

Дослідження факторів, що впливають на рівень підтримки реформи профільної середньої освіти серед вчителів в Україні

Автор:

Єленчин Владислав, студент
магістерської програми “Публічна
політика та врядування” 2024-2025

Наукова керівниця:

Сироїд Оксана, доцентка факультету
соціальних наук в KSE

**Особлива подяка кандидату політичних наук, професору
факультету соціальних наук в KSE, Івану Гомзі, за
наставництво, підтримку та допомогу.**

ЗМІСТ

1. ВСТУП.....	5
2. ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ.....	6
2.1. Рівень поінформованості про реформу.....	7
2.2. Особисте ставлення до змін та цінності педагогів.....	8
2.3. Очікувані результати реформи для учнів.....	9
2.4. Очікувані наслідки для професійної діяльності вчителя.....	9
2.5. Ресурсне забезпечення та підготовка до змін.....	10
2.6. Підвищення кваліфікації та професійна підтримка.....	10
2.8. Рівень довіри до влади та залучення вчителів у процес реформ.....	12
2.9. Емоційне вигорання та благополуччя вчителів.....	12
2.10. Соціально-економічний контекст та зовнішні виклики.....	13
2.11. Формулювання аналітичного питання.....	14
3. АНАЛІТИЧНА РАМКА.....	16
3.1. Концептуалізація.....	16
3.2. Теоретична рамка.....	17
4. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ.....	18
5. РЕЗУЛЬТАТИ.....	22
5.1. Аналіз впливу окремих чинників на підтримку реформи.....	23
5.2. Узагальнена модель підтримки реформи.....	26
5.3. Паралельна модель: контрольна змінна підтримки.....	29
5.4. Інтерпретація результатів.....	31
6. ВИСНОВКИ.....	33
7. ПРОПОНОВАНІ ЗМІНИ ДО ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ.....	37
8. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	39
Додаток 1: Опитник.....	44
Додаток 2: Чисельність учителів.....	51
Додаток 3: Код.....	52
Додаток 4: Дані.....	60
Додаток 5: Пропоновані зміни до публічної політики.....	61

Анотація. Робота присвячена емпіричному дослідженню чинників, що визначають рівень підтримки реформи профільної середньої освіти серед українських педагогів. В умовах масштабного реформування освітньої системи в межах політики «Нова українська школа», особлива увага приділяється ролі вчителів як ключових агентів змін. Дослідження ґрунтується на кількісному аналізі результатів онлайн-опитування понад 1500 педагогів із використанням аналізу головних компонент (РСА) та регресійного моделювання. Отримані результати свідчать, що найсильнішим предиктором підтримки реформи є особисте позитивне ставлення до її ключових компонентів, очікування покращення якості освіти учнями, а також підтримка з боку професійного середовища – насамперед колег. Натомість несподівано було виявлено негативний вплив високого рівня поінформованості про реформу, що може вказувати на те, що надмірне «технічне» інформування без можливостей зворотного зв'язку та\або впливу може охолоджувати ентузіазм. Це вказує на потребу подальших якісних досліджень для з'ясування характеру критичного сприйняття реформ. Робота підкреслює важливість поєднання інформаційного супроводу, розвитку горизонтальної взаємодії вчителів та гнучкого стратегічного впровадження змін на основі пілотних практик.

Ключові слова: профільна середня освіта, підтримка реформи, освітня політика, вчителі, НУШ, чинники підтримки реформ, поінформованість, критичне мислення.

Кількість слів у роботі: 9076

1. ВСТУП

З 2017 року в Україні триває впровадження масштабної освітньої реформи «Нова українська школа» (НУШ), спрямованої на модернізацію системи загальної середньої освіти. Її ключовим завданням є перехід від традиційної парадигми передачі знань до компетентнісного підходу, що передбачає розвиток у школярів навичок критичного мислення, здатності до самостійного навчання та застосування знань на практиці (Fullan, 2015; Schleicher, 2018). Після повноцінного впровадження в початковій і базовій школі (до 7 класу), наступним і завершальним етапом стане трансформація профільної середньої освіти, яка передбачає поділ на академічні та професійні ліцеї, профілізацію навчання, розширення можливостей для формування індивідуальних освітніх траєкторій, а також перехід до 12-річного циклу освіти.

На момент підготовки дослідження реформа реалізується у 7 класі та пілотується в 8-х класах пілотних 145 шкіл. Наступний етап пілотування реформи профільної школи стартує у вересні 2025 року у 30 академічних ліцеях, обраних Міністерством освіти і науки України (МОН). У 2026 році до них мають долучитися ще 100–120 закладів, що забезпечить регіональну репрезентативність перед повноцінним упровадженням змін у вересні 2027 року в усіх академічних ліцеях. Таким чином, у МОН залишається два роки для масштабної підготовки: формування оновленого змісту освіти, розбудови кадрового та матеріально-технічного потенціалу, а також – найважливіше – здобуття підтримки з боку директорів і вчителів, які стануть безпосередніми імплементаторами змін.

Попереднє дослідження свідчить про загалом позитивне ставлення педагогів до реформи. Зокрема, за результатами загальнонаціонального опитування, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології для проєкту DECIDE у 2024 році, 84–88% українських вчителів висловили підтримку профільній реформі (Результати соціологічного дослідження, 2024). Однак рівень підтримки не є сталим і однорідним: він залежить від низки індивідуальних, інституційних та контекстуальних факторів, які вимагають системного аналізу.

Аналітична проблема, на якій фокусується дослідження, полягає в недостатньо вивченому механізмі формування підтримки освітніх реформ серед учителів, особливо у складних соціально-економічних умовах. Хоча існують загальні теоретичні моделі прийняття інновацій (Fullan, 2015; OECD, 2018), їх застосування до українського контексту обмежене, а емпірична верифікація таких

чинників – фрагментарна. Відповідно, аналітичне питання дослідження формулюється так: **Які чинники зумовлюють підтримку реформи профільної середньої освіти серед учителів в Україні?**

Обраний дизайн дослідження – **підтверджувальний**, оскільки дослідження має на меті не лише описати, а й статистично перевірити гіпотези щодо впливу окремих груп чинників на рівень підтримки реформи. Основною перевагою такого підходу є можливість емпірично протестувати теоретичні припущення та побудувати статистично обґрунтовану модель. Водночас до обмежень належать чутливість результатів до якості вхідних даних, а також необхідність ретельної інтерпретації результатів у контексті складного суспільного тла – зокрема, війни та пов'язаних із нею криз.

Структурно робота складається з шести основних розділів. У розділі «Огляд літератури» представлено актуальні академічні та прикладні джерела щодо чинників підтримки освітніх реформ серед учителів, включаючи міжнародні моделі та українські контексти. У розділі «Аналітична рамка» сформульовано ключові поняття, гіпотези та аналітичне питання дослідження. Розділ «Методологічний дизайн дослідження» описує вибірку, інструментарій, підхід до зменшення вимірювального простору (РСА) та побудову регресійної моделі. У розділі «Результати» подано основні висновки факторного аналізу та регресійного моделювання з інтерпретацією ключових детермінант підтримки реформи. Розділ «Висновки» підсумовує основні наукові результати, а розділ «Пропоновані зміни до публічної політики» містить практичні рекомендації щодо вдосконалення впровадження реформи профільної середньої освіти з урахуванням отриманих емпіричних даних.

2. ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Аналіз чинників, які визначають підтримку освітніх реформ, є однією з найбільш актуальних і широко дискутованих тем у сфері освітньої політики. Науковці та експерти в цій галузі вже тривалий час намагаються визначити комплекс умов, за яких педагоги охоче підтримують та ефективно впроваджують зміни в системі освіти. Попри значну кількість академічних досліджень, дискусії навколо того, які саме фактори є ключовими, якою є їхня взаємодія, і як саме ці фактори

проявляються в різних соціальних та політичних контекстах, залишаються відкритими.

У цьому огляді літератури розглянуто основні аргументи, що представлені у міжнародних та національних дослідженнях щодо підтримки освітніх реформ серед учителів. Огляд структуровано не за окремими авторами чи дослідженнями, а відповідно до ключових аргументів і напрямів, які найбільш послідовно фігурують у професійній та науковій дискусії.

Зокрема, увагу було приділено таким аспектам, як рівень поінформованості педагогів про реформу, їхнє ставлення до інновацій, очікуваний вплив змін на професійну діяльність і якість освіти, ресурсне забезпечення, роль адміністрації та колег, інституційна довіра, а також попередній досвід участі у впровадженні реформ. Крім того, цим оглядом літератури обумовлено необхідність подальшого емпіричного дослідження цього питання з огляду на український контекст.

Успішність впровадження освітніх реформ значною мірою залежить від позиції та залученості вчителів, а зміни відбудуться лише тоді, коли вчителі зрозуміють і приймуть нововведення (Fullan, 2015). Дослідження останніх років виділяють комплекс факторів, що впливають на готовність педагогів підтримувати чи, навпаки, чинити опір реформам (Taneri, 2016; Zhao et al., 2019). Нижче наведено огляд ключових чинників підтримки освітніх реформ серед учителів, спираючись на сучасні наукові та аналітичні джерела.

2.1. Рівень поінформованості про реформу

Один із базових чинників – обізнаність учителів щодо цілей і змісту реформи. Достатня поінформованість знімає невизначеність і страх перед змінами, тоді як брак інформації породжує чутки, непорозуміння та опір (Taneri, 2016). Як наголошує Taneri (2016), продовження і успіх реформи неможливі без розуміння її суті з боку педагогів; якщо ж учителі не розуміють реформу, важливі нововведення «не будуть схвалені чи впроваджені». Відповідно, залучення вчителів до обговорення змін і своєчасне інформування (через тренінги, настановчі сесії, детальні роз'яснення) підвищує рівень підтримки реформи (Karam, 2015). Навпаки, реформи, спущені «згори» без належного роз'яснення, часто стикаються з браком розуміння та негативним ставленням на місцях. Таким чином, прозора комунікація та пояснення причин і очікуваних результатів реформ є передумовою схвального сприйняття змін серед учительства (OECD, 2020; Fullan, 2015).

2.2. Особисте ставлення до змін та цінності педагогів

Відкритість до інновацій і загальне ставлення вчителя до змін – наступний вагомий чинник. Учителі з позитивною установкою щодо нововведень і готовністю експериментувати значно частіше підтримують реформаторські кроки (Harris & Jones, 2019). Навпаки, консервативно налаштовані педагоги, чії професійні цінності не співпадають із ідеями реформи, можуть сприймати її як загрозу усталеним підходам. Дослідження підтверджують, що попередні переконання та педагогічні вірування вчителів здатні як сприяти, так і гальмувати впровадження нового curriculum – якщо реформа суперечить глибоко вкоріненим уявленням вчителя про «добру освіту», то опір з його боку імовірніший (OECD, 2020). Водночас, попередній досвід участі у реформах також впливає на нинішнє ставлення. Учителі, які неодноразово переживали невдалі чи поверхові реформи, можуть мати синдром «втоми від реформ» і скепсис щодо чергових ініціатив (Loewus, 2017) – за опитуваннями в США, понад половина вчителів відчувають, що змін «занадто багато», а 84% відзначають постійну зміну пріоритетів до того, як попередні нововведення встигли прижитися. Багато педагогів помічають, що «нові» реформи часто повторюють раніше апробовані ідеї, що знижує ентузіазм (Loewus, 2017). Навпаки, якщо особистий досвід учителя підказує, що зміни приносять реальні покращення (наприклад, він уже бачив позитивний ефект від схожих інновацій), то й підтримка буде вищою. Таким чином, індивідуальна готовність до змін, яка формується під впливом світогляду та досвіду, є критичною: реформатори мають враховувати переконання вчителів і намагатися залучити «агентів змін» з-поміж них (OECD, 2018; Fullan, 2015).

2.3. Очікувані результати реформи для учнів

Учителі більш схильні підтримувати реформу, якщо вірять у її потенціал покращити якість освіти та успішність учнів. Згідно з теорією запланованої поведінки, позитивні поведінкові переконання – тобто переконаність у корисності змін – формують сприятливе ставлення до впровадження інновацій (Zhao et al., 2019). Емпіричні дослідження підтверджують: коли педагоги очікують, що реформа приведе до кращих навчальних результатів учнів чи розвитку необхідних навичок, вони частіше беруть активну участь у її реалізації (Zhao et al., 2019). Навпаки, якщо

вчителі сумніваються, що зміни підуть на користь дітям (наприклад, вважають новий стандарт чи програму неефективними), їх підтримка буде мінімальною або формальною. Отже, переконаність у позитивних наслідках для учнів – важливий мотиваційний чинник: вчителі мають бачити, заради чого затіяну реформу, і як вона допоможе їхнім вихованцям.

