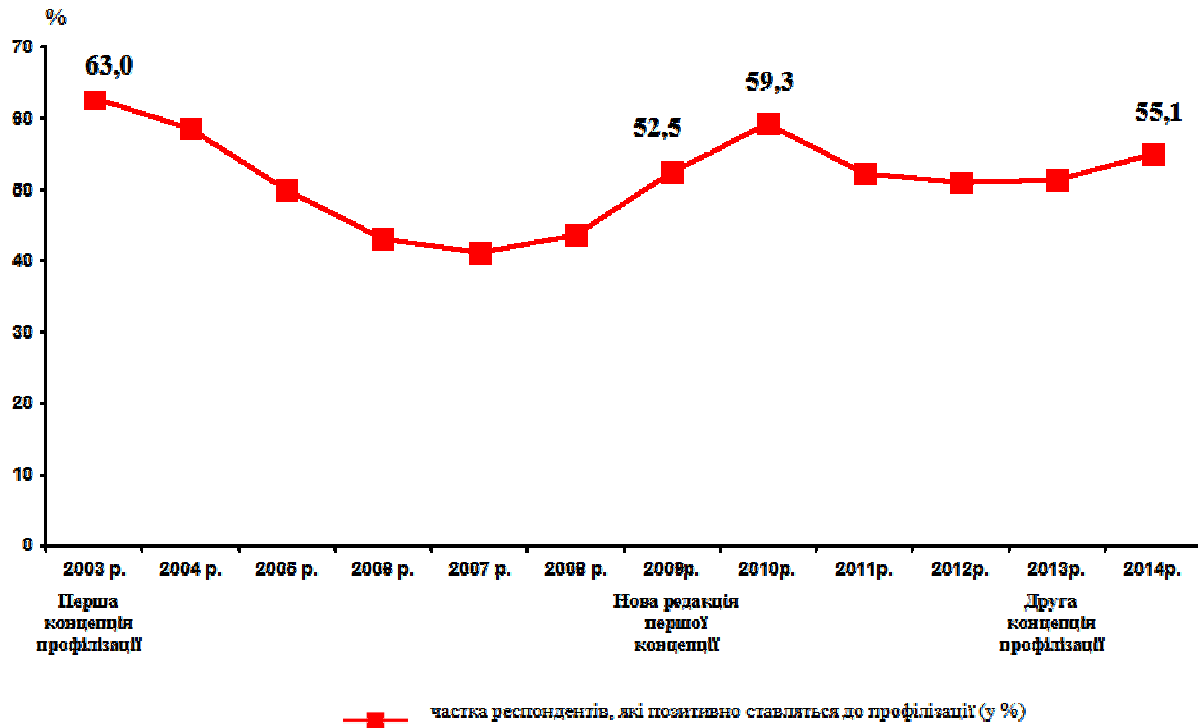


Рис. 5. Збіжність у часі “пікових” показників динаміки громадської думки щодо профілізації старшої школи з ухваленням освітянським міністерством директивних документів з питань профілізації



Утім, у подальшому позитивне ставлення українців до профілізації старшої школи уже не потребувало допоміжного стимулювання. Починаючи з 2016 року позитивна динаміка громадської думки щодо неї набула сталого прискорення і станом на 2019 рік “питома вага” її прихильників сягнула 75,3%. Водночас малою, як ніколи, стала частка опонентів профілізації – 8,4%. Найменшою за увесь період спостережень була й частка тих, хто утруднювався з відповіддю, – 10,6%.

Порівняно більше опонентів і менше прихильників профілізації було лише в Центральному регіоні (додаток 18). Інших суттєвих відмінностей за регіональною, віковою та соціально-професійною ознаками, як правило, не простежувалося. Отже, українське суспільство, треба думати, остаточно утвердилось у своїй прихильності до профільного навчання в старшій школі. Тож залишається сподіватися, що в процесі його широкого впровадження не буде допущено кроків, які могли би похитнути цю прихильність.

## ***12-річка***

Природна суперечливість громадської думки та інспіровані складнощі її формування найбільшою мірою позначилися на ставленні громадян до запровадження 12-річного терміну навчання в закладах загальної середньої освіти. Серед освітніх нововведень 2000-х років доля цього реформаторського починання складалася найдраматичніше. Із причин, достеменно відомих тільки його ініціаторам, воно було “протиснуте” до Закону України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) без попереднього обговорення в суспільстві і, отже, лягло в громадській думці на непідготовлений ґрунт. Як суспільному загалу, так і педагогічним працівникам, учням та їхнім батькам не було своєчасно і до ладу роз’яснено для чого власне потрібна 12-річка, у чому конкретно полягають її переваги, зокрема з погляду розвантаження учнів і запровадження профільного навчання. Навіть після ухвалення згаданого закону висловлювалися переважно загальні тези про те, що в Європі давно немає країн, де б діти вчилися в школі менше ніж 12 років, що

відтоді, як школа стала одинадцятирічною, світ невіпізнанно змінився і треба більше часу для освіти, яка б зробила учня конкурентоспроможним у дорослому житті, що в сучасному інформаційному суспільстві кращі шанси має той, хто більше вчиться, і т. ін. Зрозуміло, такі тези не видавалися особливо переконливими українським родинам, значна частина яких потерпала від матеріальних негараздів. Цим не забарилися скористатися політичні сили, не зацікавлені в європейському векторі розвитку вітчизняної освіти. Програвши двобій проти 12-річки в парламенті, вони розгорнули шалений наступ на неї поза його стінами, запевняючи співвітчизників, що прагнення влади подовжити термін навчання зумовлено не турботою про поліпшення якості освіти, а намаганням влади приховати величезну кількість безробітних молодих людей, покласти тягар їх утримання на плечі батьків тощо. Такі інсинуації в поєднанні з ірраціональним небажанням багатьох громадян змінювати усталений порядок речей, застарілими уявленнями та стереотипами, що інколи межували з мракобіссям, зумовили лавиноподібне наростання спротиву громадської думки цьому нововведенню.

Перше ж її замірювання засвідчило значне переважання негативу над позитивом (табл. 24). На підтримку 12-річки висловлювалися 25,5% опитаних, проти неї – 44,8%. Через рік “питома вага” негативу зросла до 60,2%, ще через рік – до 67,2%. При цьому серед учнів старших класів негативну думку мали 74,4% респондентів, серед працівників освіти – 61,5%. А частка тих, хто позитивно ставився до переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання, в усіх категоріях опитаних стабільно була меншою за 20%.

Палітру негативних думок противників 12-річки відображають результати їх неформалізованого інтерв'ювання, про яке йшлося вище, коли ми аналізували громадську думку щодо 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень школярів. Нагадаємо, що цим інтерв'юванням, яке проходило практично в усіх регіонах України, було охоплено 445 дорослих респондентів віком від 18 років і старше та 132 учні 10–11 класів загальноосвітніх шкіл.

Таблиця 24

Динаміка розподілу відповідей на запитання **“Як Ви ставитесь до запровадження в закладах загальної середньої освіти 12-річного терміну навчання?”** (у%)

Термін опитування	Варіанти відповіді			
	Позитивно	Важко відповісти	Негативно	Не чув(-ла) про таке
2001 р.	25,5	23,6	44,8	6,0
2002 р.	16,6	20,0	60,2	3,2
2003 р.	16,2	13,4	67,2	3,2
2004 р.	15,5	15,4	65,5	3,6
2005 р.	12,3	22,2	61,7	3,8
2006 р.	14,5	24,7	55,9	4,9
2007 р.	14,8	22,6	56,4	6,2
2008 р.	16,4	21,7	58,4	3,5
2009 р.	13,2	18,8	65,4	2,6
2015 р.	12,4	13,9	69,3	4,4
2016 р.	15,2	12,4	69,2	3,3
2017 р.	16,9	18,5	60,8	3,8
2018 р.	16,5	17,7	62,7	3,1
2019 р.	18,0	16,3	63,2	2,5

Дорослі противники 12-річки виступали проти неї насамперед тому, що розглядали її як самодостатнє нововведення, невиправдано довгий термін навчання, який не справить, на їхню думку, жодного впливу на якість і результативність освітнього процесу (48,6%). Їм були притаманні, наприклад, такі висловлювання: “Це безглузде марнування часу”; “Якщо нема бажання вчитися, то і за 20 років нічого з цього не буде”; “Невже нинішні діти настільки дурніші від тих, що вчилися по 10 років?”; “Програма буде розтягнута, а додаткових знань це не дасть”; “Це марна трата часу і здоров’я, причому це стосується і дітей, і

вчителів”; “Динамічні, прискорені програми мобілізують здібності учнів, зацікавлюють їх і значно скорочують час навчання”; “Від цього розуму не прибавиться”; “Навіщо тримати дитину 12 років у школі? Якщо в неї є здібності, хай вчиться в інституті”; “Це просто розтягування учбової програми”; “Цілком досить і 10 років: головне – гарна програма і відмінне її викладання”; “Не в кількості років справа, а в якості викладання”; “Якщо дитина сидітиме в школі 12 років, то навіщо тоді ПТУ і вузи?”; “Важко так довго вчитись у школі”. А дехто з таких респондентів узагалі виходив за межі не лише компетентності, а й здорового глузду, проголошуючи сентенції на кшталт: “Хто хоче вчитися, той і за 8–9 років усе знатиме”; “Раніше по чотири роки навчалися – і професори були”; “Чим більше учіння, тим більше отупіння” тощо.

Доволі багато противників 12-річки вбачали в ній штучне подовження терміну дитинства і соціального утримання (23,1%): “Краще б діти раніше йшли працювати, щоб не тягнули гроші з батьків”; “Чим раніше дитина вийде зі школи в доросле життя, тим краще, не варто засиджуватися у школі, бо це гальмує розвиток особистості”; “Треба якомога раніше привчати дітей до праці”. При цьому часто змальовувалася воістину апокаліптична картина, до якої нібито призведе ще один рік шкільного навчання: “Хлопці тільки закінчать школу – підуть до війська, а дівчатам пора виходити заміж”; “Це смішно: кількість заміжніх випускниць однозначно зростає, адже шлюбний вік для жінок в Україні – 17 років”; “Треба буде відкривати при школах дитячі садки”; “При школах будуть сімейні гуртожитки”; “Діти постаріють у школі і після такого терміну навчання вже мало хто захоче вчитися далі: позаводять сім’ї і на навчанні поставлять хрест”; “Хлопці підуть до війська без спеціальності, бо не встигнуть її здобути, а так вони могли б ще кудись поступити”; “У школах буде більше вагітних учениць”. І цей наратив – про вагітних учениць та сімейні гуртожитки при школах, як побачимо далі, виявився напрочуд живучим.

Траплялися серед тих, хто вбачав у 12-річці штучне подовження терміну дитинства, також геть необґрунтовані прогнози (“Більшість дітей піде зі школи після 9-го класу, а далі залишаться вчитися тільки ті, кому нікуди дітися”) і висловлювання, котрі свідчили, що опитаним нічого невідомо про запровадження в

межах 12-річки профільного навчання (“За цей зайвий час, що дитина навчатиметься в школі, вона б могла почати навчатись у тій сфері, за якою бажає вступити до вузу”).

Певна частина противників 12-річки пояснювала своє негативне ставлення до неї неготовністю закладів освіти до цієї реформи та незадовільним, демотивуючим станом освітнього процесу (13,7%): “Для цього немає належної матеріальної бази”; “Становище шкіл жалюгідне”; “Зарплата вчителів мала”; “Дорого для держави”; “Держава не готова вчити дітей 12 років”; “Знов не вистачатиме підручників і т. д.”; “Діти і так затуркані вчителями і школою”; “Нинішня школа тільки псує дітей”; “За такої школи, яку ми маємо нині, кожен день перебування там є небезпечним для дитини, і тому чим скоріше дитина вийде зі школи – тим краще для неї”.

Окрім того, чимало учасників інтерв’ювання (14,6%) висловлювали невдоволення не стільки подовженням терміну навчання, скільки тим, що воно розпочинається із шестирічного віку: “Шестирічні діти фізично не можуть висидіти 30–40 хвилин уроку”; “Мені дуже шкода дітей, які мусять так рано йти до школи”; “Це засмічення мозку дітям раннього віку”; “Шестилітні діти не повинні сидіти за партами, вони мають гратися!”; “Це позбавляє дитину одного року дитинства”.

Палітра відповідей учнів старших класів була за змістом загалом такою ж, як і в дорослих респондентів. Найчастіше старшокласники, які не мали жодного уявлення про перехід до профільної школи, розглядали 12-річку як самодостатнє нововведення, невиправдано довгий термін навчання (59,6%): “Хто здатний засвоїти шкільну програму, той і за 8 років засвоїть”; “Це нічого не змінює, а діти лише зайвий рік ходитимуть до школи”; “Цілком вистачило б 10–11 років”; “У 17-19 років у школі вчитися буде нудно”; “Це марна трата часу”; “Досить закінчити 9 класів, а далі навчатися в спеціальних закладах”; “Навчання так обридне, що ніхто нікуди не захоче поступати”; “Якщо на даний момент діти 1-х, 2-х та 3-х класів вивчають іноземні мови, то навіщо їх мучити 12-річним терміном навчання?”; “Не слід державі витратити зайві гроші на довготривалу освіту”.

Поширеними серед старшокласників були й думки про 12-річку як штучне подовження терміну дитинства та соціального

утриманства (30%): “У 18-19 років уже хочеться бути дорослою людиною, а не школяркою”; “Це неправильно, бо вже цілий рік можна було б працювати і заробляти гроші”; “У 18 років можна займатися іншим, а не навчанням”; “Почуваєшся дорослим, а мусиш ходити до школи”; “Після 9-го класу вже треба не вчитися, а гроші заробляти”; “Ти вже дорослий, а навчаєшся у школі”; “Якщо хлопчики закінчать школу у 18 років і одразу підуть в армію, то не залишиться часу на освіту”; “Хлопцям потрібно одразу йти до армії, а дівчата позакінчують вузи в 24-25 років”; “Моїм батькам не вистачить грошей так довго мене вчити”. Не обходилося і без “дорослих” наративів апокаліптичного стибу: “Після 9-го класу дівчата вже майже готові створювати сім’ю”; “Залишиться збудувати поряд зі школою сімейний гуртожиток” тощо.

Решта учнів старших класів (понад 10%) скаржилися на надмірне навчальне навантаження (“Зараз діти не вчать, а мучаться”) і висловлювали невдоволення початком навчання із шестирічного віку.

Незважаючи на значний суспільний спротив, перехід закладів загальної середньої освіти на 12-річний термін навчання хоч і мляво, як то кажуть, зі скрипом, але відбувався: створювались і впроваджувались нові навчальні програми й підручники, здійснювались відповідні організаційні заходи. Тому суспільство починало поступово примирюватись із цією непопулярною новацією, що й засвідчували дані нашого моніторингу. “Питома вага” противників 12-річки, досягнувши свого “піку” у 2003–2004 роках, протягом наступних чотирьох років дещо зменшилася (табл. 24). Але таке зменшення відбувалося переважно за рахунок зростання частки респондентів з невизначеною думкою. Частка опитаних, які мали з приводу 12-річки позитивну думку, істотно не змінювалася.

Такий стан громадської думки зумовлювався не в останню чергу байдужістю до здійснюваної реформи багатьох органів управління освітою обласного та районного рівня, відсутністю виразних сигналів з їхнього боку. Вони хоча й розпочали впровадження навчальних програм 12-річки, загалом дотримувалися в цьому питанні вичікувальної позиції, фактично нічого не протиставляли намаганням її дискредитувати або й потурали цим

намаганням. До вичікувальної позиції спричинювалося передусім те, що перехід шкіл на 12-річний термін навчання став розмінною монетою в передвиборних баталіях різних політичних сил. Прагнучи догодити виборцям, скасувати 12-річку (разом із 12-бальною) обіцяли, йдучи до влади, і В. Ющенко у 2004 році, і команда Януковича у 2009 році, перед новими президентськими виборами. Природно, це обнадіювало її противників у широких суспільних верствах. Тож саме в ці роки у громадській думці спостерігалися “пікові” показники негативного ставлення до 12-річного терміну навчання. Але якщо такі обіцянки В. Ющенка, як і більшість інших його обіцянок, так обіцянками й залишилися, то “регіонали” відмовлятися від своїх намірів не збиралися.

Після їхнього приходу до керівництва освітньою галуззю атмосфера навколо 12-річки, як і навколо ЗНО, згустилася. Аби її якось прояснити, працівники міністерства знову звернулися до нас із проханням провести опитування серед учасників освітнього процесу щодо перспективи подальшого переходу закладів загальної середньої освіти на 12-річний термін навчання, переходу, який на той час здійснювався вже майже десять років. На чіюсь фінансову підтримку, скажімо з боку фонду “Відродження”, у цьому разі розраховувати не випадало, оскільки 12-річка, на відміну від ЗНО, до пріоритетів, визначених зарубіжними спонсорами, не належала. Але, “окрилені” позитивними наслідками дослідження з приводу ЗНО, ми вишукали власні можливості для проведення опитування.

Опитування проводилося 29 квітня – 10 травня 2010 року за квотними вибірками, що репрезентували учителів 5–11 класів та учнів 9–11 класів загальноосвітніх шкіл України. Квотування здійснювалося за статистичними даними, наданими МОН України. Було опитано 1203 працівники освіти (з них 686 учителів міських, 517 – сільських шкіл) і 1222 учні (з них 770 – у міській, 452 – в сільській місцевості).

Отримані дані в аспекті ставлення учителів та учнів до 12-річки не стали несподіваною. Як і суспільство загалом, учасники освітнього процесу мали про неї переважно негативну думку. На її підтримку висловилися 17,1% учителів і 9,8% учнів. Проти неї були серед учителів 62,1%, серед учнів – 75,8%, зокрема серед учнів 10–11 класів – 71,9%, а серед дев’ятикласників, яким

безпосередньо “загрозувало” подовження терміну навчання, – 79,8%.

Але нас значно більше, ніж ці констатації, цікавило, як сприймаються учасниками освітнього процесу, наскільки переконливими чи ні видаються їм аргументи захисників 12-річки і ті твердження супроти неї, які циркулювали в суспільстві і використовувалися для її дискредитації. Найпоширеніші твердження на користь переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання і супроти нього було зведено в один список і “перемішано” в довільному порядку. Респондентів ми просили відповісти, згодні вони чи ні з кожним твердженням.

Отримані дані відображено в додатках 19 і 20. Ці дані засвідчили, що з усіх тверджень, які просували захисники 12-річки, аргументуючи потребу її збереження, бодай відносна більшість учителів і учнів поділяли лише те, що скасування 12-річної школи призведе до змарнування величезних державних коштів, які вже витрачено на створення нових навчальних програм та підручників (учителі – 45,2%, учні – 44,8%), і те, що перевагою 12-річної школи є чи, радше, має стати профілізація навчання в старших класах (учителі – 44,3%, учні – 37,4%). З усіма іншими аргументами, до яких зазвичай апелювали захисники 12-річки, – наприклад, із тим, що перехід на 12-річний термін навчання “урівняє” Україну з Європою, що в сучасному інформаційному суспільстві більше шансів має той, хто більше вчиться, що закінчення школи в повнолітньому віці полегшить працевлаштування молодих людей, – із цими аргументами як учителі, так і учні значно частіше не погоджувалися, ніж погоджувалися. Не справляв на них враження й аргумент про те, що ціною відмови від 12-річки буде здоров’я учнів, які вчитимуться по 7-8 уроків щодня та ще й суботу. Не справляв, по-перше, тому, що ті, хто ратував за відміну 12-річної школи запевняли: цього не буде (і, маємо визнати, почасти дотрималися своєї обіцянки), а по-друге, тому що в процесі переходу на 12-річний термін навчання реального зменшення навчального навантаження часто-густо не відчувалося.

Натомість майже всі твердження, що поширювалися в суспільстві супроти 12-річки, поділялися переважною більшістю опитаних учителів і учнів (додаток 20). Найбільшу популярність мало трактування подовженого терміну навчання як самодостат-



ньої, невиправданої новації, котра не вплине на успішність школярів (учителі – 70,6%, учні – 76,2%). Набував подальшої популярності також одіозний наратив про дорослих тьоть, які відразу по закінченні школи йтимуть до РАГСу або й до пологового будинку (вчителі – 59,7%, учні – 67,3%). Водночас поряд із цим одіозним наративом переважна більшість опитаних підтримувала такі не позбавлені резону твердження:

- ті кошти, які підуть на додатковий, 12-й, рік навчання, доцільніше спрямувати на поліпшення матеріально-технічної бази школи та на збільшення зарплат учителям, щоб краще вчили дітей (учителі – 65,7%, учні – 58,9%);
- треба прибрати зайвий матеріал з навчальних програм і зайві предмети, а не розтягувати навчання на 12 років (учителі – 63,4%, учні – 72,6%).

Підтримка цих тверджень нехай і у викривленій формі, але відбивала реальні проблеми закладів загальної середньої освіти, пов'язані зокрема з їхнім незадовільним матеріально-технічним забезпеченням та навчальним перевантаженням учнів. Інакше кажучи, відбивала ту прикру реальність, що сфера загальної середньої освіти ще не була достатньо готовою до переходу на 12-річний термін навчання. Тобто хоча суспільний спротив 12-річчю й було інспіровано, він знаходив опертя в особистому досвіді учасників освітнього процесу. Тож недаремно окремі тверезо мислячі представники громадськості пропонували відстрочити запровадження 12-річної школи, а не скасовувати її. Але ці притомні пропозиції тонули в загальному гвалті за відміну розпочатої реформи.

Отже, опитування вчителів і учнів підтвердило, що битву за 12-річку в громадській думці програє. Розгромно.

Однак не безповоротно. Адже тим учасникам опитування, які мали негативну думку щодо переходу на 12-річний термін навчання, ставилося запитання “Чи підтримали б Ви перехід до 12-річної школи, якби при цьому було забезпечено перелічені нижче умови?”. І відповіді на нього показали, що думка від 40 до 58% негативно налаштованих учителів і від 34 до 55% учнів може змінитися за умов, які перелічено в таблиці 25.

Таблиця 25

Розподіл відповідей негативно налаштованих щодо 12-річки вчителів і учнів на запитання **“Чи підтримали б Ви перехід до 12-річної школи, якби при цьому було забезпечено перелічені нижче умови?”** (2010 р., у%)

Умови	Учителі			Учні 9–11 класів		
	так	важко відповісти	ні	так	важко відповісти	ні
реальне зменшення навчального навантаження учнів (не більше 5-6 годин на день)	40,1	21,2	38,7	41,7	15,0	43,3
докорінне поліпшення матеріально-технічної бази школи	58,3	13,3	28,4	48,5	18,6	32,8
належно організована профілізація навчання в старших класах	53,5	18,9	27,6	40,5	20,8	38,6
значно вища якість навчання та конкурентоспроможність вітчизняної освіти в сучасному світі	54,3	20,3	25,4	45,7	20,8	33,6
переорієнтація освітнього процесу із заучування навчального матеріалу на практичне застосування знань	52,2	21,8	26,0	42,7	24,8	32,5
можливість змістовного використання учнями вільного часу, широке залучення їх до занять спортом, художньої самодіяльності, гурткової роботи тощо	52,4	18,8	28,8	55,1	14,8	30,1
все необхідне для початку навчання дітей з 6-річного віку (з урахуванням їхніх вікових потреб)	48,4	21,6	30,0	42,8	21,4	35,8
дієва система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог	47,5	21,1	31,4	33,9	28,0	38,0

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати кілька варіантів відповіді.

Результати проведеного опитування нами було викладено в поданому до МОН України звіті, що завершувався такими висновками:

1. Більшість учителів та учнів старших класів, як і громадян України в цілому, негативно ставляться до переходу загально-освітніх шкіл на 12-річний термін навчання.

2. Негативне ставлення опитаних до 12-річного терміну навчання перебуває в очевидній суперечності з переважно позитивним ставленням до профілізації старшої школи. Тож правомірно стверджувати, що багато респондентів унаслідок слабкої роз'яснювальної роботи наразі демонструють нерозуміння важливості запровадження 12-річного терміну навчання як передумови профілізації старшої школи.

3. Значна частина респондентів, які висловлюють негативне ставлення до переходу на 12-річний термін навчання, схильні змінити свою думку на позитивну, якщо цей перехід супроводжуватиметься істотним зменшенням навчального навантаження школярів, докорінним поліпшенням матеріально-технічної бази школи, значним підвищенням якості навчання, переорієнтацією із заучування навчального матеріалу на практичне застосування знань, розширенням можливостей змістовного використання учнями вільного часу тощо. Отже, в разі забезпечення відповідних умов є реальні можливості докорінної зміни громадської думки щодо виправданості й доцільності запровадження 12-річного терміну навчання.

Ці висновки дістали в міністерстві високу оцінку, були зустрінуті схвально і з невідомою вдячністю. Але ні ми, ні працівники міністерства, котрі замовляли опитування, тоді не знали, що у висновках такого спрямування міністерське керівництво абсолютно не зацікавлене, що воно вишукує в громадській думці лише підстави для скасування 12-річної школи.

Після Революції Гідності, як уже зазначалося, перехід до 12-річки було поновлено на законодавчому рівні. Але й керівництво МОН України, яке прийшло на зміну "регіоналам", тривалий час вагалося з визначенням свого ставлення до неї. Зокрема, міністр С. Квіт протягом більшої частини своєї каденції "заспокоював" громадську думку тим, що 12-річка, мовляв, справа далекого майбутнього, замість того щоб обстоювати її переваги. То

й не дивно, що коли курс на неї зрештою таки довелося взяти, противників цієї реформи стало навіть більше, ніж до її припинення. У 2015–2016 роках їх було понад 69% (табл. 24).

Поширювалися знову призабуті нарративи про дорослих тьоть, які відразу по закінченні школи йтимуть до пологових будинків, та інші нісенітниці. Причому продукували їх не тільки пересічні громадяни, а й, з дозволу сказати, інтелектуали. Приміром, один відомий літературознавець так захопився доведенням непридатності 12-річки для української молоді, яка нібито дозріває у фізіологічному плані значно раніше від західно-європейських однолітків, що опустився до цитування на шпальтах освітянської (!) преси огидної “народної мудрості” сексистського штабу – про те, що у наших учениць у сумці, а щб – в думці.

Невідворотність запровадження 12-річної школи, утім, починала змінювати громадську думку щодо неї. Але надто повільно, маловідчутно та зі сповзанням назад. Упродовж 2015–2017 років частка її прихильників зросла від 12,4% до 16,9%. У 2017 році істотно зменшилася водночас кількість противників 12-річки – до 60,8%. Проте впродовж двох наступних років це зменшення знівелювалося. Станом на 2019 рік ті, хто має негативну думку щодо 12-річного терміну навчання в закладах загальної середньої освіти, становили 63,2%. Утруднювалися з відповіддю 16,3% респондентів.

Найменше негативістів було в Західному регіоні (40,5%), більше, ніж у середньому по національній вибірці, – на Сході та Півдні (71,8% і 72,9%, відповідно). Істотно перевищували середньовибіркові показники також частки негативістів серед працівників сфери обслуговування (72,5%) і пенсіонерів (69,3%). Серед освітян прихильники 12-річки становили 29,2%, серед учнівської та студентської молоді – 23,2%, тоді як противників було 56,9% і 59,8%, відповідно. Проте слід зазначити, що попри певні регіональні, соціально-професійні та вікові відмінності ті, хто виступає проти 12-річної школи, на жаль, скрізь домінували над її прихильниками (додаток 21).

Неабияка стійкість упродовж майже двох десятиріч, можна сказати, затятість негативної громадської думки стосовно запровадження в закладах загальної середньої освіти 12-річного терміну навчання дає підстави припустити, що це вже не просто

думка, що вона закріпилася в суспільстві як груповий атитюд. Навряд чи його наявність може вилитися в якісь дії, тим паче масового характеру, радше все обмежуватиметься подальшим вербальним спротивом. Але такий спротив створюватиме вельми хистке психологічне підґрунтя для реформування старшої школи і за певних умов може стати живильним середовищем для нових спроб скасування цієї реформи, якщо б комусь заманулось до них вдатися. Тому ігнорувати такі загрози недалекоглядно.

“Розхитати” негативний груповий атитюд, звісно, дуже складно. Але можливо, передумови для цього є. Про це свідчать дані наших досліджень, наведені в згаданій вище таблиці 25, а також у додатку 22, де відображено результати пізнішого опитування. Треба тільки, щоб “розхитування” негативного атитюду не зводилося до декларацій, а спиралося на реальні позитивні зміни в освітньому процесі, у його матеріально-технічному та науково-методичному забезпеченні.

## **Освітнянське законодавство нового покоління у дзеркалі громадської думки. Стартові позиції НУШ**

Під освітянським законодавством нового покоління<sup>1</sup> маються на увазі закони, ухвалені Верховною Радою після Революції Гідності. Оскільки вони містили низку суттєвих освітніх нововведень, нас, природно, не могло не цікавити ставлення до них носіїв громадської думки. Ми почали зондувати це ставлення (до новел першого зі згаданих законів) у 2014 році за власною ініціативою, а в 2016–2017 роках відповідні дослідження здійснювалися на замовлення МОН України<sup>2</sup>, що значно збільшило наші можливості.

---

<sup>1</sup> Вище ми вже використовували цей термін, запроваджений в одній з національних доповідей НАПН України.

<sup>2</sup> Дані цих досліджень детально відображено в довідковому виданні (Слюсаревський, Гуменюк, Дворник, Черниш, 2019).

Отримане фінансування дало змогу розширити вибірку сукупність опитуваних, увівши до неї (за принципом опуклої вибірки) більшу кількість батьків учнів загальноосвітніх шкіл та дітей, що відвідували заклади дошкільної освіти, громадян, у родинях котрих були на той час студенти закладів вищої освіти, і педагогічних працівників різних ланок освіти (приблизно по 400-600 представників кожної цільової групи). Істотно розширився також змістовий спектр включених до опитувальників запитань.

Першим з освітянських законів нового покоління був, як зазначалося, ухвалений 1 липня 2014 року Закон України “Про вищу освіту”. Неважко було передбачити, що попри резонансність ухваленого закону більш-менш ознайомилися з його змістом серед респондентів виявиться обмаль. І проведене опитування це підтвердило (див. розділ “Поінформованість носіїв громадської думки про освітні справи”). Тому фокус дослідження відпочатково було зміщено зі ставлення громадян України до закону в цілому на ставлення до тих нововведень, які він містив. Причому кожне з них по можливості роз’яснювалося. Це дало змогу оцінювати запроваджувані нововведення не тільки тим громадянам, що мали певне уявлення про зміст закону, а й усім, хто тією чи іншою мірою розуміється на проблемах вищої школи.

Отримані дані (табл. 26) засвідчили, що розуміються на цих проблемах, як і очікувалося, далеко не всі опитувані. Не змогли висловити свою думку про те, чи дадуть змогу згадані в таблиці нововведення поліпшити якість вищої освіти, від 17 до 20% учасників опитування, котрі зізналися, що взагалі не розуміють, про що йдеться. Також від майже чверті до майже третини респондентів утруднювалися з відповідями, обирали альтернативу “важко відповісти”.

