

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ВЗАЄМОДІЇ
СІМ'Ї, ШКОЛИ, ГРОМАДИ**

Практичний посібник

За науковою редакцією Г. М. Бевз, М. С. Каніболоцької

Кропивницький – 2022

УДК 316.455:316.614.5+378

П 86

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 12/21 від 30 грудня 2021 року

Рецензенти:

О. П. Сергеєнкова, доктор психологічних наук;

З. В. Рябова, доктор педагогічних наук;

В. О. Васютинський, доктор психологічних наук

Психологічні ресурси взаємодії школи, сім'ї, громади : практичний посібник / за ред. Г. М. Бевз, М. С. Каніболоцької ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кривийницький : Імекс-ЛТД, 2022. – 106 с.

ISBN 978-966-189-668-9

У посібнику наведено опис психологічних ресурсів взаємодії школи, сім'ї, громади в процесі реалізації освітніх реформ. Представлено психологічні концепції почуття причетності та відкритості суджень, які створюють необхідні передумови формування довіри до освітніх інновацій. Показано роль рефлексивних та діалогових практик у професійній діяльності педагогів і в системі післядипломної педагогічної освіти. Окреслено спільні та відмінні уявлення стейкхолдерів освіти щодо Нової української школи, розкрито відмінності їхніх рольових позицій. Проаналізовано іноземний досвід упровадження освітніх реформ.

Адресовано менеджерам освіти, психологам, учителям, соціальним педагогам, батькам, представникам органів місцевого самоврядування та громадських організацій, державним службовцям, викладачам системи післядипломної педагогічної освіти та широкому колу зацікавлених цією проблематикою читачів.

УДК 316.455:316.614.5+378

ISBN 978-966-189-668-9

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2022

© Г. М. Бевз, М. С. Каніболоцька, С. Л. Кравчук, А. Ю. Мельник,

І. В. Петренко, С. Л. Чуніхіна, 2022 р.

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 4 |
| РОЗДІЛ 1. РЕФОРМА ОСВІТИ ТА ЇЇ УЧАСНИКИ | 8 |
| 1.1. Реформа освіти: бути компетентними | 8 |
| 1.2. Учасники освітнього процесу та стейкхолдери освіти | 14 |
| РОЗДІЛ 2. ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ | 20 |
| 2.1. Ресурси та їх трактування у сфері наукових знань | 20 |
| 2.2. Почуття причетності як ресурс, що виникає у взаємодії | 23 |
| РОЗДІЛ 3. БАТЬКИ ЯК СТЕЙКХОЛДЕРИ ТА ЗАМОВНИКИ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДИТИНИ | 29 |
| 3.1. Уявлення батьків, учителів та учнів про школу | 29 |
| 3.2. Ресурси взаємодії батьків та школи щодо освітнього розвитку дитини | 34 |
| 3.3. Психологічний контракт як умова предметного втілення бачення освітнього розвитку учня | 40 |
| РОЗДІЛ 4. ВІДКРИТІСТЬ СУДЖЕНЬ ЯК РЕСУРС НАВЧАННЯ І ВЗАЄМОДІЇ | 43 |
| 4.1. Сучасні концепції відкритості суджень | 43 |
| 4.2. Стратегії розвитку відкритості суджень | 47 |
| 4.3. Організація освітнього процесу на основі відкритості суджень | 48 |
| РОЗДІЛ 5. РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ РЕФОРМИ ОСВІТИ | 55 |
| 5.1. Ресурсний потенціал рефлексивної культури в освітній практиці | 55 |
| 5.2. Рефлексивна культура та розвиток соціальної компетентності | 59 |
| 5.3. Рефлексивні стратегічні підходи у формуванні спільного бачення членів шкільної спільноти | 60 |
| 5.4. Рефлексивна культура та професійний розвиток учителів | 65 |
| РОЗДІЛ 6. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ. | 71 |
| 6.1. Психологічна робота з групою: підготовчий етап | 76 |
| 6.2. Психологічна робота з групою: початковий етап | 76 |
| 6.3. Психологічна робота з групою: етап пошуку рішення | 78 |
| 6.4. Психологічна робота з групою: етап визначення плану дій | 81 |
| 6.5. Психологічна робота з групою: завершальний етап | 82 |
| ЗАМІСТЬ ПІСЛЯМОВИ: УРОКИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У МІЖНАРОДНОМУ ПРОСТОРИ | 85 |
| Додаток А. Соціально-психологічні ефекти впровадження освітніх реформ (країни Південно-азіатського регіону) | 85 |
| Додаток Б. Соціально-психологічні чинники підтримки та спротиву освітнім реформам: на прикладі окремих досліджень у Німеччині, Іспанії, Австралії | 89 |
| Додаток В. Успішність освітніх реформ, що не залежить від політичного та культурного контекстів (на прикладі країн ОЕСР) | 95 |
| ЛІТЕРАТУРА | 100 |