2.4. Очікувані наслідки для професійної діяльності вчителя

Вчителі оцінюють реформу не тільки через призму інтересів учнів, а й з огляду на власну професійну роль, навантаження та розвиток. Якщо реформа обіцяє нові можливості для підвищення кваліфікації, професійного зростання, більшу автономію чи підвищення престижу праці вчителя, то її прийняття буде легшим (Darling-Hammond, 2000; OECD, 2018). Педагоги охочіше впроваджують зміни, коли відчують, що ті резонують з їхнім професійним покликанням і дають інструменти працювати ефективніше (Fullan, 2015). З іншого боку, реформи, що асоціюються з додатковим бюрократичним навантаженням, жорсткішим контролем або загрозою їхній професійній автономії, можуть викликати прихований чи відкритий опір (Day & Smethem, 2009). Довіра педагогів до реформаторів і відчуття поваги до їхньої професійної думки тут відіграють значну роль. Як показало дослідження у Великій Британії, нескінченні топ-даун зміни за участі політиків призвели до відчуття «втрати професійності» у вчителів і зниження мотивації брати участь у чергових реформах (Day & Smethem, 2009). Тому, щоб заручитися підтримкою, реформа має демонструвати цінність для самого вчителя – покращення умов праці, зрозумілий професійний розвиток, визнання внеску педагогів тощо. Успішні системи (наприклад, Фінляндія) при впровадженні змін роблять акцент на підвищенні статусу і майстерності вчителя, що підвищує їхню залученість (Sahlberg, 2014).

2.5. Ресурсне забезпечення та підготовка до змін

Матеріально-технічна база, фінансові та методичні ресурси – ключові передумови реалізації реформи на практиці. Учителі схильні підтримувати зміни, коли бачать, що для впровадження створені необхідні умови: оновлені підручники і матеріали, сучасне обладнання, належне фінансування шкіл, розумне навчальне навантаження тощо (Supovitz & Turner, 2000; OECD, 2020). За відсутності ресурсів

найкращі ідеї реформи можуть лишитися на папері, а відповідальність за невдачу відчуватимуть на собі саме вчителі. Не дивно, що брак ресурсів часто породжує негативне ставлення: коли реформа «щось вимагає, але нічого не дає взамін», педагоги сприймають її як нереалістичну і несправедливу (Johnson et al., 2017). Наприклад, у країнах Африки на південь від Сахари впровадження нових навчальних планів гальмується через елементарну нестачу підручників і перевантажені класи – вчителі фізично не можуть виконати вимоги реформ, навіть якщо підтримують їх ідеї (Teacher Task Force, 2020). Схожа ситуація спостерігається і в Україні: на початку впровадження реформи Нової української школи багато нарікань викликала відсутність вчасно надрукованих навчальних матеріалів та обладнання для НУШ, що знижувало ентузіазм учителів втілювати новий стандарт на практиці. Окрім матеріальних, важливі й організаційні ресурси, зокрема час на підготовку. Якщо реформу впроваджують надто швидко, без перехідного періоду і можливості підготуватися, вчителі можуть не встигнути адаптувати свої практики, що веде до стресу і саботажу (Karam, 2015). Таким чином, належне ресурсне забезпечення – фінансування, матеріали, час, інфраструктура – є необхідною умовою, щоб учителі повірили в реалістичність змін і підтримали їх.

2.6. Підвищення кваліфікації та професійна підтримка

Тісно пов'язаний з ресурсами фактор – підготовка кадрів та методична підтримка. Нововведення потребують від учителів опанування нових підходів, тому системна підготовка і навчання вчителів підвищує їх впевненість і готовність працювати по-новому (OECD, 2020). Якщо ж професійного розвитку бракує, навіть прихильно налаштовані вчителі можуть не впровадити зміни належним чином через брак навичок. Досвід показує, що одних разових інструктажів недостатньо – потрібні безперервні тренінги, коучинговий супровід, можливість консультуватися під час реалізації реформи (Karam, 2015). Наприклад, опитування TALIS 2018 засвідчили, що в країнах, де учителі відзначають доступність якісного підвищення кваліфікації і співпраці, реформи сприймаються ними більш позитивно (OECD, 2019). Натомість відсутність підтримки в процесі змін призводить до того, що вчителі повертаються до звичних практик. Таким чином, інвестиції в розвиток учителів – тренінги, наставництво, професійні спільноти – є інструментом

забезпечення підтримки реформ, перетворюючи вчителів з об'єктів змін на їх усвідомлених суб'єктів.

2.7. Підтримка з боку шкільного керівництва та колег

Шкільне середовище і культура значно впливають на ставлення окремого вчителя до реформи. Лідерство директора та позиція адміністрації можуть як надихати колектив на зміни, так і гальмувати їх. Дослідження вказують, що підтримка директора і спільне бачення змін підвищують довіру вчителів до реформи і готовність її впроваджувати (Liu, Hallinger & Feng, 2016). Якщо керівництво школи активно комунікує цілі реформи, заохочує експерименти і створює позитивний морально-психологічний клімат, учителі демонструють більше ентузіазму та впевненості у змінах (Johnson et al., 2017). Колективна підтримка колег також не менш важлива: коли існує атмосфера співпраці, обміну досвідом і взаємодопомоги, педагоги легше переносять труднощі перехідного періоду і спільно шукають рішення проблем (Демченко & Білоус, 2020). Наприклад, дослідження за участю 2 133 учителів показало, що сприятливий організаційний клімат – зокрема, добрі стосунки між колегами (teacher affiliation) та відчуття підтримки з боку адміністрації – опосередковано підвищує відкритість учителів до нових практик через зростання їхньої педагогічної впевненості (Johnson et al., 2017). Навпаки, якщо в колективі панує цинізм чи байдужість до реформ, індивідуальним учителям важче йти проти течії. Таким чином, школа як спільнота відіграє велику роль: підтримка однодумців, лідерство втілення змін і культура співпраці суттєво підсилюють готовність учителів працювати за новими стандартами.

2.8. Рівень довіри до влади та залучення вчителів у процес реформ

Довіра до ініціаторів реформи – освітніх управлінців та держави загалом – є стратегічним чинником підтримки. Вчителі мають вірити, що реформа робиться “не для галочки” і що керівництво справді зацікавлене в покращенні освіти, а не переслідує приховані мотиви. Якщо між учительством і чиновниками існує глибокий розрив, низький рівень довіри, то будь-які ініціативи «з центру» сприйматимуться насторожено, через призму попереднього негативного досвіду (Day & Smethem, 2009). Прозорість, послідовність та діалог з боку державних органів можуть підвищити довіру. Залучення вчителів до обговорення політик –

через професійні асоціації, робочі групи – дає відчуття співпричетності і зменшує опір (OECD, 2020). Відомо, що у країнах, де голос учителів враховується при розробці реформ (наприклад, у Фінляндії чи Сінгапурі), впровадження проходить більш гладко, тому що самі педагоги стають «співвласниками» змін (Sahlberg, 2014; OECD, 2018). Натомість авторитарний стиль управління реформами – коли вчителів ставлять перед фактом – часто призводить до прихованого саботажу навіть при зовнішній демонстрації лояльності. Довіра до влади особливо випробовується в умовах нестабільності: якщо реформа проводиться у час економічної чи політичної кризи, учителі уважно стежать, наскільки держава виконує свої зобов'язання (фінансує обіцяне, не змінює правил гри). Загалом, легітимність реформаторів в очах педагогів і відчуття партнерства між школами та держструктурами є потужним фактором, що здатен або піднести, або підірвати підтримку реформи на місцях.

2.9. Емоційне вигорання та благополуччя вчителів

Не можна ігнорувати людський фактор: емоційний стан і рівень стресу вчителів значною мірою визначають їхню енергію для впровадження змін. Вигорання, хронічна втома, почуття професійного висячого становища знижують здатність педагогів ентузіастично реагувати на нові ініціативи. Дослідження показують, що виснажені вчителі схильні демонструвати негативні установки і меншу готовність запроваджувати нові практики. Вигорання супроводжується цинізмом та апатією (Demerouti et al., 2001), що зменшує імовірність будь-якої «додаткової» активності на роботі. В умовах, коли вчителі перевантажені (наприклад, змушені працювати на кількох ставках через брак кадрів або низьку зарплатню), реформа може сприйматися як ще одне навантаження, як «ще одна вимога зверху», що лише погіршує стан. В таких випадках опір або пасивне виконання є проявами захисної реакції вигорання. Навпаки, педагог із відчуттям професійного благополуччя, внутрішньою мотивацією та енергією більш відкритий до змін. Важливу роль грає підтримка ментального здоров'я учителів у процесі реформ: надання психологічної допомоги, створення можливостей для відпочинку і відновлення, визнання їхніх зусиль. Ці заходи опосередковано сприяють успішному впровадженню реформ, бо дозволяють учителям зберігати ресурсний стан для навчання нового і творчого підходу до змін. Наприклад, Johnson та співавт. (2017) виявили, що сам по собі високий рівень вигорання прямо не зменшує відкритість до інновацій, якщо вчитель відчуває сильну підтримку директора. Це підкреслює

необхідність дбати про добробут учителів: здорова, невивгораюча професійна спільнота здатна краще адаптуватися до нововведень.

2.10. Соціально-економічний контекст та зовнішні виклики

Нарешті, ширший контекст, у якому відбуваються реформи, суттєво забарвлює сприйняття змін учительством. В країнах, що переживають конфлікти, кризи чи системні економічні потрясіння, навіть добре сплановані освітні реформи стикаються з додатковими перешкодами. Війна, політична нестабільність, економічна криза – все це формує фон, на якому пріоритети педагогів можуть зміщуватися від довгострокових реформаторських цілей до нагальних питань безпеки, виживання шкіл, збереження учнів. Наприклад, під час війни в Україні вчителі продовжують впроваджувати реформу «Нова українська школа», однак воєнні реалії (перебої з електрикою, загроза обстрілів, вимушена міграція учнів і вчителів) накладають величезний стрес на систему. Попри це, уряд наполягає на продовженні реформ, забезпечуючи по можливості ресурси (зокрема, доставку нових підручників навіть у воєнний час). Для підтримки вчителів у таких умовах критичною є гнучкість реформи – адаптація її вимог до реалій, надання додаткових ресурсів (наприклад, психосоціальна підтримка, обладнання для дистанційного навчання). Інший приклад – економічна криза в Лівані: через різке зубожіння населення зарплати вчителів знецінилися до лічених десятків доларів, що спричинило масові страйки педагогів у 2023 році (Khurma, 2023). У таких умовах будь-які розмови про нові освітні стандарти сприймаються вчителями як другорядні порівняно з питаннями матеріального виживання. Як зауважив представник ЮНІСЕФ, криза в освіті Лівану переростає у «катастрофу навчання» для цілого покоління, якщо не будуть виконані базові вимоги вчителів. Це демонструє, що соціально-економічний добробут та безпека є фундаментом, на якому тільки й можуть розгортатися успішні реформи. У державах із обмеженими ресурсами чи в умовах конфлікту необхідно враховувати ці особливості: можливо, запроваджувати зміни поступово, забезпечувати цільову підтримку регіонам і школам у зоні кризи, тісно співпрацювати з міжнародними організаціями. Лише визнаючи і пом'якшуючи зовнішні стресори, можна зберегти довіру і ентузіазм учителів до реформування освіти навіть «проти течії» обставин (Akar, 2024).

2.11. Формулювання аналітичного питання

Таким чином, підтримка освітніх реформ з боку вчителів є ключовою умовою їхньої реалізації, однак у науковій літературі досі тривають суперечки щодо того, які чинники є визначальними для формування цієї підтримки. Існує загальне визнання того, що підтримка реформ не зводиться до єдиного фактору – вона формується на перетині індивідуальних, організаційних та контекстуальних чинників (Fullan, 2015; OECD, 2018; Datnow, 2020). Водночас дискусія точиться навколо того, які саме фактори мають більшу вагу у формуванні ставлення вчителів до реформ, а також чи є ці фактори універсальними чи залежними від соціального контексту. Наприклад, одні автори наголошують на важливості внутрішньої мотивації вчителя та його професійної ідентичності (Kelchtermans, 2005; van Veen et al., 2005), інші – на ресурсному забезпеченні змін (UNESCO, 2020; World Bank, 2018), ще інші – на інституційній довірі та культурі участі (Bryk & Schneider, 2002; Hallinger & Heck, 2010).

У деяких дослідженнях фігурує модель множинних впливів, згідно з якою ставлення до реформ формується на основі комбінації когнітивних (обізнаність), емоційних (довіра, стрес) і контекстуальних (політика, ресурси) чинників (Spillane et al., 2002; Hargreaves & Shirley, 2022). Проте емпіричне тестування цих моделей відбувалося переважно у стабільних демократичних системах (США, Канада, Фінляндія), тоді як пострадянські країни або держави у кризових умовах (війна, економічна нестабільність) залишаються менш дослідженими. Відтак постає потреба перевірити валідність цих висновків в українському контексті – особливо в період активної фази реформи профільної школи у 2025–2027 роках.

Важливо також врахувати, що в українському випадку мова йде не лише про технічне впровадження змін, а про їхню реалізацію в умовах високої психологічної втоми вчителів, обмежених ресурсів та глибокої недовіри до політичних інституцій – чинників, які можуть модифікувати дію звичних механізмів підтримки реформ. Крім того, хоча попередні дослідження показують загалом високий рівень декларованої підтримки змін серед українських учителів (Результати соціологічного дослідження, 2024), відсутнє розуміння того, які саме чинники детермінують цю підтримку на індивідуальному рівні.