Однак решта опитаних, котрі таки почувалися спроможними оцінювати запроваджувані нововведення, зустріли їх здебільшого схвально. Академічну мобільність позитивно оцінювали в аспекті поліпшення якості вищої освіти 54,7% респондентів, автономію вишів – 43,4%, створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) – 40,1%. А негативні оцінки становили, відповідно, лише 4,2%, 10,7% і 8,8%.

Розподіл відповідей на запитання **“Нижче наведено окремі нововведення, які містить нещодавно прийнятий Закон України “Про вищу освіту”. На Вашу думку, чи дадуть ці нововведення змогу поліпшити якість вищої освіти?”** станом на 2014 рік (у%)

Нововведення	Варіанти відповіді			
	так	важко відповісти	ні	не розумію, про що йдеться
<b>автономія закладу вищої освіти</b> (його самостійність, незалежність і відповідальність щодо організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, самостійного добору і розстановки кадрів, використання власних коштів, зокрема отриманих від надання платних послуг)	43,4	28,9	10,7	17,0
<b>академічна мобільність</b> (надання учасникам освітнього процесу можливості навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами)	54,7	24,3	4,2	16,9
<b>створення спеціального колегіального органу – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти</b>	40,1	31,1	8,8	20,0

Під час іншого опитування, що проводилося через два роки на замовлення МОН України, дістали підтримку переважної більшості респондентів і такі з передбачених Законом “Про вищу освіту” нововведення, як участь роботодавців у розробленні освітніх програм, участь студентів в управлінні університетами, створення системи забезпечення якості вищої освіти (табл. 27). На користь участі роботодавців у розробленні освітніх програм

висловилися 60,4% усіх опитаних, 69,4% працівників освіти, 62,2% батьків та інших близьких родичів студентів. Майже так само високим був рівень підтримки й участі студентів в управлінні університетами (57,6%, 63,3% і 65%, відповідно) та створюваної системи забезпечення якості вищої освіти (57,2%, 65,2% і 64,6%, відповідно).

Таблиця 27

Розподіл відповідей на запитання “*Чи підтримуєте Ви згадані нижче нововведення, що запроваджуються згідно з новим Законом України “Про вищу освіту”?*” станом на 2016 рік (у%)

Нововведення	Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Респонденти, в родинях яких були студенти ЗВО	Працівники освіти
участь роботодавців у розробленні освітніх програм	підтримую	60,4	62,2	69,4
	важко відповісти	23,8	24,1	18,0
	не підтримую	9,1	10,3	11,9
	мені це байдуже	6,7	3,4	0,8
участь студентів в управлінні університетами	підтримую	57,6	65,0	63,3
	важко відповісти	22,1	19,3	19,4
	не підтримую	13,7	12,6	16,6
	мені це байдуже	6,6	3,1	0,8
створення системи забезпечення якості вищої освіти (незалежне зовнішнє оцінювання студентів, викладачів, діяльності університетів)	підтримую	57,2	64,6	65,2
	важко відповісти	26,1	22,3	25,1
	не підтримую	11,1	11,0	8,4
	мені це байдуже	5,7	2,2	1,3



Отже, існували всі передумови для формування позитивної громадської думки щодо визначених напрямів реформування вищої школи. Проте її реформування давало дедалі відчутніші збої, прогресивний характер перетворень нівелювався підзаконними актами, тонував у нескінченній бюрократичній тяганині навколо формування складу НАЗЯВО. Усе це підривало суспільний інтерес до запроваджуваних нововведень. Відтак подальше формування громадської думки щодо реформи вищої освіти в тодішньому її вигляді втратило сенс, як фактично звелася нанівець і сама реформа. Тож недаремно сьогодні, у складних умовах повномасштабного російського вторгнення, освітянське керівництво розпочинає вже нову реформу в галузі вищої освіти<sup>1</sup>.

Але на час проведення наших досліджень ситуація з імплементацією нині чинного Закону України “Про вищу освіту” і, відповідно, з перспективами його суспільної підтримки ще мала доволі обнадійливий вигляд.

Наступним об’єктом громадської думки, що досліджувалася на замовлення профільного міністерства, став довгоочікуваний і нарешті ухвалений 5 вересня 2017 року рамковий Закон України “Про освіту”. Щодо вищої школи нічого принципово нового порівняно із спеціальним законом про вищу освіту, про який ішлося вище, він не містив, лише відтворював його основні положення. Тому нас і замовників шойно ухвалений рамковий закон цікавив передусім з погляду проголошених у ньому підходів до реформування середньої освіти, точніше з погляду ставлення до цих підходів широкої громадськості загалом і зокрема таких цільових груп, як працівники освіти та батьки школярів і старших дошкільників, котрі незабаром теж стануть школярами.

Тією чи іншою мірою ознайомлених із новим Законом “Про освіту” носіїв громадської думки було на момент опитування істотно більше, ніж свого часу із Законом “Про вищу освіту”, проте все одно небагато – ледь за третину. Із них скоріше схвалювали,

---

<sup>1</sup> На жаль, цю реформу знову розпочинають, не подбавши заздалегідь про її підтримку громадською думкою.

ніж не схвалювали новий закон 38,2% опитаних, скоріше не схвалювали – 28,3%. Ті, що скоріше схвалювали, серед працівників освіти становили 52%, ті, що скоріше не схвалювали, – 16,1%. Думки батьків школярів і дошкільників поділилися практично так само, як і серед усіх респондентів, тією чи іншою мірою ознайомлених із законом (38,1% і 26,4%, відповідно). При цьому і серед усіх ознайомлених, і серед освітян та батьків вельми значними були частки тих, хто не міг визначитися з відповіддю: 32,3%, 31,9% і 34,5%, відповідно. Тобто думка про новий закон тих громадян, які бодай щось про нього знали, була значною мірою невизначеною і водночас неоднозначною, поляризованою. Скоріше схвальне ставлення до закону переконливо переважало лише серед працівників освіти.

Але набагато більший інтерес становило, як і у випадку із законом про вищу освіту, ставлення респондентів, причому всіх, а не тільки більш-менш поінформованих, до проголошених у новому законі підходів, спрямованих на реформування середньої освіти, а не до закону як такого. Тим паче, що на проблемах середньої освіти респонденти зналися, звісно ж, назагал краще, ніж на проблемах вищої школи.

Проведене опитування показало, що ставлення носіїв громадської думки до передбачених новим Законом України “Про освіту” підходів до реформування середньої освіти не піддається генералізованій оцінці. Одні із цих підходів сприймалися позитивніше, ніж закон у цілому, інші ж, навпаки, викликали несприйняття в багатьох опитаних, кількість яких іноді перевищувала частку тих, хто не схвалював закон у цілому (табл. 28). Отже, неоднозначне ставлення громадян, зокрема й частини освітян, до нового закону часом зумовлювалося несприйняттям його конкретних положень, а не лише недостатньою поінформованістю.

Таблиця 28

**Показники підтримки/непідтримки респондентами зафіксованих у чинному Законі України “Про освіту” підходів до реформування загальної середньої освіти (станом на 2017 рік, у%)**

Підходи	Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Батьки школярів і дошкільників	Працівники освіти
<b>практична спрямованість змісту освіти</b> (школа має не лише давати учням теоретичні знання, а й навчити використовувати їх у повсякденному житті)	підтримую	<b>83,0</b>	<b>87,0</b>	<b>92,7</b>
	важко відповісти	<b>11,3</b>	<b>9,2</b>	<b>4,5</b>
	не підтримую	<b>3,7</b>	<b>2,7</b>	<b>2,8</b>
	мені це байдуже	<b>2,1</b>	<b>1,1</b>	<b>0,0</b>
<b>орієнтація на учня</b> (у навчальному процесі вчитель має орієнтуватися на зацікавлення, потреби, схильності кожного учня, формуючи для кожного індивідуальну траєкторію навчання)	підтримую	<b>78,1</b>	<b>82,1</b>	<b>80,1</b>
	важко відповісти	<b>13,3</b>	<b>10,7</b>	<b>13,3</b>
	не підтримую	<b>6,5</b>	<b>6,6</b>	<b>6,7</b>
	мені це байдуже	<b>2,2</b>	<b>0,5</b>	<b>0,0</b>
<b>урізноманітнення форм навчання, які визнає держава</b> (батьки можуть обрати для своєї дитини дистанційне, екстернатне, домашнє навчання, педагогічний патронаж)	підтримую	<b>53,0</b>	<b>55,7</b>	<b>58,2</b>
	важко відповісти	<b>23,0</b>	<b>22,6</b>	<b>20,6</b>
	не підтримую	<b>20,7</b>	<b>20,3</b>	<b>21,2</b>
	мені це байдуже	<b>3,3</b>	<b>1,4</b>	<b>0,0</b>

<b>Підходи</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>наголос на вивченні математично-природничих дисциплін</b> (застосування сучасних навчальних ресурсів, які викликають інтерес до точних наук, оновлення лабораторного обладнання, впровадження курсів програмування, робототехніки, штучного інтелекту тощо)	підтримую	<b>65,0</b>	<b>65,0</b>	<b>67,8</b>
	важко відповісти	<b>22,2</b>	<b>22,4</b>	<b>19,8</b>
	не підтримую	<b>9,5</b>	<b>11,3</b>	<b>12,1</b>
	мені це байдуже	<b>3,3</b>	<b>1,3</b>	<b>0,3</b>
<b>педагогіка партнерства</b> (вчитель має будувати рівноправні стосунки з учнями та батьками, орієнтувати школяра у світі знань, а не домагатися від нього “сліпого” послуху та бездумного заучування навчального матеріалу)	підтримую	<b>72,1</b>	<b>77,5</b>	<b>86,2</b>
	важко відповісти	<b>14,0</b>	<b>13,6</b>	<b>8,4</b>
	не підтримую	<b>11,4</b>	<b>7,9</b>	<b>5,4</b>
	мені це байдуже	<b>2,4</b>	<b>1,0</b>	<b>0,0</b>
<b>надання вчителю більшій творчій свободи</b> (вчитель матиме змогу самостійно створювати навчальні програми на основі державних стандартів, формуватиме власні підручники та інші навчальні ресурси, експериментуватиме з методами і формами навчального процесу)	підтримую	<b>55,6</b>	<b>58,1</b>	<b>82,4</b>
	важко відповісти	<b>25,1</b>	<b>23,5</b>	<b>11,9</b>
	не підтримую	<b>16,3</b>	<b>17,2</b>	<b>5,6</b>
	мені це байдуже	<b>2,9</b>	<b>1,3</b>	<b>0,0</b>

<b>Підходи</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>мотивування вчителя до постійного професійного самовдосконалення</b> (підвищення вимог до кваліфікації вчителів, яку будуть оцінювати незалежні центри, що впливатиме на рівень заробітної плати)	підтримую	<b>73,6</b>	<b>77,5</b>	<b>77,3</b>
	важко відповісти	<b>16,0</b>	<b>15,6</b>	<b>11,8</b>
	не підтримую	<b>8,3</b>	<b>6,1</b>	<b>10,9</b>
	мені це байдуже	<b>2,1</b>	<b>0,9</b>	<b>0,0</b>
<b>підвищення рівня автономності закладів освіти</b> (школа користується правом фінансової самостійності, у взаємодії з громадськістю сама розпоряджається наявними ресурсами; не чекаючи інструкцій і дозволів “згори”, ухвалює принципові рішення і бере за них на себе всю повноту відповідальності)	підтримую	<b>51,5</b>	<b>56,8</b>	<b>75,6</b>
	важко відповісти	<b>29,9</b>	<b>28,7</b>	<b>17,5</b>
	не підтримую	<b>16,2</b>	<b>13,6</b>	<b>6,6</b>
	мені це байдуже	<b>2,4</b>	<b>1,0</b>	<b>0,3</b>
<b>прозорість шкільних фінансів</b> (обов’язкова публікація на шкільних сайтах даних про надходження не лише державних коштів, а й отриманих з інших джерел фінансування, зокрема благодійних внесків)	підтримую	<b>79,1</b>	<b>83,9</b>	<b>88,8</b>
	важко відповісти	<b>12,4</b>	<b>9,7</b>	<b>7,8</b>
	не підтримую	<b>5,8</b>	<b>5,5</b>	<b>3,4</b>
	мені це байдуже	<b>2,7</b>	<b>0,9</b>	<b>0,0</b>

<b>Підходи</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>принцип “гроші ходять за дитиною”</b> (бюджетне фінансування розподіляється на користь тих закладів освіти будь-якої форми власності, які надають більш якісні освітні послуги і, отже, приваблюють більше учнів)	підтримую	<b>41,5</b>	<b>42,9</b>	<b>51,3</b>
	важко відповісти	<b>35,0</b>	<b>33,9</b>	<b>24,3</b>
	не підтримую	<b>20,4</b>	<b>22,2</b>	<b>24,4</b>
	мені це байдуже	<b>3,1</b>	<b>1,0</b>	<b>0,0</b>
<b>інклюзивна освіта</b> (навчання дітей з особливими потребами разом з іншими дітьми в одних і тих самих навчальних закладах)	підтримую	<b>33,8</b>	<b>36,9</b>	<b>40,8</b>
	важко відповісти	<b>33,0</b>	<b>32,5</b>	<b>25,8</b>
	не підтримую	<b>30,5</b>	<b>29,7</b>	<b>33,4</b>
	мені це байдуже	<b>2,8</b>	<b>0,9</b>	<b>0,0</b>
<b>надання можливості зараховувати у школі знання і вміння, отримані в позашкільній освіті</b> (наприклад, спортивних секціях, художніх чи музичних школах)	підтримую	<b>63,0</b>	<b>69,6</b>	<b>70,1</b>
	важко відповісти	<b>22,4</b>	<b>17,4</b>	<b>15,9</b>
	не підтримую	<b>12,1</b>	<b>11,7</b>	<b>13,9</b>
	мені це байдуже	<b>2,5</b>	<b>1,3</b>	<b>0,0</b>
<b>скасування шкіл з поглибленим вивченням предметів з першого класу</b>	підтримую	<b>28,5</b>	<b>27,9</b>	<b>32,2</b>
	важко відповісти	<b>27,4</b>	<b>26,2</b>	<b>24,6</b>
	не підтримую	<b>41,5</b>	<b>44,6</b>	<b>42,5</b>
	мені це байдуже	<b>2,6</b>	<b>1,3</b>	<b>0,8</b>

<b>Підходи</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>створення в сільській місцевості мережі опорних шкіл з кращим рівнем матеріально-технічного забезпечення та підготовки вчителів, гарантованим підвищенням дітей із віддалених місцевостей</b>	підтримую	<b>66,8</b>	<b>65,7</b>	<b>63,8</b>
	важко відповісти	<b>14,4</b>	<b>16,3</b>	<b>18,8</b>
	не підтримую	<b>16,3</b>	<b>16,7</b>	<b>17,2</b>
	мені це байдуже	<b>2,4</b>	<b>1,3</b>	<b>0,1</b>
<b>виборність директорів шкіл (обиратиме конкурсна комісія, сформована з представників місцевої влади, педагогічного колективу, батьків)</b>	підтримую	<b>58,0</b>	<b>59,0</b>	<b>61,6</b>
	важко відповісти	<b>19,9</b>	<b>20,1</b>	<b>17,9</b>
	не підтримую	<b>18,3</b>	<b>18,7</b>	<b>20,5</b>
	мені це байдуже	<b>3,8</b>	<b>2,2</b>	<b>0,0</b>
<b>проведення державної підсумкової атестації у формі ЗНО після завершення кожного із рівнів шкільної освіти – початкового, базового, повного середнього</b>	підтримую	<b>28,5</b>	<b>25,5</b>	<b>47,6</b>
	важко відповісти	<b>24,5</b>	<b>23,0</b>	<b>16,3</b>
	не підтримую	<b>43,6</b>	<b>50,5</b>	<b>36,1</b>
	мені це байдуже	<b>3,4</b>	<b>1,1</b>	<b>0,0</b>
<b>скасування в школах безоплатного гарячого харчування, за винятком дітей-сиріт, дітей з особливими потребами та з малозабезпечених сімей</b>	підтримую	<b>17,3</b>	<b>17,8</b>	<b>13,8</b>
	важко відповісти	<b>11,0</b>	<b>9,0</b>	<b>8,8</b>
	не підтримую	<b>70,0</b>	<b>72,6</b>	<b>77,4</b>
	мені це байдуже	<b>1,7</b>	<b>0,5</b>	<b>0,0</b>

<b>Підходи</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>обов'язкове розміщення в безкоштовному доступі електронних підручників</b>	підтримую	<b>70,8</b>	<b>79,3</b>	<b>90,1</b>
	важко відповісти	<b>14,4</b>	<b>9,4</b>	<b>5,9</b>
	не підтримую	<b>12,1</b>	<b>10,3</b>	<b>3,9</b>
	мені це байдуже	<b>2,7</b>	<b>1,0</b>	<b>0,1</b>
<b>запровадження у російськомовних школах та школах національних меншин обов'язкового викладання українською мовою з 5 класу (окремі предмети можна буде викладати англійською та іншими офіційними мовами Євросоюзу)</b>	підтримую	<b>52,3</b>	<b>59,7</b>	<b>70,5</b>
	важко відповісти	<b>18,7</b>	<b>18,3</b>	<b>16,3</b>
	не підтримую	<b>26,0</b>	<b>20,6</b>	<b>13,1</b>
	мені це байдуже	<b>3,0</b>	<b>1,3</b>	<b>0,1</b>



Найбільшу підтримку опитаних дістали такі підходи: практична спрямованість змісту освіти (83% усіх респондентів, 92,7% працівників освіти і 87% батьків школярів та дошкільників); прозорість шкільних фінансів (79,1%, 88,8% і 83,9%, відповідно); орієнтація на учня (78,1%, 80,1% і 82,1%, відповідно); мотивування вчителя до постійного професійного самовдосконалення (73,6%, 77,3% і 77,5%, відповідно); педагогіка партнерства (72,1%, 86,2% і 77,5%, відповідно); обов'язкове розміщення в безкоштовному доступі електронних підручників (70,8%, 90,1% і 79,3, відповідно); створення в сільській місцевості мережі опорних шкіл (66,8%, 63,8% і 65,7%, відповідно); наголос на вивченні математично-природничих дисциплін (65%, 67,8% і 65%, відповідно); надання можливості зараховувати в школі знання і вміння, здобуті в позашкільній освіті (63%, 70,1% і 69,6%, відповідно). Частки опитаних, які не підтримали таких підходів, рідко перевищували бодай 10–12%.

Понад половину всіх учасників опитування висловилися на підтримку і таких законодавчо закріплених підходів до реформування середньої освіти, як виборність директорів шкіл (58%), надання вчителю більшої творчої свободи (55,6%), урізноманітнення форм навчання, які визнає держава (53%), підвищення рівня автономності освітніх закладів (51,5%). Проте істотними були й частки респондентів, котрі не підтримали цих підходів. Наприклад, проти виборності директорів шкіл і проти урізноманітнення форм навчання, які визнає держава, виступив фактично кожен п'ятий з опитаних. Надання вчителю більшої творчої свободи і підвищення рівня автономності освітніх закладів підтримували ледь не однотайно працівники освіти (82,4% і 75,6%, відповідно), але значно рідше – батьки (58,1% і 56,8%, відповідно). Частки негативного ставлення до останніх двох підходів становили відповідно: серед батьків – 17,2% і 13,6%, а серед працівників освіти – лише 5,6% і 6,6%.

Поляризованим виявилось ставлення респондентів до інклюзивної освіти: частки опитаних, які ратували за неї і заперечували її потребу, в національній вибірці були майже однаковими (33,8% і 30,5%, відповідно). Дещо виразніше

прихильники інклюзії взяли гору над її противниками серед працівників освіти (40,8% і 33,4%, відповідно) та батьків (36,9% і 29,7%, відповідно).

Абсолютна або відносна більшість опитаних не підтримала: скасування в школах безоплатного гарячого харчування для дітей, що не належать до соціально вразливих категорій (70% усіх респондентів, 77,4% працівників освіти і 72,6% батьків); ліквідацію шкіл з поглибленим вивченням предметів з першого класу (41,5% усіх респондентів, 42,5% працівників освіти і 44,6% батьків); проведення державної підсумкової атестації у формі ЗНО після завершення кожного з рівнів шкільної освіти (43,6% усіх респондентів і 50,5% батьків). Тільки у педагогів підтримка ЗНО після кожного з рівнів шкільної освіти переважала непідтримку – 47,6% і 36,1%, відповідно.

Політично гострим було питання про ставлення учасників освітнього процесу і широкої громадськості до передбаченого новим законодавством запровадження в російськомовних школах та школах національних меншин викладання українською мовою з п'ятого класу. Незважаючи на інспірований антиукраїнськими силами негативний міжнародний резонанс цієї норми Закону України “Про освіту”, її підтримала більшість опитаних – 52,3%, зокрема 70,5% працівників освіти і 59,7% батьків школярів та дошкільників. Проти обов'язкового українськомовного викладання навчальних дисциплін в основній і старшій школі висловилися загалом 26% респондентів (13,1% працівників освіти і 20,6% батьків). Не змогли визначитися з відповіддю на це запитання 18,7% учасників опитування (16,3% освітян і 18,3% батьків).

Як і слід було очікувати, розподіл відповідей на користь і проти розширення сфери українськомовного викладання виявився поляризованим за регіональною ознакою: прибічники цього підходу значно переважали його противників у Західному та Центральному регіонах (73,8% проти 6,7% і 57,6% проти 18%, відповідно), тоді як на Півдні та Сході противників було істотно більше, ніж прибічників (45,5% проти 28,4% і 44,4% проти 37,6%, відповідно). Очікуваним виявилось й переважання противників над прибічниками серед етнічних росіян (54% проти 29,9%) та осіб, що

розмовляють у родині російською мовою (47% проти 34,9%). У середовищі представників інших національностей противники українськомовного викладання в загальноосвітніх закладах не посіли панівних позицій і навіть дещо поступилися тим, хто підтримує українськомовне викладання (35,3% і 38,2%, відповідно). Ще виразніше така тенденція простежувалася серед осіб, які розмовляють у родині іншими мовами: за українськомовне викладання висловилися 35,7% опитаних, проти – 28,6% (не визначилися 35,7%). Щоправда, з огляду на недостатнє наповнення вибіркового сукупностей представників інших національностей та осіб, які розмовляють у родині іншими мовами, цю тенденцію не можна вважати цілком достовірною.

Особливо переймалися тодішні очільники профільного міністерства громадською думкою щодо свого головного дітища – Нової української школи, проєкт концепції якої було оприлюднено напередодні 2016/2017 навчального року. Позаяк упровадження концепції НУШ мало розпочатися з початкової школи, місцевим органам управління освітою було направлено водночас рекомендації щодо оновлення освітнього процесу в молодших класах. Тож з'ясування ставлення громадян, передусім працівників освіти та батьківського загалу, до нововведень, що запроваджувалися цими рекомендаціями, і стало чільним завданням замовленого нам у 2016 році опитування. Чільним було це завдання й під час опитування, яке проводилося через рік, коли концепція НУШ набула статусу норми нового Закону України “Про освіту”.

Нововведення, що запроваджувалися в початковій школі згідно з концепцією НУШ, опитані оцінювали істотно більшою мірою в позитивному плані, ніж негативно. Так було і 2016 року (додаток 23), і 2017-го (табл. 29). Причому позитивне ставлення до цих нововведень значно частіше спостерігалось серед учасників освітнього процесу (педагогів та батьків), ніж серед решти респондентів. Отже, запроваджені нововведення загалом позитивніше сприйнялися саме тими людьми, котрі безпосередньо мали з ними справу.

Таблиця 29

Розподіл відповідей на запитання “Як Ви ставитеся до перелічених нижче нововведень у початковій школі, передбачених концепцією “Нова українська школа”?” станом на 2017 рік (у%)

Нововведення	Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Батьки школярів і дошкільників	Працівники освіти
дозвіл першокласникам писати простим олівцем і користуватися гумкою, що дає право помітити і виправити свою помилку	позитивно	58,5	60,2	59,2
	важко відповісти	14,1	13,0	7,3
	негативно	24,8	25,6	30,1
	мені це байдуже	2,6	1,2	3,4
скасування нормативів на швидкість читання (учитель має натомість звертати увагу на виразність і правильність читання, розуміння прочитаного)	позитивно	58,5	63,9	59,4
	важко відповісти	14,5	12,0	9,0
	негативно	24,8	23,3	29,4
	мені це байдуже	2,2	0,8	2,1
скасування оцінок у 1–2 класах	позитивно	45,0	53,2	57,4
	важко відповісти	22,7	18,6	11,5
	негативно	30,2	27,4	28,8
	мені це байдуже	2,2	0,9	2,3
відстрочення до другого семестру 2 класу терміну, з якого від дітей можна вимагати знання напам'ять таблиці множення	позитивно	48,2	56,7	54,2
	важко відповісти	24,1	19,1	14,2
	негативно	24,7	22,7	31,2
	мені це байдуже	2,9	1,5	0,4

<b>Нововведення</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>заборона домашніх завдань у 1 класі та істотне їх обмеження в початковій школі загалом</b>	позитивно	<b>54,7</b>	<b>61,2</b>	<b>59,5</b>
	важко відповісти	<b>16,3</b>	<b>12,3</b>	<b>9,8</b>
	негативно	<b>27,0</b>	<b>25,5</b>	<b>30,6</b>
	мені це байдуже	<b>1,9</b>	<b>1,0</b>	<b>0,1</b>
<b>перехід до інтегрованого навчання</b> (передбачає викладання в межах одного заняття різних предметів, об'єднаних навколо цікавої для дітей теми або захопливої діяльності)	позитивно	<b>47,0</b>	<b>53,5</b>	<b>62,0</b>
	важко відповісти	<b>31,4</b>	<b>28,3</b>	<b>17,3</b>
	негативно	<b>18,2</b>	<b>16,7</b>	<b>20,6</b>
	мені це байдуже	<b>3,4</b>	<b>1,5</b>	<b>0,1</b>
<b>виховання в учнів під час освітнього процесу здатності працювати в колективі, розв'язувати конфлікти, усвідомлювати власні інтереси, формувати власну думку та аргументувати її</b>	позитивно	<b>83,4</b>	<b>88,1</b>	<b>94,5</b>
	важко відповісти	<b>9,8</b>	<b>7,7</b>	<b>4,2</b>
	негативно	<b>4,5</b>	<b>3,3</b>	<b>1,4</b>
	мені це байдуже	<b>2,3</b>	<b>1,0</b>	<b>0,0</b>
<b>запровадження ранкових зустрічей, під час яких учитель і учні спілкуються, обмінюються новинами, спільно планують день</b>	позитивно	<b>60,3</b>	<b>67,0</b>	<b>75,1</b>
	важко відповісти	<b>22,5</b>	<b>20,6</b>	<b>13,6</b>
	негативно	<b>12,8</b>	<b>10,1</b>	<b>11,1</b>
	мені це байдуже	<b>4,4</b>	<b>2,3</b>	<b>0,0</b>

Понад половину опитаних позитивно ставилися у 2017 році до заходів із посилення виховного потенціалу освітнього процесу (83,4% усіх респондентів, 94,5% працівників освіти і 88,1% батьків); практикування так званих ранкових зустрічей (60,3%, 75,1% і 67%, відповідно); дозволу першокласникам писати простим олівцем і користуватися гумкою (58,5%, 59,2% і 60,2%, відповідно); скасування нормативів на швидкість читання (58,5%, 59,4% і 63,9%, відповідно); заборони домашніх завдань у першому класі та істотного їх обмеження в початковій школі загалом (54,7%, 59,5% і 61,2%, відповідно). Порівняно меншими, однак такими, що значно переважають кількість негативних оцінок, були також частки позитивного ставлення до відстрочення терміну, з якого від дітей можна вимагати знання напам'ять таблиці множення (48,2%), переходу до інтегрованого навчання (47%) та скасування оцінок у 1–2 класах (45%). Проте серед працівників освіти та батьків рівень підтримки і цих нововведень становив понад 50%.

Водночас чи не кожне із запроваджуваних у початковій школі нововведень мало й чимало опонентів, зокрема серед учасників освітнього процесу. Так, близько третини працівників освіти і приблизно кожен четвертий-п'ятий з батьків негативно поставилися до відстрочення терміну, з якого від дітей можна вимагати знання напам'ять таблиці множення, заборони домашніх завдань у першому класі та істотного їх обмеження в початковій школі загалом, дозволу першокласникам писати простим олівцем та користуватися гумкою, а також до скасування оцінок у 1–2 класах та нормативів на швидкість читання. Не викликало майже ні в кого заперечень тільки посилення виховного потенціалу навчального процесу: негативне ставлення в цьому разі висловили лише 4,5% усіх респондентів, 1,4% працівників освіти і 3,3% батьків. Помітно меншими були також частки негативного ставлення до запровадження ранкових зустрічей (12,8% усіх респондентів, 11,1% працівників освіти і 10,1% батьків) та переходу до інтегрованого навчання (18,2%, 20,6% та 16,7%, відповідно).

Однаке, попри загалом позитивне ставлення респондентів до нововведень, які запроваджувалися в початковій школі, порівняння даних, отриманих у 2016 і 2017 роках, засвідчило, що динаміка цього ставлення, передусім серед учасників освітнього процесу, характеризувалася неоднозначними тенденціями. Так, рівень

підтримки відстрочення терміну, з якого від дітей можна вимагати знання напам'ять таблиці множення, за рік підвищився із 46,8% до 54,2% у середовищі працівників освіти, а також із 52,4% до 56,7% – у середовищі батьків молодших школярів та дошкільників. Простежувалося зростання відповідних часток позитивного ставлення й до таких нововведень, як дозвіл першокласникам писати простим олівцем і заборона домашніх завдань у першому класі та істотне їх обмеження в початковій школі загалом. Проте водночас зростала кількість працівників освіти та батьків, які негативно ставляться до скасування оцінок у 1–2 класах і нормативів на швидкість читання. А “питома вага” позитивного ставлення до цих нововведень зменшилася. Наприклад, якщо у 2016 році з-поміж працівників освіти скасування нормативів на швидкість читання негативно сприймали 22,8%, а позитивно – 64,8%, то через рік – відповідно 29,4% і 59,4%. Те ж саме спостерігалось й серед решти респондентів.

Розпочинаючи реформу початкової школи, керівництво галузі ініціювало численні заходи на її підтримку, цілком доцільні й виправдані з організаційно-методичного погляду. Наприклад, відбувалося пілотне впровадження нового Державного стандарту початкової освіти у 100 школах України. Доводилися до закладів освіти також рекомендації щодо заходів, які хоч і не сягали, так би мовити, концептуального рівня, але мислилися як такі, що відповідають концепції НУШ. Приміром, рекомендувалося застосування вчителями зеленої ручки замість червоної для зауважень у зошиті, заборонялося озвучувати отримані учнями оцінки на уроках та батьківських зборах, скасовувалося обов'язкове проведення лінійок у школах 1 вересня тощо. Оновлювались і навчальні програми 5–9 класів. Усе це розмаїття подій та ініціатив, які цікавили МОН України як з погляду їхнього суспільного розголосу, так і ставлення до них, знайшло відображення у відповідному блоці запитань анкети (додаток 24).