ВСТУП

...чи отримаємо суспільство традиційне з переважанням конформізму і патерналістичних настроїв, суспільство виконавців і споживачів, чи – інноваційне, динамічне суспільство першовідкривачів і відповідальних громадян, які не лише здатні, але й ладні самі обирати свій життєвий шлях, – залежить від нас.

*Михайло Бойченко,
український науковець, доктор філософських наук, професор*

Практичний посібник підготовлено впродовж 2019–2021 років у рамках виконання завдань наукового дослідження «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» співробітниками лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології. Поштовхом до його створення стало осмислення важливості екологічного вирішення питань просування освітньої реформи в Україні, що було здійснено шляхом пошуку психологічних ресурсів взаємодії стейкхолдерів освіти в процесі її реформування. Завдяки врахуванню психологічних ресурсів взаємодії можна належним чином організувати спільні дії зацікавлених у цьому процесі сторін на ефективному рівні.

У посібнику обґрунтовується думка, що засобами активізації психологічних ресурсів можуть стати соціально-психологічні технології, спрямовані на організацію взаємодії стейкхолдерів освіти, а умовою ефективного їх застосування – компетентність учасників реформування освіти щодо соціальних процесів її реформування. Для цього в посібнику приділяється увага (1) проясненню відмінностей між реформою та іншими процесами змін, (2) уточнюються рольові позиції учасників освітнього процесу і стейкхолдерів закладу освіти, де перші визначаються законодавством України щодо рівнів освіти, а їх регулювання перебуває у сфері права і трудових відносин; другі стосуються інтересів усіх дотичних до шкільної освіти дітей місцевої громади (і поза нею), що створюють переважно неформальний вплив та відповідний стиль впливових стосунків.

Вагомим постулатом є утвердження реформи освіти як еволюційного процесу, що вказує напрямок розбудови, відповідної вимогам форм змін. Обстоюється думка, що не ідеологія, а дослідження мають давати відповіді на питання щодо процесів розбудови освіти на різних її рівнях, наразі початкової, базової та профільної середньої освіти. Емпіричним доказом цього є представлення спільних і відмінних уявлень стейкхолдерів щодо школи як

таких, що змінні в часі, просторі та ситуації, а також дослідження ресурсів батьків як обумовлених розвитком інформаційного суспільства.