З огляду на це, у цій роботі використано підтверджувальний дизайн дослідження, що передбачає емпіричне тестування взаємозв'язку між низкою теоретично обґрунтованих факторів (на основі міжнародної літератури) та рівнем підтримки реформи профільної середньої освіти серед українських учителів.

Аналітичне питання: які чинники впливають на підтримку освітніх реформ учителями в Україні на прикладі реформи профільної середньої освіти?

Це питання деталізується через низку гіпотез, які перевіряються кількісними методами: зокрема, чи визначається рівень підтримки такими чинниками, як поінформованість, довіра до реформаторів, очікувані наслідки для учнів, емоційне вигорання, ресурсне забезпечення, а також попередній досвід участі у змінах.

3. АНАЛІТИЧНА РАМКА

3.1. Концептуалізація

У цьому дослідженні центральними поняттями є підтримка освітніх реформ учителями та чинники, що на неї впливають. Підтримку освітніх реформ учителями визначають як позитивне ставлення педагогів до запровадження нововведень у змісті, формах чи структурах освітнього процесу, що виявляється через готовність реалізовувати ці нововведення на практиці, відчуття особистої залученості й відповідальності за їхній успіх (Fullan, 2015; Datnow, 2020; Schleicher, 2018). Таке визначення є комплексним і враховує три компоненти: когнітивний (розуміння й усвідомлення змісту реформи), емоційний (емоційна налаштованість і довіра до реформи) та поведінковий (реальна дія на підтримку змін чи, навпаки, саботаж).

У науковій літературі, що досліджує освітні реформи, підтримка з боку педагогів найчастіше концептуалізується як готовність до змін (readiness for change) або як позитивне сприйняття реформи (positive reform perceptions) (Hallinger & Heck, 2010; Hargreaves & Shirley, 2022). Водночас для цього дослідження обрано саме комплексне поняття «підтримки», яке інтегрує зазначені компоненти і дозволяє точніше оцінити реальний рівень готовності педагогів діяти як агенти змін.

Під чинниками, що впливають на підтримку реформ, розуміємо сукупність індивідуальних, організаційних та контекстуальних факторів, що згідно з попередніми дослідженнями детермінують рівень підтримки вчителями освітніх змін. До таких факторів належать: рівень поінформованості про реформу (Spillane et al., 2002), довіра до інституцій (Bryk & Schneider, 2002), оцінка потенційних наслідків реформи для педагогів і учнів (Fullan, 2015), ресурсне забезпечення реформ (UNESCO, 2020), організаційний клімат і підтримка колег (Hargreaves &

Shirley, 2022), а також емоційне благополуччя вчителів (Kelchtermans, 2005; van Veen et al., 2005).

3.2. Теоретична рамка

Виходячи з огляду літератури та аналітичної рамки, у цьому дослідженні формулюється низка гіпотез щодо зв'язку між низкою незалежних змінних (чинників) та рівнем підтримки реформи профільної середньої освіти (залежною змінною). Очікується, що підтримка реформи серед учителів формується переважно під впливом так званих «м'яких» факторів – суб'єктивного сприйняття реформи, емоційного стану, професійної мотивації, а також інституційної довіри та організаційної підтримки. Ці гіпотези будуть протестовані за допомогою кількісного аналізу.

H₀: Жоден із досліджуваних чинників не має статистично значущого впливу на рівень підтримки реформи профільної середньої освіти серед учителів.

H₁: Вищий рівень поінформованості про зміст і цілі реформи позитивно впливає на підтримку реформи серед учителів.

H₂: Позитивне особисте ставлення до змін та інновацій (відкритість до нового) є предиктором вищої підтримки реформи.

H₃: Очікування, що реформа позитивно вплине на якість освіти учнів, асоціюється з вищим рівнем підтримки реформи.

H₄: Переконавання, що реформа покращить умови професійної діяльності або принаймні її перспективи, підвищує готовність підтримки реформи.

H₅: Зростання відчуття достатнього ресурсного забезпечення (навчальні матеріали, обладнання, підготовка) корелює зі зростанням підтримкою реформи.

H₆: Сприйняття підтримки й заохочення з боку адміністрації школи та колег є важливим чинником підтримки реформи.

H₇: Вищий рівень довіри до Міністерства освіти та органів державної влади підвищує ймовірність позитивного ставлення до реформи.

Загальною залежною змінною (Y) дослідження є підтримка реформи профільної середньої освіти українськими вчителями, тоді як незалежними змінними (X) виступають описані вище чинники. Кожен із цих факторів детально концептуалізовано і буде протестовано емпірично для визначення їхнього впливу на підтримку реформ.

4. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ

У цьому дослідженні використано кількісний підхід з підтверджувальним дизайном, який дозволяє протестувати гіпотези, сформульовані в аналітичній рамці. Такий дизайн передбачає перевірку очікуваних взаємозв'язків між незалежними змінними (факторами впливу) та залежною змінною (рівнем підтримки реформи профільної середньої освіти серед вчителів). Основною метою є встановлення наявності, напрямку та сили цих зв'язків, що були теоретично обґрунтовані на основі огляду літератури.

Для збору первинних емпіричних даних застосовано метод онлайн-опитування з допомогою Google Forms. Оригінальний опитувальник автора дослідження містив понад 40 запитань, що охоплювали ймовірні фактори ставлення до реформи, а саме: інформованість про реформу, особисте ставлення до змін, очікувані наслідки для професійної діяльності та учнів, рівень ресурсного забезпечення, рівень довіри до уряду й освітньої адміністрації, педагогічні цінності, а також соціально-демографічні характеристики респондентів.

Щоб забезпечити репрезентативність вибірки, було використано вагові коефіцієнти за макрорегіонами (за основу поділу на макрорегіони захід, центр, південь та схід мною було методологію Київського міжнародного інституту соціології, застосованого при проведенні всеукраїнського опитування громадської думки «Омнібус» та низці інших досліджень.

Опитник було поширено на базу з 323,122 електронними поштами педагогів, а також поширено у профільній спільноті у Viber з понад 70,000 педагогів. При загальній кількості вчителів 5-11 класів, що становить 195,313 вчителів, і з долею респондентів у 0.78% (або 4.47% респондентів, що відкрили розсилку), загальна кількість заповнених анкет становить 1,527. Це дозволило сформувати вибірку доволі близьким до і репрезентативну стосовно генеральної сукупності вчителів.

Більше того, є для чистоти даних та кращої репрезентативності результатів дослідження, кожному макрорегіону було задано відповідний ваговий коефіцієнт:

Таблиця 1: Розподіл респондентів та ваговий коефіцієнт:

	Захід	Центр	Південь	Схід
Загальна кількість вчителів	75281	67863	37322	14847
Питома вага макрорегіону	38.5%	34.7%	19.1%	7.6%
Кількість респондентів	413	520	321	353
Коефіцієнт	1,50	1,07	0,96	0,35

Примітка: Джерело даних щодо кількості вчителів – дані від Інституту освітньої аналітики, оформлені Додатком 2. Вага макрорегіону та виведений коефіцієнт – власні розрахунки.

Залежна змінна – підтримка реформи профільної середньої освіти – була виміряна на основі відповіді на запитання «Наскільки ви підтримуєте реформу профільної середньої освіти?», оціненого за п'ятибальною шкалою Лайкерта. Для перевірки внутрішньої узгодженості відповідей додатково було використано контрольне запитання, розміщене наприкінці анкети, яке дублює формулювання основного запитання про підтримку. Питання запрошувало респондентів ще раз оцінити своє ставлення до реформи - після того, як через опитник вони повинні були докладно подумати про її перебіг, завдання та значення. Таке стимулювання раціонального, фактологічно вкоріненого ставлення дозволило підвищити надійність оцінки залежної змінної.

Незалежні змінні було концептуально згруповано у кілька блоків, та операціоналізовано наступним чином:

Таблиця 2: Операціоналізація незалежних змінних

Н1	Рівень поінформованості про реформу вимірювався як середнє значення по 5 шкалах Лайкерта, що стосуються обізнаності з цілями та положеннями реформи, профілізацією навчання, запровадженням 12-річки, змінами у змісті освіти, а також профорієнтацією. Ці змінні дозволили створити інтегральний індекс інформованості.
-----------	--

H2	Особисте ставлення до інновацій оцінювалося на основі узагальненої оцінки згоди з твердженнями про готовність упроваджувати нові підходи, бачення змін як мотиваційного фактора професійного розвитку, важливість інновацій у суспільстві, а також за зворотними шкалами про перевагу традиційних методів.
H3	Очікуваний вплив реформи на учнів вимірювався через оцінку передбачуваної зміни якості освіти (окрема шкала Лайкерта). Вона дозволяла зафіксувати рівень переконання респондента щодо користі реформи для навчального процесу.
H4	Вплив очікувань щодо професійної діяльності вчителя оцінювався за чотирма шкалами: можливості професійного зростання, ризик зростання навантаження, вплив на зарплату, а також побоювання втрати годин/роботи. Дві останні шкали оброблялися з урахуванням інверсії.
H5	Матеріально-технічне забезпечення школи фіксувалося як середнє значення по трьох шкалах: наявність підручників і матеріалів, наявність обладнання й техніки, облаштованість навчальних просторів. Ці шкали дозволили сформувати індекс забезпеченості.
H6	Відчуття підтримки з боку адміністрації та колективу вимірювалося за двома шкалами – рівнем підтримки реформи адміністрацією школи і ставленням до неї з боку колег.
H7	Довіра до органів управління освітою та влади оцінювалася через відповіді на два запитання про рівень довіри до Міністерства освіти і науки України та уряду України загалом, на шкалах від 1 до 5.
H0	Нульова гіпотеза стверджує, що жодна з вищевказаних змінних (інформованість, ставлення до змін, очікування, забезпеченість, довіра, підтримка тощо) не має статистично значущого впливу на рівень підтримки реформи профільної середньої освіти серед вчителів.

Примітка: Дані з таблиці – узагальнення опитника, оформленого Додатком 1.

Частину незалежних змінних згодом було операціоналізовано через **інтегровані індекси за допомогою методу аналізу головних компонент** (Principal Component Analysis, PCA). PCA дозволив скоротити кількість змінних, уникнути мультиколінеарності та отримати узагальнені предиктори для регресійного аналізу. У результаті PCA-аналізу було сформовано такі інтегровані індекси:

attitude_pca: загальне ставлення до окремих компонентів реформи (питання 2.2, 3.3, 3.5, 3.7, 3.9).

awareness_pca: рівень обізнаності про реформу (питання 3.1–3.8);
attitude_innovation_pca: ставлення до змін та інновацій (питання 4.1–4.4);
impact_pca: очікуваний вплив на професійну діяльність (питання 6.1–6.4);
resources_pca: рівень ресурсного забезпечення школи (питання 8.1–8.3);
values_pca: педагогічні цінності (питання 10.1–10.5);

Окрім зазначених інтегральних індексів, до моделі були включені також **окремі незалежні змінні**, які не підлягали агрегації через PCA, але мають теоретичну вагу. Ці змінні були збережені окремо для збереження змістової точності та для аналізу їхнього незалежного внеску в підтримку реформи. Зокрема:

quality_expectation: очікуваний вплив реформи на якість освіти (питання 4.5);
prev_reform_exp: досвід участі в попередніх реформах (зокрема, у впровадженні НУШ) (питання 7.1);
support1: підтримка реформи адміністрацією закладу освіти (питання 9.1);
support2: підтримка реформи колегами (питання 9.2);
trust1: рівень довіри до Міністерства освіти і науки України (питання 11.1);
trust2: рівень довіри до уряду України загалом (питання 11.2).

До **контрольних змінних** було включено соціально-демографічні фактори, які потенційно можуть впливати на підтримку реформи:

матеріальне становище (financial_condition1, financial_condition2);
відчуття безпеки (security);
тип населеного пункту – місто/село (settlement_type);
розмір школи (school_size);
стаж роботи (experience);
вік (age);
макро регіон (west, center, south; east).

Регресійний аналіз здійснювався у три етапи:

Окремі регресійні моделі з кожним ключовим предиктором (наприклад, awareness_pca, quality_expectation тощо), де кожна модель включала повний набір контрольних змінних. Це дозволило оцінити індивідуальний внесок кожного фактора у пояснення рівня підтримки реформи.

Фінальна регресійна модель, яка включала всі ключові предиктори та контрольні змінні. Такий підхід дозволив визначити відносну силу та статистичну значущість впливу кожного чинника після врахування інших факторів.

Додаткова модель з альтернативною залежною змінною (reform_support_control), яка слугувала для перевірки стабільності отриманих ефектів і валідності отриманих результатів.

Усі моделі було оцінено за допомогою зваженої множинної лінійної регресії (weighted linear regression), де вагами виступали коефіцієнти вибіркової ваги (weight). Для моделей було розраховано стандартні помилки, t-статистики, p-значення та коефіцієнти детермінації R^2 .