Усупереч очікуванням замовників дослідження суспільний розголос цих подій та ініціатив виявився невеликим. На момент опитування широка громадськість у цілому і зокрема батьківський загал були обізнані з ними значно гірше від працівників освіти. Наприклад, про пілотне впровадження проєкту нового Державного стандарту від інтерв'юерів уперше почули: серед батьків – 53,8%,

тоді як серед працівників освіти – 8,5%; про проєкт зі створення нового освітнього простору у 200 школах України – відповідно 55,1% і 13,2%; про оновлення природничих кабінетів у профільних закладах та опорних школах – відповідно 54,7% і 11,4%.

Зрозуміло, внаслідок значної кількості осіб, які доти не чули про перелічені в анкеті події та ініціативи, частки схвального і несхвального ставлення до них серед громадськості в цілому і батьків зокрема виявилися значно меншими, ніж серед працівників освіти. Проте в усіх категоріях опитаних схвальне ставлення до цих подій та ініціатив, як правило, переважало несхвальне. Так, зміну принципів організації простору класної кімнати позитивно сприйняли 36,7% респондентів (батьки – 40,2%, працівники освіти – 73,6%), а негативно – лише 5,8% (батьки – 6%, працівники освіти – 4,9%). До оновлення природничих кабінетів у профільних закладах та опорних школах позитивно поставилися 31,4% опитаних (батьки – 33,6%, працівники освіти – 78,3%), негативно – 2,3% (батьки – 2%, працівники освіти – 2,6%). Щодо проєкту зі створення нового освітнього простору у 200 школах України позитивне ставлення серед усіх респондентів висловили 27% (батьки – 31,8%, працівники освіти – 70,4%), негативне – лише 3,3% (батьки – 2,8%, працівники освіти – 4,9%).

Одним із небагатьох винятків було скасування обов'язкового проведення лінійок у школах 1 вересня. До цієї ініціативи поставилися негативно загалом 40,5% опитаних (батьки – 42,2%, працівники освіти – 46,1%), тоді як позитивно – тільки 12,9% (батьки – 15,9%, працівники освіти – 25,2%). Звертає на себе увагу також значна кількість педагогів, котрих не влаштувало застосування вчителями зеленої ручки замість червоної для зауважень у зошиті. Проти цієї ініціативи висловилися 37,6% працівників освіти, а підтримали її лише трохи більше – 41,8%. Неоднозначно сприйняла певна частина респондентів і заборону озвучувати отримані учнями оцінки на уроках та батьківських зборах: негативно поставилися до неї загалом 20,7% опитаних (серед батьків – 18,3%, серед працівників освіти – 26,7%). Хоча в цілому позитивне сприйняття такої ініціативи переважало.

Отже, у ставленні певної частини суспільства і зокрема працівників освіти до ідей НУШ простежувалися рецидиви прихильності до авторитарної педагогіки. Деяким учителям важко



було відмовитися від такої грізної і любої їм зброї, як червона ручка, від примушування школяриків до бездумного зазубрювання таблиці множення, мордування їх домашніми завданнями, дошкульного озвучування оцінок тощо. Підтримувало вчителів у цьому їхньому авторитарному поведженні з дітьми й чимало батьків, вихованих у традиціях радянського шкільництва.

Проте такі настрої не були панівними. Загалом Нова українська школа мала в громадській думці добрі стартові позиції.

Водночас лунали, як мовиться, і тривожні дзвіночки. Давалися взнаки певний поспіх та недостатня підготовленість заходів з реформування початкової освіти, що неминуче вихолощувало сутність концепції НУШ, вип'ячувало її суто зовнішній бік (на кшталт організації простору класної кімнати) і відтак призводило до формалізму в реалізації реформаторських зусиль.

Такими ганджами було позначене, зокрема, пілотне впровадження нового Державного стандарту початкової освіти. Паралельно з опитуванням громадської думки, що проводилося 2017 року, науковці Інституту соціальної та політичної психології НАПН України на чолі з доктором психологічних наук Любов'ю Найдьоною досліджували (методом глибинного інтерв'ювання вчителів) результати здійснення цього пілотного проекту. Дослідження показало, що інформація про труднощі і проблеми реалізації держстандарту на місцях, яка підіймалася адміністративними щаблями до керівництва галузі, могла приховуватися, замовчуватися або прикрашатися для створення більш позитивної картини, ніж вона була насправді. Інформація ж, яка надходила у зворотному напрямку (до виконавців проекту), часом спиралася на хибні уявлення про реальний стан справ на місцях, актуальні проблеми і можливості учасників освітнього процесу. Іноді ці дані навіть свідомо ігнорувалися як незначущі, що спричинювало прихований спротив та непорозуміння і, як наслідок, імітацію змін.

Ці висновки було доведено до керівництва МОН України, однак їх не було належною мірою враховано.

Тим часом очевидно, що таке подвійне викривлення комунікації – знизу вгору і згори вниз – призводить до проблем, пов'язаних зі свідомим дистанціюванням працівників освіти від освітніх реформ, цілковитим перекладанням усієї повноти відповідальності за їхні результати на ініціаторів змін. І ця

пасивно-негативна позиція стає серйозною перешкодою на шляху реформування освіти, породжуючи суспільні розчарування. Її не можна одномоментно скасувати вольовим рішенням, вона може трансформуватися лише в процесі тривалої еволюції в напрямку більшої терпимості до невизначеності та відкритості змінам.

Отже, реалізуючи реформи, поспішати слід повільно. Хоч якою тривіальною не видавалась би ця розхожа сентенція.

## **Питання корупції в освіті на терезах громадської думки**

На відміну від більшості інших об'єктів громадської думки, корупція не намагається виставити своє обличчя напоказ у якомога кращому світлі, а навпаки, приховує його. Тож перш ніж говорити про громадську думку з приводу корупції, варто бодай трохи відхилити завісу, що прикриває це непривабливе обличчя. Іншими словами, варто бодай побіжно схарактеризувати особистий досвід взаємодії пересічних громадян з надавачами неправомірних послуг у різних сферах суспільного життя, серед яких, зрозуміло, і сфера освіти, той досвід, на основі котрого власне й формується громадська думка щодо корупції. Водночас будемо мати на увазі, що в процесі формування громадської думки цей досвід слугує лише основою, над якою нашаровуються найрізноманітніші впливи і взаємовпливи – від медійних до чуток і пересудів, що ними обмінюються громадяни.

Не торкаючись найдужче мусованої теми так званої топ-корупції, у висвітлення якої соціологічні дослідження навряд чи можуть зробити істотний внесок, зазначимо, що всупереч поширеним як у нас, так і за рубежом твердженням рівень побутової корупції (тобто тієї, з котрою пересічний громадянин стикається особисто) з певного часу в Україні не тільки не зростає, а й помітно знижується. Про це свідчать дані нашого моніторингу, наведені в таблиці 30. Як впливає з них, кількість опитаних, які

нікому не давали хабарів, у 2018 році збільшилася порівняно з 2006 роком від 49,8% до 70,7%.

Таблиця 30

*Динаміка розподілу відповідей на запитання “Пригадайте, будь ласка, яким з перелічених нижче категорій працівників з вересня минулого року по вересень цього року Ви змушені були давати хабарі” (у%)*

Варіанти відповіді	2006 р.	2007 р.	2008 р.	2009 р.	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2015 р.	2018 р.
лікарям	35,9	30,9	36,8	27,8	26,6	34,6	34,3	33,3	29,3	22,5
учителем, викладачам	16,4	16,9	16,4	12,4	10,3	14,1	12,3	10,3	10,4	5,6
працівникам ДАІ	12,5	13,1	15,0	13,6	12,5	15,2	12,8	12,5	9,5	4,7
працівникам ЖЕКу	6,2	5,2	6,1	4,5	5,0	4,9	4,8	4,8	4,0	3,3
працівникам органів державної влади та управління	8,9	6,3	7,7	5,4	4,9	6,0	6,5	5,7	2,1	3,1
працівникам міліції/ поліції	7,5	5,3	7,0	4,6	5,1	5,7	4,5	4,4	3,1	1,9
митникам	3,7	1,9	1,9	1,5	1,5	1,4	1,3	2,0	0,8	1,8
податківцям	5,1	2,7	3,4	2,5	2,9	3,3	3,7	3,5	1,7	1,3
суддям	2,5	2,8	1,9	1,5	1,9	1,9	1,0	2,0	1,0	1,3
пожежникам	3,6	1,7	1,2	1,4	1,4	1,4	2,1	2,1	0,8	0,5
іншим	0,6	0,8	1,3	1,2	0,9	0,8	0,9	1,0	0,8	0,5
нікому хабарів не давав(-ла)	49,8	53,1	46,6	53,4	57,0	47,8	54,3	53,2	60,2	70,7

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати кілька варіантів відповіді.

Тим самим зменшилася частка тих, хто давав хабарі (рис. 6). Якщо впродовж 2006–2013 років вона становила, як правило, близько або й понад 50%, то по тому пішла різко на спад. Респондентів, які користувалися послугами хабарників, у 2015 році поменшало до 39,8%, у 2018-му – до 29,3%. Можна сказати, звісно, що й це немало. Але ж значно менше, ніж раніше.

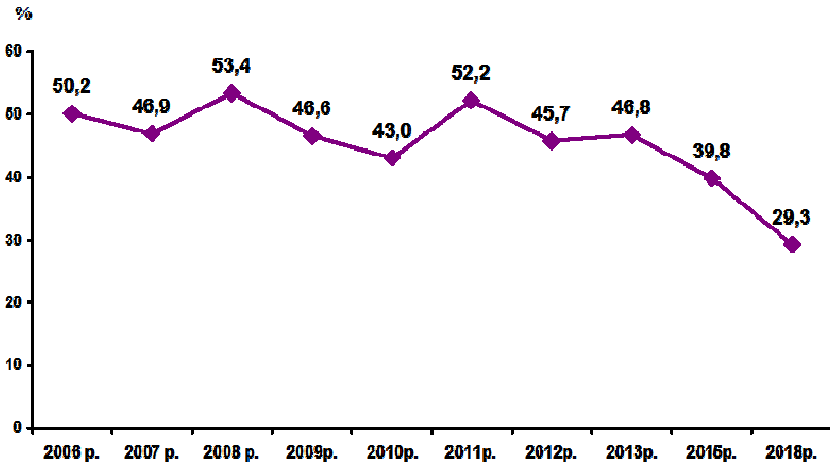


Рис. 6. Динаміка частки респондентів, які протягом року давали хабарі (у%)

Найбільш корумпованою, точніше охопленою побутовою корупцією, впродовж усіх років спостережень була сфера охорони здоров'я. Непочесне друге або третє місце за рівнем корумпованості посідала сфера освіти. Проте й у цих сферах простежувалася виразна тенденція до зниження рівня корумпованості. У 2018 році частка респондентів, що давали хабарі вчителям та викладачам, зменшилася проти 2006 року від 16,4% до 5,6%. Особливо істотним було це зменшення порівняно з 2013–2015 роками – майже у два рази. При цьому зниження рівня корумпованості у сфері освіти відбувалося швидшими темпами, ніж у найбільш корумпованій сфері охорони здоров'я. Якщо 2006 року опитані давали хабарі вчителям та викладачам приблизно вдвічі рідше, ніж лікарям, то у 2018 році – уже рідше в чотири рази.

Істотно частіше, ніж в інших регіонах, обдаровували освітян хабарями мешканці Заходу. Тут давав їм хабарі кожен десятий з опитаних (додаток 25). Найчастіше користувалися корупційними послугами працівників освіти (як, утім, і медиків, патрульних поліціантів, податківців, митників тощо) представники найактивнішої у соціальному плані вікової когорти – особи віком від 30 до 55 років. Проте, знову ж таки, рідше ніж доти.

Зниження рівня корумпованості освітянської сфери засвідчують також дані, наведені в додатку 26.

Упродовж 2005–2015 років ми запитували респондентів, чи доводилося їм (їхнім батькам або дітям) учиняти за останні п'ять років певні дії, які можна кваліфікувати як такі, що потверджують отримання працівником освіти неправомірної винагороди або пов'язані з ризиком її отримання. Список таких дій вийшов досить великим – містив 12 позицій. Розуміємо, що проблематичним було відносити до них купівлю квітів для вчительки чи викладача, але оскільки керівництво МОН України тоді наклало на це заборону, то до списку було внесено й таку дію. Власне з неї він і розпочинався.

Динаміка відповідей на це запитання, точніше серію запитань, показала, що за означений період істотно зменшилися частки опитаних, котрі купували для педагогів ті злочасні квіти (від 90,2% до 70,1%), а також (що важливіше) осіб, які дарували педагогам солодощі (від 74,9% до 53,4%), спиртні напої (від 35% до 17,4%), книги (від 32,8% до 20,5%), дорогі годинники та інші коштовні речі (від 30,5% до 16,8%), платили гроші за потрібну оцінку (від 25,6% до 13,2%). Менш істотно, проте убувала й кількість респондентів, що безоплатно надавали закладам освіти чи окремим педагогам послуги, за які зазвичай слід платити (22% проти 29,1%), платили педагогам за додаткові заняття чи консультації (36,1% проти 41,1%), змушені були догоджати закладові освіти спонсорською допомогою, вносити гроші на ремонт школи, дитсадка тощо (57,6% проти 63,6%).

Природно, не могли бути і не були надто великими частки респондентів, які платили освітянам за неправомірні послуги, що супроводжувалися тяжкими службовими зловживаннями. Так, частка тих, хто платив за виправлення шкільного атестата з метою поліпшення його середнього бала, 2015 року становила 4,7%. Приблизно такою самою (5,6%) була й частка тих, хто платив комусь із працівників освіти особисто за вступ абітурієнта до вищої школи.

Причому порівняно з 2005 роком вона зменшилася майже в чотири рази. Однак натомість зростала частка опитаних, які давали хабарі за зарахування дитини до тієї чи іншої школи або закладу дошкільної освіти (від 14,4% у 2005 році до 17,6% 2015 року).

Як бачимо, позитивні зрушення відбувалися. Проте говорити (як полюбляли деякі з колишніх керманців галузі) про цілковите викоренення корупції в освіті не випадало. Адже для репрезентативної вибірки, що відтворює генеральний масив населення України, і п'ять відсотків – доволі серйозна цифра. Це – кожен двадцятий громадянин.

Докладніше уявлення про корупційну складову у вітчизняній освіті дають відповіді опитаних на блок запитань, спеціально присвячених таким потенційно корупціогенним процесам, як випуск молоді із закладів середньої освіти та її вступ до закладів вищої освіти. Не відкриємо секрету, зазначивши, що наразі до вищої школи у нас вступають практично всі, хто того хоче. За період наших спостережень частка респондентів, члени родин яких хотіли вступити до вишу, але не змогли, рідко досягала бодай десяти відсотків (табл. 31). Інша річ, що далеко не всім вдавалося вступити на навчання за кошти державного бюджету. Але це теж загальновідомо. Звертає на себе увагу хіба та обставина, що з року в рік майже третина бюджетників вступали “не зовсім туди, куди хотіли”. Тобто здобували за кошти державного бюджету вищу освіту, яка навряд чи відповідала їхнім уподобанням, що, звісно, не могло позитивно позначитися на якості навчання і майбутній трудовій діяльності. У цьому розумінні ті, хто вступав до вишів за контрактом, ставали дедалі “перебірливішими”. Якщо 2009 року частка тих із них, які вступили “не зовсім туди, куди хотіли”, була майже такою, як і серед бюджетників (15,3%), то 2019 року вона становила 9,1%, а в деякі з попередніх років була ще меншою. Тобто молодь, якій не пощастило навчатися бюджетним коштом, та її батьки виявляли дедалі менше бажання платити за диплом якої завгодно спеціальності, до котрої, як то кажуть, не лежить душа.

Проте головною ареною боротьби за вступ до вишів був, зрозуміло, бюджет. І в цій боротьбі громадяни нерідко прагнули послуговуватися напрацьованими впродовж десятиріч корупційними схемами.

Динаміка розподілу відповідей респондентів, у родинях яких були в поточному році абітурієнти/абітурієнтки, на запитання **“Чи пощастило йому/їй вступити до закладу вищої освіти?”** (у%)

Варіанти відповіді	2009 р.	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2019 р.
так, вступив(-ла), куди й хотів(-ла), на бюджетну форму навчання	31,6	30,0	29,7	36,8	29,9	35,1	48,8	37,4	41,1	43,5	34,6
так, вступив(-ла) на бюджетну форму навчання, але не зовсім туди, куди хотів(-ла)	16,5	20,4	19,6	20,1	23,5	20,8	16,9	18,5	19,4	17,7	18,5
так, вступив(-ла), куди хотів(-ла), але за контрактом (платитиме за навчання)	30,1	27,4	31,0	29,2	28,5	30,4	22,7	26,6	28,1	30,2	36,6
так, вступив(-ла), але не зовсім туди, куди хотів(-ла), і вчитиметься за контрактом (платитиме за навчання)	15,3	11,7	10,1	8,6	11,7	6,8	7,0	14,1	8,6	6,5	9,1
ні, вступити до ЗВО не вдалося	6,6	10,5	9,5	5,3	6,4	6,8	4,5	3,4	2,8	2,0	1,2

Опитування, проведене 2008 року, тобто в перший рік, коли обов'язковою умовою вступу до закладів вищої освіти стало зовнішнє незалежне оцінювання, зафіксувало: більшість родин абітурієнтів ще поклалися на такі схеми (табл. 32). Платили “потрібним людям” чималу суму грошей 21,6%; розраховувалися послугами, вартими великих грошей, 7,4%; задіювали зв'язки “із впливовими людьми” 20,5%. Тільки 38,9% опитаних, члени родин яких вступили до вишів, зазначили, що вступ обійшовся без грошей і сторонньої допомоги (без так званого блату).

Однак ЗНО залишало для корупційних схем усе менше місця. І частка респондентів, члени родин яких ставали студентами без грошей та блату, неухильно зростала, сягнувши 2018 року понад 78%. Правда, 2019 року вона дещо зменшилася (до 71,4%), але таке зменшення не видається надто суттєвим. Ті, хто поклався й далі на корупційні схеми, перебували в абсолютній меншості. Разом їх було менше ніж 17%.

Водночас помітно змінилася структура корупційного вступу: скоротилися до мінімуму частки тих родин, які розплачувалися за вступ абітурієнта грошима або безоплатним наданням дорогавартісних послуг (3,8% і 4,2%, відповідно), тоді як частка тих, кому допомогли зв'язки “із впливовими людьми”, хоч і більш як удвічі скоротилася, залишилась доволі значною (8,8%). Отже, блат виявився живучішим за примітивні хабарі чинником корупційного вступу до вишів.

Не слід беззастережно виключати з причетності до корупційних схем родини й тих респондентів, котрі обрали альтернативу “важко відповісти, мені про це нічого не відомо” (10,1%). Хтось із них, можливо, замовчував правду, а хтось і справді нічого не знав достеменно. Адже дідусь, що належить до сильних світу цього, цілком міг не посвячувати дітей у подробиці того, як домігся для онука вступу до бажаного вишу. І навпаки, батьки могли нічого не говорити про це дідусям та бабусям.

Які ж конкретно корупційні схеми задіювали родини абітурієнтів? Пропонуємо читачеві звернутися до додатка 27. Зважаючи на недостатнє наповнення вибіркового сукупностей респондентів, котрі послуговувалися такими схемами, отримані в процесі їх опитування дані не можна вважати статистично бездоганними. Проте вони все ж дають певне уявлення про корупційну навантаженість окремих елементів вступних кампаній.



Таблиця 32

Динаміка розподілу відповідей респондентів, у родинях яких були в поточному році абітурієнти/абітурієнтки, на запитання **“Чи довелося заради його/її вступу Вам (Вашим батькам або дітям) вдаватися до якихось неофіційних дій – як на етапі отримання атестата про закінчення школи, інших необхідних документів, так і під час проходження ЗНО та зарахування до закладу вищої освіти?”** (у%)

Варіанти відповіді	2008 р.	2009 р.	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2019 р.
так, довелося викласти потрібним людям чималу суму грошей	21,6	12,9	8,6	7,6	3,5	6,7	7,9	3,3	2,8	3,7	2,0	3,8
так, розраховувалися послугою, яка варта великих грошей	7,4	5,1	6,6	4,6	6,1	5,8	2,8	2,1	2,5	1,7	2,0	4,2
хабарів як таких давати не довелося, але допомогли зв'язки із впливовими людьми	20,5	14,1	13,2	10,6	12,1	11,7	9,1	11,6	8,6	7,1	8,5	8,8
ні, обійшлося без грошей і сторонньої допомоги	38,9	57,2	57,9	50,5	59,3	52,1	60,9	69,7	67,8	69,5	78,2	71,4
інше	2,3	0,3	1,0	2,6	0,8	1,9	2,2	1,2	3,0	0,6	0,8	1,7
важко відповісти, мені про це нічого не відомо	9,4	10,5	12,8	24,1	18,2	21,7	17,0	12,0	15,3	17,5	8,5	10,1

До цих елементів правомірно віднести й отримання документа про середню освіту, із чого де-факто починається вступна кампанія. Особливо після того, як при зарахуванні до вишів почали враховувати, окрім результатів ЗНО, середній бал шкільного атестата. Початок його врахуванню було покладено у 2010 році. Тож, напевно, не випадково наступного року, коли родини абітурієнтів і директори шкіл розібралися, який із цього можна мати зиск, найбільша частка корупційних діянь (46,8%) припадала саме на шкільний атестат із “поліпшеним” середнім балом. Ця частка становила, до речі, близько 10% від усього масиву опитаних, чії члени родин вступали тоді до закладів вищої освіти. Тобто можна припустити, що того року було сфальсифіковано чи не кожен десятий атестат.

Однак загалом ще більше корупційних діянь припадало на сам процес зарахування до вишів (наприклад, у 2010 році – 49,4%; у 2013-му – 50%). А найменше – на сертифікати ЗНО. Утім, 2014 року частка корупційної навантаженості сертифікатів ЗНО “підскочила” була до 20%. Чим це зумовлювалося, судити не беремось, але УЦОЯО тоді очолював І. Лікарчук, якого наступного року Генеральна прокуратура України запідозрила в тяжких службових зловживаннях. Ці підозри подальше слідство не підтвердило, проте наше опитування, на яке ми вже посилалися вище, свідчило, що їх тією чи іншою мірою поділяло майже вчетверо більше респондентів, ніж не поділяло (додаток 28).

Нарешті, 2019 року між усіма видами неправомірних послуг, які отримували під час вступу до вишів родини абітурієнтів, встановився своєрідний паритет: за шкільний атестат з кращим середнім балом – 16,2%; за поліпшення балів у сертифікаті ЗНО – 18,9%; за довідку, яка давала право на вступ до ЗВО на пільгових умовах, – 13,5%; за додаткові бали, що нараховувалися мешканцям сільської місцевості, переможцям олімпіад тощо, – 16,2%; безпосередньо за саме зарахування до ЗВО – 16,2%.

Наголосимо ще раз, унаслідок недостатнього наповнення відповідних вибіркових сукупностей дані про корупційну навантаженість елементів вступних кампаній не є достеменно вірогідними. На противагу їм можна висловити чимало аргументів. Скажімо, керівники закладів вищої освіти запевнятимуть: для хабарів під час вступу до вишів не лишилося жодної лазівки. Але,

по-перше, лазівки таки були. Наприклад, коли ще процедура зарахування не була такою прозорою, як тепер, окремі приймальні комісії практикували асинхронне інформування абітурієнтів з реальними шансами на зарахування: комусь повідомляли сьогодні ввечері, а комусь – завтра вранці. І той, хто отримував повідомлення вранці, не встигав своєчасно привезти оригінали документів. По-друге, деякі нечисті на руку працівники вищої школи могли отримувати від легковірних батьків абітурієнта грошову чи іншу винагороду за корупційну послугу, якої насправді не надавали. Ніхто на це, як правило, не скаржився, бо лженадавач послуги чинить “по-чесному”: вступили на бюджет син чи донька – отримане залишає собі, не вступили – повертає: мовляв, вибачайте, не вдалося. По-третє, на вступних кампаніях наживаються – і це неспростовні факти – чимало професійних шахраїв, які беруть гроші і за кращі бали в сертифікаті ЗНО, і за саме зарахування. Та хіба ще мало чого можна придумати – народ у нас креативний, талановитий. І все це, так чи інакше, не завжди передбачувано, іноді парадоксально впливає на громадську думку.

Особливості корупційної поведінки громадян, схарактеризовані тенденції її динаміки відображаються в громадській думці не дзеркально, не тільки, як і говорилося на початку цього розділу, на основі особистого досвіду такої поведінки. Коли у 2005 році нами було поставлено запитання “Чи стикалися Ви особисто з фактами хабарництва та корупції в системі освіти?”, то майже 30% опитаних відповіли, що в їхньому житті траплялися такі випадки, а 6,3% зазначили, що їм часто доводилося давати хабарі освітянам. Респондентів, які з фактами хабарництва та корупції в системі освіти не стикалися і не могли достовірно стверджувати, що вони є, було 15,4%. Найбільше ж виявилось тих, хто із цими фактами не стикався, проте був переконаний, що вони мають місце, – 40% (додаток 29).

Упродовж наступних семи років частка опитаних, які з корупцією в освіті не стикалися, потроху зростала, а частка тих, котрі стикалися, зменшувалася. Однак “питома вага” осіб, які були переконані в корумпованості освіти попри те, що самі з такими фактами не стикалися, залишалася практично незмінною. Причому приблизно на такому самому рівні вона трималася в усіх вікових когортах і регіонах України. Тому потреба в подальшій постановці

цього запитання відпала. Але воно дало змогу зробити важливий, на наш погляд, висновок – про те, що кількість “позадосвідних” носіїв громадської думки про корупцію в освіті, очевидно, є сталою величиною. І це, своєю чергою, проливає світло на інші дані моніторингу.

Насамперед, маємо на увазі динаміку згоди/незгоди респондентів з офіційно проголошеною тезою про очищення від корупції вступних кампаній. Цю мляву (порівняно зі стрімким зростанням частки абітурієнтів, які вступали до вишів без хабарів і блату) динаміку відображено в таблиці 33. Як бачимо, дуже довго – впродовж дванадцяти років! – абсолютна або відносна більшість опитаних не погоджувалася зі згаданою тезою. А частка тією чи іншою мірою згодних зростала геть повільно і тільки 2019 року на решті перевищила частку незгодних (32,2% і 28,6%, відповідно).

Така, здавалось би, алогічна нечутливість громадської думки до очевидних освітянських реалій пояснюється, гадаємо, передусім значною кількістю її “позадосвідних” носіїв. Їхня позиція змінюється особливо важко саме тому, що не спирається на особистий досвід.

Що ж почало, зрештою, змінювати цю заскоружлу позицію? Найімовірніше, вона почала зазнавати змін, коли в суспільстві досягла певного критичного рівня частка громадян, котрі на прикладі своїх дітей та онуків переконалися, що корупція під час вступу до вишів таки убуває. Серед респондентів, чії члени родин вступали відповідного року до закладів вищої освіти і стали студентами, завжди (упродовж усього періоду спостережень) було істотно більше, ніж по вибірці загалом, тих, хто тією чи іншою мірою погоджувався, що цей рік був роком, коли вступна кампанія пройшла без корупції. Приміром, 2013 року таких респондентів було 30,4%, 2014 року – 38,9%. А в 2019 році їх стало 43,1% – проти 30,8% тих, хто не згоден (додаток 30). Природно, вони трансливали свої переконання найближчому або й не тільки найближчому оточенню, що змінювало і його думку.

Проте громадська думка з приводу корупції в освіті має й інший вимір, який зазвичай воліють замовчувати у гнівних антикорупційних інвективах. Хоч як це прикро, корупційні схеми часто-густо влаштовують не лише того, хто бере, а й того, хто дає хабарі.

Таблиця 33

Розподіл відповідей на запитання “*Чи згодні Ви з тим, що завдяки заходам, які вживалися державою, нинішній рік став роком без корупції під час вступної кампанії до закладів вищої освіти?*” (у%)

Термін опитування	Варіанти відповіді					
	цілком згоден (-на)	скоріше згоден (-на)	важко відповісти	скоріше не згоден(-на)	зовсім не згоден(-на)	мені це байдуже
2006 р.	1,8	7,3	27,9	24,7	33,0	5,3
	9,1			57,7		
2007 р.	2,8	9,1	33,1	22,6	27,4	4,9
	11,9			50,0		
2008 р.	4,0	14,3	24,2	27,3	23,8	6,4
	18,3			51,1		
2009 р.	2,7	13,3	23,3	27,4	26,8	6,5
	16,0			54,2		
2011 р.	4,8	18,2	27,0	20,7	16,9	12,5
	23,0			37,6		
2012 р.	4,9	15,7	30,6	17,4	19,7	11,7
	20,6			37,1		
2013 р.	3,9	13,7	33,6	27,9	16,9	3,9
	17,6			44,8		
2014 р.	3,8	19,6	36,2	21,7	14,7	4,0
	23,4			36,4		
2015 р.	6,1	15,8	26,8	29,5	16,9	5,0
	21,9			46,4		
2016 р.	5,7	19,5	24,6	27,0	19,0	4,1
	25,2			46,0		
2017 р.	5,1	19,6	31,5	24,6	15,4	3,9
	24,7			40,0		
2018 р.	5,1	18,6	31,5	21,1	19,4	4,3
	23,7			40,5		
2019 р.	10,7	21,5	35,8	17,7	10,9	3,4
	32,2			28,6		

Практично незмінним залишався тривалий час розподіл відповідей на запитання “Як Ви ставитеся до традиції виявлення вдячності вчителям (викладачам, вихователям, керівникам освітніх закладів тощо) у вигляді подарунків чи грошей?”:

вважаю це доброю традицією – праця педагогів варта додаткової винагороди: 2005 р. – 17,2%, 2012 р. – 16%;

я не проти таких виявів вдячності, якщо це робиться не дуже часто і не в занадто великих розмірах: 2005 р. – 44,5%, 2012 р. – 40,7%;

мені це не подобається, але мушу терпіти: 2005 р. – 16,4%, 2012 р. – 16,2%;

не вважаю за можливе миритися із цією ганебною практикою: 2005 р. – 10,2%, 2012 р. – 10,7% (додаток 31).

Отже, більшість громадян дотримувалася щодо корупції у сфері освіти толерантної або й апологетичної позиції, розглядала її як прийнятний спосіб “взаємовигідних” стосунків з педагогами. І якщо хтось часом і нарікав на корупцію, то не так на неї саму, як на непомірні розміри хабарів і на те, що доводиться давати їх частіше, ніж видається допустимим. При цьому апологетичне ставлення до корупції в освіті, на жаль, “молодшало”: серед опитаних, які вважали подарунки чи гроші для освітян доброю традицією, найбільшою була частка осіб віком 15–17 років.