Прогресивний характер освітньої реформи спирається на дві психологічні концепції почуття причетності та відкритості суджень, які в умовах демократичної розбудови є ключовими аргументами формування довіри до глобальних інноваційних змін процесу реформування. Також наголошується, що рефлексивні практики мають стати основою професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки освіта все впевненіше набуває ознаки не ретранслятора знань та соціальних норм, а їхнього творця в постійно змінних умовах соціально-економічного життя. Процеси глобалізації та розбудови інформаційного суспільства активізували цей раніше латентний аспект легітимації, що наразі свідчить про узгодження різноманіття соціальних цінностей новітнього часу із сталим і формальним характером традиційних, усталених соціальних норм. Загалом процес легітимації (від лат. *lex* — закон, законний, правильний, дійсний) означає приведення у відповідність до закону та діяльність у межах усталеної політичної влади, а також визнання певних соціальних норм як базових, тобто легітимних. Питання легітимації сучасної освітньої реформи не в тому, щоб замінити одні цінності та правила на інші цінності та правила (що не так важко зробити), а в тому, щоб навчитися комунікувати й досягнути порозуміння між людьми, щохвилинно долати ціннісні розбіжності між ними та слугувати виробленню спільних нових у змінному соціальному світі, який щоденно твориться людьми. Легітимація, як зауважує М. Бойченко, постає не як узаконення вже відомого і раніше створеного, а як творення нової цінності і знаннєвої основи для соціальних норм¹. Підґрунтям сучасної освітньої реформи є не окремі цінності самі по собі, а пошук їхньої спільної комунікативної основи, яка б об'єднувала помисли людей навколо творення життя, розвитку та якісної освіти. Саме на розкриття цих засад і спрямований творчий пошук авторів практичного посібника.

А проте без ретроспективного аналізу цей посібник не зміг би представити достатньо аргументів на користь вищесказаного. Тож перманентний характер процесів реформування засвідчується історично-ретроспективним поглядом на реформування освіти як одного із базових соціальних інститутів, орієнтованого на формування особистісного та громадського потенціалу суспільно-економічного розвитку країни. Наразі пріоритетність орієнтації на якість сучасної європейської освіти спрямовує наукову думку на пошук ефективних шляхів її розбудови, активізує процеси запозичення, адаптування і впровадження її позитивних надбань, ініціює уніфікацію освітніх стратегій, що розширює як потенціал національних систем освіти, так і окремих її здобувачів. У цьому контексті в посібнику висвітлено міждисциплінарні наукові дослідження, що розкривають психологічні засади процесів реформування освіти під кутом зору ефективності/неефективності її впровадження в різних країнах у кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Отримані

¹Михайло Бойченко. Легітимація і делегітимація цінностей в освіті як передумова успішних суспільних змін. *Освіта і суспільство*. 2019'2. С. 8.

результати представлено через презентацію здобутків опублікованих у статтях зарубіжних досліджень, які стосуються наслідків і соціально-психологічних ефектів, що супроводжували процес освітніх реформ, зокрема в Південноазіатському регіоні; інституційних можливостей трансформаційних шкільних змін, що транслуються вчителями, учнями та батьками (Німеччина, Іспанія, Австралія,); освітніх процесів, що забезпечують якісну освіту (якісне викладання і якісне управління) незалежно від політичного та культурного контексту.

Практичний посібник складається із шести розділів, які підготували співробітники лабораторії психології спілкування ІСПП НАПН України, а саме: розділ 1 – Бевз Галина Михайлівна (д. психол. н., проф.); розділ 2 – Каніболоцька Марія Сергіївна (к. психол. н.); розділ 3 – Бевз Галина Михайлівна (д. психол. н., проф.) та Мельник Аліна Юріївна (наук. співроб.); розділ 4 – Чуніхіна Світлана Леонідівна (к. психол. н.); розділ 5 – Кравчук Світлана Леонтіївна (к. психол. н., доцент); розділ 6 – Петренко Ірина Володимирівна (к. психол. н.); огляд ефектів упровадження освітніх реформ у міжнародному досвіді підготували М. С. Каніболоцька (дод. А), С. Л. Кравчук (дод. Б); С. Л. Чуніхіна (дод. В).