Перевагами такого кількісного підтверджувального дизайну є можливість узагальнення результатів, висока точність вимірювання змінних, а також чітка валідація гіпотез. Серед обмежень варто відзначити можливість соціальної бажаності відповідей (response bias), неможливість глибокого аналізу мотиваційних факторів і потенційне недооцінювання контекстуальних чинників, які можуть модулювати вплив досліджуваних факторів. Втім, вибір саме цього дизайну є виправданим у контексті поставленого аналітичного питання: «Які чинники визначають рівень підтримки реформи профільної середньої освіти серед українських педагогів?»

5. РЕЗУЛЬТАТИ

5.1. Аналіз впливу окремих чинників на підтримку реформи

Усі багатопунктові опитникові блоки — обізнаність, особисте ставлення до змісту реформи, відкритість до інновацій, очікувані професійні вигоди, ресурсне забезпечення та педагогічні цінності — було агреговано за допомогою аналізу головних компонент (PCA). Такий крок розв'язував одразу три методологічні завдання.

По-перше, він зменшував вимірювальний “шум”, об'єднуючи споріднені шкали у надійні інтегральні індекси, що репрезентують латентні конструкції, а не випадкові коливання відповідей.

По-друге, PCA запобігав мультиколінеарності у регресійних моделях: замінюючи кілька високо корельованих показників одним фактором, ми уникли

ситуації, коли предиктори «з'їдають» варіацію один одного і спотворюють оцінку коефіцієнтів.

По-третє, одновимірні факторні скори, стандартизовані у σ -одиницях, полегшили інтерпретацію: тепер β -коефіцієнти безпосередньо показують, як зміна чинника на одне стандартне відхилення зсуває середній бал підтримки реформи.

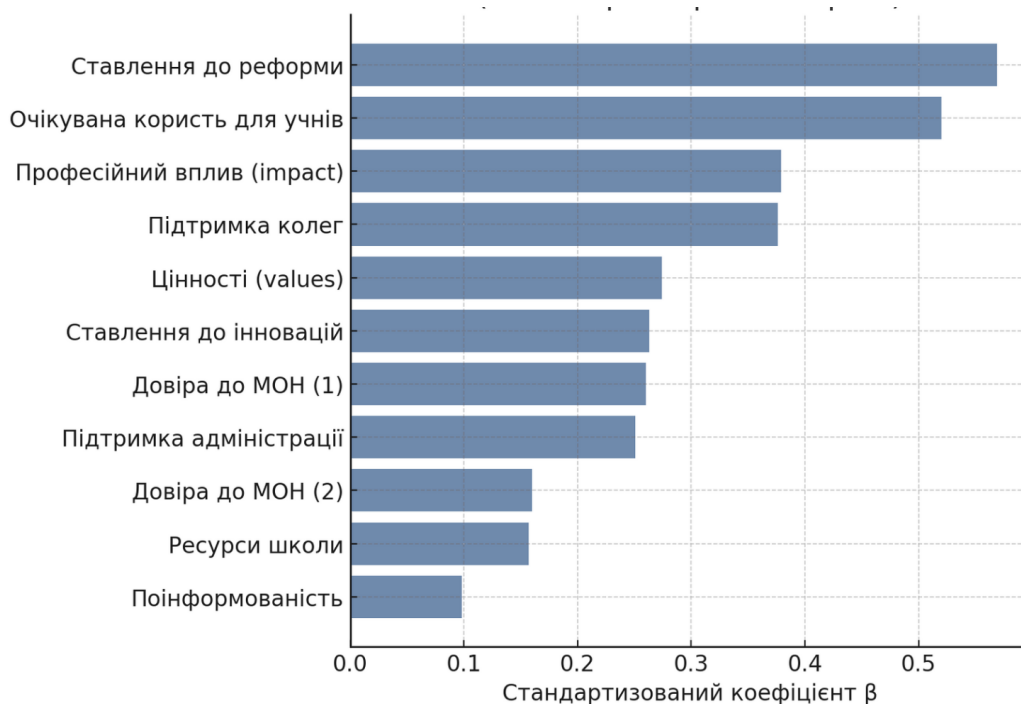
Таблиця 3: Аналіз головних компонент (PCA)

Змінна	Оцінка коеф.	Std. Error	t-значення	p-значення	Значущість
(Intercept)	1.856	0.136	13.654	< 0.001	***
awareness_pca	-0.049	0.016	-2.996	0.0028	**
attitude_innovation_pca	-0.002	0.018	-0.123	0.902	
quality_expectation	0.219	0.021	10.633	< 0.001	***
impact_pca	0.092	0.018	5.104	< 0.001	***
resources_pca	-0.017	0.016	-1.019	0.308	
support1	0.014	0.021	0.65	0.516	
support2	0.107	0.021	5.185	< 0.001	***
trust1	0.071	0.021	3.363	0.0008	***
trust2	0.035	0.019	1.804	0.0714	.
values_pca	0.037	0.018	2.024	0.0432	*
attitude_pca	0.34	0.022	15.301	< 0.001	***
financial_condition1	0.03	0.02	1.526	0.127	
financial_condition2	-0.013	0.035	-0.364	0.716	
security	0.014	0.017	0.812	0.417	
settlement_type	0.05	0.036	1.399	0.162	
school_size	0.01	0.012	0.855	0.393	
experience	-0.045	0.017	-2.667	0.0077	**
age	0.047	0.021	2.185	0.029	*
west	0.045	0.059	0.755	0.45	
center	0.057	0.057	0.999	0.318	
south	0.014	0.061	0.231	0.817	
Зведені показники моделі: R ² : 0.595 Adjusted R ² : 0.589 F-статистика: 104.9 (df = 21, 1501), p < 0.001					

Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

На першому етапі дослідження було побудовано серію регресійних моделей, кожна з яких включала один з основних теоретично обґрунтованих предикторів підтримки реформи, а також повний набір контрольних змінних (вік, стаж, розмір школи, тип населеного пункту, регіон тощо). Метою цього кроку було ізольовано оцінити внесок кожного фактору в пояснення варіації залежної змінної — рівня підтримки реформи профільної середньої освіти.

Графік 1: Вплив окремих факторів на підтримку реформи (кожен фактор + контроль)



Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

Результати показали, що найсильніший позитивний вплив на підтримку реформи має особисте ставлення вчителя до її ключових компонентів ($\beta = 0.57$, $p < 0.001$). Цей показник свідчить про те, що загальна згода респондента із запропонованими змінами є найвагомішим предиктором лояльності до реформи. Високий рівень підтримки також спостерігався серед тих, хто очікує, що реформа

покращить якість освіти ($\beta = 0.52, p < 0.001$), та серед тих, хто вважає, що вона матиме позитивний вплив на їхню професійну діяльність ($\beta = 0.38, p < 0.001$).

Серед інших значущих предикторів слід відзначити підтримку з боку колег ($\beta = 0.38, p < 0.001$), наявність матеріально-технічного забезпечення ($\beta = 0.16, p < 0.001$), довіру до Міністерства освіти ($\beta = 0.26, p < 0.001$), а також прихильність до інновацій у навчальному процесі ($\beta = 0.26, p < 0.001$). Варто підкреслити, що всі ці змінні були стандартизовані через процедуру головних компонент (РСА), що дозволяє інтерпретувати результати як узагальнені показники певних конструкцій.

Несподівано, поінформованість про реформу ($\beta = 0.098, p < 0.001$) також виявилася значущим чинником, проте в остаточній моделі цей ефект змінив напрямок, про що буде сказано нижче.

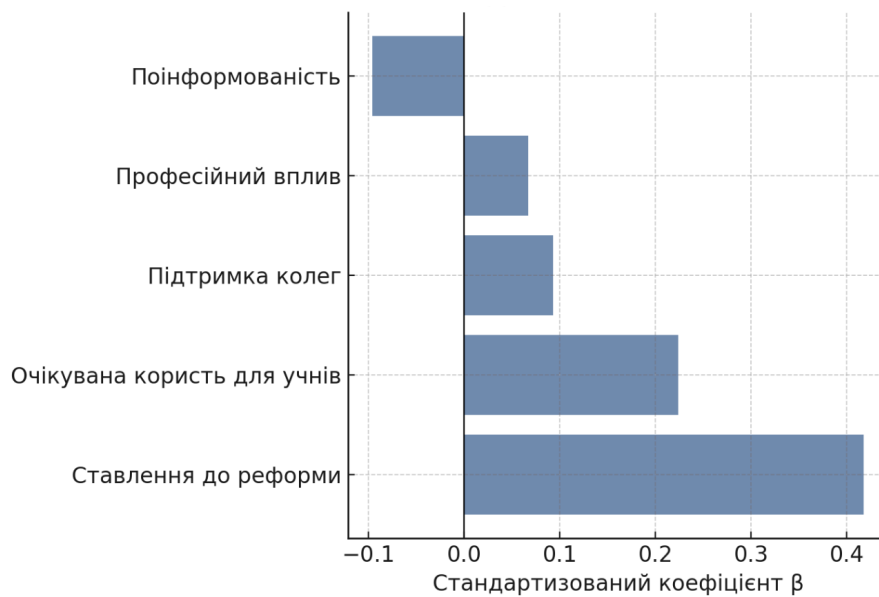
Таблиця 4: Аналіз впливу окремих чинників на підтримку реформи

Предиктор	Оцінка коефіцієнта (β)	Стандартна помилка	t-статистика	p-значення	R ² моделі
awareness_pca	0.098	0.024	4.02	< 0.001 ***	0.044
attitude_innovation_pca	0.263	0.023	11.2	< 0.001 ***	0.109
quality_expectation	0.52	0.02	25.5	< 0.001 ***	0.325
impact_pca	0.379	0.022	17	< 0.001 ***	0.19
resources_pca	0.157	0.025	6.28	< 0.001 ***	0.059
support1 (підтримка адміністрації)	0.251	0.028	8.87	< 0.001 ***	0.082
support2 (підтримка колег)	0.376	0.025	14.9	< 0.001 ***	0.157
trust1 (довіра до МОН, показник 1)	0.26	0.024	10.9	< 0.001 ***	0.105
trust2 (довіра до МОН, показник 2)	0.16	0.024	6.68	< 0.001 ***	0.062
values_pca (педагогічні цінності)	0.274	0.023	11.8	< 0.001 ***	0.116
attitude_pca (ставлення до реформи)	0.569	0.02	28.9	< 0.001 ***	0.379

Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

5.2. Узагальнена модель підтримки реформи

Графік 2: Фінальна модель



Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

Після тестування кожної змінної окремо була побудована фінальна модель, яка одночасно включала всі основні гіпотези (11 ключових змінних) та контрольні змінні. Ця модель пояснює 46.1% варіації залежної змінної (reform_support), що є доволі високим показником для соціологічного аналізу.

Найсильнішим та найбільш стабільним предиктором знову виявилось особисте ставлення до змін: чим позитивніше вчителі оцінюють профілізацію, запровадження 12-річного навчання, нові методи, академічну свободу й профорієнтацію, тим вище рівень підтримки реформи загалом ($\beta = 0.41$, $p < 0.001$). Значущим залишився і фактор очікуваного підвищення якості освіти ($\beta = 0.22$, $p < 0.001$), що вказує на те, що функціональні очікування відіграють важливу роль у формуванні ставлення до політики змін.

Позитивний вплив на підтримку реформи також справляють очікувані професійні вигоди для вчителя ($\beta = 0.063$, $p = 0.005$) та підтримка з боку колег ($\beta = 0.083$, $p = 0.001$). Водночас, важливо зазначити, що після контролю за всіма іншими змінними вплив таких факторів як ресурсне забезпечення, довіра до міністерства, педагогічні цінності та підтримка з боку адміністрації — втрачають статистичну значущість. Це може свідчити про те, що їхній ефект пояснюється іншими, більш базовими механізмами, зокрема особистим ставленням та очікуваннями.

Особливо цікавим виявився результат для поінформованості про реформу: у фінальній моделі цей фактор виявився статистично значущим, проте з негативним знаком ($\beta = -0.098$, $p < 0.001$). Така інверсія може свідчити про наявність критичного сприйняття серед обізнаних вчителів, які, можливо, мають глибше уявлення про ризики або недопрацювання в реалізації реформи.

Значущими також виявилися окремі категорії змінної попереднього досвіду участі у реформах: ті, хто раніше брав участь у впровадженні змін, демонстрували вищу підтримку. Цей ефект був зафіксований на рівні окремих рівнів фактору `prev_reform_exp`.

Жодна з контрольних змінних (вік, досвід, розмір школи, безпека, матеріальне становище) не продемонструвала системного впливу на підтримку реформи в остаточній моделі, хоча досвід і вік мали тенденцію до значущості.