Аналогічні тенденції простежувались і в прогнозних реакціях респондентів на корупційну пропозицію працівників освіти (додаток 32). Щоправда, після 2013 року частка осіб, котрі висловлювали готовність скористатися такою пропозицією (вона могла полягати в “допомозі” зі вступом до ЗВО або з отриманням бажаної оцінки), почала зменшуватися: 2013 р. – 20,5%, 2018 р. – 13,4%. Удвічі зменшилася й частка опитаних, які самі б не скористалися корупційною пропозицією, але поінформували про неї знайомих, котрі в ній зацікавлені: 2013 р. – 14,5%, 2018 р. – 7,3%. Натомість зросла “питома вага” тих, хто й сам не скористався б і нікому не порадив би цього робити: 2013 р. – 28,4%, 2018 р. – 31,6%. Але практично незмінною (причому з 2005 року!) залишалася кількість респондентів, що утруднювалися з відповіддю (34%). А ті, хто не лише не скористався би корупційною пропозицією, а й повідомили про це громадські чи

правоохоронні органи, хоч їхня частка і зросла, все одно перебували, як і раніше, в меншості (13,2%). І, знову ж таки, апологетичне ставлення до корупції “молодшало”: в міру зменшення віку опитаних готовність скористатися корупційною пропозицією освітян збільшувалася, а готовність активно протидіяти таким спокусам убувала.

Промовистим є також розподіл відповідей на запитання про те, що більше заважає подоланню хабарництва та корупції в системі освіти – брак політичної волі в керівників освітньої галузі чи небажання самих людей відмовитися від давання хабарів (табл. 34). У 2008 році перший варіант обрали 13% опитаних, другий – 25%. Найчастіше ж учасники опитування зупинили свій вибір на варіанті “однаковою мірою і те й те” (44,8%). У наступні роки частка нарікань на брак політичної волі в керівників галузі то зростала, то зменшувалася, поки у 2018–2019 роках, схоже, зупинилася на позначці понад 21%. Тоді як частка тих, хто головно причину нездоланності корупції в освіті вбачає у небажанні самих людей відмовитися від давання хабарів, навпаки, стала порівняно меншою – 17,8%. Але це зменшення “блякне” на тлі того факту, що частота вибору варіанта “однаковою мірою і те й те” не тільки не знизилася, а й зросла – до 48,9%. І такий вибір, з нашого погляду, найкраще відображає реальний стан речей.

Найчастіше цей варіант обирали у 2019 році мешканці Західного і Східного регіонів, водночас на Сході, а також на Півдні було дещо більше, ніж в інших регіонах, тих хто нарікав на брак політичної волі в керівництва освітньої галузі (додаток 33). У віковому розрізі спостерігалось зростання в міру зменшення віку опитаних кількості осіб, які констатують небажання самих людей відмовитися від давання хабарів. Прикметно, окрім того, що серед учнів та студентів частка тих, хто засвідчив це небажання, виявилася значно істотношою порівняно з більшістю інших соціально-професійних груп. То чи буде перебільшенням припустити, що молодь спиралася при цьому переважно на власний досвід причетності до корупційних діянь окремих працівників освіти – на свій особистий або родинний?

**Динаміка розподілу відповідей на запитання “Як Ви думаєте, що більше заважає подолати хабарництво та корупцію в системі освіти – відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі чи небажання самих людей відмовитися від давання хабарів?” (у%)**

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2008 р.</b>	<b>2009 р.</b>	<b>2011 р.</b>	<b>2012 р.</b>	<b>2013 р.</b>	<b>2015 р.</b>	<b>2018 р.</b>	<b>2019 р.</b>
відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі	13,0	22,0	12,2	14,8	15,5	16,3	21,0	21,7
небажання самих людей відмовитися від давання хабарів	25,0	22,1	23,1	24,8	22,1	22,2	20,2	17,8
однаковою мірою і те й те	44,8	42,8	50,4	44,1	48,4	51,7	49,2	48,9
ні те ні те, бо хабарництва та корупції в українській освіті немає	1,5	0,8	1,0	2,2	1,9	1,1	1,4	1,9
важко відповісти	15,7	12,4	13,4	14,1	12,1	8,7	8,2	9,7

Не нами помічено, що кожне порівняння “кульгає”. Проте все-таки зважимося порівняти громадську думку щодо корупційної складової освіти з терезами, які перебувають у стані нестійкої рівноваги: на одній шальці – невдоволення масштабами корупції, нерідко перебільшеними, на другій – толерантне ставлення до неї як до звичного способу вирішення життєвих проблем (якщо, звісно, хабарі помірні). У який бік схилитиметься стрілка терезів найближчим часом – поки сказати важко.



## **Підсумковий баланс моніторингу та його порушення в умовах пандемії коронавірусної хвороби**

Настав час підбити підсумки описаних у попередніх розділах опитувань громадської думки, що здійснювалися в моніторинговому режимі впродовж двох десятиліть (2000-х – 2010-х років). Гадаємо, ці підсумки можна висловити у вигляді таких основних узагальнень:

1. Громадська думка з питань освіти в ті непрості, перенасичені політичними колізіями роки перебувала, як ми зазначали вище, на голодному інформаційному пайку. Хоча громадяни України здебільшого знали про все, що відбувається у сфері освіти, проте їхні знання були зазвичай недостатніми й поверховими, оскільки походили, як правило, із вторинних джерел, що не відображали адекватно провідних напрямів державної освітньої політики. Такими вадами характеризувалися часто-густо й знання загалу працівників освіти. Тому державна освітня політика важко пробивала собі дорогу в громадській думці українців – тим паче, що й сама не відзначалася належною системністю та послідовністю.

2. Наочно переконуючись у наведенні в галузі освіти елементарного порядку, громадяни дедалі позитивніше оцінювали її функціональну спроможність. Куди менш оптимістично оцінювалися зміни, яких зазнала національна освіта за роки Незалежності, і їхній результат – освітній рівень населення, а також якість освіти, що її забезпечує вітчизняна освітня система, доступність якісних освітніх послуг та напрям, у якому розвивається національна освіта. Проте “питома вага” позитивних оцінок за більшістю із цих індикаторів хоч і не завжди незворотно, але зростала. Не змінювалася на краще думка тільки щодо якості освіти. У суспільстві все більше поширювалося переконання, що наразі вітчизняна освітня система спроможна забезпечувати середній, фактично посередній, рівень якості освіти.

3. Не склалася впродовж періоду наших спостережень громадська думка щодо пріоритетності євроінтеграційного вектора розвитку національної освіти. Підвищення рівня її якості громадяни зазвичай не пов'язували з євроінтеграційними процесами.

4. Найбільше турбували громадську думку українців ті проблеми освіти, що були похідними від широкого соціального контексту, позначеного ганджами та негараздами посттоталітарного суспільства (поширення в учнівському середовищі шкідливих звичок та інших негативних явищ, занепад матеріально-технічної бази закладів освіти, хабарництво та корупція серед педагогічних працівників, постійні побори з батьків тощо). З плином часу суспільна значущість цих проблем певною мірою знижувалась – як унаслідок їх реального “пом'якшення”, так почасти й адаптації до них суспільного загалу. Натомість порівняно більшої ваги набували в громадській думці проблеми, безпосередньо пов'язані зі змістом та організацією освітнього процесу (якість освіти, ускладненість навчальних програм, перевантаження учнів і т.ін.), а також із запровадженням освітніх нововведень. Однак попри таку тенденцію домінувала все одно стурбованість проблемами освіти макросоціального походження. Це, своєю чергою, позначалося на ставленні громадян до її реформування: ті чи ті реформаторські кроки не знаходили позитивного відгуку, оскільки розглядалися як такі, що не вирішують найбільш значущих проблем або й поглиблюють їх.

5. У другій половині 2010-х років в українському суспільстві остаточно утвердилася думка про потребу радикального оновлення національної системи освіти. Водночас громадяни неоднозначно оцінювали хід її реформування. Незважаючи на певне (нестійке) переважання позитивних оцінок, загалом громадська думка із цього питання залишалася як невизначеною (значна кількість опитаних утруднювалася з відповіддю), так і поляризованою.

6. Неоднозначне оцінювання носіями громадської думки ходу реформування освіти супроводжувалося й нерідко зумовлювалося різним ставленням до найрезонансніших освітніх нововведень. Унаслідок недостатнього розуміння їхньої сутності та взаємозв'язку одні з них більшістю населення схвалювалися (запровадження ЗНО і профілізація старшої школи), інші ж,

навпаки, сприймалися упереджено й викликали відвертий спротив, що найбільшою мірою проявилось в стійкому негативному ставленні до переходу закладів загальної середньої освіти на 12-річний термін навчання.

7. Більшість українців, як правило, схвально зустрічала нововведення в галузях вищої та загальної середньої освіти, передбачені законодавчими актами, ухваленими після Революції Гідності. Проте внаслідок збоїв у реалізації цих нововведень позитивна громадська думка щодо них не мала належних умов для подальшого утвердження.

8. На громадську думку практично з усіх досліджуваних питань істотний вплив справляв чинник довіри українців до вітчизняної системи освіти (і недовіри – як протилежної іпостасі довіри). Найімовірніше, громадська думка власне й формувалася на основі довіри, яка відображала не тільки і не стільки актуальний стан реалізації державної освітньої політики, скільки оперті на колективне несвідоме українського народу його соціальні уявлення, абстраговані від рутинного повсякдення. Тому довіра до системи освіти була впродовж усього періоду спостережень значно стійкішою від громадської думки з окремих питань функціонування та розвитку освіти. Водночас, попри загалом високий рівень довіри українського суспільства до вітчизняної системи освіти, залишалось чимало громадян, котрі їй тією чи іншою мірою не довіряли, що могло ставати одним із чинників поляризації громадської думки з питань, які були предметом дослідження.

9. Громадську думку з питань освіти попервах суттєво деформувала її політизація за регіональною ознакою. Проте в подальшому тенденція політизації послаблювалася й сходила нанівець. Іншими словами, освіта переставала бути ареною зіткнення пристрастей різних політичних сил, що сприяло зростанню рівня неупередженості громадської думки.

10. Перед у формуванні позитивної громадської думки щодо стану, перспектив розвитку та заходів з реформування національної освіти вели, як правило, безпосередні учасники освітнього процесу – педагогічні працівники, учні та студенти, їхні найближчі родичі. Частки позитивних оцінок збільшувалися також у міру зменшення

віку опитуваних. Тобто бенефіціарами прогресивних перетворень в освіті ставали саме ті, заради кого вони й здійснювалися.

11. На окрему увагу заслуговує громадська думка щодо корупційної складової освіти. У процесі моніторингу спостережено істотне зменшення частоти співучасті громадян у корупційних діяннях освітян, а отже, й частоти цих діянь. Але спостережене зменшення всупереч очікуванням надто повільно й недостатньою мірою відображалось в оцінці громадянами корумпованості освіти. При цьому громадська думка щодо корумпованості освітньої галузі характеризувалася суперечливістю й паліативністю: у ній поєднувалися, з одного боку, невдоволення масштабами корупції, часом перебільшеними, з другого – толерантне або й апологетичне ставлення до помірних за масштабами корупційних діянь освітян та своєї співучасті в них. Тож закономірно, що відповідальність за корупцію в освіті опитані покладали фактично рівною мірою і на брак політичної волі в керівників галузі, і на небажання самих громадян відмовитися від давання хабарів працівникам освіти.

Справедливим буде й лапідарніше узагальнення. Можна констатувати, що попри всі ганджі, негативні тенденції й суперечності, притаманні досліджуваній громадській думці, її підсумковий баланс хоч і повільно, але змінювався в напрямку позитивного оцінювання як наявного стану, перспектив розвитку, так і заходів з реформування національної освіти. Тому, здавалося, подальші зсуви громадської думки в цьому напрямку – лише питання часу.

Проте її хисткий баланс порушила пандемія коронавірусної хвороби.

Жорсткі карантинні заходи, як і в більшості країн світу, спричинили масовий перехід закладів освіти на дистанційні форми навчання, висвітливши як сильні, так і слабкі сторони української освітньої сфери. Дослідження, проведені в перший рік карантину науковцями установ НАПН України, засвідчили, що, з одного боку, закладам освіти в цілому вдалося налагодити освітній процес у надзвичайних умовах і на загалом задовільному рівні забезпечити виконання навчальних планів. Учасники освітнього процесу здобули новий досвід, який добре прислужився й у подальшому, особливо коли розпочалося повномасштабне російське вторгнення. Проте, з іншого боку, надзвичайна ситуація, спричинена

пандемією, актуалізувала низку проблем національної освіти, що поглиблювалися недосвідченістю та недостатньою компетентністю новопризначеного у 2019 році керівництва МОН України. До цих проблем належали передусім:

– *значна цифрова нерівність населення, що закономірно зростає у надзвичайних умовах і потягла за собою зниження рівня доступності для дітей і дорослих якісної освіти.* За даними комплексного дослідження “Дія: Цифрова освіта”, проведеного Міністерством цифрової трансформації України спільно з ПРООН, Фондом Східна Європа та освітньою платформою EdEra 2019 року, 53% українців віком від 17 до 70 років згідно зі шкалою, запровадженою Європейською комісією, володіли цифровими навичками на рівні “нижче середнього”, а у 15% таких навичок не було зовсім (Удовик, Москаленко, & Килимник, 2020). Не менша проблема полягала в нерівному доступі до інтернет-послуг та недостатній забезпеченості комп’ютерною технікою, необхідною для навчання онлайн. За даними Укртелекому станом на кінець 2019 року 15% громадян (6,3 млн) були не охоплені інтернет-послугами (Доступу до інтернету..., 2019). Цифрова нерівність, спричинюючи нерівний доступ до освіти, поєднувалася з поглибленням соціально-економічного розшарування населення. Спостерігалось виразне узалежнення доступу до цифрової освітньої послуги від економічного статусу, місця проживання та структури сім’ї. Під час жорстких обмежувальних заходів батьки двох та більше дітей шкільного віку часто вимушено опинялися перед вибором, кому з дітей надати доступ до освітньої послуги, а кому відмовити. З освітнього процесу мало не повністю випали мешканці віддалених сіл, багатодітні та малозабезпечені родини, діти з особливими потребами;

– *інформаційно-технологічна і методична неготовність освітніх закладів до стрімкого та повномасштабного розгортання дистанційного навчання.* Ідеться про відсутність або незадовільний стан комп’ютерної техніки, інтернету (скажімо, у сільській місцевості), нестачу необхідного програмного забезпечення, методичних розробок з питань дистанційної освіти, рекомендацій технологічного плану для вчителя та учня, викладача та студента. Учасники освітнього процесу нерідко були позбавлені не лише належної інформації про використання сучасних, дієвих для

дистанційної освіти форм і методів, а й елементарних знань про тривалість (режим, розклад) навчального часу та дозування навантажень у процесі дистанційної освіти. Як наслідок, істотно зросло фізичне і психологічне навантаження на всіх учасників освітнього процесу під час переходу на дистанційне навчання. Окремою проблемою виявився брак якісного освітнього контенту українською мовою (посібників, підручників, методичних рекомендацій тощо), адаптованого до умов дистанційного навчання. Учителі змушені були створювати власний контент для організації дистанційного навчання;

*– психологічна неготовність переважної більшості учасників освітнього процесу до навчання в дистанційному режимі.* Як діти та їхні батьки, учні та студенти, так і вчителі та викладачі відчували значні труднощі, пов'язані зі швидкою перебудовою моделей соціальної взаємодії та зміною способу життя, потребою сприймати та самостійно опрацьовувати незвично великі обсяги інформації. Психологічна неготовність учнів і студентів була зумовлена насамперед тим, що більшість із них звикли використовувати комп'ютерну техніку і гаджети переважно не як навчальні засоби, а для неформального спілкування та розваг, а карантин сприйняли як своєрідні канікули, через що пропускали важливі теми, мали складнощі з концентрацією уваги тощо. Психологічну неготовність учителів та викладачів спричинювали незвичний формат взаємодії з учнем/студентом, неможливість належним чином відстежувати його зворотну реакцію, надмірна тривожність та острахи, викликані різкою зміною умов навчання та невизначеністю директивних вимог до нього. Унаслідок цього педагогам було важко дозувати навантаження на учнів і студентів та координувати ці навантаження між собою. Особливо давалася взнаки психологічна неготовність до викликів дистанційного навчання батьків школярів і дошкільників та осіб, що їх замінюють, які змушені були долучатися до участі в освітньому процесі понад звичні для них межі. В умовах карантину саме їм доводилося виконувати увесь обсяг функцій, пов'язаних із встановленням належного режиму навчання/дозвілля дітей, контролем якості виконання навчальних завдань, управлінням стресом (своїм і дитини) тощо. При цьому психолого-педагогічної

та методичної підтримки від закладів освіти батьки практично не отримували;

– *нерозробленість законодавчо-нормативної бази дистанційного навчання, його організації в особливих умовах, пов'язаних з виникненням надзвичайних ситуацій.* У законах та підзаконних актах, які регулюють функціонування та розвиток сфери освіти в Україні, не було передбачено, як, до речі, не передбачено й досі, норм робочого часу та оплати праці вчителів і викладачів, інших педагогічних працівників, що здійснюють дистанційне навчання у звичайних та особливих умовах, виконуючи низку додаткових функцій, невластивих традиційним формам педагогічної діяльності. Не передбачено також медико-психологічно та дидактично виправданих норм навчального навантаження на учня/студента, наповнюваності класів та академічних груп під час проведення занять у режимі онлайн. Не врегульовано питання ресурсного (кадрового та матеріально-технічного) забезпечення інформаційно-технологічного супроводу дистанційного навчання, участі в освітньому процесі за надзвичайних умов закладів позашкільної освіти, батьків школярів і дошкільників, організації взаємодії педагогічних колективів з батьками, надання їм обов'язкової психолого-педагогічної та методичної допомоги;

– *брак гнучкості, оперативності та прогностичності в реагуванні органів управління освітою на виклики карантину, недостатнє, а інколи й суто формальне врахування його уроків.* Треба віддати належне органам управління освітою: від самого початку карантинних заходів їхні зусилля були спрямовані на те, щоб забезпечити продовження освітнього процесу, поновити його перебіг у дистанційному режимі. Проте ці зусилля не завжди супроводжувалися діями на випередження, прогнозуванням наявних ризиків, заходами з їх нейтралізації чи пом'якшення. Проблеми, що виникали, вирішувалися здебільшого навздогін – у міру появи численних нарікань педагогічних працівників на труднощі, з якими вони зіткнулися, на брак керованості їхньою діяльністю та конкретних рекомендацій. Тому чимало проблем, серед яких потреба екстреного підвищення рівня цифрової компетентності багатьох учителів та викладачів, налагодження дієвого контролю якості навчання в дистанційному режимі, дистанційна організація екзаменаційної сесії в закладах вищої освіти з надійною ідентифікацією студентів тощо, так

і не дістали належного вирішення. Істотним упущенням стало й те, що попри гостру потребу та численні запити педагогічних працівників органи управління освітою не забезпечували систематичного обміну між ними професійним досвідом, накопиченим у період карантину. Проекти директивних документів, які оприлюднював для громадського обговорення Директорат шкільної освіти МОН України, фактично не містили відповідей на жодне з питань, які постали перед учасниками освітнього процесу в період коронакризи;

– *імітація дистанційного навчання там, де його не вдалось організувати, що призводило до дискредитації вітчизняної освіти в цілому і дистанційної освіти зокрема.* Як відомо, жорсткі директивні вимоги щодо організації будь-якої діяльності за відсутності ресурсів для її здійснення завжди підштовхують виконавців до окозамилування, намагання видати бажане за дійсне, прикрасити сумнівні результати та досягнення. На жаль, так інколи й траплялося з організацією в період карантину дистанційного навчання – насамперед у тих ланках освіти, де його запровадити найважче: дошкільній освіті, початковій школі, інклюзивних формах освіти, закладах професійно-технічної освіти;

– *поляризоване, суперечливе й почасти неадекватне ставлення до дистанційної освіти педагогічних працівників, інших учасників освітнього процесу і широкої громадськості.* З одного боку, спостерігалася надмірна ейфорія та переоцінка потенціалу дистанційного навчання – аж до висловлення радикальних ідей стосовно чи не цілковитого переходу освіти в онлайн-режим. Така переоцінка спиралася на неточну інформацію, свідомо викривлені звіти про результати впровадження дистанційного навчання і нерепрезентативні опитування громадської думки, які охоплювали зазвичай лише найбільш грамотних у цифровому сенсі та занурених в онлайн-простір громадян. До того ж ігнорувався той очевидний факт, що деякі освітні завдання (фізичне або трудове виховання, виробнича практика) та певні освітні напрями (медична освіта) не можуть здійснюватися дистанційно в принципі. З іншого боку, дедалі гучніше лунали голоси супроти дистанційної освіти як такої: петицію “Заборонити дистанційну освіту у всіх навчальних закладах” на сайті офіційного представництва Президента України підписали близько 30 тис. громадян за необхідної кількості у 25 тис. Цей негативізм щодо дистанційної форми здобуття освіти



важко виправдати, але зрозуміти можна. Його джерелом був реальний негативний досвід, який громадяни здобули під час запровадження дистанційного навчання в умовах карантину. Тож очевидно, що обидві крайні позиції – і за тотальний перехід на дистанційне навчання, і за цілковиту його заборону – не є прийнятними в сучасних умовах. Їх слід сприймати як симптоми проблем, наявних в українській освіті.

Негативну думку переважної більшості громадян щодо дистанційного навчання засвідчило репрезентативне опитування, проведене нашим інститутом у вересні 2020 року (додаток 34).

А ще воно засвідчило істотне, порівняно з 2019 роком, погіршення громадської думки про вітчизняну освіту практично за всіма основними індикаторами моніторингу. Погіршилася оцінка змін, яких зазнала система освіти за роки Незалежності, а також освітнього рівня населення, доступності якісних освітніх послуг, правильності напрямку, в якому розвивається освіта, та ходу її реформування (табл. 35).

Таке тотальне погіршення має слабке логічне пояснення. Обґрунтованому тлумаченню, безперечно, піддається суттєве зменшення частки позитивних оцінок доступності якісної освіти: як впливає з викладеного вище, якісні освітні послуги в умовах карантину справді стали набагато менш доступними, і поїхати за ними за кордон теж стало неможливо. Ще якось можна пояснити і посилення сумнівів щодо позитивності змін, яких зазнала вітчизняна система освіти за роки Незалежності: мовляв, карантин висвітлив ефемерність цих змін. Але важче піддається логічному поясненню те, що респонденти стали гірше оцінювати правильність напрямку, в якому розвивається освіта, та хід її реформування. І вже зовсім не має під собою жодного логічного підґрунтя гірша оцінка освітнього рівня населення України.

Алогічним видається на цьому тлі також той факт, що порівняно з 2019 роком частка опитаних, які тією чи іншою мірою переконані в потребі реформування національної освіти, зменшилася від майже 74% до 64,3%, а в Східному регіоні навіть до 53,6%. Алогічним, бо, виходячи із суто логічних засновків, динаміка думок тут мала би бути зовсім іншою. Мав би простежуватися такий умовивід: якщо в нашій освіті все так погано, то її треба якомога швидше і радикальніше реформувати.

**Основні показники погіршення громадської думки щодо стану  
вітчизняної освіти, її розвитку та реформування в період  
коронакризи**

<b>Формулювання запитання</b>	<b>Оцінка</b>	<b>2019 р.</b>	<b>2020 р.</b>	<b>Різниця</b>
Як змінилася, на Вашу думку, за роки державної незалежності України вітчизняна система освіти	позитивна	21,7	14,1	<b>7,6*</b>
	негативна	22,3	34,3	<b>12,0**</b>
Як змінився за роки Незалежності загальний освітній рівень населення України?	позитивна	23,4	14,2	<b>9,2**</b>
	негативна	32,8	38,6	<b>5,8*</b>
Чи є доступною для всіх громадян України якісна освіта?	позитивна	43,8	27,2	<b>16,6**</b>
	негативна	45,2	59,3	<b>14,1**</b>
Чи вважаєте Ви, що вітчизняна система освіти розвивається у правильному напрямі?	позитивна	42,2	26,4	<b>15,8**</b>
	негативна	26,3	38,6	<b>12,3**</b>
Як Ви оцінюєте хід реформування системи освіти в Україні?	позитивна	34,1	19,5	<b>14,6**</b>
	негативна	22,2	26,3	<b>4,1*</b>

\* різниця середніх значуща на рівні 5% статистичної значущості;

\*\* різниця середніх значуща на рівні 1% статистичної значущості

Отже, зафіксовані негативні зміни в громадській думці зумовлювалися передусім психологічними причинами. Радше за все відбулася генералізація негативного оцінювання доступності освітніх послуг у період коронакризи на весь зміст громадської думки з питань освіти. І це, своєю чергою, свідчило про її неусталеність, недостатню опірність ситуативним впливам.

Зрозуміло, у такому вигляді громадська думка не може бути дієвим прискорювачем руху до нових горизонтів освіти.

# **ГРОМАДСЬКА ДУМКА І ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА: ВІД ПОБОРЮВАННЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ**

## **Замість післямови**

Оскільки підсумки емпіричної частини книги вже підбито, ці кілька сторінок будуть не підсумковими, а радше доповнюватимуть те, з чим читач ознайомився і склав своє враження. На них спробуємо відповісти на головне для органів управління освітою запитання: що робити з громадською думкою? З тією, якою вона є нині і якою буде завтра.

Принципові положення щодо поширення впливу громадської думки на управлінські рішення, поєднання державного і громадського контролю в управлінні освітою були сформульовані ще в Національній доктрині розвитку освіти України (Національна доктрина..., 2002). Проте ці положення залишилися здебільшого декларацією про наміри. У сфері освіти, як і в державі загалом, досі не відпрацьовано ні системи, ні належної культури врахування громадської думки. З одного боку, дається взнаки традиція її цілковитого ігнорування, успадкована з радянського минулого, в якому вистачало спроб реформувати освіту, але не було прецедентів погодження змісту реформ з громадськістю; з другого – означилася протилежна тенденція, яка полягає в некритичному сприйнятті громадської думки, в її абсолютизації, намаганні сліпо йти за нею, не беручи до уваги ступеня її відповідності завданням розвитку суспільства, процесам, що відбуваються у світі.

Траплялися також випадки, коли до громадської думки ставилися вибірково, вип'ячуючи в ній те, що відповідало кон'юктурно чи ситуативно зумовленим інтересам суб'єкта ухвалення рішень, і впритул “не помічаючи” того, що їм суперечить. Саме так сталося з переходом загальної середньої освіти на 12-річний термін навчання, точніше – з його скасуванням. Охоче

посилаючись на масову підтримку громадянами скасування 12-річки, тодішнє освітянське керівництво не виявляло жодної стурбованості несприятливими для нього трендами громадської думки. При цьому громадську думку було свідомо введено в оману – голосливими запевненнями про те, що популярну в суспільстві ідею профілізації навчання нібито буде реалізовано в межах урізаної, лише дворічної і фактично не реформованої старшої школи.

Одне слово, “взаємини” державної освітньої політики з громадською думкою часто нагадували взаємне поборювання: хто кого перетисне або й перехитрує.

Із проведеного аналізу громадської думки випливає, що вона попри всі свої гаджі специфічно відображає досягнення і прорахунки в розвитку вітчизняної освіти за роки державної незалежності України, чутливо реагує на реальний стан галузі і зміни в освітній політиці. Та, на жаль, роль громадської думки в реформуванні освіти зазвичай недооцінювалася. Органи управління освітою досі не усвідомили належною мірою, що підтримка позитивно налаштованої громадської думки дає змогу втілювати в життя найсміливіші реформаторські ідеї, а її негативізм може істотно уповільнювати темп реформ або й звести їх нанівець. Ця неуха до громадської думки, яку підмінювали, й то не завжди, думкою окремих громадських організацій, обернулася прикрими втратами, такими як нерозуміння значною частиною населення, а нерідко й пересічними освітянами, важливості євроінтеграційних пріоритетів у сфері освіти та невиправданий спротив окремим освітнім нововведенням.

Тому для забезпечення найширшої суспільної підтримки освітніх реформ має бути створена дієва система вивчення та врахування громадської думки з питань освіти. Роботу з громадською думкою належить розглядати як невід’ємну складову освітньої політики, що не допускає ні ігнорування, ні абсолютизації поглядів громадян, інколи обтяжених помилковими судженнями, несумісними з рухом до визначених горизонтів.

Слід мати на увазі, що врахування громадської думки – процес складний і різноплановий, який не повинен бути, так би мовити, грою в одні ворота. Не можна виходити апріорі з того, що державна освітня політика завжди є бездоганно правильною, а

громадська думка – завжди хибною. Адже й розробляють державну політику, і складають думку про неї живі люди, яким властиво помилятися, не все враховувати, хотіти більшого, ніж наразі є можливим.

Процес врахування громадської думки передбачає, з одного боку, коригування управлінських рішень, які різко розходяться з нею в окремих питаннях та/або поки що не можуть бути успішно втілені в життя через брак умов для їх реалізації. Таким рішенням, що різко розходилося з громадською думкою, було, наприклад, запроваджене у 2015 році обмеження дії сертифікатів ЗНО одним роком. Частка громадян, невдоволених цією новацією, чи не вдвічі перевищувала кількість тих, хто її підтримав. Тому цілком виправданою і своєчасною стала ініціатива новопризначеної наступного року міністерки освіти і науки Лілії Гриневич щодо збільшення терміну визнання сертифікатів до двох-трьох років. Цю ініціативу схвально зустріла переважна більшість українців, особливо тих, чиї члени родин вступали до закладів вищої освіти (додаток 35). Тож залишається тільки дивуватися з того галасу, який здійняли з приводу ініціативи Лілії Михайлівни деякі ЗМІ.

Прикладом адекватного реагування на тривожні сигнали громадської думки було також відтермінування на законодавчому рівні до 1 вересня 2027 року низки заходів з формування ефективної мережі ліцеїв для здобуття профільної середньої освіти, скасування норми про те, що їхніми засновниками можуть бути лише міські ради міст з населенням понад 50 тис. осіб, врегулювання питань діяльності у складі ліцеїв структурних підрозділів, які можуть забезпечувати здобуття дошкільної та початкової освіти, тощо. Але таких прикладів можна навести, на жаль, небагато.

З другого боку, врахування громадської думки передбачає коригування не тільки окремих управлінських рішень, а також і її самої – у тому разі, коли вона є негативно налаштованою стосовно рішень стратегічного рівня. Це теж зрозуміло. Адже є рішення, поступитися якими означало б звести нанівець реформаторські зусилля. Негативну громадську думку щодо рішень стратегічного рівня потрібно змінювати, цілеспрямовано її формуючи, роз'яснюючи суспільству сутність запроваджуваних реформ і той вигравш, який воно отримає від їх реалізації. Ще наприкінці 1990-х

років В. Оссовський слушно зауважував: “У сленгу політичної еліти з’явився термін – “непопулярні рішення”. Постає запитання, а хто завадив їх авторам спочатку попрацювати над популяризацією проектів цих рішень, вступити в діалог з суб’єктами громадської думки?” (1999, с.73).

Найкращі умови для цілеспрямованого формування громадської думки складаються на етапі підготовки управлінських рішень. Публічний процес їх вироблення дає змогу заздалегідь збалансувати думки різних верств населення, завчасно нейтралізувати негативні суспільні настрої. Проте за українських реалій найважливіші рішення ухвалюються здебільшого в авральному порядку, коли з’являється слухна нагода або коли не ухвалювати їх уже просто неможливо. Тому формувати громадську думку доводиться переважно, так би мовити, навздогін, що значно важче, але теж не безнадійно.