Посібник створено завдяки готовності й бажанню багатьох талановитих людей, які працюють на ниві освіти і щоденно роблять свій внесок у розвиток освітнього потенціалу дітей, поділитися своїм досвідом. Це трудові колективи шкіл, які виявили бажання співпрацювати з нами впродовж проведення дослідження, зокрема педагоги Кушугумської гімназії «Інтелект» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області, Великоновосілківської гімназії із загальноосвітньою школою І ст. Великоновосілківської селищної ради (Донецька область), Золотівського ліцею №5 Гірської міської територіальної громади Сєверодонецького району Луганської області, опорного закладу «Турійський ліцей» Турійської селищної ради Ковельського району Волинської області.

Ми дякуємо Державній службі якості у Волинській області та її керівниці А. Й. Корець за надання експертних оцінок щодо підготовлених матеріалів і коментарів до закінченого рукопису. Ми виказуємо прихильність батькам дітей з особливими освітніми потребами, які були готові вкласти свої ресурси не лише в розвиток власних дітей та посилення шкіл, де навчаються їхні діти, а й стати учасниками наших фокус-груп під час проведення III Всеукраїнської літньої школи «Ексклюзивний Exclusive» у м. Бердянську (липень 2021 р.). Важливий внесок у підготовку книги зробили також наші рецензенти (О. П. Сергеєнкова, д. психол. н.; З. В. Рябова, д. пед. н.; В. О. Васютинський, д. психол. н.), зауваження яких допомогли створити остаточну структуру посібника та виділити найважливіші його моменти. Висловлюємо вдячність О. В. Флярковській, к. пед. н. за підтримку в спільних заходах з оприлюднення поточних результатів дослідження та наданий щодо них позитивний зворотний зв'язок. Суттєвий внесок в остаточну версію книги належить директорові Інституту М. М. Слюсаревському, який підтримував наші ідеї та наснажував

нашу команду до опрацювання результатів наукового дослідження. Ця книга суттєво виграла від взаємодії із цією великою групою щедрих людей, зацікавлених у розвитку освіти України та конструктивному впровадженні концепції «Нової української школи» як на етапі реформування початкової школи, так і подальших її кроках.

РОЗДІЛ 1

РЕФОРМА ОСВІТИ ТА ЇЇ УЧАСНИКИ

1.1. Реформа освіти: бути компетентними

Є нескінченна низка слів, що описують процеси змін: вони стосуються ситуації, думок, поведінки та емоцій як сигналів про певний стан людини в певний час. Черговість процесів постійності та змінності, що відображають динамічну збалансованість кроків еволюційного розвитку, дає нам відчуття динаміки та наповненості життя, створює ситуації випробування щодо нашої здатності управляти змінами як певною ситуацією і, врешті-решт, – опановувати цей процес і почуватися стабільно й захищено. Поняття

Реформа (від лат. reformer – перетворення) – спосіб зміни певного соціального інституту або окремого значущого для суспільства явища, що реалізується владною структурою з чітким визначенням цілей перетворення.

стабільності (постійності) вказує на усталену силу дії певних правил, законів та норм, що встановлюються в певному соціально-політичному устрої країни, а поняття «зміни» означає їх дестабілізацію, руйнацію та переструктурування. Водночас неможливість привнести зміни в певну систему сприймається нами як рутину, а надмірну їх плинність та масштабність ми оцінюємо як ризик, оскільки вони перевищують наші адаптивні можливості, сигналізуючи про невідповідність ситуації нашим уявленням про звичний баланс. Тож невеликі переміни дають нам природне відчуття новизни і відповідних їм переживань, а різкі та надмірні – викликають страх і відчуття занепокоєності через їх надмірну ризикованість. Однак треба зазначити, що зміни – це атрибут розвитку, що свідчить про рух у певному напрямку. На рівні людини цей процес охоплює весь організм і стосується всього періоду розвитку задля набуття здатності та створення нових і відповідних засобів для опанування нової ситуації в нових умовах життя. Прикладом може бути процес дорослішання та соціалізації людини на різних циклах її життя. Зміни в соціальних системах мають ту ж саму природу, оскільки вони створюються самими людьми і функціонують задля розбудови більш прийнятної для життя середовища. Однією з таких змін, які можуть охоплювати всю систему загалом, є реформа, що може стосуватися як загальнодержавних змін, так і певного соціального інституту (як-от освіти). Реформа вказує на процеси змін, які мають сформувати нову форму як більш відповідну ситуації та бажаному