Таблиця 5: Узагальнена модель підтримки реформи

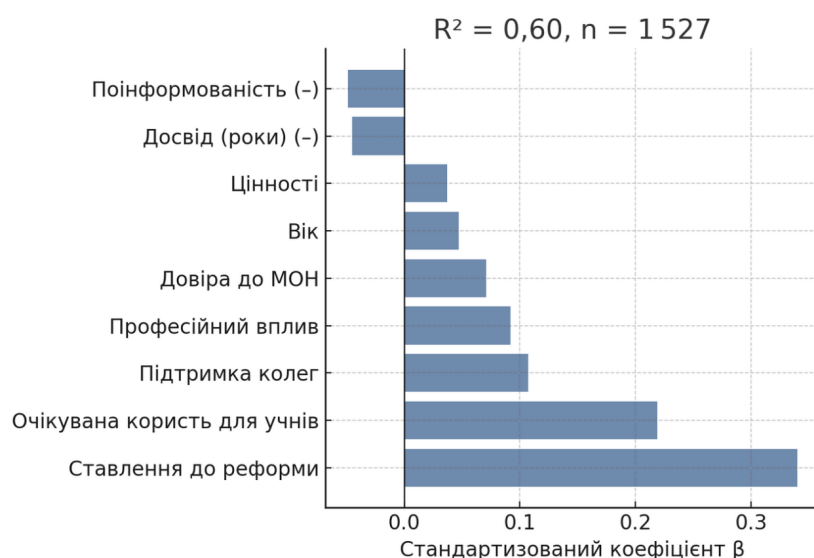
Змінна	Оцінка коеф.	Std. Error	t-значення	p-значення	Значущість
(Intercept)	2.06	0.17	12.109	< 0.001	***
awareness_pca	-0.096	0.021	-4.673	< 0.001	***
attitude_innovation_pca	-0.034	0.023	-1.475	0.14	
quality_expectation	0.224	0.026	8.702	< 0.001	***
impact_pca	0.067	0.023	2.951	0.003	**
resources_pca	0.024	0.02	1.153	0.249	

support1	0.011	0.026	0.408	0.683	
support2	0.093	0.026	3.593	< 0.001	***
trust1	0.004	0.026	0.157	0.875	
trust2	-0.024	0.024	-0.981	0.327	
values_pca	-0.009	0.023	-0.416	0.678	
attitude_pca	0.418	0.028	15.033	< 0.001	***
financial_condition1	0.038	0.025	1.556	0.12	
financial_condition2	-0.006	0.044	-0.130	0.896	
security	-0.002	0.021	-0.118	0.906	
settlement_type	0.031	0.045	0.689	0.491	
school_size	0.014	0.015	0.97	0.332	
experience	-0.024	0.021	-1.147	0.251	
age	0.044	0.027	1.652	0.099	.
west	0.09	0.074	1.225	0.221	
center	0.005	0.072	0.073	0.941	
south	-0.021	0.076	-0.275	0.784	
Зведені показники моделі: R ² : 0.450 Adjusted R ² : 0.443 F-статистика: 58.54 (df = 21, 1501), p < 0.001					

Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

5.3. Паралельна модель: контрольна змінна підтримки

Графік 3: Паралельна модель



Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

Було побудовано також окрему модель із альтернативною залежною змінною — `reform_support_control`, яка вимірювала підтримку наприкінці анкети як індикатор послідовності та стабільності ставлення респондента. Модель показала ще вищу пояснювальну здатність ($R^2 = 0.60$), при цьому зберегла основні закономірності, знайдені раніше.

Значущими залишилися особисте ставлення до реформи, очікування покращення якості освіти, позитивний професійний вплив і підтримка колег. До них додалися також довіра до Міністерства освіти, а також участь у попередніх реформах. Поінформованість знову мала негативний вплив ($\beta = -0.051, p = 0.002$), а ресурси не виявили значущості.

Таблиця 6: Паралельна модель

Змінна	Оцінка коеф.	Std. Error	t-значення	p-значення	Значущість
(Intercept)	1.856	0.136	13.654	< 0.001	***
awareness_pca	-0.049	0.016	-2.996	0.0028	**
attitude_innovation_pca	-0.002	0.018	-0.123	0.902	
quality_expectation	0.219	0.021	10.633	< 0.001	***
impact_pca	0.092	0.018	5.104	< 0.001	***
resources_pca	-0.017	0.016	-1.019	0.308	
support1	0.014	0.021	0.65	0.516	
support2	0.107	0.021	5.185	< 0.001	***
trust1	0.071	0.021	3.363	0.0008	***

trust2	0.035	0.019	1.804	0.0714	.
values_pca	0.037	0.018	2.024	0.0432	*
attitude_pca	0.34	0.022	15.301	< 0.001	***
financial_condition1	0.03	0.02	1.526	0.127	
financial_condition2	-0.013	0.035	-0.364	0.716	
security	0.014	0.017	0.812	0.417	
settlement_type	0.05	0.036	1.399	0.162	
school_size	0.01	0.012	0.855	0.393	
experience	-0.045	0.017	-2.667	0.0077	**
age	0.047	0.021	2.185	0.029	*
west	0.045	0.059	0.755	0.45	
center	0.057	0.057	0.999	0.318	
south	0.014	0.061	0.231	0.817	
Зведені показники моделі: R ² : 0.595 Adjusted R ² : 0.589 F-статистика: 104.9 (df = 21, 1501), p < 0.001					

Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

5.4. Інтерпретація результатів

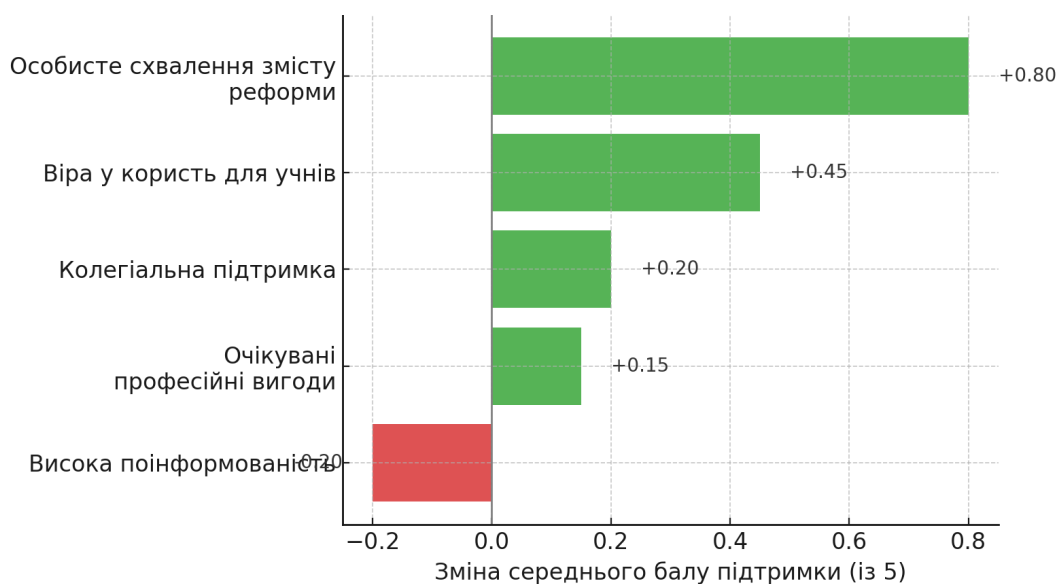
Щоб правильно зчитати отримані статистичні результати й водночас не загубитися у цифрах, варто тримати у фокусі три орієнтири:

По-перше, стандартизований коефіцієнт β показує, наскільки змінюється середній бал підтримки реформи, коли певний чинник зростає від «пересічного» рівня до виразно вищого (приблизно рівня топ-15 % вибірки). **Наприклад, $\beta = 0,22$ означає, що такий стрибок чинника підвищить середню підтримку майже на пів бала.**

По-друге, p-value менший за 0,05 дає підстави стверджувати, що зафіксований зв'язок практично напевно не є випадковістю: **ймовірність «помилкової тривоги» менша за 5 %.**

По-третє, приріст поясненої дисперсії $R^2 = 0,46$ свідчить, що сукупно розглянуті чинники «пояснюють» майже половину різниць між учителями у рівні підтримки реформи. Іншими словами, **майже 50 % варіації ентузіазму можна зрозуміти, уважно подивившись на п'ять ключових змінних, описаних нижче.**

Графік 4: Ключові чинники підтримки



Примітка: Джерело даних – власні розрахунки.

Далі, підтримка реформи вимірювалася у 5-бальній системі: 1 — «не підтримую», ..., 5 — «цілком підтримую». Середній показник у вибірці становить 3,5 бала, тож саме цю умовну «середину» беремо за базовий рівень ентузіазму. Одне стандартне відхилення індексу підтримки дорівнює приблизно 2 балам; отже зручне правило для перекладу у «живі» цифри таке: $+0,10 \sigma \approx +0,2$ бала, $+0,35 \sigma \approx +0,7$ бала, і так далі.

Особисте схвалення змісту реформи ($\beta \approx 0,42 \sigma$). Коли вчитель дуже позитивно оцінює профілізацію, перехід на 12 років і більшу академічну свободу, його середній бал підтримки зростає приблизно **на 0,8 бала** — з 3,5 до **4,3**. Тобто збіг ідей реформи з базовими професійними цінностями майже автоматично робить педагога «агентом змін».

Віра у користь для учнів ($\beta \approx 0,22 \sigma$) додає ще **близько 0,45 бала**: учитель легше приймає нововведення, коли бачить у них прямий позитивний ефект для дітей (3,5 → 3,95).

Колегіальна підтримка ($\beta \approx 0,09 \sigma$) піднімає середній бал приблизно **на 0,2** (3,5 → 3,7). Соціальна валідизація виступає своєрідною вакциною проти сумнівів: разом ризикувати безпечніше.

Очікувані професійні вигоди ($\beta \approx 0,07 \sigma$) — це ще **+0,15 бала** (3,5 → 3,65). Якщо реформу трактують як можливість кар'єрного чи фахового зростання, готовність долучатися зростає помітно, хоч і скромніше, ніж у попередніх випадках.

Висока поінформованість ($\beta \approx -0,10 \sigma$) має зворотний, але порівняно невеликий ефект: детальне знання нюансів зменшує підтримку **приблизно на 0,2 бала** ($3,5 \rightarrow 3,3$). Глибоке занурення у процес реформ породжує краще усвідомлення про наявні «підводні камені», а тому посилює критичне налаштування чи, принаймні, породжує більше запитань, ніж відповідей.

Отже, найвагомішими «плюсами» є смислова й ціннісна переконливість реформи для самого вчителя (+0,8) та очевидна користь для учнів (+0,45), за ними — соціальна підтримка колег (+0,2) і власні кар'єрні перспективи (+0,15). Негатив від надмірної обізнаності (-0,2) суттєво слабший за сукупний позитив, але нагадує: інформаційні кампанії мають іти не окремо, а в парі з успішними прикладами та простими відповідями на ризики, інакше додаткові знання можуть охолоджувати ентузіазм швидше, ніж його підігрівати.

Іншими словами, результати можна узагальнити наступним чином: коли вчитель бачить реальну користь для дітей, поділяє цінності реформи і відчуває підтримку колег, ці плюси переважають скепсис, який народжується зі знання всіх ризиків, — і рівень його підтримки помітно зростає»

6. ВИСНОВКИ

У межах цього дослідження було визначено чинники, які суттєво впливають на рівень підтримки реформи профільної середньої освіти серед українських педагогів. Використаний підтверджувальний кількісний дизайн із застосуванням онлайн-опитування дозволив протестувати серію гіпотез, сформульованих на основі попередньої академічної дискусії щодо впливу інформованості, ставлення до інновацій, професійних очікувань, ресурсного забезпечення та соціальних факторів на підтримку освітніх реформ. Результати дослідження вказують на декілька ключових факторів підтримки реформи.

Найважливішим виявилось загальне позитивне ставлення педагогів до ключових компонентів реформи – профілізації, запровадження 12-річного навчання, академічної свободи та профорієнтації. Цей фактор стабільно проявляв найсильніший вплив у всіх побудованих моделях, що відповідає попереднім дослідженням, які наголошують на ролі суб'єктивного схвалення змін у їх успішному впровадженні (Fullan, 2015; Schleicher, 2018).

Також суттєвою виявилась роль очікувань щодо покращення якості освіти. Ті педагоги, які переконані у позитивних наслідках реформи для навчальних

результатів учнів, демонструють значно вищу підтримку нововведень. Це підтверджує тезу, що функціональні вигоди від реформи є важливими для формування позитивного ставлення до неї.

Важливими факторами також виявились очікування щодо професійних можливостей, підтримка реформи колегами та попередній позитивний досвід участі у впровадженні освітніх змін, зокрема НУШ. Ці результати узгоджуються з тезою про важливість соціального та професійного контексту для ефективного впровадження реформ (OECD, 2018).

Дослідження також підтвердило важливість професійної спільноти як джерела впливу на підтримку змін. Підтримка з боку колег виявилася більш впливовою, ніж підтримка адміністрації або навіть довіра до державних інституцій. Це вказує на те, що механізми «професійного соціального впливу» відіграють ключову роль у формуванні ставлення до реформ. Впровадження змін у таких умовах буде ефективнішим, якщо педагоги відчуватимуть залучення не лише через адміністративні інструменти, а й через колективну солідарність, професійні мережі та приклади «успішних колег».