Основними напрямками формування позитивної громадської думки з актуальних проблем розвитку освіти можна вважати:

- медійний супровід процесу впровадження освітніх інновацій, що передбачає відповідні інформаційні кампанії, соціальну рекламу, пресконференції, повідомлення в новинних випусках ЗМІ та соціальних мережах, спеціальні тематичні теле- та радіопередачі;
- заходи з використанням форм і методів так званого соціального втручання, інтерактивних та інших діалогових технологій (проведення зустрічей з громадськістю, громадських слухань, погодження із зацікавленими громадськими організаціями спільних планів дій, сприяння створенню ініціативних груп та об’єднань на підтримку реформ, започаткування громадських акцій просвітницького спрямування тощо);
- поширення досвіду успішного реформування освіти, просування його позитивних зразків у публічному просторі, забезпечення необхідних для цього науково-методичних, організаційних та матеріально-технічних умов.

Науково обґрунтований комплекс технологій формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій розроблено в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України

(Фролов, 2013). Як необхідні структурні елементи до нього увійшли:

- інформаційні (медійні) технології, за допомогою яких формуються первинні уявлення про інновацію та здійснюється управління враженнями від неї;
- нетворкінгові (мережеві) технології, завдяки яким навколо інновації вибудовується мережа соціальних взаємозв'язків та стосунків, що регулюють циркулювання інформації про інновацію в мережах міжособового спілкування;
- акціональні технології, що забезпечують формування образу інновації на основі особистісного досвіду взаємодії з нею, делегування повноважень учасникам інноваційного процесу;
- технології рефлексивного управління, що стимулюють і підтримують суб'єктність носіїв громадської думки;
- культуротворчі технології, які в широкому сенсі мають на меті, з одного боку, сприяння становленню відкритої до інновацій людини (*homo innovaticus*), з другого – створення потрібних для інноваційної діяльності умов.

Кожна з перелічених груп технологій має специфічне функціональне навантаження, а всі разом за комплексного застосування спроможні дати синергетичний ефект, що перевищує їх сумарну результативність.

Особливе місце в розробленому комплексі посідає авторська модифікація запропонованого американським ученим Дж. Фішкіним методу збагачення громадської думки, який можна розглядати водночас і як технологію її формування (Fishkin, 1995). Потреба використання цього методу зумовлена тим, що традиційні методи вивчення думок громадян (масові опитування, інтерв'ю тощо) інколи характеризуються низькою валідністю, оскільки респонденти (згадаймо ступінь поінформованості населення з питань реформування освіти), не мають чіткого уявлення про предмет дослідження. Отже, “сиру” громадську думку доцільно спершу “збагатити” шляхом спеціально організованих обговорень, а вже потім вивчати ті образи інновацій, які можуть у ній сформуватися.

Цей комплекс технологій пройшов апробацію під час усеукраїнського експерименту за темою “Формування позитивної

громадської думки щодо освітніх інновацій», що здійснювався згідно з наказами МОН України № 219 від 04.03.2016 р., № 1128 від 08.08.2017 р. та № 1197 від 18.08.2017 р. В експериментальній роботі взяли участь 55 закладів загальної середньої освіти з усіх регіонів України, представники батьківських спільнот, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, низка класичних та педагогічних університетів. Метою експерименту було розроблення та впровадження системи технологій роботи з громадською думкою, зорієнтованої на формування позитивного ставлення працівників освіти, учнівської молоді, батьків та широкої громадськості до освітніх інновацій, а також розширення практики громадсько-державного управління освітою. Учасники експерименту дістали змогу сформувати мотивацію, уміння і навички організації громадських акцій, дискусій та інших форм публічного обговорення освітніх нововведень.

Участь в експерименті прискорила позитивні зміни у сприйнятті всіма його учасниками (педагогами, батьками, учнями старших класів) заходів з реформування загальної середньої освіти, зокрема й найбільш контраверсійних, тих, які поки що наражаються в суспільстві на нерозуміння і спротив (мається на увазі насамперед перехід до 12-річного терміну навчання). Застосування в експериментальних закладах освіти розроблених технологій не тільки істотно поліпшило ставлення до цих заходів, а й змінило на краще баланс позитивних/негативних думок з приводу перспективи їх запровадження. Серед усього загалу учасників експерименту частка тих, хто позитивно ставиться до освітніх інновацій у цілому, зросла на більш як 34% (і тим самим сягнула 58,5%), а частка осіб з негативно-пасивним ставленням зменшилась у понад 2,5 рази – до 4,2%. Суттєво змінилось і ставлення до окремих нововведень. Так, кількість респондентів з позитивним ставленням до 12-річки зросла до 48,3% і, що важливіше, перевищила кількість тих, хто ставиться до неї негативно (39,3%). Найбільшою мірою цей ефект проявився серед педагогів, які брали участь в експерименті. 3-поміж них до його початку позитивну думку стосовно 12-річної школи мали 14,6%, а по завершенні – 52,3% (рис. 6). Таких зрушень вдалося досягти завдяки орієнтації технологічних рішень на експериментальне моделювання простору можливостей для зміни позиції учасників освітнього процесу як



об'єктів реформування освіти на позицію активного суб'єкта, рівноправного учасника і співавтора реформ.

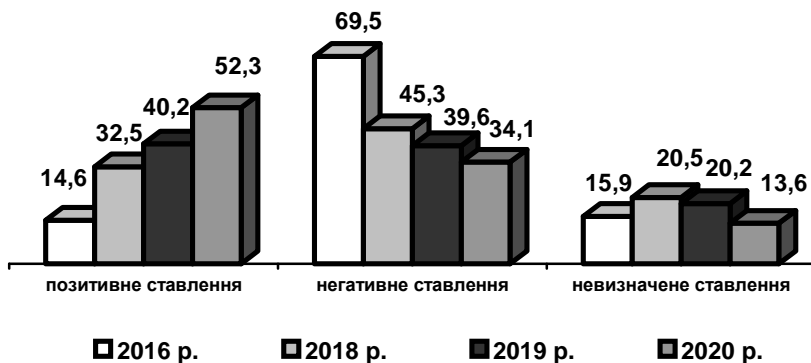


Рис. 6. Динаміка ставлення до 12-річної школи працівників освіти, що брали участь у всеукраїнському експерименті за темою “Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій”, який проводився Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України у 2016-2020 роках (у%)

Отже, навіть закореніло негативну думку змінити можна, якщо її не поборювати, не переламувати через коліно, а взаємодіяти з нею на рівних.

Аналіз результатів усеукраїнського експерименту дав змогу окреслити контури пропонованої для широкого впровадження системи соціально-психологічного супроводу здійснюваних в Україні освітніх реформ. Як послідовний ланцюг елементів цієї системи виокремлено:

1) донесення до суспільного загалу і безпосередніх адресатів певної інновації достовірної інформації про неї, про її цілі, завдання та очікувані результати, активацію зацікавленості цією інновацією, створення позитивного першого враження про неї;

2) залучення цільових аудиторій до інноваційного процесу, їхнє практичне входження в інноваційний процес;

3) налагодження діалогу та інших форм зворотного зв'язку між ініціаторами та адресатами інновації, координацію, контроль і

корекцію динаміки образу інновації та перебігу інноваційного процесу в цілому;

4) використання соціально-психологічних засобів оптимізації образу інновації у свідомості її адресатів та подолання спротиву інноваційним змінам;

5) оцінку ефективності інноваційного процесу всіма його суб'єктами шляхом зіставлення очікуваних, отриманих і побічних результатів (Гриценко, 2022; Капустюк, & Петренко, 2022).

На наш погляд, упровадження пропонованої системи набуває особливої актуальності сьогодні, коли реформування загальної середньої освіти переходить до свого найвідповідальнішого і в певному сенсі найреволюційнішого етапу, що передбачає докорінні зміни в засадах функціонування старшої школи. Усвідомлення неминучості цих революційних змін викликає закономірну стурбованість у консервативно налаштованих сегментах українського суспільства. Уже нині територіальні органи управління освітою небезпідставно заявляють, що найскладніше буде переконати в їх потребі батьків, багатьом з яких важко змиритися з тим, що їхні діти вже не закінчуватимуть тієї школи, до якої прийшли в перший клас, а вступатимуть до профільних ліцеїв, можливо і в іншому населеному пункті. Тому на перший план висувається завдання завчасного проведення відповідних глибоко продуманих інформаційно-просвітницьких кампаній.

У процесі здійснення освітніх реформ органи управління освітою і широка громадськість мають стати контрагентами – сторонами, що домовляються. І тоді показником їхньої домовленості та водночас передумовою подальшого поступу буде громадська думка. Менш інерційна й конструктивніша, ніж дотепер. Така, що не гальмує, а прискорює назрілі реформи.

## ЛІТЕРАТУРА

Андрущенко, Г. І. (2009). Розвиток соціологічної думки щодо вивчення поняття “довіра”. *Український соціум*, 4(31), 7–15.

Блуммер, Г. (2010). Коллективное поведение. В Д. Я. Райгородский, (Ред.-сост.), *Психология масс. Хрестоматия* (с. 528–587). Самара: Бахрах-М.

Болотова, В. О. (2001). *Паблік рілейшнз в ОВС: конспект лекцій*. Харків: Вид-во ХНУВС.

Бурдые, П. (1993). *Социология политики*. Москва: Socio-Logos.

Бусел, В. Т. (Уклад. та гол. ред.). (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.

Вольфовська, Т. О. (2012). Дослідження історичної пам'яті: концептуальні засади. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави*, 13, 3–12.

Гавриленко, О. (2021). *Новації та “системний гаплік”: куди йде українська освіта після 30 років реформ*. Взято з <https://commons.com.ua/uk/novaciyi-ta-sistemnij-gaplik-kudi-jde-ukrayinska-osvita-pislya-30-rokiv-reform/>

Гегель, Г. В. (2000). *Основи філософії права, або Природне право і державознавство*. Пер. з нім. Р. Осадчука та М. Кушніра. Київ: Юніверс.

Горшков, М. К. (1988). *Общественное мнение: История и современность*. Москва: Политиздат.

Гриценко, Л. (2022). “КІТ-ПРО» як соціально-психологічна технологія забезпечення підтримки освітньої реформи. *Проблеми політичної психології*, 12(26), 227–250.

Грушин, Б. А. (1987). *Массовое сознание: опыт определения и проблемы исследования*. Москва: Политиздат.

Грушин, Б. А. (1998). *Мнение о мире и мир мнений*. Москва: Политиздат.

Джефкинс, Ф., & Ядин, Д. (2003). *Паблік рилейшинз: учеб. пособие для вузов* (Пер. с англ. под ред. Б. Л. Еремина). Москва: ЮНИТИ-ДАНА.

Долгаева, Е. И., & Крылова, В. В. (2015). Претензии населения к власти: что остается за рамками количественных измерений. *Социологические исследования*, 7, 58–64.

Доступу до інтернету не мають 15% українців (2019). *Укрінформ – актуальні новини України та світу*. Взято з <https://www.ukrinform.ua/rubric-technology/2827973-dostupu-do-internetu-ne-maut-15-ukrainciv.html> (дата звернення: 15.02.2024).

Дюркгэйм, Э. (1996). Метод социологии. *Западноевропейская социология XIX – начала XX веков* (с. 256–309). Москва: Наука.

Енгельс, Ф. (1964). Походження сім'ї, приватної власності і держави. У К. Маркс, Ф. Енгельс, *Твори* (Т. 21, с. 23-171). Київ: Видавництво політичної літератури України.

Житенев, В. Б. (1987). Общественное мнение в социальном управлении. Новосибирск: Наука.

Жодле, Д. (2007). Социальное представление: феномены, концепт и теория. В С. Московичи (Ред.), *Социальная психология* (7-е изд.). (с. 372–394). Санкт-Петербург: Питер.

Жукровський, Я. (2014). *Хто така громадськість і з чим її "ідять"?* Взято з <https://www.pravda.com.ua/columns/2014/07/14/7029139/>

Журавлев, А. Л. & Емельянова, Т. П. (2009). Психология больших социальных групп как коллективных субъектов. *Психологический журнал*, 30(3), 5–15.

Заславская, Т. (1989). Жить с открытыми глазами. *Коммунист*, 8, 48–49.

Зинченко, В. П. (2001). *Психология доверия* (2-е изд., испр. и доп.). Самара: Изд-во СИОКПП.

Каблак, П. І. (2014). Деякі міркування щодо визначення поняття “громадськість” у контексті налагодження взаємовідносин із судовою владою. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*, 12, 186–189. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlubp\\_2014\\_12\\_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlubp_2014_12_44)

Капустюк, О. М. & Петренко, І. В. (2022). *Забезпечення соціально-психологічної підтримки громадськістю профільної 12-річної школи: методичні рекомендації* (Національна академія педагогічних наук

України, Інститут соціальної та політичної психології). Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Кириленко, О. М. (2004). *Навчальна програма дисципліни “Соціальний моніторинг” (для магістрів)*. Київ: МАУП.

Кожемякіна, О. М. (2016). Проблема довіри в сучасному соціумі: ціннісно-нормативна інтерпретація. В А. І. Бойко (Ред.), *Філософські проблеми ХХІ століття* (с. 39–61). Черкаси: Гордієнко Є. І.

Козловська, Г. В. (2010). Соціологія громадської думки. У В. Б. Євтух (Ред.), *Соціологія. Підручник для соціогуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів* (с. 257–270). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

*Концепція профільного навчання в старшій школі* (2003). Взято з [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10\\_1290-03#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10_1290-03#Text)

Кремень, В. Г. (Ред.) (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. (Національна академія педагогічних наук України). Київ: Педагогічна думка.

Кремень, В. Г. (Ред.) (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. (Національна академія педагогічних наук України). Київ: Педагогічна думка.

Кремень, В. Г. (Ред.) (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. (Національна академія педагогічних наук України). Київ: Конві Прінт.

Крива, Н. Л. (2018). Проблема довіри в сучасній психології. *Теорія і практика сучасної психології*, 5, 128–132.

Мансуров, Н. (1996). Плюрализм в исследовании общественного мнения (Предисловие к русскому изданию). В Э. Ноэль-Нойман, *Общественное мнение: Открытие спирали молчания* (с. 5–25). Москва: Прогресс-Академия.

Мороз, Г. В. (2004). Визначення поняття “громадськість” у контексті природоохоронної діяльності. *Право України*, 8, 100–103.

Московець, В. І. (2011). Поняття “громадськість” у законодавстві та адміністративно-правовій теорії. *Форум права*, 2, 630–634. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP\\_index.htm\\_2011\\_2\\_102](http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.htm_2011_2_102)

Московичи, С. (1995). Социальные представления: исторический взгляд. *Психологический журнал*, 16(1), 3–18.

Нападовська, Н. (2023, Листопад 01). У гостях добре жити, як не змушують робити. *Україна молода*, (44), 5.

Національна доктрина розвитку освіти України (2002). *Професійно-технічна освіта*, 3, 2–8.

Нестерович, В. Ф. (2014). *Вплив громадськості на прийняття нормативно-правових актів: проблеми конституційної теорії та практики*. Луганськ: РВВ ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка.

Нора, П. (2005). Всемирное торжество памяти. *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*, 2–3 (40–41), 37–51. Взято из <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/nora22.html>.

Ноэль-Нойман, Э. (1996). *Общественное мнение: Открытие спирали молчания*. Москва: Прогресс-Академия.

Ольшанский, Д. В. (1992). Массовые настроения переходного времени. *Вопросы философии*, 4, 122–134.

Ольшанский, Д. В. (2002). *Психология масс*. Санкт-Петербург: Питер.

Орбан-Лембрик, Л. (2004). Особливості формування громадської думки. *Соціальна психологія*, 2(4), 77–89.

Ортега-и-Гассет, Х. (2010). Восстание масс. В Д. Я. Райгородский (Ред.-сост.), *Психология масс. Хрестоматия* (с. 192–309). Самара: Бахрах-М.

*Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник* (2020). Взято з <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/08/Informatsijno-analitichnij-zbirnik-Osvita-v-Ukrayini-vikliki-ta-perspektivi.pdf>

Оссовський, В. Л. (1999). *Громадська думка: спроба соціологічної інтерпретації*. Київ: Інститут соціології НАНУ.

Оссовський, В. Л. (Ред.) (2001). *Громадська думка: теоретичні та методичні проблеми дослідження*. Київ: Стилос.

Оссовський, В. Л. (2003). *Соціологія громадської думки*. Київ: Фоліант.

*Оцінка громадянами ситуації в країні та дії влади, довіра до соціальних інститутів (лютий–березень 2023р.)*. (2023). Взято з <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-gromadianamy-sytuatsii-v-kraini-ta-dii-vlady-dovira-do-sotsialnykh-instytutiv-lutyi-berezen-2023r>

Паніна, Н. В. (1996). *Технологія соціологічного дослідження: курс лекцій*. Київ: Наукова думка.

Парыгин, Б. Д. (1999). *Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории*. Санкт-Петербург: ИГУП.

Пашенко-де Превиль, Е., & Дрозда-Сенковска, Е. (2013). Социальные представления об ответственности у молодежи России и Франции: кросс-культурный анализ. *Психологический журнал*, 34(2), 87–98.

Піча, В. М. (1999). Соціальний моніторинг. У В. М. Піча, *Соціологія: загальний курс. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти України* (с. 190–192). Київ: Каравела.

Селигмен, А. (2002). *Проблема доверия* (Пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой). Москва: Идея-Пресс.

Слюсаревський, М. М. (1998). Ідеологія як рівень суспільної психології та проблеми її “взаємин” з освітою і психологічною наукою. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія* (с. 17–28). Київ: Гнозис.

Слюсаревський, М. М. (2007). Соціально-психологічний контекст проблеми якості освіти. *Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти* (15 листопада 2006 р.) (с. 34–42). Київ: Богданова А. М.

Слюсаревський, М. М. (2008). Громадська думка. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 148). Київ: Юрінком Інтер.

Слюсаревський, М. М. (2013). Методологічний простір творення та оцінювання соціально-психологічних теорій: спроба обґрунтування концепції. *Практична психологія та соціальна робота*, 7 (172), 1–5.

Слюсаревський, М. М. (2016). Громадська думка з питань освіти: преференції, суперечності та перспективи збагачення. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 4–6, 49–61.

Слюсаревський, М. М. (2018a). Маса як об’єкт соціально-психологічного пізнання: розпорошений стан і феномен сконцентрованості. *Проблеми політичної психології*, 7(21), 3–32.

Слюсаревський, М. М. (2018b). Наукові уявлення про складові психіки великих груп: спроба “інвентаризації”. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 41(44), 126–156.

Слюсаревський, М. М. (Ред.) (2018с). *Основи соціальної психології: підручник для закладів вищої освіти*. Київ: Талком.

Слюсаревський, М. М. (2019) *Несходимі терени Психеї: маршрути наукового пізнання. Вибрані праці*. Київ: Талком.

Слюсаревський, М. М., Гуменюк, О. І., Дворник, М. С., & Черниш, Л. П. (2019). *Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014–2018): довідник*. Київ: Талком.

Співаковський, О. (2018, Лютий 27). Що принесли нам реформи? Про стан імплементації Закону України “Про вищу освіту”. *Голос України*, с. 4.

Танасюк, О. В. (2001). Громадська думка у системі соціального контролю – термінальний, атрибутивний, інструментальний підходи до аналізу та ідентифікації. У В. Л. Оссовський (Ред.), *Громадська думка: теоретичні та методичні проблеми дослідження* (с. 59–75). Київ: Стилос.

Тард, Г. (1998). *Мнение и толпа. Психология толп* (с. 257–408). Москва: Институт психологии РАН, КСП+.

Татенко, В. А. (1996). *Психология в субъектном измерении*. Київ: Просвіта.

Удовик, О., Москаленко, О., & Килимник, Є. (2020, Січень 28). Подолання цифрового розриву в Україні: людиноцентричний підхід. *United Nations Development Programme (UNDP)*. Взято з <https://www.undp.org/uk/ukraine/blog/подолання-цифрового-розриву-в-україні-людиноцентричний-підхід> (дата звернення: 15.02.2024).

Федорченко, Ю. (2016, Березень 23). Як врятувати реформу вищої освіти? *Освітня політика*. Взято з <http://education-ua.org/ua/articles/665-yak-vryatuvati-reformu-vishchoji-osviti>

Фролов, П. Д. (Ред.) (2013). *Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві: психотехнології супроводу*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Фукуяма, Ф. (2004). *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию* (Пер. с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко, М. Клопотина). Москва: АСТ: Ермак.

Хальбвакс, М. (2005). Коллективная и историческая память. *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*, 2–3 (40–41), 12–35. Взято из <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html>

Шампань, П. (1997). *Делать мнение: новая политическая игра* (Пер. с фр.). Москва: Socio-Logos.



Шапар, В. Б. (Ред.) (2009). *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів*. Харків: Прапор.

Шорохова, Е. В. (2002). Теоретические проблемы исследования больших социальных групп. В А. Л. Журавлев (Отв. ред.), *Социальная психология* (с. 252–266). Москва: ПЕР СЭ.

Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. (Сост. и вступ. ст. А. М. Руткевича). Москва: Ренессанс.

Allport, F. H. (1937). Toward a Science of Public Opinion. *Public Opinion Quarterly*. Vol. 1, № 1, 7–23.

Berinsky, A. (2016). *New directions in public opinion*. New York: Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/New-Directions-in-Public-Opinion/Berinsky/p/book/9781138483569>

Bishop, G. (2005). *The illusion of public opinion: fact and artifact in American public opinion polls*. Lanham: Rowman & Littlefield. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/journals/perspectives-on-politics/article/abs/illusion-of-public-opinion-fact-and-artifact-in-american-public-opinion-polls/6C9B39D64F22C6E0327F08BA5BFE8BD9#article>

Calhoun, C., Rojek, C. & Turner, B. (2005). *The SAGE handbook of sociology*. London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-sociology/book210381#reviews>

Donsbach, W. & Traugott, M. (2008). *The sage handbook of public opinion research*. London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/262967064> The Sage handbook of public opinion research

Erikson, R. & Tedin, K. (2019). *American Public Opinion*. (10<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge. Retrieved from [https://www.ebooks.com/en-ua/book/209637265/american-public-opinion/robert-s-erikson/?\\_c=1](https://www.ebooks.com/en-ua/book/209637265/american-public-opinion/robert-s-erikson/?_c=1)

Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603–637.

Fishkin, J. S. (1995). *The Voice of the People. Public Opinion and Democracy*. New Haven: Yale University Press.

Freedom of Education (2016). *Freedom of Education Index. Worldwide Report 2016 on Freedom of Education*. Retrieved from [http://www.oidel.org/doc/FEI\\_complet2.pdf](http://www.oidel.org/doc/FEI_complet2.pdf)

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and proposition process in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132 (5), 692–731.

Korgen, K. (Ed.) (2017). *The Cambridge Handbook of Sociology: Specialty and Interdisciplinary Studies*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.cambridge.org/ua/academic/subjects/sociology/sociology-general-interest/cambridge-handbook-sociology-specialty-and-interdisciplinary-studies-volume-2?format=PB>

Pinto, S., Albanese, F., Dorso, C. & Balenzuela, P. (2019). Quantifying time-dependent Media Agenda and public opinion by topic modeling. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 524, 614–624. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378437119304844>

Saris, W. & Sniderman, P. (Ed.). (2004). *Studies in Public Opinion: Attitudes, Nonattitudes, Measurement Error, and Change*. New Jersey: Princeton University Press. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/j.ctv346px8>

Splichal, S. (1999). *Public Opinion: Developments and Controversies in the Twentieth Century*. Lanham: Rowman & Littlefield. Retrieved from <https://academic.oup.com/ijpor/article-abstract/14/4/475/708828?redirectedFrom=fulltext>

Sułek, A. (1993). Jak działa filtr “nie wiem”? o perspektywie poznawczej w metodologii badań sondażowych. *Kultura i Społeczeństwo*, t. 37, № 3, s. 31–44.

Sułek, A. (1996). Socjologia a badania opinii publicznej. *Przegląd Socjologiczny*, t. 45, s. 39–56.

Sułek, A. (2009). *Sondaż Polski*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Sztompka, P. (1999). *Trust: a Sociological Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, G., Chi, Y. & Liu, Y. (2019). Studies on a multidimensional public opinion network model and its topic detection algorithm. *Information Processing and Management*, Vol. 56, 3, 584–608. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306457317308038>

Watts, D. & Dodds, P. (2007). Influentials, Networks, and Public Opinion Formation. *Journal of Consumer Research*, 34 (4), 441–458. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/cb99/>

[83f542a913341eea108b1649a796d3eceb64.pdf?\\_ga=2.46432295.1488964912.1614336779-367083653.1614336779](https://doi.org/10.1111/1614336779-367083653.1614336779)

Wilson, F. (2013). The emergence and shaping of the study of public opinion. *A theory of public opinion* (pp. 73–95). New Brunswick: Transaction Publishers.

# ДОДАТКИ

Розподіл відповідей на запитання *“Із яких джерел Ви дізнаєтесь, як правило, про освітні нововведення, рішення та ініціативи Міністерства освіти і науки України?”* (жовтень 2016 р., у%)

Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Працівники освіти	Учні старших класів
офіційний сайт МОН України	7,8	51,8	9,5
телебачення і радіомовлення	64,0	31,5	50,2
освітянська преса (газети “Освіта”, “Освіта України”, “Педагогічна газета”, журнал “Директор школи” тощо)	4,7	28,8	—
масова друкована періодика (неспеціалізовані газети та журнали)	9,6	6,3	8,0
соціальні мережі, пошукові сервіси та інші джерела в інтернеті	30,5	31,3	60,7
інструктивні матеріали та рекомендації органів управління освітою (обласних, міських, районних)	2,8	32,0	—
повідомлення та роз’яснення адміністрації навчального закладу (підприємства, установи)	7,3	45,8	—
повідомлення та роз’яснення вчителів	—	—	52,2
розповіді батьків	—	—	23,9
розмови з колегами по роботі, друзями, знайомими	35,5	26,0	—
розмови з друзями, знайомими	—	—	25,1
спілкування з педагогічними працівниками (вчителями, викладачами)	18,8	—	—
засідання методичного об’єднання (обласного, районного)	—	17,8	—
інше	0,7	0,3	0,7
важко відповісти	4,8	0,0	2,7
мене це не цікавить	6,1	0,0	2,2

- Примітки.**
1. Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати кілька варіантів відповіді.
  2. Списки альтернатив даного запитання в анкетах для різних категорій опитаних мали певні відмінності, зумовлені їхніми соціально-демографічними характеристиками.