результату її вирішення. Тож відповідність викликам нової ситуації реформаторських змін та ефективність їхньої відповіді вимагають залучення спільнот і певних суспільних інститутів у цей процес, а в ситуації глобальних змін – системи загалом. Глобальні зміни вимагають перебудови всієї системи життєзабезпечення людей, а локальні (як-от інституту освіти) – лише однієї системи з переглядом її дотичних зв'язків з глобальною системою. Міра і спосіб залучення людей до цього процесу буде визначати результативність та ефективність очікуваних змін.

У контексті державних змін України реформа освіти² є локальною зміною однієї системи в контексті загальної. Тож умовою її впровадження є розпочаті у 2015 році глобальні зміни в країні – реформа місцевого самоврядування і територіальної організації влади в Україні, що охоплює три основні напрямки: адміністративно-територіальну реформу, фіскальну децентралізацію, розширення повноважень органів місцевого самоврядування, реформу державної регіональної політики³.

Треба наголосити, що особливістю реформи є те, що вона є наперед заданою і тим самим орієнтованою на досягнення вже визначених цілей (Реформування освіти в Україні..., 2012). Водночас вона також подібна до системи «чорного ящика», де відомо, що є «на вході» і що – «на виході», а те, що всередині, є недоступним для зовнішнього споглядання. Ефекти внутрішнього процесу настають завдяки процесам інтеграції різних рівнів її соціального функціонування. Бути компетентним щодо процесів освітньої реформи означає вирізняти її ознаки серед інших подібних форм змін, фіксувати інтеграційні процеси та аналізувати їх перебіг за допомогою моніторингу та з опорою на критерії якості (Бевз, 2020; Іванюк, 2006; Івченко, 2015; Метелєва, 2015; Обушна, 2015; Слюсаревський, 2011). У розміщеній нижче таблиці ми розкриємо сутнісні, часові та ресурсні відмінності різних процесів змін. Ідея такої систематизації понять категорії «зміни» не є новою, ми її запозичили в української вченої-економіста В. Бойченко (Бойченко, 2015).

Реформа завжди реалізується на найвищих рівнях життєдіяльності будь-якої системи: макро- і мезорівнях (див. табл. 1.1). Реформа жорстко закріплює задані зміни на цих рівнях системи, чим має забезпечити свободу дій та активностей на макрорівні. Саме ця відмінність реформи і є механізмом її успішності на локальних макрорівнях системи, де засобом надання свободи дій забезпечується пошук відповідних форм реалізації завдань реформи. Спершу, на макро- та мезорівнях, навколо мети і цілей реформи поєднуються думки й наміри людей, а далі, на мікрорівні, відбувається творчий пошук відповідних форм їх реалізації, що трансформуються відповідно до умов та ситуації. Цей

²Концепцію реформи «Нова українська школа» було схвалено урядом у грудні 2016 року, а у вересні 2017 року Верховна Рада України ухвалила Закон «Про освіту», який дав змогу розпочати реалізацію реформи «НУШ». З 1 вересня 2018 року освітня реформа «НУШ» розпочалась у початковій школі.

³Концепція адміністративної реформи в Україні, затверджена Указом Президента України від 22 липня 1998 року N 810/98.