Натомість, несподіваним результатом є негативний вплив високого рівня поінформованості про реформу у фінальній моделі. Такий ефект може свідчити про наявність критичного осмислення педагогами реальних ризиків та потенційних недоліків у реалізації реформи. Це відкриває важливий напрямок для подальших досліджень щодо змісту та характеру інформації, яку отримують педагоги, і того, як вона впливає на сприйняття освітніх реформ.

Виявлені залежності між ставленням педагогів до окремих аспектів реформи та загальним рівнем її підтримки можна пояснити через базові механізми людського сприйняття змін, довіри та взаємодії в соціальному середовищі. Людська природа схильна реагувати на реформи не лише раціонально, а й емоційно — через призму очікувань, страхів, довіри до джерела ініціативи та загального відчуття контролю над ситуацією.

По-перше, **когнітивна відповідність** спрацьовує тоді, коли нові політики резонують із «внутрішньою картою» професіонала. У нашому випадку вчитель схильний підтримувати профілізацію, 12-річний цикл і розширену академічну свободу тому, що ці інновації укладаються у вже наявне уявлення про «хорошу школу» та зміцнюють його професійну ідентичність — тобто виконують функцію «підкріплення» власної позиційної ролі (White, 1965). Саме така відповідність між

цінностями і новими правилами робить прийняття реформи не просто раціональним, а й символічним актом самоствердження.

По-друге, **віра у реальне підвищення якості навчання** активує глибинну потребу педагогів бачити сенс і соціальну вагу своєї праці. Коли очікувані результати для учнів сприймаються як значущі, новий порядок стає не зовнішнім примусом, а ресурсом особистої агентності — саме так, як це описує культурно-процесуальний підхід до мереж: актори підтримують зміни, що посилюють їхнє почуття професійної гідності в уже наявних реляційних контекстах (Emirbayer & Goodwin, 1994).

По-третє, **колективний вимір** діє через механізм гомофільії: думка найближчих колег — «свого типу людей» — слугує найвагомим орієнтиром у ситуації невизначеності. Чим більше колег демонструють готовність працювати за новими правилами, тим імовірніше, що індивід теж висловить підтримку, навіть якщо зберігає певний скепсис. Гомофілія структурно підсилює культуру «peer validation», а отже — послідовне поширення реформаторських установок у педагогічному середовищі (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001).

Окремо слід зупинитися на негативному впливі поінформованості, який на перший погляд виглядає парадоксально. Проте з точки зору психології це також пояснювано: обізнаність не завжди породжує довіру — іноді вона викриває слабкі сторони ініціативи, суперечності або недостатньо опрацьовані аспекти реформи. Люди, які занурені в деталі, можуть бути більш схильними до критичного мислення та помічати «неситкування» між задекларованими цілями та механізмами реалізації. Це, у свою чергу, підвищує рівень тривожності й знижує готовність підтримувати реформу — особливо, якщо попередній досвід реформ сприймається як розчарування. Інакше кажучи, поінформованість без супровідної довіри і роз'яснень породжує скепсис.

Нарешті, досвід участі у попередніх успішних змінах впливає позитивно, оскільки активує механізм «успішної ідентичності»: люди, які вже брали участь у трансформаціях і бачили їхні результати, відчують себе більш здатними до адаптації. Це формує емоційно-поведінкову установку «я вже змінювався раніше — зможу і зараз», а також підкріплює довіру до державних ініціатив, яка є хронічно низькою у пострадянських суспільствах.

У сукупності ці чинники показують, що підтримка реформи вчителями — це не лише питання політики або інформування, а питання глибокої емоційно-соціальної роботи. Саме тому комунікація, колективна дія та визнання

педагогів як суб'єктів реформи, а не лише об'єктів впровадження — мають стати ключовими умовами успішного втілення змін.

Попри це, дослідження має низку обмежень, зокрема потенційний ефект соціальної бажаності відповідей, обмежену глибину у дослідженні мотивацій респондентів, притаманну кількісному підходу, а також неможливість врахування всіх контекстуальних змінних. Водночас, обсяг вибірки та валідність побудованих моделей забезпечують достатній рівень узагальнення для формування висновків і рекомендацій. Подальші дослідження, що ґрунтуватимуться на якісних методах, можуть дозволити побачити, що відбувається за межами статистичних моделей, тобто отримати відповіді на питання «чому» і «як саме» формуються такі установки. Щоб краще зрозуміти внутрішню логіку та мотивацію вчительських рішень про підтримку\не підтримку, доцільно продовжити дослідження якісною фазою, що доповнить кількісні висновки контекстом живого досвіду.

Насамперед слушно організувати кілька серій фокус-груп: окремо з педагогами звичайних шкіл різних регіонів і окремо з колективами тридцяти пілотних ліцеїв, де реформа вже апробується. Динамічна групова дискусія дасть змогу простежити, як учителі колективно вибудовують аргументи «за» і «проти», які теми стають «червоними прапорцями», а які – джерелом натхнення, і покаже, яким чином саме горизонтальна взаємодія іноді виявляється переконливішою за офіційну комунікацію.

Другий крок – напівструктуровані інтерв'ю з учителями контрастних типів: тими, чиє знання реформи найвище і водночас найкритичніше, і тими, хто зберігає помірковано нейтральну позицію. Через особисті історії можна відновити траєкторію довіри: від першого контакту з інформацією до моменту, коли ентузіазм підтримки змінюється сумнівом, а також з'ясувати, яку роль відіграє попередній досвід участі в інших освітніх змінах.

Додаткову глибину надасть кейс-аналіз кількох ліцеїв-«позитивних девіантів», де підтримка реформи найвища, і одного закладу, де ентузіазм різко згас. Порівняльне спостереження за реальними практиками, внутрішніми протоколами та неформальними комунікаціями дозволить скласти процесну карту від міністерської директиви до того, як вона матеріалізується (чи не матеріалізується) у класі.

Отриманий «якісний» матеріал надасть змогу пояснити, чому надмірна обізнаність іноді породжує скепсис, яким чином колеги нейтралізують сумніви одне одного й чому певні наративи довіри працюють ефективніше за офіційні інструкції. Зрештою саме ці інсайти здатні допомогти краще узгодити рекомендації

Міністерству освіти та науки з реальними потребами вчителів та перетворити на конкретні кроки: від налаштування каналів двосторонньої комунікації до розбудови мереж шкіл-амбасадорів, які підтримуватимуть колективи в період переходу.

Таким чином, подальше якісне дослідження не лише доповнить кількісні висновки, а й забезпечить цілісне розуміння того, як реформа оживає в щоденній практиці українських учителів.

7. ПРОПОНОВАНІ ЗМІНИ ДО ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ

Отримані результати дослідження свідчать про те, що ключові чинники підтримки реформи профільної середньої освіти серед учителів мають переважно «м'який» характер та стосуються особистого ставлення педагогів до нововведень, очікувань покращення якості освіти та професійних перспектив, підтримки колег та адміністрації школи, а також досвіду попередніх реформ. Відтак, рекомендації для формування публічної політики у сфері освіти мають орієнтуватися на ефективні стратегії комунікації та підтримки вчителів як основних агентів змін.

По-перше, варто зосередити увагу на створенні комплексних та таргетованих комунікаційних кампаній, спрямованих на підсилення позитивних очікувань щодо реформи. Це може включати широке інформування про успішні практики профілізації та індивідуалізації навчання, які вже реалізуються в окремих регіонах України або за кордоном, а також демонстрацію конкретних переваг реформи для якості освіти й професійного розвитку педагогів. Особливий акцент має бути зроблено на демонстрації позитивного впливу реформи на учнів та освітні результати, оскільки саме це має значний вплив на підтримку вчителями змін.

По-друге, важливо врахувати, що педагогічні колективи та адміністрація шкіл мають суттєвий вплив на підтримку реформи. Тому необхідно розвивати інституційний потенціал закладів освіти через цільову підтримку директорів та управлінців шкіл, підвищення їхньої компетентності щодо управління змінами та створення сприятливого «шкільного клімату». Підтримка адміністрації шкіл може бути посилена через тренінгові програми, спеціальні курси управління змінами та впровадження менторських практик.

По-третє, важливим аспектом є робота з педагогами, які вже мають позитивний досвід участі у попередніх реформах (зокрема, НУШ). Ця група вчителів може слугувати амбасадорами змін, сприяючи поширенню позитивних наративів про реформу та підтримуючи менш впевнених колег. Тому доцільно

організувати професійні спільноти та мережі наставництва, які дозволять обмінюватися позитивним досвідом та сприятимуть підвищенню рівня підтримки освітніх реформ.

Важливим висновком дослідження стало також виявлення негативної асоціації між високою поінформованістю про реформу та рівнем її підтримки, що може бути спричинено критичним ставленням педагогів, які глибше розуміють недоліки підготовчого етапу реформи. Це свідчить про необхідність підвищення прозорості політики в освітній сфері та забезпечення активного включення педагогів на етапі планування та розроблення нормативних і методичних матеріалів. Важливо не лише комунікувати кінцеві рішення, але й створювати простір для зворотного зв'язку, в якому вчителі зможуть висловлювати зауваження й пропозиції, що підвищить рівень довіри до органів управління освітою.

Хоча ресурсне забезпечення не виявилось провідним чинником у фінальній моделі, воно все ж залишається важливим для практичного впровадження змін. Забезпечення належних матеріально-технічних умов, зокрема обладнання та якісних навчальних матеріалів, має супроводжувати реформу, щоби знизити практичні бар'єри, що можуть перешкоджати реалізації реформи на місцях.

Таким чином, для успішної реалізації реформи профільної середньої освіти політика Міністерства освіти і науки України повинна включати посилену комунікацію переваг реформи, підтримку шкільних адміністрацій, активне залучення педагогів до процесу планування, створення мереж професійного обміну досвідом та належне матеріально-технічне забезпечення. Ці кроки допоможуть забезпечити ширшу підтримку реформи серед учителів і, відповідно, її більш ефективну та стійку реалізацію на національному рівні.

Насамкінець варто виокремити та визнати стратегічну цінність рішення МОН щодо передпілотування реформи профільної середньої освіти за два роки до її повноцінного впровадження на національному рівні. Такий підхід є одним із найважливіших інструментів зменшення ризиків, нарощення довіри та формування сталого реформаторського середовища.

Передпілот дає можливість створити мережу закладів-амбасадорів, які першими впроваджуватимуть нову модель і демонструватимуть її практичну ефективність. Директори та вчителі таких шкіл, маючи досвід реального застосування реформи, зможуть виступати локомотивами змін як всередині власних громад, так і на регіональному та міжрегіональному рівнях. Це особливо важливо в умовах, коли рівень довіри до урядових рішень є обмеженим, а впровадження змін

часто стикається з опором через відсутність практичних прикладів і емпіричних підтверджень.

Крім того, передпілот дає змогу створити позитивні комунікаційні прецеденти, які будуть базуватися на реальних історіях шкільного успіху. Такий досвід стане основою для широкої інформаційної кампанії, що зможе ефективно працювати з поширеними упередженнями та скепсисом педагогів. Адже замість абстрактних обіцянок, вчителі отримають змогу ознайомитися з конкретними кейсами, побачити живі відгуки колег, відвідати школи, які вже пройшли відповідний шлях.

Зрештою, емпіричні дані з передпілоту дадуть змогу не лише посилити підтримку реформи, а й адаптувати її до реальних умов функціонування системи освіти. Це дозволить уникнути типових помилок масового впровадження реформ «згори», забезпечити гнучкість механізмів реалізації та краще врахувати контекст шкіл у різних регіонах України. У такий спосіб передпілот стає не лише технічним етапом, а й ключовим елементом стратегічного управління змінами в освіті.

Описані вище пропоновані інтервенції узагальнено у **Додатку 5 «Пропоновані зміни до публічної політики»** у вигляді таблиці для більшої зручності.

8. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Akar, B. (2024). Disrupted institutional pathways for educational equity in conflict-affected nations. *Dædalus*, 153(4), 286-305. https://doi.org/10.1162/daed_a_02116

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1508694>

Damerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21, 1–11.
<https://www.researchgate.net/publication/339751430>

Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141–157.
<https://doi.org/10.1007/s10833-009-9110-5>

Emirbayer, M., & Goodwin, J. (1994). Network analysis, culture, and the problem of agency. *American Journal of Sociology*, 99(6), 1411–1454.
<https://www.jstor.org/stable/2782580>

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
[https://www.google.com.ua/books/edition/The New Meaning of Educational Change/OlhdCwAAQBAJ?hl=uk&gbpv=0](https://www.google.com.ua/books/edition/The+New+Meaning+of+Educational+Change/OlhdCwAAQBAJ?hl=uk&gbpv=0)

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 654–678.
<https://doi.org/10.1177/1741143210379060>

Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39, 123–126.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>

Johnson, S. R., Pas, E. T., Loh, D., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2017). High school teachers' openness to adopting new practices: The role of personal resources and organizational climate. *School Mental Health*, 9(1), 50–64.
<https://doi.org/10.1007/s12310-016-9201-4>

Karam, F. (2015, November 5). Implementing education reforms to enhance school performance. *RAND Blog Commentary*.