## Динаміка довіри/недовіри до провідних суспільних інститутів

	Показник довіри (цілком довіряю + скоріше довіряю), у%														
	Жовтень 2000 р.	Травень 2001 р.	Травень 2002 р.	Вересень 2003 р.	Травень 2004р.	Травень 2005р.	Жовтень 2006р	Вересень 2007р.	Листопад 2008р.	Грудень 2009р.	Серпень 2010р.	Серпень 2011р.	Червень 2012р.	Жовтень 2015 р.	Вересень 2018 р.
Президент України	25,0	14,5	15,6	15,1	15,0	61,1	27,9	27,5	16,4	14,0	34,5	31,8	26,8	37,8	16,1
Верховна Рада України	13,4	9,0	14,8	13,3	11,5	35,3	21,3	22,7	9,8	12,6	22,9	21,2	16,9	19,1	9,2
Кабінет Міністрів України	24,7	20,7	20,2	15,2	14,9	48,2	27,5	29,3	20,1	19,7	28,4	24,3	21,4	19,5	13,1
Конституційний суд України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	22,6	21,0	25,3	25,1	29,8	24,3	19,3	16,5
Верховний суд України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	23,4	23,7	25,2	25,5	29,8	24,9	17,2	17,6
місцеві суди (обласні, міські, районні)	17,2	15,7	14,2	13,4	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	19,8	22,3	16,6	13,4	12,2

		Показник довіри (цілком довіряю + скоріше довіряю), у%														
		Жовтень 2000 р.	Травень 2001 р.	Травень 2002 р.	Вересень 2003 р.	Травень 2004р.	Травень 2005р.	Жовтень 2006р	Вересень 2007р.	Листопад 2008р.	Грудень 2009р.	Серпень 2010р.	Серпень 2011р.	Червень 2012р.	Жовтень 2015 р.	Вересень 2018 р.
Генеральна проку- ратура України		19,2	17,2	15,5	15,3	17,7	16,4	не було у списку	18,3	18,1	18,6	23,0	21,4	21,4	15,5	13,9
Рада національної безпеки і оборони України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	23,6	21,9	29,0	30,4	33,5	31,5	28,0	24,8
Центральна виборча комісія	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	27,7	20,0	28,4	35,8	33,7	27,9	26,9	15,1
волонтерські об'єднання	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	66,0	60,9
вітчизняні засоби масової інформації	не було у списку	не було у списку	27,7	26,0	26,5	26,1	33,7	41,5	30,6	37,7	42,2	44,9	52,0	46,7	48,7	32,8
громадські організації	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	33,2	35,2	33,8	30,0	33,4	38,1	39,8	45,8	43,8	49,9	46,3
Збройні Сили України	42,3	49,0	45,9	37,1	31,0	50,4	41,1	47,1	39,5	44,6	48,6	50,2	47,0	60,3	56,2	
міліція	16,8	14,6	15,5	13,6	14,0	19,8	18,7	27,2	22,8	22,1	21,6	27,8	17,5	22,0	не було у списку	





	<b>Показник недовіри</b> (скоріше не довіряю + зовсім не довіряю), у%														
	Жовтень 2000 р.	Травень 2001 р.	Травень 2002 р.	Вересень 2003 р.	Травень 2004р.	Травень 2005р.	Жовтень 2006р	Вересень 2007р.	Листопад 2008р.	Грудень 2009р.	Серпень 2010р.	Серпень 2011р.	Червень 2012р.	Жовтень 2015 р.	Вересень 2018 р.
Президент України	57,7	73,9	72,7	75,8	74,2	29,9	60,7	59,0	71,5	76,0	53,8	56,6	61,6	49,0	70,3
Верховна Рада України	64,2	73,9	61,1	68,6	71,6	44,0	60,3	63,0	75,3	77,2	67,9	66,8	71,3	71,2	81,0
Кабінет Міністрів України	53,7	54,5	57,1	64,6	66,6	33,6	56,1	56,0	62,6	68,8	58,3	62,0	64,9	69,2	74,3
Конституційний суд України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	51,8	53,4	53,1	49,8	49,3	55,8	61,1
Верховний суд України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	50,2	50,8	53,8	46,8	47,5	55,2	62,6
місцеві суди (обласні, міські, районні)	60,5	63,5	68,6	69,6	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	61,8	58,5	67,4	71,7	68,2
Генеральна проку- ратура України	57,5	59,9	63,3	66,7	64,7	60,5	не було у списку	53,7	56,0	61,2	47,4	53,4	58,8	68,4	67,3



	Показник недовіри (скоріше не довіряю + зовсім не довіряю), у%															
	Жовтень 2000 р.	Травень 2001 р.	Травень 2002 р.	Вересень 2003 р.	Травень 2004р.	Травень 2005р.	Жовтень 2006р	Вересень 2007р.	Листопад 2008р.	Грудень 2009р.	Серпень 2010р.	Серпень 2011р.	Червень 2012р.	Жовтень 2015 р.	Вересень 2018 р.	
Національне антикорупційне бюро України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	<b>55,6</b>
місцеві органи влади	<b>66,5</b>	<b>69,7</b>	<b>65,2</b>	<b>68,6</b>	<b>74,2</b>	<b>62,5</b>	<b>61,4</b>	<b>50,1</b>	<b>55,3</b>	<b>56,8</b>	<b>56,2</b>	<b>47,4</b>	<b>56,4</b>	<b>57,8</b>	<b>54,7</b>	
Національний банк України	<b>51,5</b>	<b>49,7</b>	<b>53,6</b>	<b>50,9</b>	<b>48,7</b>	<b>41,8</b>	<b>36,4</b>	<b>37,3</b>	<b>57,6</b>	<b>58,4</b>	<b>47,0</b>	<b>46,5</b>	<b>46,2</b>	<b>61,2</b>	<b>63,4</b>	
політичні партії	не було у списку	<b>67,6</b>	<b>62,1</b>	<b>69,0</b>	<b>68,3</b>	<b>57,0</b>	<b>65,7</b>	<b>58,2</b>	<b>67,0</b>	<b>67,2</b>	<b>66,3</b>	<b>62,2</b>	<b>66,2</b>	<b>69,9</b>	<b>76,0</b>	
профспілки	<b>55,3</b>	<b>57,6</b>	<b>55,1</b>	<b>58,3</b>	<b>59,0</b>	<b>50,2</b>	<b>47,6</b>	<b>44,1</b>	<b>44,6</b>	<b>46,0</b>	<b>46,6</b>	<b>39,4</b>	<b>45,3</b>	<b>43,6</b>	<b>44,8</b>	
система освіти	<b>34,5</b>	<b>38,3</b>	<b>42,6</b>	<b>43,3</b>	<b>43,9</b>	<b>36,7</b>	<b>31,7</b>	<b>25,3</b>	<b>33,3</b>	<b>30,1</b>	<b>27,6</b>	<b>25,5</b>	<b>33,7</b>	<b>31,6</b>	<b>29,2</b>	
Служба безпеки України	<b>41,6</b>	<b>44,5</b>	<b>44,1</b>	<b>51,5</b>	<b>52,3</b>	<b>38,6</b>	<b>40,8</b>	<b>34,2</b>	<b>40,1</b>	<b>39,6</b>	<b>36,1</b>	<b>36,9</b>	<b>37,5</b>	<b>44,7</b>	<b>42,6</b>	
Спеціалізована антикорупційна прокуратура	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	<b>51,8</b>
церква	<b>20,7</b>	<b>20,9</b>	<b>22,0</b>	<b>22,6</b>	<b>23,9</b>	<b>15,8</b>	<b>17,0</b>	<b>16,8</b>	<b>20,5</b>	<b>17,4</b>	<b>18,4</b>	<b>18,8</b>	<b>20,0</b>	<b>22,0</b>	<b>26,1</b>	

## Динаміка підсумкових показників балансу довіри/недовіри до провідних суспільних інститутів

	Жовтень 2000 р.	Травень 2001 р.	Травень 2002 р.	Вересень 2003 р.	Травень 2004 р.	Травень 2005 р.	Жовтень 2006 р.	Вересень 2007 р.	Листопад 2008 р.	Грудень 2009 р.	Серпень 2010 р.	Серпень 2011 р.	Червень 2012 р.	Жовтень 2015 р.	Вересень 2018 р.
Президент України	-32,7	-59,4	-57,1	-60,7	-59,2	+31,2	-32,7	-31,5	-55,1	-62,0	-19,3	-25,0	-34,8	-11,2	-54,2
Верховна Рада України	-50,8	-64,9	-46,3	-55,3	-60,1	-8,7	-39,0	-40,3	-65,5	-64,6	-45,0	-45,6	-54,4	-52,1	-71,8
Кабінет Міністрів України	-29,0	-33,8	-36,9	-49,4	-51,7	+14,6	-28,6	-26,7	-42,5	-49,1	-29,9	-37,7	-43,5	-49,7	-61,2
Конституційний суд України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	-29,2	-32,4	-27,8	-24,7	-19,5	-31,5	-41,8	-45,4
Верховний суд України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	-26,8	-27,1	-28,6	-21,3	-17,7	-30,3	-45,4	-42,4
місцеві суди (обласні, міські, районні)	-43,3	-47,8	-54,4	-56,2	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	-42,0	-36,2	-50,8	-58,3	-56,0

Генеральна прокуратура України	-38,3	-42,7	-47,8	-51,4	-47,0	-44,1	не було у списку	Жовтень 2006 р	-35,4	-18,2	-24,9	-42,6	-24,4	-29,3	-37,4	-52,9	-53,4
Рада національної безпеки і оборони України	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	Жовтень 2007 р.	-37,9	-15,4	-4,8	-15,4	-4,8	+0,7	-7,0	-17,5	-24,3
Центральна виборча комісія	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	Листопад 2008 р.	-37,9	-21,0	-5,6	-21,0	-5,6	-9,8	-22,3	-24,2	-44,8
волонтерські об'єднання	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	Грудень 2009 р.	-21,7	-37,9	-21,0	-21,0	-5,6	-9,8	-22,3	-24,2	-44,8
вгичизняні засоби масової інформації	не було у списку	-20,3	-24,0	-26,4	-29,1	-10,1	+3,5	Серпень 2010 р.	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	+46,5	+41,3
громадські організації	не було у списку	не було у списку	не було у списку	не було у списку	-3,9	+3,0	+1,4	Серпень 2011р.	-21,7	-24,9	-15,4	-21,0	-5,6	-9,8	-22,3	-24,2	-44,8
Збройні Сили України	+11,0	+22,4	+13,9	-3,8	-17,0	+24,2	+2,6	Червень 2012 р.	-21,7	-24,9	-15,4	-21,0	-5,6	-9,8	-22,3	-24,2	-44,8
міліція	-51,7	-56,5	-58,3	-57,3	-62,6	-45,7	-50,9	Жовтень 2015 р.	-30,2	+15,3	+5,3	+10,6	+17,9	+21,7	+16,1	+34,2	+28,6
								Вересень 2018 р.	-40,0	-42,5	-46,4	-33,4	-51,2	-41,4	не було у списку		



**Оцінка стану підготовки закладів освіти до 2019/2020 навчального року  
окремими категоріями респондентів (у%)**

Оцінка	Респонденти, в родинях яких є учні або студенти		Респонденти, в родинях яких немає учнів і студентів		Учні, студенти		Працівники освіти	
цілком позитивна	<b>16,1</b>	<b>69,0</b>	<b>12,0</b>	<b>49,9</b>	<b>17,3</b>	<b>70,4</b>	<b>23,1</b>	<b>72,3</b>
скоріше позитивна	<b>52,9</b>		<b>37,9</b>		<b>53,1</b>		<b>49,2</b>	
невизначена (важко відповісти)	<b>16,0</b>		<b>30,5</b>		<b>8,6</b>		<b>7,7</b>	
скоріше негативна	<b>11,6</b>	<b>13,8</b>	<b>8,7</b>	<b>10,9</b>	<b>14,8</b>	<b>17,3</b>	<b>18,5</b>	<b>20,0</b>
зовсім негативна	<b>2,2</b>		<b>2,2</b>		<b>2,5</b>		<b>1,5</b>	
мені це байдуже	<b>1,2</b>		<b>8,7</b>		<b>3,7</b>		<b>0,0</b>	

*У регіональному розрізі:*

	Позитивна оцінка (цілком позитивно + скоріше позитивно)	Невизначена оцінка (важко відповісти)	Негативна оцінка (скоріше негативно + цілком негативно)	Мені це байдуже
Західний регіон	<b>53,0</b>	<b>29,3</b>	<b>15,5</b>	<b>2,2</b>
Центральний регіон	<b>64,7</b>	<b>19,9</b>	<b>11,2</b>	<b>4,1</b>
Східний регіон	<b>61,4</b>	<b>19,2</b>	<b>13,0</b>	<b>6,5</b>
Південний регіон	<b>66,4</b>	<b>25,8</b>	<b>6,3</b>	<b>1,6</b>

## У віковому розрізі:

	Позитивна оцінка (цілком позитивно + скоріше позитивно)	Невизначена оцінка (важко відповісти)	Негативна оцінка (скоріше негативно + цілком негативно)	Мені це байдуже
18–29 років	<b>64,9</b>	<b>15,7</b>	<b>14,9</b>	<b>4,3</b>
30–55 років	<b>66,1</b>	<b>18,5</b>	<b>13,1</b>	<b>2,4</b>
56 років і більше	<b>53,4</b>	<b>31,2</b>	<b>8,9</b>	<b>6,5</b>

## У розрізі соціально-професійних груп:

Оцінка	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, куль- тури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
<b>позитивна</b> (цілком позитив- но + скоріше позитивно)	<b>59,2</b>	<b>66,2</b>	<b>65,8</b>	<b>65,2</b>	<b>72,3</b>	<b>76,0</b>	<b>60,4</b>	<b>67,0</b>	<b>90,9</b>	<b>51,1</b>	<b>51,0</b>	<b>54,8</b>	<b>55,5</b>
<b>невизначена</b> (важко відповісти)	<b>24,3</b>	<b>18,2</b>	<b>18,7</b>	<b>14,0</b>	<b>7,7</b>	<b>14,1</b>	<b>8,6</b>	<b>22,3</b>	<b>0,0</b>	<b>32,5</b>	<b>27,5</b>	<b>30,1</b>	<b>25,9</b>
<b>негативна</b> (скоріше нега- тивно + цілком негативно)	<b>14,6</b>	<b>13,0</b>	<b>11,9</b>	<b>14,0</b>	<b>20,0</b>	<b>8,4</b>	<b>17,3</b>	<b>8,6</b>	<b>9,1</b>	<b>8,6</b>	<b>11,8</b>	<b>13,7</b>	<b>14,8</b>
мені це байдуже	<b>1,9</b>	<b>2,6</b>	<b>3,6</b>	<b>7,0</b>	<b>0,0</b>	<b>1,4</b>	<b>3,7</b>	<b>2,1</b>	<b>0,0</b>	<b>7,9</b>	<b>9,8</b>	<b>1,4</b>	<b>3,7</b>



**Оцінка респондентами змін, яких зазнала вітчизняна освіта  
за роки Незалежності** (за розподілом відповідей на запитання “Як змінилася, на Вашу думку,  
за роки державної незалежності України вітчизняна система освіти?”, 2019 р., у%)

*У регіональному розрізі:*

Варіанти відповіді	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
зазнала кардинальних змін на краще	<b>24,6</b>	<b>27,9</b>	<b>16,6</b>	<b>8,5</b>
не зазнала суттєвих змін	<b>26,7</b>	<b>23,4</b>	<b>42,9</b>	<b>47,3</b>
зазнала змін на гірше	<b>19,4</b>	<b>19,7</b>	<b>26,8</b>	<b>24,0</b>
важко відповісти	<b>28,0</b>	<b>25,1</b>	<b>9,7</b>	<b>20,2</b>
мені це байдуже	<b>1,3</b>	<b>3,9</b>	<b>4,0</b>	<b>0,0</b>

*У віковому розрізі:*

Варіанти відповіді	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
зазнала кардинальних змін на краще	<b>23,8</b>	<b>22,7</b>	<b>18,8</b>
не зазнала суттєвих змін	<b>32,4</b>	<b>32,9</b>	<b>32,6</b>
зазнала змін на гірше	<b>16,4</b>	<b>24,6</b>	<b>23,1</b>
важко відповісти	<b>25,8</b>	<b>17,4</b>	<b>20,8</b>
мені це байдуже	<b>1,6</b>	<b>2,4</b>	<b>4,8</b>

*У розрізі соціально-професійних груп:*

Варіанти відповіді	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
зазнала кардинальних змін на краще	16,3	27,3	15,0	34,1	32,3	33,8	29,3	21,5	36,4	16,7	20,0	21,9	22,2
не зазнала суттєвих змін	42,3	35,1	32,6	27,3	27,7	32,4	34,1	31,2	27,3	33,7	22,0	34,2	22,2
зазнала змін на гірше	25,0	16,9	21,2	15,9	23,1	18,3	15,9	29,0	9,1	23,8	26,0	26,0	18,5
важко відповісти	14,4	19,5	26,4	20,5	16,9	15,5	19,5	18,3	27,3	20,1	28,0	15,1	33,3
мені це байдуже	1,9	1,3	4,7	2,3	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	5,8	4,0	2,7	3,7

**Оцінка респондентами змін в освітньому рівні населення за роки Незалежності**  
(за розподілом відповідей на запитання “Як змінився за роки Незалежності загальний освітній рівень населення України?”, 2019 р., у%)

*У регіональному розрізі:*

Освітній рівень	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
підвищився	26,7	25,5	24,4	7,0
не зазнав суттєвих змін	17,7	19,4	31,9	32,0
знизився	28,0	32,6	33,8	39,1
важко відповісти	27,2	20,1	7,2	19,5
мені це байдуже	0,4	2,4	2,7	2,3

*У віковому розрізі:*

Освітній рівень	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
підвищився	24,7	24,4	21,3
не зазнав суттєвих змін	29,4	23,8	21,8
знизився	20,8	36,2	35,8
важко відповісти	22,7	14,6	17,8
мені це байдуже	2,4	1,1	3,3

*У розрізі соціально-професійних груп:*

<b>Освітній рівень</b>	<b>Працівники промисловості</b>	<b>Працівники сільського господарства</b>	<b>Працівники сфери обслуговування</b>	<b>Держслужбовці</b>	<b>Працівники освіти</b>	<b>Працівники науки, культури, охорони здоров'я</b>	<b>Учні, студенти</b>	<b>Підприємці</b>	<b>Військовослужбовці</b>	<b>Пенсіонери</b>	<b>Безробітні</b>	<b>Домогосподарки</b>	<b>Інші</b>
підвищився	22,1	32,5	22,4	22,7	27,7	31,4	28,0	26,6	27,3	19,7	13,7	15,1	29,6
не зазнав суттєвих змін	27,9	28,6	29,2	22,7	13,8	31,4	23,2	14,9	36,4	20,7	23,5	32,9	18,5
знизився	42,3	23,4	29,2	18,2	46,2	30,0	20,7	35,1	36,4	37,1	35,3	32,9	22,2
важко відповісти	5,8	14,3	17,2	34,1	12,3	7,1	25,6	23,4	0,0	19,0	21,6	17,8	25,9
мені це байдуже	1,9	1,3	2,1	2,3	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	3,4	5,9	1,4	3,7

**Оцінка якості освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система, окремими категоріями респондентів** (за розподілом відповідей на запитання “Як Ви оцінюєте якість освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система?”, 2019 р., у%)

<b>Якість освіти</b>	<b>Респонденти, в родинях яких є учні ЗЗСО</b>	<b>Респонденти, в родинях яких є студенти ЗВО</b>	<b>Учні, студенти</b>	<b>Працівники освіти</b>
висока	<b>9,6</b>	<b>11,8</b>	<b>4,9</b>	<b>10,8</b>
середня	<b>53,9</b>	<b>53,7</b>	<b>69,5</b>	<b>61,5</b>
низька	<b>23,6</b>	<b>21,3</b>	<b>15,9</b>	<b>20,0</b>
важко відповісти	<b>12,0</b>	<b>2,2</b>	<b>8,5</b>	<b>7,7</b>
мені це байдуже	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>1,2</b>	<b>0,0</b>

*У регіональному розрізі:*

<b>Якість освіти</b>	<b>Західний регіон</b>	<b>Центральний регіон</b>	<b>Східний регіон</b>	<b>Південний регіон</b>
висока	<b>4,7</b>	<b>13,8</b>	<b>4,8</b>	<b>3,1</b>
середня	<b>54,9</b>	<b>50,3</b>	<b>59,1</b>	<b>56,3</b>
низька	<b>23,6</b>	<b>17,7</b>	<b>27,7</b>	<b>22,7</b>
важко відповісти	<b>15,9</b>	<b>15,3</b>	<b>6,5</b>	<b>16,4</b>
мені це байдуже	<b>0,9</b>	<b>2,8</b>	<b>1,9</b>	<b>1,6</b>

*У віковому розрізі:*

Якість освіти	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
висока	5,9	10,4	6,3
середня	65,2	55,2	47,0
низька	16,8	24,4	23,6
важко відповісти	11,7	8,5	19,3
мені це байдуже	0,4	1,5	3,8

*У розрізі соціально-професійних груп:*

Якість освіти	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
висока	4,8	13,2	4,7	20,5	10,8	18,3	4,9	11,7	9,1	3,8	5,9	8,2	22,2
середня	56,7	53,9	59,1	52,3	61,5	57,7	69,5	53,2	63,6	47,1	39,2	58,9	51,9
низька	26,0	22,4	23,8	13,6	20,0	18,3	15,9	22,3	27,3	23,2	29,4	28,8	11,1
важко відповісти	11,5	9,2	11,4	11,4	7,7	5,6	8,5	10,6	0,0	21,5	21,6	4,1	11,1
мені це байдуже	1,0	1,3	1,0	2,3	0,0	0,0	1,2	2,1	0,0	4,4	3,9	0,0	3,7

**Оцінка доступності якісної освіти окремими категоріями респондентів**  
(за розподілом відповідей на запитання “Чи є доступною, на Вашу думку, для всіх громадян України якісна освіта?”, 2019 р., у%)

Варіанти відповіді	Респонденти, в сім'ях яких є учні ЗЗСО		Респонденти, в сім'ях яких є студенти ЗВО		Учні, студенти		Працівники освіти	
цілком так	11,2	41,7	11,2	40,9	8,5	50,0	21,5	50,7
скоріше так, ніж ні	30,5		29,7		41,5		29,2	
важко відповісти	8,8		9,8		3,7		7,7	
скоріше ні, ніж так	35,5	48,7	36,7	48,9	30,5	46,4	29,2	41,5
зовсім ні	13,2		12,2		15,9		12,3	
мені це байдуже	0,8		0,3		0,0		0,0	

*У регіональному розрізі:*

Варіанти відповіді	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
так (цілком так + скоріше так, ніж ні)	45,1	44,9	41,1	45,0
важко відповісти	12,0	10,4	9,4	6,2
ні (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	42,9	43,6	47,5	48,8
мені це байдуже	0,0	1,1	2,1	0,0

*У віковому розрізі:*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>18–29 років</b>	<b>30–55 років</b>	<b>56 років і більше</b>
так (цілком так + скоріше так, ніж ні)	<b>48,7</b>	<b>45,2</b>	<b>38,6</b>
важко відповісти	<b>6,7</b>	<b>7,7</b>	<b>15,0</b>
ні (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	<b>44,4</b>	<b>46,2</b>	<b>44,6</b>
мені це байдуже	<b>0,4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,8</b>

*У розрізі соціально-професійних груп:*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Працівники промисловості</b>	<b>Працівники сільського господарства</b>	<b>Працівники сфери обслуговування</b>	<b>Держслужбовці</b>	<b>Працівники освіти</b>	<b>Працівники науки, культури, охорони здоров'я</b>	<b>Учні, студенти</b>	<b>Підприємці</b>	<b>Військовослужбовці</b>	<b>Пенсіонери</b>	<b>Безробітні</b>	<b>Домогосподарки</b>	<b>Інші</b>
так (цілком так + скоріше так, ніж ні)	<b>46,2</b>	<b>53,3</b>	<b>43,5</b>	<b>59,1</b>	<b>50,7</b>	<b>46,5</b>	<b>50,0</b>	<b>48,9</b>	<b>63,6</b>	<b>34,7</b>	<b>28,0</b>	<b>41,1</b>	<b>51,8</b>
важко відповісти	<b>10,6</b>	<b>5,2</b>	<b>8,3</b>	<b>9,1</b>	<b>7,7</b>	<b>14,1</b>	<b>3,7</b>	<b>6,4</b>	<b>0,0</b>	<b>16,3</b>	<b>6,0</b>	<b>9,6</b>	<b>3,7</b>
ні (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	<b>43,3</b>	<b>40,3</b>	<b>47,2</b>	<b>29,5</b>	<b>41,5</b>	<b>39,4</b>	<b>46,4</b>	<b>44,7</b>	<b>36,4</b>	<b>56,9</b>	<b>62,0</b>	<b>48,0</b>	<b>44,4</b>
мені це байдуже	<b>0,0</b>	<b>1,3</b>	<b>1,0</b>	<b>2,3</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>2,0</b>	<b>4,0</b>	<b>1,4</b>	<b>0,0</b>



**Оцінка респондентами правильності напрямку, в якому розвивається вітчизняна освіта**  
(за розподілом відповідей на запитання “*Чи вважаєте Ви, що вітчизняна система освіти розвивається у правильному напрямі?*”, у%)

*У регіональному розрізі:*

Напрямок розвитку	Західний регіон		Центральний регіон		Східний регіон		Південний регіон	
	2013 р.	2019 р.	2013 р.	2019 р.	2013 р.	2019 р.	2013 р.	2019 р.
<b>правильний</b> (цілком так + скоріше так, ніж ні)	31,2	45,1	30,8	49,2	48,4	34,3	38,1	34,1
важко відповісти	12,7	32,6	25,6	23,1	24,9	33,8	27,2	34,1
<b>неправильний</b> (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	54,5	21,5	41,3	24,8	23,6	29,2	33,7	31,8
мені це байдуже	1,6	0,9	2,4	2,8	3,1	2,7	1,0	0,0

*У віковому розрізі (2019 р.):*

Напрямок розвитку	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
<b>правильний</b> (цілком так + скоріше так, ніж ні)	51,5	44,0	33,6
важко відповісти	23,4	26,5	37,3
<b>неправильний</b> (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	23,5	27,9	26,1
мені це байдуже	1,6	1,7	3,0

## У розрізі соціально-професійних груп (2019 р.):

Напрямок розвитку	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
<b>правильний</b> (цілком так + скоріше так, ніж ні)	41,3	55,9	39,9	59,1	55,3	47,9	54,9	41,5	63,6	29,2	36,3	42,5	48,1
важко відповісти	32,7	22,1	32,6	15,9	15,4	21,1	11,0	34,0	27,3	39,8	33,3	28,8	18,5
<b>неправильний</b> (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	24,0	20,5	25,9	22,7	27,7	29,5	32,9	24,5	9,1	27,5	25,5	27,4	29,6
мені це байдуже	1,9	2,6	1,6	2,3	1,5	1,4	1,2	0,0	0,0	3,4	3,9	1,4	3,7

Регіональний розподіл відповідей на запитання  
**“Які з перелічених нижче проблем загальної середньої освіти турбують Вас особисто?”** станом на 2014 рік  
 (у% до тих респондентів, котрих турбують проблеми загальної середньої освіти)

<b>Проблема</b>	<b>Західний регіон</b>	<b>Центральний регіон</b>	<b>Східний регіон</b>	<b>Південний регіон</b>
поширення в учнівському середовищі негативних явищ (вживання наркотиків, спиртних напоїв, аморальність, бездуховність, ранні сексуальні стосунки тощо)	<b>46,1</b>	<b>42,2</b>	<b>61,6</b>	<b>41,3</b>
занепад матеріально-технічної бази шкіл, відсутність (нестача) комп'ютерних та інших сучасних засобів навчання	<b>51,4</b>	<b>44,6</b>	<b>35,8</b>	<b>48,6</b>
постійні побори з батьків	<b>41,1</b>	<b>41,1</b>	<b>39,4</b>	<b>58,7</b>
поширення серед педагогічних працівників хабарництва та корупції	<b>45,5</b>	<b>41,1</b>	<b>39,9</b>	<b>39,1</b>
якість освіти	<b>45,2</b>	<b>41,1</b>	<b>38,1</b>	<b>40,6</b>
надмірна ускладненість навчальних програм, перевантаження учнів	<b>30,7</b>	<b>34,8</b>	<b>33,0</b>	<b>42,8</b>
малі зарплати вчителів, зниження їхнього суспільного статусу і фахового рівня	<b>40,0</b>	<b>30,1</b>	<b>21,2</b>	<b>43,5</b>
слабка підготовка учнів до життя, руйнування зв'язку школи із життям	<b>42,0</b>	<b>26,2</b>	<b>21,7</b>	<b>32,6</b>
нестача підручників, навчальних посібників	<b>26,4</b>	<b>31,3</b>	<b>17,9</b>	<b>55,1</b>
характер взаємин між учнями, їхня майнова нерівність	<b>23,0</b>	<b>27,7</b>	<b>23,8</b>	<b>31,9</b>
занижені вимоги до учнів, падіння дисципліни	<b>25,2</b>	<b>27,2</b>	<b>16,9</b>	<b>38,4</b>

<b>Проблема</b>	<b>Західний регіон</b>	<b>Центральний регіон</b>	<b>Східний регіон</b>	<b>Південний регіон</b>
випадки приниження вчителями учнів і фізичного насильства над ними	<b>24,3</b>	<b>26,5</b>	<b>16,4</b>	<b>20,3</b>
упереджене ставлення вчителів до учнів, необ'єктивне (несправедливе) оцінювання їхніх знань	<b>26,6</b>	<b>22,7</b>	<b>15,3</b>	<b>12,3</b>
дотримання історичної правди під час вивчення вітчизняної історії	<b>15,5</b>	<b>22,9</b>	<b>13,0</b>	<b>21,7</b>
неефективна взаємодія батьків і вчителів, брак порозуміння між ними	<b>15,5</b>	<b>17,4</b>	<b>11,8</b>	<b>15,2</b>
застосування 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів	<b>7,3</b>	<b>17,6</b>	<b>4,6</b>	<b>27,5</b>
мова навчання	<b>6,6</b>	<b>14,8</b>	<b>7,2</b>	<b>22,5</b>
запровадження зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників (у формі тестування)	<b>7,3</b>	<b>12,9</b>	<b>4,9</b>	<b>15,2</b>
часті перевірки шкіл, бюрократичний стиль керівництва освітою	<b>7,0</b>	<b>10,5</b>	<b>6,4</b>	<b>10,9</b>
посилення впливу релігії на освіту та школу	<b>8,9</b>	<b>8,8</b>	<b>1,8</b>	<b>7,2</b>
можливі негативні наслідки профілізації старшої школи	<b>5,2</b>	<b>11,0</b>	<b>1,5</b>	<b>8,7</b>
інші проблеми	<b>0,9</b>	<b>3,3</b>	<b>2,0</b>	<b>0,0</b>

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки вибір респондентами варіантів відповіді не обмежувався.

Регіональний розподіл відповідей на запитання **“Які з перелічених нижче проблем середньої освіти турбують Вас особисто найбільшою мірою?”** станом на 2016 рік (у% до тих респондентів, котрих турбують проблеми загальної середньої освіти)

Проблема	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл (бракує комп'ютерів, лабораторного обладнання тощо)	36,6	39,1	46,0	42,4
постійні побори з батьків (так звані “благодійні внески” і т. ін.)	26,9	33,1	46,4	38,7
відсутність у педагогів належної мотивації роботи з дітьми та підвищення свого професійного рівня (через низькі зарплати, брак дієвих форм заохочення)	33,8	31,1	41,0	33,6
низька мотивація навчання у дітей	38,6	29,4	31,7	40,6
застарілі методики і форми навчання	28,0	28,1	31,1	25,8
здобуті в школі теоретичні знання діти не вміють застосовувати в повсякденному житті	34,0	27,4	21,3	22,6
немає якісних підручників, зокрема електронних та інтерактивних	20,5	20,0	15,7	28,1
застарілий, нецікавий зміст навчальних предметів	22,8	15,7	18,8	21,7
закриття сільських шкіл, проблеми з доставкою дітей до опорної школи	14,5	18,1	14,7	18,4
інше	0,7	6,4	0,4	0,9
важко відповісти	1,6	2,7	0,8	1,8

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обрати кілька варіантів відповіді.

Розподіл відповідей на запитання **“Які з перелічених нижче проблем середньої освіти турбують Вас особисто найбільше?”** станом на 2017 рік (у% до тих респондентів, котрих турбують проблеми загальної середньої освіти)

Проблема	Національна вибірка загалом	Респонденти, в ролинах яких є учні ЗСО	Працівники освіти
втрата у дітей мотивації до навчання	48,7	48,0	71,2
проблеми батьків, яким доводиться витрачати значні кошти на благодійні внески, додаткову освіту, репетиторів	48,1	52,6	16,9
брак якісних та цікавих підручників	31,8	32,6	45,3
брак сучасного обладнання (комп'ютерів, інтерактивних дошок, 3D принтерів тощо)	30,8	34,2	60,3
непрактичність і відірваність від життя знань, отриманих у школі	30,6	31,1	32,2
незахищеність дітей від насильства, знущань, цькування з боку однолітків	28,5	28,7	9,9
застарілі методики і форми викладання	27,3	25,5	18,5
скорочення мережі шкіл, закриття сільських шкіл	26,5	24,5	23,8
низькі зарплати і соціальний статус учителів	23,5	21,0	44,4
принизливе або зневажливе ставлення до дітей з боку окремих учителів	18,5	17,6	3,4
українізація освіти, витіснення зі школи мов національних меншин, зокрема російської	14,2	12,0	5,8
відсутність безкоштовних електронних підручників	10,5	9,9	14,3
занепад викладання математично-природничих дисциплін	10,3	10,1	8,5
інше	2,0	2,0	3,0
важко відповісти	1,9	1,1	0,6

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати кілька варіантів відповіді.