<https://www.rand.org/pubs/commentary/2015/11/implementing-education-reforms-to-enhance-school-performance.html>

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>

Khurma, N. (2023, October 17). Education in Lebanon in crisis: The teacher's strike and preventing a lost generation. *Wilson Center Middle East Program*. <https://www.wilsoncenter.org/article/education-lebanon-crisis-teachers-strike-and-preventing-lost-generation>

Kyiv International Institute of Sociology. (2024). *Результати соціологічного дослідження "Реформа профільної середньої освіти"* [Research report]. https://drive.google.com/file/d/1iuozvoyqu95E_p2qrYirgHv3tvAl9zCe/view

Kyiv International Institute of Sociology. (2025, March 12–22). *Всеукраїнське опитування громадської думки "Омнібус"* [Data set]. Author. <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1465>

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54, 661–682. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015>

Loewus, L. (2017, December 12). Majority of teachers say reforms have been 'too much'. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/majority-of-teachers-say-reforms-have-been-too-much/2017/12>

McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415–444. <https://www.jstor.org/stable/2678628>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи* [Concept paper].

[https://www.researchgate.net/publication/347510048 Nova ukrainska skola Konceptualni zasadi reformuvanna serednoi skoli](https://www.researchgate.net/publication/347510048_Nova_ukrainska_skola_Konceptualni_zasadi_reformuvanna_serednoi_skoli)

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)* [Concept paper]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/04/08/reforma-profil-noyi-osvity-06-11-2024.pdf>

OECD. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation* (OECD Education Working Papers No. 239). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/curriculum-reform_16f39dcc/efe8a48c-en.pdf

Peers, C., Diezmann, C., & Watters, J. (2003). Supports and concerns for teacher professional growth during the implementation of a science curriculum innovation. *Research in Science Education*, 33, 89–110. <https://doi.org/10.1023/A:1023685113218>

Sahlberg, P. (2014). *Finnish lessons: What the world learn from educational change in Finland* (2nd ed.). Teachers College Press. https://books.google.com.ua/books/about/Finnish_Lessons.html?id=py7r-7Lz-w4C&redir_esc=y

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>

Supovitz, J., & Turner, H. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 963–980. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0)

Taneri, P. O. (2016). Exploring teacher candidates' views on educational reform. *Athens Journal of Education*, 3(1), 19–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216499.pdf>

Teacher Task Force. (2020). *Annual report 2020*.
<https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teacher-task-force-annual-report-2020>

TALIS. (2018). *TALIS 2018 results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html

Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917–934. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>

White, H. C. (1965). *Notes on the constituents of social structure*. Columbia University Press.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Notes-on-the-Constituents-of-Social-Structure.-Soc.-White/e68a5988df9defd637de1ef7b092efe107a17bfc>

Zhao, W., Mok, I., & Cao, Y. (2019). Factors influencing teachers' implementation of a reformed instructional model in China from the theory of planned behavior perspective: A multiple case study. *Sustainability*, 12(1), 1–22.
<https://doi.org/10.3390/su12010001>

Додаток 1: Опитник

1. Загальні питання				
1.0	Ваша стать	0. Жіноча 1. Чоловіча		
1.1.	Ваш вік	1. <30 2. 30-40 3. 40-50 4. 50-60 5. >60		
1.2.	Стаж роботи в освіті	1. <5 2. 5-10 3. 10-15 4. 15-20 5. >20		
1.3.	В якій області ви проживаєте та працюєте більшу частину життя? <i>Примітка: якщо ви зараз проживаєте в одному регіоні, проте більшу частину свого професійного життя провели в іншій – будь ласка, вкажіть саме регіон оригінального проживання</i>	<table> <tr> <td> Вінницька Волинська Дніпропетровська Донецька Житомирська Закарпатська Запорізька Івано-Франківська Київська Кіровоградська Луганська Львівська </td><td> Миколаївська Одеська Полтавська Рівненська Сумська Тернопільська Харківська Херсонська Хмельницька Черкаська Чернівецька Чернігівська АРК Крим </td></tr> </table>	Вінницька Волинська Дніпропетровська Донецька Житомирська Закарпатська Запорізька Івано-Франківська Київська Кіровоградська Луганська Львівська	Миколаївська Одеська Полтавська Рівненська Сумська Тернопільська Харківська Херсонська Хмельницька Черкаська Чернівецька Чернігівська АРК Крим
Вінницька Волинська Дніпропетровська Донецька Житомирська Закарпатська Запорізька Івано-Франківська Київська Кіровоградська Луганська Львівська	Миколаївська Одеська Полтавська Рівненська Сумська Тернопільська Харківська Херсонська Хмельницька Черкаська Чернівецька Чернігівська АРК Крим			
1.4.	Якщо регіон вашого проживання змінився після 2022 року, вкажіть куди ви переїхали?			
1.5.	Тип населеного пункту, де знаходиться ваша школа	0. Місто		

		1. Село
1.6.	Як Ви оцінюєте безпекову ситуацію у вашій громаді?	1. Дуже небезпечно 2. Скоріше небезпечно 3. Помірний рівень безпеки 4. Скоріше безпечно 5. Повністю безпечно
1.7	Розмір школи (кількість учнів)	1. <100 (1) 2. 100-200 (2) 3. 200-300 (3) 4. 300-400 (4) 5. >400 (5)
2. Ваше ставлення до реформи профільної середньої освіти		
2.1.	Наскільки ви підтримуєте реформу профільної середньої освіти?	1 — Повністю не підтримую 2 — Скоріше не підтримую 3 — Важко сказати 4 — Скоріше підтримую 5 — Повністю підтримую
2.2.	Як ви ставитеся до профілізації навчання? <i>Примітка: Реформа передбачає можливість учнів обирати напрями навчання та формувати індивідуальні освітні траєкторії.</i>	1 — Повністю не підтримую 2 — Скоріше не підтримую 3 — Важко сказати 4 — Скоріше підтримую 5 — Повністю підтримую
3. Рівень поінформованості про реформу		
3.1.	Наскільки ви обізнані з цілями та основними положеннями реформи профільної середньої освіти?	1 – 5
3.2.	Оцініть, наскільки ви обізнані щодо профілізації навчання (можливості учнів обрати фокус у вивченні предметів та сформувати індивідуальну траєкторію навчання:	1 – 5

3.3.	Оцініть ваше ставлення до профілізації навчання:	1 – 5
3.4.	Оцініть, наскільки ви обізнані щодо запровадження 12 років навчання:	1 – 5
3.5.	Оцініть ваше ставлення до запровадження 12 років навчання:	1 – 5
3.6.	Оцініть, наскільки ви обізнані щодо змін у змісті освіти, що передбачає більшу академічну свободу для учнів, проте збільшує навантаженість на вчителів щодо розробки та викладання нових предметів:	1 – 5
3.7.	Оцініть ваше ставлення до змін у змісті освіти та академічної свободи:	1 – 5
3.8.	Оцініть, наскільки ви обізнані щодо запровадження профорієнтації як важливого елементу старшої профільної освіти та запровадження посади кар'єрного радника:	1 – 5
3.9.	Опишіть ваше ставлення до запровадження профорієнтації та посади кар'єрного радника:	1 – 5
4. Особисте ставлення до змін та інновацій	Наскільки ви згодні з наступними твердженнями?	
4.1.	а) Мені подобається впроваджувати нові методи та підходи в навчанні.	1 – 5
4.2.	б) Я віддаю перевагу перевіреним часом методикам викладання.	1 – 5
4.3.	в) Зміни в освіті стимулюють мій професійний розвиток.	1 – 5
4.4.	г) Часті реформи створюють додаткове навантаження та стрес.	1 – 5
4.5.	Як ви вважаєте, реформа профільної середньої освіти вплине на якість освіти в Україні?	1 — Суттєво погіршить 2 — Скоріше погіршить 3 — Не вплине 4 — Скоріше покращить 5 — Суттєво покращить
6. Передбачені наслідки реформи для вашої професійної діяльності	Наскільки ви згодні з наступними твердженнями щодо впливу реформи на вашу роботу: (Оцініть за шкалою від 1 до 5, де 1 — повністю не згоден(на), 5 — повністю згоден(на))	
6.1.	а) Реформа надасть мені можливості для професійного зростання.	1 – 5
6.2.	б) Реформа призведе до збільшення мого робочого навантаження.	1 – 5

6.3.	с) Більше годин і ставка на викладання нових предметів	1 – 5
6.4.	д) Я боюся, що через реформу можу втратити роботу або години викладання.	1 – 5
7. Досвід попередніх реформ		
7.1.	Чи брали ви участь у впровадженні Нової української школи (НУШ) на рівні початкової або базової школи?	Так Ні
7.2.	Як ви оцінюєте свій досвід участі в попередніх реформах? Просимо надати відповідь якщо у попередньому питанні обрали варіант "Так" (питання не обов'язкове для всіх)	1 — Дуже негативний 2 — Скоріше негативний 3 — Нейтральний 4 — Скоріше позитивний 5 — Дуже позитивний
8. Матеріально-технічне забезпечення		
	Наскільки ваша школа забезпечена необхідними ресурсами для впровадження реформи?	
8.1.	а) Підручники та навчальні матеріали:	1 — Зовсім не забезпечена 2 — Скоріше не забезпечена 3 — Частково забезпечена 4 — Скоріше забезпечена 5 — Повністю забезпечена
8.2.	б) Обладнання та технології (комп'ютери, мультимедійні засоби):	1 — Зовсім не забезпечена 2 — Скоріше не забезпечена 3 — Частково забезпечена 4 — Скоріше забезпечена 5 — Повністю забезпечена
8.3.	с) Навчальні простори (класи, лабораторії):	1 — Зовсім не забезпечена 2 — Скоріше не забезпечена 3 — Частково забезпечена 4 — Скоріше забезпечена 5 — Повністю забезпечена

9. Підтримка з боку адміністрації та колективу		
9.1.	Як ви оцінюєте ставлення адміністрації вашої школи до реформи?	1 — Повністю не підтримують 2 — Скоріше не підтримують 3 — Нейтральне ставлення 4 — Скоріше підтримують 5 — Повністю підтримують
9.2.	Наскільки ваші колеги підтримують реформу?	1 — Зовсім не підтримують 2 — Скоріше не підтримують 3 — Нейтральне ставлення 4 — Скоріше підтримують 5 — Повністю підтримують
10. Особисті професійні цінності та педагогічні переконання	Наскільки ви згодні з наступними твердженнями (Оцініть за шкалою від 1 до 5)	
10.1.	а) Дитиноцентризм є ключовим принципом у моїй педагогічній діяльності.	1-5
10.2.	б) Моя педагогічна діяльність ґрунтується на безумовному авторитеті вчителя.	1-5
10.3.	в) Компетентнісний підхід сприяє кращій підготовці учнів до життя.	1-5
10.4.	г) Традиційні методи навчання є більш ефективними, ніж нові підходи. <i>Довідково: Під традиційними методами навчання мається на увазі фокус на вивченні значної кількості матеріалу за допомогою лекцій, запам'ятовування фактів та використання стандартних методик оцінювання.</i>	1-5
10.5.	е) Інновації в освіті необхідні для розвитку суспільства.	1-5
11. Рівень довіри до Міністерства освіти та влади загалом		

11.1.	Наскільки ви довіряєте Міністерству освіти і науки України?	1 — Зовсім не довіряю 2 — Скоріше не довіряю 3 — Важко сказати 4 — Скоріше довіряю 5 — Повністю довіряю
11.2.	Наскільки ви довіряєте уряду України загалом?	1 — Зовсім не довіряю 2 — Скоріше не довіряю 3 — Важко сказати 4 — Скоріше довіряю 5 — Повністю довіряю
12. Особистий соціально-економічний статус		
12.1.	Яке в цілому матеріальне становище вашої сім'ї?	1 — Ледве зводимо кінці з кінцями, грошей не вистачає навіть на необхідні продукти 2 — Вистачає на харчування та на придбання необхідних недорогих речей 3 — У цілому на життя вистачає, але придбання речей тривалого вжитку, таких як меблі, холодильник, телевізор, уже викликає труднощі 4 — Живемо забезпечено, але зробити деякі покупки ми поки що не в змозі (купити квартиру, автомобіль тощо) 5 — Ми можемо собі дозволити придбати практично все, що хочемо
12.2.	Чи маєте ви додаткові джерела доходу окрім основної заробітної плати?	Так Ні

13. Чи змінилося ваше ставлення до реформи після проходження цього опитника?	Дайте, будь ласка, відповідь повторно	
13.1.	Наскільки ви підтримуєте реформу профільної середньої освіти?	1 — Повністю не підтримую 2 — Скоріше не підтримую 3 — Важко сказати 4 — Скоріше підтримую 5 — Повністю підтримую

Додаток 2: Чисельність учителів

Чисельність учителів комунальних ЗЗСО, які викладають у 5-11(12) класах, на початок 2024/2025 н. Р.
Примітка: Дані Державної наукової установи “Інституту освітньої аналітики”.