**Оцінка респондентами потреби в реформуванні освіти станом на 2019 рік**  
 (за розподілом відповідей на запитання “Чи вважаєте Ви,  
 що вітчизняна освіта потребує реформування?”, у%)

*У регіональному розрізі:*

Оцінка	Західний регіон	Централь- ний регіон	Східний регіон	Південний регіон
<b>позитивна</b> (цілком так + скоріше так, ніж ні)	<b>82,4</b>	<b>68,1</b>	<b>74,8</b>	<b>76,7</b>
<b>невизначена</b> (важко відповісти)	<b>15,9</b>	<b>18,6</b>	<b>15,8</b>	<b>20,2</b>
<b>негативна</b> (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	<b>1,3</b>	<b>10,1</b>	<b>5,6</b>	<b>1,6</b>
мене це не цікавить	<b>0,4</b>	<b>3,2</b>	<b>3,8</b>	<b>1,6</b>

*У віковому розрізі:*

Оцінка	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
<b>позитивна</b> (цілком так + скоріше так, ніж ні)	<b>75,8</b>	<b>77,9</b>	<b>67,2</b>
<b>невизначена</b> (важко відповісти)	<b>16,4</b>	<b>13,8</b>	<b>22,8</b>
<b>негативна</b> (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	<b>6,7</b>	<b>6,1</b>	<b>5,8</b>
мене це не цікавить	<b>1,2</b>	<b>2,2</b>	<b>4,3</b>

У розрізі соціально-професійних груп:

Оцінка	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
<b>позитивна</b> (цілком так + скоріше так, ніж ні)	77,9	69,9	75,6	77,3	81,5	63,3	84,2	80,9	90,9	65,6	76,5	69,9	74,0
<b>невизначена</b> (важко відповісти)	14,4	16,9	15,5	15,9	7,7	19,7	8,5	14,9	0,0	24,1	19,6	19,2	14,8
<b>негативна</b> (скоріше ні, ніж так + зовсім ні)	5,8	13,0	5,7	4,5	10,8	7,0	7,3	3,2	9,1	5,1	0,0	8,2	3,7
мене це не цікавить	1,9	1,3	3,1	2,3	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	5,1	3,9	2,7	7,4



**Результати ранжування респондентами компонентів освіти, що потребують реформування, станом на 2016 рік** (за розподілом відповідей на запитання “Якщо Ви вважаєте, що вітчизняна освіта потребує реформування, то що з переліченого нижче, на Вашу думку, слід змінювати в першу (другу, третю і т. д.) чергу?”, у%)

Компоненти освіти	Національна вибірка загалом		Працівники освіти	
	місце в рейтингу	середній бал (за 8-бальною шкалою)	місце в рейтингу	середній бал (за 8-бальною шкалою)
дошкільна освіта	4	4,6	6	4,1
середня освіта	1	5,6	1	5,2
професійно-технічна освіта	6	4,4	8	3,9
вища освіта	5	4,5	7	4,0
підходи до забезпечення якості освіти	2	5,0	2–3	5,1
способи взаємодії (комунікації) органів управління освітою з педагогічними працівниками, батьками, громадськістю	8	3,8	5	4,3
професійний рівень і суспільний статус учителя	3	4,7	4	5,0
освітня політика в цілому, порядок ухвалення стратегічних рішень	7	4,1	2–3	5,1

**Примітка.** Це запитання та віяло відповідей на нього було запропоновано працівниками МОН України.

**Оцінка респондентами ходу реформування освіти станом на 2019 рік** (за розподілом відповідей на запитання “Як Ви оцінюєте хід реформування системи освіти в Україні?”, у%)

*У регіональному розрізі:*

<b>Оцінка</b>	<b>Західний регіон</b>	<b>Центральний регіон</b>	<b>Східний регіон</b>	<b>Південний регіон</b>
<b>позитивна</b> (цілком позитивно + скоріше позитивно)	<b>43,4</b>	<b>39,0</b>	<b>27,0</b>	<b>20,5</b>
<b>невизначена</b> (важко відповісти)	<b>44,6</b>	<b>35,1</b>	<b>40,6</b>	<b>55,9</b>
<b>негативна</b> (скоріше негативно + зовсім негативно)	<b>10,3</b>	<b>23,5</b>	<b>28,6</b>	<b>20,5</b>
мені це байдуже	<b>1,7</b>	<b>2,4</b>	<b>3,7</b>	<b>3,1</b>

*У віковому розрізі:*

<b>Оцінка</b>	<b>18–29 років</b>	<b>30–55 років</b>	<b>56 років і більше</b>
<b>позитивна</b> (цілком позитивно + скоріше позитивно)	<b>43,5</b>	<b>36,9</b>	<b>24,4</b>
<b>невизначена</b> (важко відповісти)	<b>35,3</b>	<b>36,0</b>	<b>51,3</b>
<b>негативна</b> (скоріше негативно + зовсім негативно)	<b>19,2</b>	<b>25,5</b>	<b>19,6</b>
мені це байдуже	<b>2,0</b>	<b>1,7</b>	<b>4,8</b>

## У розрізі соціально-професійних груп:

Оцінка	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
<b>позитивна</b> (цілком позитивно + скоріше позитивно)	30,7	37,7	29,7	50,0	55,4	42,3	61,0	39,3	63,7	21,0	21,5	34,2	25,9
<b>невизначена</b> (важко відповісти)	41,3	44,2	43,8	29,5	15,4	36,6	19,5	39,4	18,2	51,5	49,0	46,6	40,7
<b>негативна</b> (скоріше негативно + зовсім негативно)	25,0	16,9	25,0	15,9	29,2	21,1	18,3	21,2	18,2	21,7	27,4	15,0	25,9
мені це байдуже	2,9	1,3	1,6	4,5	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	5,8	2,0	4,1	7,4

**Думка респондентів щодо 12-бального оцінювання  
навчальних досягнень учнів станом на 2019 рік** (за розподілом відповідей  
на запитання “Як Ви ставитесь до 12-бальної системи оцінювання знань,  
що використовується нині в закладах загальної середньої освіти?”, у%)

*У регіональному розрізі:*

Думка	Західний регіон	Централь- ний регіон	Східний регіон	Південний регіон
позитивна	<b>62,5</b>	<b>48,7</b>	<b>46,9</b>	<b>50,4</b>
невизначена (важко відповісти)	<b>22,8</b>	<b>15,4</b>	<b>12,9</b>	<b>15,5</b>
негативна	<b>13,8</b>	<b>34,6</b>	<b>40,2</b>	<b>34,1</b>
не чув(-ла) про таке	<b>0,9</b>	<b>1,3</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>

*У віковому розрізі:*

Думка	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
позитивна	<b>69,0</b>	<b>55,1</b>	<b>33,9</b>
невизначена (важко відповісти)	<b>10,6</b>	<b>13,8</b>	<b>22,6</b>
негативна	<b>20,0</b>	<b>30,6</b>	<b>42,5</b>
не чув(-ла) про таке	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>	<b>1,0</b>

*У розрізі соціально-професійних груп:*

Думка	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
позитивна	53,8	62,3	52,8	71,1	73,8	62,9	73,2	59,6	90,9	27,9	44,0	47,9	29,6
невизначена (важко відповісти)	14,4	14,3	10,9	8,9	7,7	17,1	8,5	12,8	9,1	22,8	22,0	21,9	25,9
негативна	31,7	23,4	34,7	20,0	16,9	20,0	18,3	26,6	0,0	48,3	34,0	30,1	44,4
не чув(-ла) про таке	0,0	0,0	1,6	0,0	1,5	0,0	0,0	1,1	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0

### Думка респондентів щодо ЗНО станом на 2019 рік

(за розподілом відповідей на запитання “Як Ви ставитеся до запровадження в Україні ЗНО – зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх шкіл у формі тестування, результати якого є підставою для зарахування до закладів вищої освіти?”, у%)

У регіональному розрізі:

Думка	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
позитивна	<b>49,8</b>	<b>52,1</b>	<b>57,9</b>	<b>48,8</b>
невизначена (важко відповісти)	<b>36,1</b>	<b>21,4</b>	<b>23,9</b>	<b>31,8</b>
негативна	<b>13,7</b>	<b>25,5</b>	<b>17,7</b>	<b>17,8</b>
не чув(-ла) про таке	<b>0,4</b>	<b>1,1</b>	<b>0,5</b>	<b>1,6</b>

У віковому розрізі:

Думка	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
позитивна	<b>57,0</b>	<b>60,8</b>	<b>39,9</b>
невизначена (важко відповісти)	<b>20,3</b>	<b>19,7</b>	<b>38,7</b>
негативна	<b>22,3</b>	<b>18,4</b>	<b>20,6</b>
не чув(-ла) про таке	<b>0,4</b>	<b>1,1</b>	<b>0,8</b>

*У розрізі соціально-професійних груп:*

Думка	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
позитивна	71,2	68,8	52,6	55,6	66,2	67,6	53,7	60,6	72,7	36,1	49,0	45,2	51,9
невизначена (важко відповісти)	18,3	13,0	22,4	13,3	13,8	12,7	20,7	36,6	9,1	42,9	29,4	32,9	18,5
негативна	10,6	18,2	24,5	28,9	20,0	19,7	23,2	12,8	18,2	20,1	21,6	19,2	25,9
не чув(-ла) про таке	0,0	0,0	0,5	2,2	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	1,0	0,0	2,7	3,7

**Думка респондентів щодо профілізації старшої школи станом на 2019 рік**  
 (за розподілом відповідей на запитання “*Як Ви ставитеся до профілізації старшої школи, що передбачає поділ учнів після дев’ятого класу для поглибленого вивчення окремих предметів або для набуття першої професії (поряд з отриманням повної загальної середньої освіти)?*”, у%)

*У регіональному розрізі:*

Думка	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
позитивна	<b>81,5</b>	<b>68,3</b>	<b>79,6</b>	<b>77,0</b>
невизначена (важко відповісти)	<b>9,9</b>	<b>12,5</b>	<b>7,2</b>	<b>15,1</b>
негативна	<b>4,7</b>	<b>14,7</b>	<b>4,3</b>	<b>4,0</b>
не чув(-ла) про таке	<b>3,9</b>	<b>4,5</b>	<b>8,8</b>	<b>4,0</b>

*У віковому розрізі:*

Думка	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
позитивна	<b>77,3</b>	<b>77,9</b>	<b>70,5</b>
невизначена (важко відповісти)	<b>7,8</b>	<b>11,0</b>	<b>11,8</b>
негативна	<b>9,8</b>	<b>7,6</b>	<b>8,6</b>
не чув(-ла) про таке	<b>5,1</b>	<b>3,5</b>	<b>9,1</b>



*У розрізі соціально-професійних груп:*

Думка	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
позитивна	75,7	74,0	79,6	75,6	80,0	80,3	76,8	83,0	90,9	67,9	64,7	76,7	70,4
невизначена (важко відповісти)	11,7	13,0	8,9	13,3	15,4	8,5	11,0	6,4	0,0	11,6	9,8	12,3	11,1
негативна	7,8	7,8	5,8	6,7	4,6	8,5	11,0	8,5	9,1	9,6	15,7	6,8	14,8
не чув(-ла) про таке	4,9	5,2	5,8	4,4	0,0	2,8	1,2	2,1	0,0	10,9	9,8	4,1	3,7

**Показники згоди/незгоди вчителів і учнів старших класів з найпоширенішими твердженнями на користь переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання (2010 р., у%)**

Твердження	Учителі			Учні 9–11 класів		
	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні
Перехід до 12-річної школи “урівняє” Україну з Європою, де немає жодної країни, котра б не дотримувалася цієї норми, а також з іншими державами, які теж запровадили 12-річку	28,5	27,2	44,3	28,9	22,6	48,5
12-річне навчання дало змогу унормувати навантаження на учнів та запровадити п'ятиденний навчальний тиждень, у цьому його незаперечна користь	33,2	21,7	45,0	29,2	25,6	45,2
У сучасному інформаційному суспільстві більше шансів має людина, яка більше вчиться, тож 12-річка – це правильно, забагато освіти не буває	26,2	23,7	50,0	20,8	22,2	57,0
Очевидною перевагою 12-річної школи є профілізація навчання в старших класах, що дасть змогу учням заздалегідь визначитися з майбутньою професією і вчити переважно те, що потрібно для вступу до закладів вищої освіти, а не “галопом” пробігати всі предмети та витратити гроші на репетиторів	44,3	23,8	31,9	37,4	33,0	29,6
Відтоді, як школа була 10-річною, світ невідомо змінився і тепер не вистачає й одинадцяти років, щоб дати учневі освіту, яка б зробила	32,3	23,3	44,4	31,2	29,1	39,7

Твердження	Учителі			Учні 9–11 класів		
	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні
Його конкурентоспроможним у дорослому житті						
Те, що молоді люди закінчуватимуть школу пізніше, полегшить їхнє працевлаштування, адже нині до повноліття ніхто не хоче брати їх на роботу, щоб не мати зайвих клопотів з трудовим законодавством	26,6	26,3	47,1	26,3	24,1	49,6
Хай краще держава витрачає кошти на навчання дітей у 12-річній школі, ніж на утримання виправних закладів, куди сьогодні потрапляє багато випускників, котрі без діла вештаються на вулиці	34,3	31,0	34,7	36,9	30,7	32,4
Ціною відмови від 12-річки буде здоров'я учнів, які вчитимуться по 7–8 уроків щодня та ще й у суботу	23,6	26,2	50,3	24,7	27,3	48,0
Для 12-річної школи вже створено нові навчальні програми та підручники, на які витрачено величезні державні кошти; якщо скасувати цю реформу, вони пропадуть марно	45,2	27,6	27,2	44,8	27,9	27,3
Перехід до 12-річної школи створить нові робочі місця для вчителів і зменшить серед них безробіття	31,7	25,7	42,5	35,6	28,3	36,1
Безглуздом було б раптом припинити перехід до 12-річної освіти, адже він тільки розпочався, і ми ще не встигли побачити ні його плюсів, ні мінусів	35,0	34,3	30,7	36,4	30,5	33,1

**Показники згоди/незгоди вчителів і учнів старших класів з найпоширенішими твердженнями проти переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання (2010 р., у%)**

Твердження	Учителі			Учні 9–11 класів		
	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні
Збільшення терміну навчання нічого не дасть: той, хто хоче вчитися, навчиться і за 10 років, а хто не хоче – не навчиться і за дванадцять	<b>70,6</b>	<b>12,8</b>	<b>16,6</b>	<b>76,2</b>	<b>10,8</b>	<b>13,0</b>
Переходом до 12-річного терміну навчання влада намагалася лише штучно зменшити безробіття в країні	<b>40,1</b>	<b>32,0</b>	<b>27,9</b>	<b>38,2</b>	<b>41,0</b>	<b>20,9</b>
Запровадження 12-річки призведе до того, що відразу після її закінчення дорослі тьоті йтимуть до РАГСу або й до пологового будинку, а хлопці – в армію, що зменшить їхні шанси на здобуття вищої освіти	<b>59,7</b>	<b>18,8</b>	<b>21,4</b>	<b>67,3</b>	<b>15,6</b>	<b>17,1</b>
Єдиним наслідком запровадження 12-річки, яка вводиться, аби догодити Європі, буде руйнування випробуваної багатьма поколіннями радянської системи освіти, що була однією з найкращих у світі	<b>47,4</b>	<b>26,4</b>	<b>26,3</b>	<b>42,9</b>	<b>38,0</b>	<b>19,0</b>
Наші діти достатньо кмітливі – щоб засвоїти навчальну програму, їм не потрібно 12 років	<b>55,8</b>	<b>21,8</b>	<b>22,4</b>	<b>67,4</b>	<b>20,5</b>	<b>12,1</b>
Треба прибрати зайвий матеріал з навчальних програм і зайві предмети, а не розтягувати навчання на 12 років	<b>63,4</b>	<b>17,3</b>	<b>19,3</b>	<b>72,6</b>	<b>13,4</b>	<b>14,1</b>

Твердження	Учителі			Учні 9–11 класів		
	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні	згодні	вагалися з відповіддю	не згодні
І сьогодні в школі не вистачає вчителів, а із запровадженням 12-річки цей дефіцит ще збільшиться, що негативно позначиться на якості освіти	34,9	25,4	39,8	45,8	27,3	26,9
12-річна середня освіта – це поглиблення економічного занепаду: молода людина зайвий рік протиратиме штани в школі, пізно починатиме трудову діяльність, що зменшить надходження до державного та місцевих бюджетів і погіршить матеріальне становище сім'ї	49,4	23,0	27,7	59,2	23,9	17,0
У переході школи на 12-річний термін навчання зацікавлені лише міністерські чиновники, які отримують гроші на розробку нових навчальних програм та підручників, а дітям, батькам і вчителям користі від цього ніякої	50,3	27,3	22,4	56,5	29,5	14,0
Ті кошти, які підуть на додатковий, 12-й, рік навчання, доцільніше спрямувати на поліпшення матеріально-технічної бази школи та на збільшення зарплат учителям – щоб краще вчили дітей	65,7	19,4	14,8	58,9	22,5	18,6

**Думка респондентів щодо запровадження 12-річки у сфері загальної середньої освіти станом на 2019 рік** (за розподілом відповідей на запитання “Як Ви ставитесь до запровадження в закладах загальної середньої освіти 12-річного терміну навчання?”, у%)

*У регіональному розрізі:*

Думка	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
позитивна	22,8	19,4	13,9	15,5
невизначена (важко відповісти)	29,3	13,8	12,9	11,6
негативна	40,5	65,0	71,8	72,9
не чув(-ла) про таке	7,3	1,7	1,3	0,0

*У віковому розрізі:*

Думка	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
позитивна	18,8	21,3	12,8
невизначена (важко відповісти)	17,6	15,3	16,9
негативна	62,5	61,0	66,8
не чув(-ла) про таке	1,2	2,4	3,5

*У розрізі соціально-професійних груп:*

Думка	Працівники промисловості	Працівники сільського господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослужбовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
позитивна	20,2	24,7	13,5	17,8	29,2	16,9	23,2	22,3	36,4	13,0	24,0	17,8	11,1
невизначена (важко відповісти)	13,5	19,5	12,4	20,0	13,8	16,9	17,1	24,5	18,2	13,7	20,0	21,9	25,9
негативна	65,4	54,5	72,5	60,0	56,9	66,2	59,8	51,1	45,5	69,3	50,0	53,4	59,3
не чув(-ла) про таке	1,0	1,3	1,6	2,2	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	4,1	6,0	6,8	3,7

**Розподіл відповідей негативно налаштованих щодо 12-річки респондентів на запитання  
“За яких умов, що перелічуються нижче, Ви могли б підтримати 12-річну середню освіту?”**

(2016 р., у%)

Умови	Національна вибірка загалом	Респонденти, в родинях яких є учні середньої школи	Працівники освіти	Учні старших класів
реальне зменшення навчального навантаження учнів	<b>16,8</b>	<b>18,2</b>	<b>21,7</b>	<b>32,0</b>
докорінне поліпшення матеріально-технічної бази школи	<b>10,5</b>	<b>9,5</b>	<b>26,5</b>	<b>9,2</b>
значно вища якість навчання та забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної освіти в сучасному світі	<b>16,5</b>	<b>16,1</b>	<b>11,7</b>	<b>15,6</b>
переорієнтація освітнього процесу із заучування навчального матеріалу на практичне застосування знань	<b>17,7</b>	<b>20,6</b>	<b>18,7</b>	<b>14,4</b>
підвищення шансів випускників на вступ до закладів вищої освіти без репетиторів і додаткових занять	<b>28,5</b>	<b>31,4</b>	<b>33,0</b>	<b>43,2</b>
формування у школярів особистісних якостей та навичок, що допоможуть знайти своє місце в житті, стати успішними	<b>16,5</b>	<b>16,6</b>	<b>19,6</b>	<b>26,0</b>



<b>Умови</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Респонденти, в родинях яких є учні середньої школи</b>	<b>Працівники освіти</b>	<b>Учні старших класів</b>
можливість змістовного використання учнями вільного часу, широке залучення їх до занять спортом, художньої самодіяльності, гурткової роботи тощо	<b>10,9</b>	<b>10,4</b>	<b>20,9</b>	<b>17,6</b>
належна організація підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог	<b>9,1</b>	<b>9,9</b>	<b>9,6</b>	<b>4,0</b>
важко відповісти	<b>4,7</b>	<b>4,2</b>	<b>2,2</b>	<b>8,0</b>
за жодних умов переходу до 12-річки не підтримаю	<b>45,4</b>	<b>44,2</b>	<b>36,1</b>	<b>28,8</b>

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати кілька варіантів відповіді.

Розподіл відповідей на запитання **“Як Ви ставитеся до перелічених нижче нововведень у початковій школі, які запроваджує нині Міністерство освіти і науки України?”** станом на 2016 рік (у%)

Нововведення	Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Батьки школярів і дошкільників	Працівники освіти
дозвіл першокласникам писати простим олівцем і користуватися гумкою, що дає право на помилку	позитивно	56,6	60,1	46,5
	важко відповісти	16,7	14,8	16,6
	негативно	22,7	22,8	36,4
	мені це байдуже	3,9	2,3	0,5
скасування вимог щодо письма на дошці крейдою, розташування зошита на парті, правил тримання ручки тощо	позитивно	39,0	38,8	30,2
	важко відповісти	23,0	23,5	19,6
	негативно	33,5	34,5	49,0
	мені це байдуже	4,4	3,2	1,3
відміна кількісного показника темпу читання (учитель має натомість звертати увагу на виразність і правильність читання, розуміння прочитаного)	позитивно	69,1	72,2	64,8
	важко відповісти	12,2	10,7	12,2
	негативно	15,5	15,6	22,8
	мені це байдуже	3,2	1,6	0,3

<b>Нововведення</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>скасування оцінок у 1–2 класах, заборона озвучу- вати результати навчальних досягнень учнів на уроках та батьківських зборах</b>	позитивно	<b>57,5</b>	<b>58,7</b>	<b>58,9</b>
	важко відповісти	<b>16,0</b>	<b>16,2</b>	<b>14,0</b>
	негативно	<b>23,2</b>	<b>23,2</b>	<b>26,9</b>
	мені це байдуже	<b>3,3</b>	<b>1,9</b>	<b>0,3</b>
<b>відстрочення до другого семестру 2 класу терміну, з якого від дітей можна вимагати знання напам'ять таблиці множення</b>	позитивно	<b>48,7</b>	<b>52,4</b>	<b>46,8</b>
	важко відповісти	<b>21,7</b>	<b>21,7</b>	<b>18,1</b>
	негативно	<b>26,5</b>	<b>23,7</b>	<b>35,1</b>
	мені це байдуже	<b>3,2</b>	<b>2,2</b>	<b>0,0</b>
<b>заборона домашніх завдань у 1 класі та істотне їх обме- ження в початковій школі загалом</b>	позитивно	<b>55,1</b>	<b>56,6</b>	<b>56,3</b>
	важко відповісти	<b>17,0</b>	<b>17,2</b>	<b>14,8</b>
	негативно	<b>25,3</b>	<b>24,2</b>	<b>28,9</b>
	мені це байдуже	<b>2,7</b>	<b>2,0</b>	<b>0,0</b>

Розподіл відповідей на запитання *“Чи знаєте Ви про перелічені нижче події та ініціативи у сфері середньої освіти і, якщо знаєте, то як до них ставитесь?”* станом на 2017 рік (у%)

Події та ініціативи	Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Батьки школярів і дошкільників	Працівники освіти
<b>проект зі створення нового освітнього простору у 200 школах України</b> (оновлення інтер'єру та зовнішнього вигляду, термомодернізація тощо)	знаю, ставлюся позитивно	<b>27,0</b>	<b>31,8</b>	<b>70,4</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>3,3</b>	<b>2,8</b>	<b>4,9</b>
	вперше про це чую	<b>58,7</b>	<b>55,1</b>	<b>13,2</b>
	важко відповісти	<b>11,0</b>	<b>10,2</b>	<b>11,5</b>
<b>оновлення природничих кабінетів у профільних закладах і опорних школах</b>	знаю, ставлюся позитивно	<b>31,4</b>	<b>33,6</b>	<b>78,3</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>2,3</b>	<b>2,0</b>	<b>2,6</b>
	вперше про це чую	<b>55,7</b>	<b>54,7</b>	<b>11,4</b>
	важко відповісти	<b>10,6</b>	<b>9,7</b>	<b>7,7</b>
<b>пілотне впровадження проєкту нового Державного стандарту початкової освіти у 100 школах України</b>	знаю, ставлюся позитивно	<b>19,8</b>	<b>24,8</b>	<b>70,0</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>5,2</b>	<b>6,1</b>	<b>6,9</b>
	вперше про це чую	<b>59,6</b>	<b>53,8</b>	<b>8,5</b>
	важко відповісти	<b>15,4</b>	<b>15,4</b>	<b>14,6</b>
<b>підвищення заробітної плати вчителів у середньому на 50%</b>	знаю, ставлюся позитивно	<b>58,2</b>	<b>59,7</b>	<b>88,7</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>4,1</b>	<b>5,1</b>	<b>1,5</b>
	вперше про це чую	<b>26,8</b>	<b>24,9</b>	<b>5,0</b>
	важко відповісти	<b>10,9</b>	<b>10,3</b>	<b>4,8</b>

Події та ініціативи	Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Батьки школярів і дошкільників	Працівники освіти
оновлення навчальних програм 5-9 класів	знаю, ставлюся позитивно	28,0	30,0	61,2
	знаю, ставлюся негативно	10,0	9,2	9,9
	вперше про це чую	41,5	39,5	4,4
	важко відповісти	20,4	21,2	24,5
скасування звітності шкіл щодо проведення виховних, позаурочних, позашкільних заходів, а також відміна дублювання на паперовому носії документів, що вже складені в електронній формі	знаю, ставлюся позитивно	22,9	28,6	76,7
	знаю, ставлюся негативно	10,5	8,4	3,3
	вперше про це чую	49,6	47,7	14,4
	важко відповісти	16,9	15,3	5,6
надання вчителю можливості самостійно формувати програми навчання, обирати методи і форми викладання	знаю, ставлюся позитивно	29,4	32,5	75,8
	знаю, ставлюся негативно	11,6	12,0	7,4
	вперше про це чую	40,4	36,9	5,6
	важко відповісти	18,6	18,6	11,1
відхід від проведення багатогодинних батьківських зборів на користь індивідуальних форм спілкування з батьками (індивідуальні бесіди, електронна пошта, смс-повідомлення, неформальні зустрічі за кавою тощо)	знаю, ставлюся позитивно	37,9	43,4	68,8
	знаю, ставлюся негативно	11,5	11,7	12,9
	вперше про це чую	36,6	32,4	7,3
	важко відповісти	14,0	12,6	11,0

<b>Події та ініціативи</b>	<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Батьки школярів і дошкільників</b>	<b>Працівники освіти</b>
<b>зміна принципів організації простору класної кімнати</b> (застосування мобільних меблів для організації групової роботи і творчості, використання стін і шаф, щоб демонструвати творчі роботи учнів)	знаю, ставлюся позитивно	<b>36,7</b>	<b>40,2</b>	<b>73,6</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>5,8</b>	<b>6,0</b>	<b>4,9</b>
	вперше про це чую	<b>46,5</b>	<b>41,8</b>	<b>10,2</b>
	важко відповісти	<b>11,1</b>	<b>12,0</b>	<b>11,3</b>
<b>заборона озвучувати отримані учнями оцінки на уроках та батьківських зборах</b>	знаю, ставлюся позитивно	<b>37,3</b>	<b>46,3</b>	<b>55,0</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>20,7</b>	<b>18,3</b>	<b>26,7</b>
	вперше про це чую	<b>28,8</b>	<b>23,2</b>	<b>3,9</b>
	важко відповісти	<b>13,3</b>	<b>12,2</b>	<b>14,4</b>
<b>застосування вчителями зеленої ручки замість червоної для зауважень у зошиті</b>	знаю, ставлюся позитивно	<b>22,8</b>	<b>29,2</b>	<b>41,8</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>24,7</b>	<b>26,1</b>	<b>37,6</b>
	вперше про це чую	<b>34,1</b>	<b>27,2</b>	<b>4,4</b>
	важко відповісти	<b>18,3</b>	<b>17,5</b>	<b>16,2</b>
<b>скасування обов'язкового проведення лінійок в школах 1 вересня</b>	знаю, ставлюся позитивно	<b>12,9</b>	<b>15,9</b>	<b>25,2</b>
	знаю, ставлюся негативно	<b>40,5</b>	<b>42,2</b>	<b>46,1</b>
	вперше про це чую	<b>34,2</b>	<b>29,4</b>	<b>11,5</b>
	важко відповісти	<b>12,4</b>	<b>12,4</b>	<b>17,2</b>

Розподіл відповідей на запитання **“Пригадайте, будь ласка, яким з перелічених нижче категорій працівників з вересня минулого року по вересень цього року Ви змушені були давати хабарі”**  
(станом на 2018 р., у%)

*У регіональному розрізі:*

Варіанти відповіді	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
лікарям	28,3	24,6	18,7	13,3
учителям, викладачам	10,4	4,8	4,5	1,5
працівникам ДАІ	2,6	7,9	2,4	3,7
працівникам ЖЕКу	3,0	4,6	2,4	1,5
працівникам органів державної влади та управління	2,6	4,2	1,8	3,7
працівникам міліції/поліції	3,3	1,5	0,6	3,7
митникам	3,3	2,2	0,3	0,7
податківцям	1,9	1,8	0,6	0,7
суддям	0,7	2,4	0,3	1,5
пожежникам	0,0	1,1	0,3	0,0
іншим	0,4	0,4	0,0	2,2
нікому хабарів не давав(-ла)	64,7	65,1	77,7	83,7

*У віковому розрізі:*

Варіанти відповіді	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
лікарям	18,3	24,6	22,2
учителям, викладачам	5,8	6,6	4,0
працівникам ДАІ	4,3	5,3	4,0
працівникам ЖЕКу	2,7	3,5	3,3
працівникам органів державної влади та управління	2,7	3,9	2,3
працівникам міліції/поліції	2,3	2,0	1,5
митникам	1,9	2,4	0,8
податківцям	0,4	2,2	0,8
суддям	1,2	1,8	0,8
пожежникам	0,0	1,1	0,0
іншим	0,4	0,9	0,0
нікому хабарів не давав(-ла)	75,1	66,9	73,0

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати кілька варіантів відповіді.

Динаміка розподілу відповідей на запитання “*Чи доводилося Вам, Вашим батькам або дітям протягом останніх 5-ти років вдаватися до переліченого нижче?*” (у%)

● *купувати для педагогів (учителів, викладачів) квіти?*

Варіанти відповіді	2005 р.		2006 р.		2008 р.		2009 р.		2011 р.		2012 р.		2013 р.		2015 р.	
доводилося багато разів	55,8	90,2	55,5	90,7	47,8	87,0	47,0	87,2	30,6	68,9	25,7	68,4	27,7	66,6	28,4	70,1
доводилося кілька разів	32,4		32,6		35,0		36,1		34,0		35,7		32,3		37,0	
доводилося один раз	2,0		2,6		4,2		4,1		4,3		7,0		6,6		4,7	
не доводилося жодного разу	9,8		9,3		12,9		12,8		31,1		31,5		33,4		30,0	

● *дарувати педагогам цукерки чи інші солодоці?*

Варіанти відповіді	2005 р.		2006 р.		2008 р.		2009 р.		2011 р.		2012 р.		2013 р.		2015 р.	
доводилося багато разів	29,9	74,9	25,3	69,6	29,6	71,1	25,6	68,9	18,8	56,2	14,5	51,8	16,8	50,5	14,7	53,4
доводилося кілька разів	39,0		37,2		35,2		36,5		30,4		28,2		28,5		32,5	
доводилося один раз	6,0		7,1		6,3		6,8		7,0		9,1		5,2		6,2	
не доводилося жодного разу	25,1		30,4		28,9		31,2		43,8		48,2		49,5		46,6	



● *дарувати педагогам книги?*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2006 р.</b>		<b>2008 р.</b>		<b>2009 р.</b>		<b>2011 р.</b>		<b>2012 р.</b>		<b>2013 р.</b>		<b>2015 р.</b>	
доводилося багато разів	6,7	32,8	6,1	34,5	6,3	36,4	3,5	22,6	2,5	22,9	2,8	23,3	2,3	20,5
доводилося кілька разів	16,1		18,2		17,7		10,6		10,4		9,6		10,7	
доводилося один раз	10,0		10,2		12,4		8,5		10,0		10,9		7,5	
не доводилося жодного разу	67,1		65,5		63,6		77,4		77,0		76,6		79,4	

● *купувати для педагогів спиртні напої?*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2005 р.</b>		<b>2006 р.</b>		<b>2008 р.</b>		<b>2009 р.</b>		<b>2011 р.</b>		<b>2012 р.</b>		<b>2013 р.</b>		<b>2015 р.</b>	
доводилося багато разів	8,4	35,0	4,3	29,8	3,9	29,2	4,8	29,6	3,2	22,3	1,5	18,0	3,3	20,4	2,3	17,4
доводилося кілька разів	18,7		15,7		16,3		14,3		9,9		10,1		8,6			
доводилося один раз	7,9		9,8		9,0		10,5		6,0		6,6		7,0		6,5	
не доводилося жодного разу	65,0		70,0		70,9		70,3		77,7		82,0		79,7		82,6	

- *робити педагогам цінні подарунки (дарувати дорогий годинник, вироби із золота чи срібла, інші коштовні речі)?*

Варіанти відповіді	2005 р.		2006 р.		2008 р.		2009 р.		2011 р.		2012 р.		2013 р.		2015 р.	
доводилося багато разів	5,1	30,5	2,9	22,8	2,9	27,6	2,3	25,5	2,0	21,7	1,2	14,6	1,3	16,4	2,3	16,8
доводилося кілька разів	14,2		9,8		12,5		10,6		10,1		5,5		5,9		6,9	
доводилося один раз	11,3		10,1		12,2		12,6		9,6		7,9		9,2		7,6	
не доводилося жодного разу	69,4		77,2		72,3		74,4		78,3		85,5		83,6		83,2	

- *давати педагогам гроші, щоб поставили потрібну оцінку?*

Варіанти відповіді	2005 р.		2006 р.		2008 р.		2009 р.		2011 р.		2012 р.		2013 р.		2015 р.	
доводилося багато разів	5,9	25,6	3,9	18,4	3,2	24,8	4,4	26,7	2,6	18,4	1,7	16,1	1,4	14,4	2,0	13,2
доводилося кілька разів	12,6		8,2		13,9		11,5		9,8		8,7		6,8		6,9	
доводилося один раз	7,1		6,3		7,6		10,8		6,0		5,7		6,2		4,3	
не доводилося жодного разу	74,4		81,7		75,3		73,3		81,6		84,0		85,6		86,8	

● *платити педагогам за додаткові заняття чи консультації?*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2005 р.</b>		<b>2006 р.</b>		<b>2008 р.</b>		<b>2009 р.</b>		<b>2011 р.</b>		<b>2012 р.</b>		<b>2013 р.</b>		<b>2015 р.</b>	
доводилося багато разів	8,6	41,1	9,9	42,2	9,1	40,3	8,3	40,5	10,9	40,2	7,8	29,6	10,0	34,3	13,1	36,1
доводилося кілька разів	25,5		24,0		24,8		25,7		25,3		16,6		20,1		19,7	
доводилося один раз	7,0		8,3		6,4		6,5		4,0		5,2		4,2		3,3	
не доводилося жодного разу	58,9		57,8		59,7		59,5		59,7		70,3		65,6		63,8	

● *безоплатно надавати закладам освіти чи окремим педагогам послуги, за які зазвичай слід платити?*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2005 р.</b>		<b>2006 р.</b>		<b>2008 р.</b>		<b>2009 р.</b>		<b>2011 р.</b>		<b>2012 р.</b>		<b>2013 р.</b>		<b>2015 р.</b>	
доводилося багато разів	5,8	29,1	4,2	27,3	4,8	30,5	4,8	33,2	4,7	24,8	4,2	21,9	7,4	29,2	5,2	22,0
доводилося кілька разів	17,1		16,3		18,1		19,0		14,0		11,3		15,6		10,4	
доводилося один раз	6,2		6,8		7,6		9,4		6,1		6,4		6,2		6,4	
не доводилося жодного разу	70,9		72,7		69,5		66,9		75,1		78,1		70,8		78,0	

- *надавати закладу дошкільної, загальної середньої або професійно-технічної освіти вимушену спонсорську допомогу, вносити гроші на ремонт школи, дитсадка тощо?*

Варіанти відповіді	2005 р.		2006 р.		2008 р.		2009 р.		2011 р.		2012 р.		2013 р.		2015 р.	
доводилося багато разів	25,1	63,6	29,8	65,2	23,1	59,3	28,6	67,3	21,2	55,6	17,9	52,8	18,5	55,2	23,8	57,6
доводилося кілька разів	32,0		29,6		30,0		32,4		28,0		27,3		27,4		27,9	
доводилося один раз	6,5		5,8		6,2		6,3		6,4		7,6		9,3		5,9	
не доводилося жодного разу	36,4		34,8		40,7		32,7		44,4		47,3		44,7		42,5	

- *платити гроші за виправлення шкільного атестата (з метою поліпшення його середнього бала)?*

Варіанти відповіді	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2015 р.
доводилося	5,1	4,9	5,2	4,7
не доводилося	94,9	95,2	94,9	95,3

- *платити комусь із працівників освіти особисто за вступ до вищого навчального закладу?*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2005 р.</b>	<b>2006 р.</b>	<b>2008 р.</b>	<b>2009 р.</b>	<b>2011 р.</b>	<b>2012 р.</b>	<b>2013 р.</b>	<b>2015 р.</b>
доводилося	21,1	20,0	16,9	17,6	9,5	8,2	8,3	5,6
не доводилося	78,9	80,0	83,1	82,4	90,5	91,8	91,8	94,4

- *платити за прийняття дитини до тієї чи іншої школи, дошкільного закладу?*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2005 р.</b>	<b>2006 р.</b>	<b>2008 р.</b>	<b>2009 р.</b>	<b>2011 р.</b>	<b>2012 р.</b>	<b>2013 р.</b>	<b>2015 р.</b>
доводилося	14,4	11,5	12,5	17,0	12,7	15,0	12,8	17,6
не доводилося	85,6	88,5	87,5	83,0	87,4	85,0	87,2	82,4

**Динаміка ймовірного отримання респондентами від освітян та певних посадових осіб неправомірних послуг під час випуску учнів із закладів загальної середньої освіти та їхнього вступу до закладів вищої освіти (за розподілом відповідей на запитання “За що саме довелося платити або вдаватися до інших неофіційних дій?” (у% до кількості опитаних, чії родини вдавалися до неофіційних дій)**

Неправомірна послуга (варіант відповіді)	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2019 р.
шкільний атестат з кращим середнім балом	30,6	46,8	28,6	26,9	15,0	16,7	26,2	38,1	25,0	16,2
поліпшення балів у сертифікаті ЗНО	4,7	3,2	6,5	6,4	20,0	3,3	0,0	7,1	4,2	18,9
довідка, що давала право на вступ до ЗВО на пільгових умовах	25,9	16,1	20,8	14,1	11,7	10,0	5,2	11,9	20,8	13,5
додаткові бали, що нараховувалися мешканцям сільської місцевості, переможцям олімпіад, конкурсів МАН, слухачам підготовчих курсів університетів тощо	не було у списку	17,7	13,0	10,3	1,7	13,3	33,8	11,9	16,7	16,2
сприяння зарахуванню до закладу вищої освіти	49,4	43,5	27,3	50,0	33,3	40,0	23,9	26,2	20,8	16,2
інше	3,5	3,2	2,6	1,3	0,0	6,7	2,7	2,4	0,0	13,5
важко відповісти, точно не знаю	8,2	6,5	14,3	9,0	23,3	13,3	23,8	14,3	20,8	5,4

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати кілька варіантів відповіді.

Розподіл відповідей на запитання **“Як відомо, під час вступної кампанії до закладів вищої освіти Генпрокурор України зробив гучну заяву про тяжкі службові зловживання з боку керівництва Українського центру оцінювання якості освіти – відомства, яке відповідає за проведення ЗНО. Чи вважаєте Ви, що такі зловживання справді мали місце, – іншими словами, чи могло брати керівництво центру хабарі?”** (у%)

*Національна вибірка загалом:*

цілком так	15,2	47,7
скоріше так, ніж ні	32,5	
важко відповісти	32,1	12,9
скоріше ні, ніж так	10,1	
зовсім ні	2,8	
мені це байдуже	7,3	

*У регіональному розрізі:*

Варіанти відповіді	Західний регіон	Центральний регіон	Східний регіон	Південний регіон
<b>так</b> (цілком так + скоріше так)	36,7	50,7	53,4	44,5
важко відповісти	34,8	28,9	32,7	36,3
<b>ні</b> (скоріше ні + зовсім ні)	21,0	10,9	10,4	10,4
мені це байдуже	7,5	9,6	3,5	8,9

*У віковому розрізі:*

Варіанти відповіді	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
<b>так</b> (цілком так + скоріше так)	52,4	48,4	43,9
важко відповісти	24,6	32,2	36,5
<b>ні</b> (скоріше ні + зовсім ні)	14,1	13,9	10,9
мені це байдуже	8,9	5,6	8,6

**Розподіли відповідей на запитання “Чи стикалися Ви особисто з фактами хабарництва та корупції в системі освіти?” (у%)**

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>2005 р.</b>	<b>2006 р.</b>	<b>2007 р.</b>	<b>2008 р.</b>	<b>2009 р.</b>	<b>2011 р.</b>	<b>2012 р.</b>	<b>2013 р.</b>
не стикався(-лася) і не можу достовірно стверджувати, що такі факти є	15,4	14,8	18,5	16,1	13,3	17,0	21,4	23,3
особисто я з такими фактами не стикався(-лася), але знаю, що вони мають місце	40,0	42,3	36,8	41,0	40,9	41,1	38,3	40,4
у моєму житті траплялися випадки, коли без хабаря справи в освіті не вирішувались	29,9	28,5	22,6	28,2	31,5	28,5	23,2	23,4
мені часто доводилося давати хабарі освітянам	6,3	3,4	5,2	4,3	5,4	4,4	4,4	4,7
важко відповісти	8,4	10,8	16,8	10,4	8,8	9,0	12,8	8,1



*У регіональному розрізі (станом на 2013 р.):*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Західний регіон</b>	<b>Центра- льний регіон</b>	<b>Східний регіон</b>	<b>Півден- ний регіон</b>
не стикався(-лася) і не можу достовірно стверджувати, що такі факти є	<b>10,9</b>	<b>20,5</b>	<b>26,7</b>	<b>38,3</b>
особисто я з такими фактами не стикався(-лася), але знаю, що вони мають місце	<b>44,8</b>	<b>40,8</b>	<b>39,2</b>	<b>36,6</b>
у моєму житті траплялися випадки, коли без хабаря справи в освіті не вирішувались	<b>31,0</b>	<b>25,1</b>	<b>21,2</b>	<b>14,9</b>
мені часто доводилося давати хабарі освітянам	<b>5,7</b>	<b>2,4</b>	<b>6,0</b>	<b>5,4</b>
важко відповісти	<b>7,6</b>	<b>11,2</b>	<b>6,9</b>	<b>4,7</b>

*У віковому розрізі (станом на 2013 р.):*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>18–29 років</b>	<b>30–55 років</b>	<b>56 років і більше</b>
не стикався(-лася) і не можу достовірно стверджувати, що такі факти є	<b>18,7</b>	<b>20,3</b>	<b>30,4</b>
особисто я з такими фактами не стикався(-лася), але знаю, що вони мають місце	<b>41,1</b>	<b>40,4</b>	<b>40,1</b>
у моєму житті траплялися випадки, коли без хабаря справи в освіті не вирішувались	<b>27,7</b>	<b>25,4</b>	<b>18,1</b>
мені часто доводилося давати хабарі освітянам	<b>6,7</b>	<b>5,4</b>	<b>2,4</b>
важко відповісти	<b>5,7</b>	<b>8,5</b>	<b>9,0</b>

**Показники згоди/незгоди окремих категорій респондентів з тезою про некорумпованість вступу до вищої школи станом на 2019 рік** (за розподілом відповідей на запитання “*Чи згодні Ви з тим, що завдяки заходам, які вживалися державою, нинішній рік став роком без корупції під час вступної кампанії до закладів вищої освіти*”, у%)

Варіанти відповіді	Респонденти, члени родин яких вступали поточного року до ЗВО і стали студентами		Респонденти, члени родин яких вступали поточного року до ЗВО і не вступили		Респонденти, в родинях яких не було молодих людей, що поточного року вступали до ЗВО	
цілком згодні	<b>20,1</b>	<b>43,1</b>	<b>10,0</b>	<b>20,0</b>	<b>8,4</b>	<b>29,2</b>
скоріше згодні	<b>23,0</b>		<b>10,0</b>		<b>20,8</b>	
важко відповісти	<b>23,4</b>		<b>10,0</b>		<b>39,7</b>	
скоріше не згодні	<b>19,3</b>	<b>30,8</b>	<b>50,0</b>	<b>70,0</b>	<b>16,7</b>	<b>27,3</b>
зовсім не згодні	<b>11,5</b>		<b>20,0</b>		<b>10,6</b>	
мені це байдуже	<b>2,9</b>		<b>0,0</b>		<b>3,7</b>	

*У регіональному розрізі:*

Регіони	Показник згоди (цілком згодні + скоріше згодні)	Важко відповісти	Показник незгоди (скоріше не згодні + зовсім не згодні)	Мені це байдуже
Західний	<b>39,9</b>	<b>30,5</b>	<b>27,5</b>	<b>2,1</b>
Центральний	<b>33,0</b>	<b>33,2</b>	<b>30,0</b>	<b>3,9</b>
Східний	<b>29,0</b>	<b>45,7</b>	<b>21,2</b>	<b>4,0</b>
Південний	<b>24,2</b>	<b>26,6</b>	<b>46,9</b>	<b>2,3</b>

## У віковому розрізі:

Вікові когорти	Показник згоди (цілком згодні + скоріше згодні)	Важко відповісти	Показник незгоди (скоріше не згодні + зовсім не згодні)	Мені це байдуже
18–29 років	35,2	36,7	25,8	2,3
30–55 років	35,7	31,5	30,0	2,8
56 років і більше	25,4	41,2	28,4	5,0

## У розрізі соціально-професійних груп:

Показники	Працівники промисловості	Працівники сільсько- го господарства	Працівники сфери обслуговування	Держслужбовці	Працівники освіти	Працівники науки, культури, охорони здоров'я	Учні, студенти	Підприємці	Військовослуж- бовці	Пенсіонери	Безробітні	Домогосподарки	Інші
<b>показник згоди</b> (цілком згодні + скоріше згодні)	36,5	37,7	28,7	42,2	49,2	43,6	50,0	25,9	36,4	22,8	35,3	28,8	14,8
важко відповісти	35,6	31,2	36,5	26,7	21,5	25,4	26,8	45,2	54,5	43,2	29,4	39,7	33,3
<b>показник незгоди</b> (скоріше не згодні + зовсім не згодні)	24,0	28,6	31,2	24,4	27,7	31,0	20,7	28,0	9,1	27,2	35,3	28,7	51,8
мені це байдуже	2,9	2,6	3,6	6,7	1,5	0,0	2,4	1,1	0,0	6,8	0,0	2,7	0,0

**Позиція респондентів щодо толерування корупції у сфері освіти** (за розподілами відповідей на запитання “*Як Ви ставитеся до традиції виявлення вдячності вчителям (викладачам, вихователям, керівникам освітніх закладів тощо) у вигляді подарунків чи грошей?*”, у%)

Позиція (варіанти відповіді)	2005 р.	2006 р.	2008 р.	2009 р.	2011 р.	2012 р.
вважаю це доброю традицією – праця педагогів варта додаткової винагороди	17,2	14,9	13,5	11,7	14,7	16,0
я не проти таких виявів вдячності, якщо це робиться не дуже часто і не в занадто великих розмірах	44,5	42,0	41,5	40,9	44,0	40,7
мені це не подобається, але мушу терпіти	16,4	19,7	18,6	18,6	17,9	16,2
не вважаю за можливе миритися із цією ганебною практикою	10,2	9,2	10,6	14,9	10,2	10,7
інша думка	1,4	1,4	0,8	1,6	1,9	2,1
важко відповісти	6,4	8,7	9,0	6,4	4,7	7,9
мені це байдуже	3,9	4,0	6,0	5,8	6,6	6,5

*У віковому розрізі (станом на 2012 р.):*

Позиція (варіанти відповіді)	15–17 років	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
вважаю це доброю традицією – праця педагогів варта додаткової винагороди	24,5	17,4	13,8	17,9
я не проти таких виявів вдячності, якщо це робиться не дуже часто і не в занадто великих розмірах	38,0	44,6	43,7	34,3
мені це не подобається, але мушу терпіти	18,5	15,3	18,0	14,2
не вважаю за можливе миритися із цією ганебною практикою	5,5	9,3	9,4	13,3
інша думка	1,3	2,4	2,1	2,0
важко відповісти	6,8	4,8	7,4	10,4
мені це байдуже	5,5	6,2	5,5	7,9

**Прогнозна реакція респондентів на корупційну пропозицію освітян** (за розподілами відповідей на запитання “Як би Ви вчинили, коли б хтось із працівників освіти запропонував Вам за певну винагороду допомогти із вступом до закладу вищої освіти або з отриманням бажаної оцінки?”, у%)

Прогнозна реакція (варіанти відповіді)	2005 р.	2006 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2015 р.	2018 р.
скористався(-лася) б цією пропозицією	21,7	21,8	23,7	22,5	20,5	12,8	13,4
сам(-а) би не скористався(-лася), але поінформував(-ла) би про цю пропозицію знайомих, які в ній зацікавлені	12,2	12,1	14,9	12,7	14,5	13,0	7,3
сам(-а) не скористався(-лася) б і нікому не порадив(-ла) би цього робити	22,5	25,2	24,3	22,9	28,4	28,3	31,6
не лише не скористався(-лася) б, але й повідомив(-ла) би про це громадські чи правоохоронні органи	6,4	4,6	5,8	7,4	8,0	10,0	13,2
інше	2,3	1,2	1,0	1,4	0,7	2,0	0,5
важко відповісти	34,9	35,1	30,3	33,0	28,0	33,9	34,0

*У віковому розрізі (станом на 2018 р.):*

Прогнозна реакція (варіанти відповіді)	15–17 років	18–29 років	30–55 років	56 років і більше
скористався(-лася) б цією пропозицією	17,5	15,2	14,7	10,4
сам(-а) би не скористався(-лася), але поінформував(-ла) би про цю пропозицію знайомих, які в ній зацікавлені	12,7	10,5	7,9	4,3
сам(-а) не скористався(-лася) б і нікому не порадив(-ла) би цього робити	32,8	33,9	29,2	33,5
не лише не скористався(-лася) б, але й повідомив(-ла) би про це громадські чи правоохоронні органи	11,2	12,5	12,1	15,2
інше	0,6	0,8	0,6	0,3
важко відповісти	25,2	27,2	35,5	36,3

**Думка респондентів щодо чинників, які стоять на заваді подоланню корупції у сфері освіти, станом на 2019 рік** (за розподілом відповідей на запитання “Як Ви думаєте, що більше заважає подолати хабарництво та корупцію в системі освіти – відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі чи небажання самих людей відмовитися від давання хабарів?”, у%)

*У регіональному розрізі:*

<b>Чинники (варіанти відповіді)</b>	<b>Західний регіон</b>	<b>Центральний регіон</b>	<b>Східний регіон</b>	<b>Південний регіон</b>
відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі	<b>12,2</b>	<b>20,2</b>	<b>27,2</b>	<b>27,9</b>
небажання самих людей відмовитися від давання хабарів	<b>18,7</b>	<b>22,8</b>	<b>10,9</b>	<b>17,8</b>
однаковою мірою і те й те	<b>57,8</b>	<b>38,8</b>	<b>56,9</b>	<b>46,5</b>
ні те ні те, бо хабарництва та корупції в українській освіті немає	<b>1,7</b>	<b>3,7</b>	<b>0,5</b>	<b>0,0</b>
важко відповісти	<b>9,6</b>	<b>14,5</b>	<b>4,4</b>	<b>7,8</b>

*У віковому розрізі:*

<b>Чинники (варіанти відповіді)</b>	<b>18–29 років</b>	<b>30–55 років</b>	<b>56 років і більше</b>
відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі	<b>20,7</b>	<b>20,2</b>	<b>24,2</b>
небажання самих людей відмовитися від давання хабарів	<b>19,5</b>	<b>18,7</b>	<b>15,4</b>
однаковою мірою і те й те	<b>46,2</b>	<b>50,0</b>	<b>49,2</b>
ні те ні те, бо хабарництва та корупції в українській освіті немає	<b>1,2</b>	<b>2,6</b>	<b>1,5</b>
важко відповісти	<b>12,4</b>	<b>8,5</b>	<b>9,6</b>

## У розрізі соціально-професійних груп:

<b>Чинники (варіанти відповіді)</b>	<b>Працівники промисловості</b>	<b>Працівники сільського господарства</b>	<b>Працівники сфери обслуговування</b>	<b>Держслужбовці</b>	<b>Працівники освіти</b>	<b>Працівники науки, культури, охорони здоров'я</b>	<b>Учні, студенти</b>	<b>Підприємці</b>	<b>Військовослужбовці</b>	<b>Пенсіонери</b>	<b>Безробітні</b>	<b>Домогосподарки</b>	<b>Інші</b>
відсутність політичної волі в керівників освітньої галузі	19,2	26,3	26,2	20,0	9,5	19,7	14,1	16,0	27,3	25,7	30,0	20,5	7,4
небажання самих людей відмовитися від давання хабарів	18,3	13,2	14,7	35,6	23,8	23,9	32,1	13,8	9,1	14,4	12,0	11,0	33,3
однаковою мірою і те й те	54,8	51,3	50,3	22,2	50,8	47,9	35,9	58,5	54,5	48,6	42,0	54,8	51,9
ні те ні те, бо хабарництва та корупції в українській освіті немає	0,0	2,6	0,5	4,4	4,8	7,0	2,6	0,0	9,1	1,4	2,0	1,4	3,7
важко відповісти	7,7	6,6	8,4	17,8	11,1	1,4	15,4	11,7	0,0	9,9	14,0	12,3	3,7

### Громадська думка з питань дистанційного навчання станом на вересень 2020 року

Розподіл відповідей на запитання **“Як Ви оцінюєте результати навчання учнів та/чи студентів в онлайн-режимі в період карантину?”** (у% до тих респондентів, у родинях яких були учні та/чи студенти)

Варіанти відповіді	Серед респондентів, у родинях яких були учні ЗЗСО		Серед респондентів, у родинях яких були учні ЗПТО		Серед респондентів, у родинях яких були студенти ЗВО		Загалом	
цілком позитивно	9,1	25,6	18,4	34,7	14,2	33,8	9,2	27,1
скоріше позитивно, ніж негативно	16,5		16,3		19,6		17,9	
важко відповісти	15,7		16,3		15,5		16,1	
скоріше негативно, ніж позитивно	38,0	57,9	30,6	46,9	31,8	50,0	36,9	55,7
зовсім негативно	19,9		16,3		18,2		18,8	
мені це байдуже	0,8		2,0		0,7		0,9	

**Примітка.** З огляду на недостатнє наповнення вибіркової сукупності респондентів, які мали у своїх родинях учнів ЗПТО, їхні оцінки не є репрезентативними для цієї категорії громадян.



Розподіл відповідей на запитання *“Чи було організоване в онлайн-режимі навчання учнів та/чи студентів, які є у Вашій родині, в березні–травні цього року?”* (у% до тих респондентів, у родинях яких були учні та/чи студенти)

Варіанти відповіді	Серед респондентів, у родинях яких були учні ЗЗСО	Серед респондентів, у родинях яких були учні ЗІТГО	Серед респондентів, у родинях яких були студенти ЗВО	Загалом
так, було організоване	48,7	46,0	57,4	48,8
більшою мірою було, ніж не було	24,4	30,0	24,3	26,2
більшою мірою не було, ніж було	12,6	20,0	9,5	12,1
ні, не було організоване	7,7	0,0	4,1	6,4
мені про це нічого не відомо	6,6	4,0	4,7	6,5

Розподіли відповідей на запитання *“Чи погоджуєтесь Ви з наведеними нижче твердженнями?”* (у%):

- *Завдяки дистанційному навчанню учні/студенти стають більш дисциплінованими та самостійними*

Варіанти відповіді	Національна вибірка		Серед респондентів, у родинях яких були учні, студенти	
цілком погоджуюсь	4,3	16,4	5,3	18,5
скоріше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь	12,1		13,2	
важко відповісти	14,9		11,4	
скоріше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь	33,9	65,3	36,5	69,8
зовсім не погоджуюсь	31,4		33,3	
мені це байдуже	3,3		0,2	

- *У майбутньому всі заклади освіти мають перейти частково або й повністю на дистанційну форму навчання*

Варіанти відповіді	Національна вибірка		Серед респондентів, у родинях яких були учні, студенти	
цілком погоджуюсь	2,0	10,5	1,8	10,9
скоріше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь	8,5		9,1	
важко відповісти	13,8		9,7	
скоріше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь	29,8	72,2	32,1	78,5
зовсім не погоджуюсь	42,4		46,4	
мені це байдуже	3,6		0,8	

- *Дистанційне навчання руйнує психіку і соціальні навички дітей, а тому має бути повністю заборонене*

Варіанти відповіді	Національна вибірка		Серед респондентів, у родинях яких були учні, студенти	
цілком погоджуюсь	21,2	50,4	21,9	51,6
скоріше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь	29,2		29,7	
важко відповісти	19,0		17,2	
скоріше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь	18,0	27,3	19,6	30,1
зовсім не погоджуюсь	9,3		10,5	
мені це байдуже	3,3		1,1	

### Громадська думка щодо терміну дії сертифіката ЗНО

Розподіл відповідей на запитання *“Як Ви ставитеся до обмеження терміну дії сертифіката ЗНО одним роком, відмови від практики використання сертифікатів минулих років?”* (вересень 2015 р., у%)

Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Респонденти, чії члени родини вступали до ЗВО
позитивно	21,6	29,6
важко відповісти	14,0	11,1
негативно	42,4	52,7
не чув(-ла) про таке	22,0	6,6

Розподіл відповідей на запитання *“Чи підтримуєте Ви ініціативу нового міністра освіти і науки України Лілії Гриневич щодо подовження до двох-трьох років терміну визнання сертифіката ЗНО, який нині визнається лише в рік його отримання?”* (вересень 2016 р., у%)

Варіанти відповіді	Національна вибірка загалом	Респонденти, чії члени родини вступали до ЗВО
підтримую	67,0	77,3
важко відповісти	17,8	13,4
не підтримую	7,1	5,4
мені це байдуже	8,1	3,4

Розподіл відповідей на запитання *“Як Ви поставилися до визнання дійсними під час вступу до закладів вищої освіти сертифікатів ЗНО не тільки поточного, а й двох попередніх років* (вересень 2017 р., у%)

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Національна вибірка загалом</b>	<b>Респонденти, чиї члени родини вступали до ЗВО</b>
позитивно	<b>59,5</b>	<b>67,0</b>
важко відповісти	<b>20,4</b>	<b>16,3</b>
негативно	<b>12,3</b>	<b>11,4</b>
не чув(-ла) про таке	<b>7,7</b>	<b>5,3</b>

*У регіональному розрізі:*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Західний регіон</b>	<b>Центральний регіон</b>	<b>Східний регіон</b>	<b>Південний регіон</b>
позитивно	<b>54,3</b>	<b>60,7</b>	<b>70,1</b>	<b>40,1</b>
важко відповісти	<b>24,9</b>	<b>19,7</b>	<b>12,2</b>	<b>33,9</b>
негативно	<b>14,1</b>	<b>12,7</b>	<b>9,0</b>	<b>15,4</b>
не чув(-ла) про таке	<b>6,6</b>	<b>6,9</b>	<b>8,6</b>	<b>10,6</b>

# CONTENTS

<b>Preface</b> .....	7
<b>THE ESSENCE OF PUBLIC OPINION AND ITS EDUCATIONAL DIMENSIONS</b> .....	15
The concept of public opinion at the first approximation.	
Gabriel Tarde's conception .....	15
Non-illusion of public opinion .....	28
Public opinion in the context of related concepts .....	43
Carriers of public opinion – who are they? .....	59
Education as an object of public opinion .....	69
Monitoring of public opinion on education: organization-methodological aspects .....	89
<b>PUBLIC OPINION ON THE STATE OF NATIONAL EDUCATION AND EDUCATIONAL REFORMS: ANALYSIS OF MONITORING DATA</b> .....	112
Awareness of public opinion carriers about educational matters .....	112
Dynamics of trust in the national education system and management of the educational sector .....	122
Citizens' assessment of the current state and prospects for the development of education in Ukraine .....	141
Problems of education that have the most significant concern among citizens .....	155
Public opinion on reforming education .....	170
The most resonant educational innovations .....	175
12-grade system .....	175
Independent External Evaluation .....	182
High school profiling .....	193
12-year school .....	201

Educational legislation of the new generation in the mirror of public opinion. Starting positions of New Ukrainian School.....	213
The issue of corruption in education on the scales of public opinion .....	234
The final balance of monitoring and its violations in the conditions of the coronavirus pandemic.....	249
<b>PUBLIC OPINION AND STATE EDUCATIONAL POLICY: FROM COMPETITION TO INTERACTION.</b>	
<b>Instead of the afterword.....</b>	<b>259</b>
<b>Literature .....</b>	<b>267</b>
<b>Appendices .....</b>	<b>275</b>

**Микола Слюсаревський**  
**ГРОМАДСЬКА ДУМКА І ГОРИЗОНТИ ОСВІТИ**

Книга є першою як в Україні, так і за рубежом монографічною працею, яку спеціально присвячено проблемі громадської думки щодо стану освіти та шляхів її розвитку. Висвітлення цієї проблеми здійснюється за даними унікального моніторингу, що від початку 2000-х років проводиться під керівництвом автора Інститутом соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. Водночас значну увагу приділено феноменові громадської думки як такому, розкриттю його сутності й тим дискусіям, котрі точаться навколо нього вже не одне десятиріччя. Власне, з критичного аналізу змісту цих дискусій і розпочинається книга.

Адресується науковцям, напрями досліджень яких пов'язані з проблемами громадської думки та розвитку освіти, працівникам сфери освіти, а також усім, кого можуть зацікавити ці проблеми.

**Mykola Slyusarevskyi**  
**PUBLIC OPINION AND HORIZONS OF EDUCATION**

The book is the first monographic work, both in Ukraine and abroad, that is specially dedicated to the problem of public opinion on education and the ways in which it is developed. The coverage of this problem is carried out based on the unique monitoring data collected since the beginning of the 2000s by the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine under the author's leadership. At the same time, considerable attention is paid to the phenomenon of public opinion as such, to the disclosure of its essence, and to the discussions that have been going on around it for more than a decade. Actually, the book begins with a critical analysis of these discussions' content.

The work is addressed to scientists whose areas of research are related to the problems of public opinion and the development of education, to education workers, and to all those who may be interested in these problems.

Наукове видання

*Микола Миколайочич Слюсаревський*

**ГРОМАДСЬКА ДУМКА  
І ГОРИЗОНТИ ОСВІТИ**

Літературний редактор *Т. Кузьменко*

Дизайн обкладинки *С. Даневич*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

---

Підписано до друку 09.04.2024 р. Формат 60x84 1/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Авт. арк. 14,5.

Замовлення № 11.06-19. Наклад 500 прим.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Талком»

93115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044)424-40-69, 424-56-26

E-mail: [ukraina.vdk@email.ua](mailto:ukraina.vdk@email.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013 р.

---