Назва регіону	Усього учителів, осіб	без учителів музики, образотворчого мистецтва, фізкультури, захисту Вітчизни, трудового навчання
Вінницька	9 518	7421
Волинська	8 755	7023
Дніпропетровська	12 814	10674
Донецька	3 955	3111
Житомирська	7 488	5964
Закарпатська	8 738	7037
Запорізька	4 984	4558
Івано-Франківська	9 878	8054
Київська	10 138	8121
Кіровоградська	4 948	4116
Луганська	876	655
Львівська	17 286	14193
Миколаївська	5 343	4138
Одеська	11 503	9146
Полтавська	7 294	5828
Рівненська	9 343	7419
Сумська	5 065	4222
Тернопільська	7 417	5938
Харківська	10 016	7834
Херсонська	2 678	2049
Хмельницька	7 937	6231
Черкаська	6 466	5242
Чернівецька	5 927	4729
Чернігівська	5 588	4427
м.Київ	11 358	9587
Україна	195 313	157717

Додаток 3: Код

```
# Пакети
library(tidyverse)
library(readr)

# 1. Зчитування з використанням першого рядка як заголовку
data_raw <- read_csv("~/Downloads/clean_data.csv", col_names = TRUE)

# 2. Перейменування потрібних колонок
data_clean <- data_raw %>%
  rename(
    west = `1.3. Макрорегіон Захід (Волинська, Рівненська, Львівська,
Тернопільська, Івано-Франківська, Закарпатська, Хмельницька,
Чернівецька)` ,
    center = `1.3. Макрорегіон Центр (Вінницька, Черкаська,
Кіровоградська, Полтавська, Житомирська, Київська, м. Київ,
Чернігівська, Сумська)` ,
    south = `1.3. Макрорегіон Південь (Дніпропетровська,Одеська,
Миколаївська, Херсонська, Запорізька, АРК Крим)` ,
    east = `1.3. Макрорегіон Схід (Харківська, Донецька, Луганська)` ,

# Перейменування окремих питань блоку awareness
    data_clean <- data_clean %>%
      rename(
        awareness1 = `3.1. Наскільки ви обізнані з цілями та основними
положеннями реформи профільної середньої освіти?` ,
        awareness2 = `3.2. Оцініть, наскільки ви обізнані щодо профілізації
навчання (можливості учнів обрати фокус у вивченні предметів та
сформувані індивідуальну траєкторію навчання:` ,
        awareness3 = `3.4. Оцініть, наскільки ви обізнані щодо
запровадження 12 років навчання:` ,
        awareness4 = `3.6. Оцініть, наскільки ви обізнані щодо змін у змісті
освіти, що передбачає більшу академічну свободу для учнів, проте
збільшує навантаженість на вчителів щодо розробки та викладання
нових предметів:` ,
```

```

    awareness5 = ` 3.8. Оцініть, наскільки ви обізнані щодо
запровадження профорієнтації як важливого елементу старшої
профільної освіти та запровадження посади кар'єрного радника:`
  )
# Перейменування окремих питань блоку attitude
data_clean <- data_clean %>%
  rename(
    attitude1 = ` 2.2. Як ви ставитеся до профілізації навчання?`,
    attitude2 = ` 3.3. Оцініть ваше ставлення до профілізації навчання:`,
    attitude3 = ` 3.5. Оцініть ваше ставлення до запровадження 12 років
навчання:`,
    attitude4 = ` 3.7. Оцініть ваше ставлення до змін у змісті освіти та
академічної свободи:`,
    attitude5 = ` 3.9. Опишіть ваше ставлення до запровадження
профорієнтації та посади кар'єрного радника:`
  )

# Перейменування окремих питань блоку attitude_innovation
data_clean <- data_clean %>%
  rename(
    attitude_innovation1 = ` 4.1. Мені подобається впроваджувати нові
методи та підходи в навчанні.`,
    attitude_innovation2 = ` REVERSED 4.2. Я відкритий(-та) до нових
методик викладання`,
    attitude_innovation3 = ` 4.3. Зміни в освіті стимулюють мій професійний
розвиток.`,
    attitude_innovation4 = ` REVERSED 4.4. Я легко адаптуюсь до частих
реформ, вони не створюють для мене значного навантаження та стресу`
  )

# Перейменування питань блоку impact та досвіду
data_clean <- data_clean %>%
  rename(
    impact1 = ` 6.1. Реформа надасть мені можливості для професійного
зростання`,
    impact2 = ` REVERSED 6.2. Реформа не призведе до збільшення мого
робочого навантаження`,
  )

```

```

    impact3 = `6.3. Реформа призведе до збільшення робочих годин на
    викладання нових предметів та збільшення заробітної плати`,
    impact4 = `REVERSED 6.4 Я не боюся втратити роботу або години
    викладання через реформу.` ,
  )

```

```

# Перейменування питань блоку resources

```

```

data_clean <- data_clean %>%

```

```

  rename(
    resources1 = `8.1. Підручники та навчальні матеріали:`,
    resources2 = `8.2. Обладнання та технології (комп'ютери,
    мультимедійні засоби)`,
    resources3 = `8.3. Навчальні простори та супутні меблі (класи,
    лабораторії НУШ):`
  )

```

```

# Перейменування питань блоку values

```

```

data_clean <- data_clean %>%

```

```

  rename(
    values1 = `10.1. Дитиноцентризм є ключовим принципом у моїй
    педагогічній діяльності.`,
    values2 = `REVERSED 10.2 Моя педагогічна діяльність ґрунтується
    демократичному підході та рівності з учнями`,
    values3 = `10.3. Компетентнісний підхід сприяє кращій підготовці
    учнів до життя.`,
    values4 = `REVERSED 10.4 Нові методи навчання є більш
    ефективними, ніж нові підходи.`,
    values5 = `10.5. Інновації в освіті необхідні для розвитку суспільства.`
  )

```

```

#####

```

```

####PCA#####

```

```

#####

```

```

library(psych)

```

```

# Загальна функція для PCA

```

```

run_pca_block <- function(df, vars, new_name) {
  pca_model <- principal(df %>% select(all_of(vars)) %>% drop_na(),
n factors = 1, rotate = "none")
  scores <- predict(pca_model, df[vars])
  df[[new_name]] <- scores[, 1]
  return(df)
}

# PCA по каждому блоку
data_clean <- data_clean %>%
  drop_na(awareness1, awareness2, awareness3, awareness4, awareness5,
    attitude1, attitude2, attitude3, attitude4, attitude5,
    attitude_innovation1, attitude_innovation2, attitude_innovation3,
attitude_innovation4,
    impact1, impact2, impact3, impact4,
    resources1, resources2, resources3,
    values1, values2, values3, values4, values5)

data_clean <- run_pca_block(data_clean,
  c("awareness1", "awareness2", "awareness3",
"awareness4", "awareness5"),
  "awareness_pca")

data_clean <- run_pca_block(data_clean,
  c("attitude1", "attitude2", "attitude3", "attitude4",
"attitude5"),
  "attitude_pca")

data_clean <- run_pca_block(data_clean,
  c("attitude_innovation1", "attitude_innovation2",
"attitude_innovation3", "attitude_innovation4"),
  "attitude_innovation_pca")

data_clean <- run_pca_block(data_clean,
  c("impact1", "impact2", "impact3", "impact4"),
  "impact_pca")

```

```

data_clean <- run_pca_block(data_clean,
                           c("resources1", "resources2", "resources3"),
                           "resources_pca")

data_clean <- run_pca_block(data_clean,
                           c("values1", "values2", "values3", "values4", "values5"),
                           "values_pca")
colnames(data_clean)

```

```

#####
#####

```

```

data_final <- data_clean %>%
  select(
    age,
    experience,
    settlement_type,
    security,
    school_size,
    west,
    center,
    south,
    east,
    weight,
    reform_support,
    quality_expectation,
    prev_reform_exp,
    support1,
    support2,
    trust1,
    trust2,
    financial_condition1,
    financial_condition2,
    reform_support_control,
    awareness_pca,
    attitude_pca,

```

```

    attitude_innovation_pca,
    impact_pca,
    resources_pca,
    values_pca
  )
data_final$values_pca <- data_clean$values_pca

# Перетворення ваг у числовий тип
data_final <- data_final %>%
  mutate(weight = as.numeric(str_replace(weight, ",", ".")))

colnames(data_final)

#####
#####Models#####
#####

# Пакети
library(broom)
library(purrr)
library(dplyr)

# 1. Формуємо формулу для контрольних змінних
controls <- "financial_condition1 + financial_condition2 + security +
  settlement_type +
    school_size + experience + age + west + center + south"

# 2. Список ключових змінних (одна на модель)
predictors <- c(
  "awareness_pca",
  "attitude_innovation_pca",
  "quality_expectation",
  "impact_pca",
  "resources_pca",

```

```

"support1",
"support2",
"trust1",
"trust2",
"values_pca",
"attitude_pca",
"prev_reform_exp"
)

```

```

# 3. Побудова моделей по кожному предиктору + контролі
models <- list()

```

```

for (var in predictors) {
  formula_str <- paste("reform_support ~", var, "+", controls)
  model <- lm(as.formula(formula_str), data = data_final, weights = weight)
  models[[var]] <- model
}

```

```

# 4. Зведена таблиця результатів по всіх моделях
results_table <- map_df(names(models), function(var) {
  model <- models[[var]]
  tidy_res <- tidy(model) %>%
    filter(term == var) %>%
    mutate(
      predictor = var,
      r_squared = summary(model)$r.squared
    ) %>%
    select(predictor, estimate, std.error, statistic, p.value, r_squared)
})

```

```

# Вивід таблиці результатів
print(results_table)

```

```

# 5. Фінальна модель (всі предиктори + всі контролі)
final_formula <- reform_support ~ awareness_pca +
attitude_innovation_pca + quality_expectation +
  impact_pca + resources_pca + support1 + support2 + trust1 + trust2 +

```

```
values_pca + attitude_pca +  
financial_condition1 + financial_condition2 + security + settlement_type +  
school_size + experience + age + west + center + south
```

```
final_model <- lm(final_formula, data = data_final, weights = weight)  
summary(final_model)
```

6. Фінальна модель для контрольної змінної

```
final_formula_control <- reform_support_control ~ awareness_pca +  
attitude_innovation_pca + quality_expectation +  
impact_pca + resources_pca + support1 + support2 + trust1 + trust2 +  
values_pca + attitude_pca +  
financial_condition1 + financial_condition2 + security + settlement_type +  
school_size + experience + age + west + center + south
```

```
final_model_control <- lm(final_formula_control, data = data_final, weights  
= weight)  
summary(final_model_control)
```

Додаток 4: Дані

Google Form:

<https://forms.gle/2m55AtMfQTXrzMV87>

Отримані дані (також продубльовано xlsx файлом):

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-zx0IhKNISGB36eaNyyZ5runvpiG0vfcoHNYiHlJaCw/edit?usp=sharing>

Додаток 5 Пропоновані зміни до публічної політики

Напрямок	Що робити?	Навіщо?
Таргетована комунікація	- Фокус у комунікації на якості освіти та успішних кейсах реалізації профілізації. - Візуалізувати вигоди для учнів та кар'єрні можливості для вчителя.	Підсилює очікування покращення якості освіти ($\beta \approx 0,22-0,52$) → зростає підтримка.
Посилення “шкільного клімату”	- Програма менеджменту змін для директорів на базі ОПППО. - Побудова спільноти та освітні програми для вчителів профільної. - Внутрішні “change-команди” у школах (2-3 мотивованих вчителі + адміністратор).	Підтримка адміністрації/колег — ключовий соціальний тригер; колеги ($\beta \approx 0,09-0,38$) > адміністрація.
Мережі амбасадорів	- Постійний «peer-to-peer» обмін досвідом та підтримка між пілотними та іншими закладами в регіонах. - Активно висвітлювати амбасадорів реформи у інформаційному просторі.	Попередній досвід ($\beta \approx 0,09-0,11$) масштабується – тягне наверх менш упевнених.
Спільне вироблення рішень	- Залучення вчителів до реальних громадських обговорень реформи - Швидкі цикли відповіді МОН на проблеми (“issue tracker”).	Зменшує негативний ефект поінформованості ($\beta \approx -0,05 \dots -0,10$): інформація ↔ довіра.
«Мінімальний гарантований ресурс»	- Забезпечення академічних шкіл необхідним обладнанням відповідно до обраних профілів. - Забезпечення якісними навчально-методичними матеріалами.	Хоча ресурси не топ-предиктор, їхній дефіцит — бар'єр для впровадження.
Передпілот 2025-2027	- Продовжити розвиток та підтримку 30 пілотних ліцеїв у 2025 - Розширення пілоту до 150 закладів освіти у 2026 - Відпрацювання моделі «peer-to-peer» підтримки у 2026 та впровадження у 2027	Знижує ризики, підвищує довіру, дає «живі» історії успіху для комунікації.