процес первинно-жорсткого правового закріплення позицій концепції реформи на вищих щаблях управління системою (макро- та мезорівнях системи) за умови надання свободи пошуку форм її реалізації на мікрорівні підтримується засадами демократичного суспільства. Саме за таких умов реформа набуває ознак еволюційного процесу, який твориться самими людьми.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика категорій родового поняття «зміни»

| Назва зміни | Трактування | Механізми/ресурси | Термін | Рівень реалізації |
|----------------|--|---|----------------|---|
| Реформа | <ul style="list-style-type: none"> • легітимний, цілеспрямований спосіб зміни соціального устрою або соціального інституту чи його сегмента | <ul style="list-style-type: none"> • синхронізується через процеси еволюційного розвитку; • підтримується політикою та владою | від 10 років | <ul style="list-style-type: none"> • макро/мезо |
| Трансформація | <ul style="list-style-type: none"> • набуття іншої форми як ознаки сутнісних змін; | <ul style="list-style-type: none"> • перехідні альтернативні форми в розвитку; • особливі форми перехідних структур; • засіб запозичення; • проєктно-технічні | до 5/10 років | <ul style="list-style-type: none"> • макро/мезо /мікро |
| Модернізація | <ul style="list-style-type: none"> • осучаснення; • оновлення; | <ul style="list-style-type: none"> • проєктно-технічні | до 10/20 років | <ul style="list-style-type: none"> • макро/мезо /мікро |
| Оптимізація | <ul style="list-style-type: none"> • найефективніший варіант вирішення задачі | <ul style="list-style-type: none"> • проєктно-технічні | до року | мезо/мікро |
| Раціоналізація | <ul style="list-style-type: none"> • поліпшення (пояснення) чогось через доцільність | <ul style="list-style-type: none"> • проєктно-технічні | до року | мезо/мікро |

Шлях реформування починається з оцінювання власної реальної ситуації, зіставлення вимог реформи з власними потребами і запитамі, що задає напрям пошуку найбільш прийнятних шляхів її концептуальної та практичної реалізації. Якщо в очікуваних змінах реформи закладено бажані ефекти, то вони вже від самого початку починають наснажувати її виконавців до просування розпочатої справи, забезпечуючи їхню консолідацію та інтеграцію. У цьому випадку реформа набуває ознак поступового процесу, що забезпечує пошук, апробацію та закріплення результатів цього пошуку як нового способу дій. Сам процес пошуку стає консолідаційним чинником для її учасників, спільнот та суспільства загалом. У цьому контексті можемо трактувати реформу (наразі освітню) як природний еволюційний процес, спрямований на перегляд та пошук відповідної змінені умов нововідкритої чи відповідно запозиченої форми (трансферу). Тож еволюційність процесу реформ забезпечується

свободою рішень на мікрорівні згідно з визначеним, схваленим та утвердженим на макрорівні напрямком реформи. Таким чином ініційовані два потоки (зверху-вниз і знизу-вгору) мають «зустрітися» і місцем їхньої «зустрічі» в контексті реформи освіти має стати мікрорівень, де безпосередньо надаються освітні послуги, а поява наснажувального ефекту буде свідчити про те, що «зустріч» відбулася.

Наукові надбання зафіксували, що успішність реформ забезпечують три компоненти: чіткість цілей як утілення суспільної потреби; можливості та засоби для реалізації; поділяння реформістських ідей усіма членами суспільства, що виражається в їхній участі та згоді дотримуватися надалі узгоджених змін (Философский словарь, 2001, с. 491-492). Водночас є ризик блокування вільної активності учасників реформи на мікрорівні через штучно скомплектовану технологізацію її компонентів як засіб наuczіння нової моделі. Це несе ризики негативних наслідків упровадження реформи саме через її штучну спрямованість на користь певних інтересів (зазвичай владних структур), а не громадян і місцевих громад.

Щоб більш детально розібратися у відмінностях еволюційного та штучного характеру реформи, пропонуємо звернутися до економічної сфери знань, яка є наразі авангардною щодо вивчення процесів змін: саме тут було обґрунтовано базові її положення, зокрема теорію дифузії інновацій Еверета М. Роджерса (Роджерс, 2009), конкурентних переваг Майкла Е. Портера, економічного розвитку Йозефа Шумпетера (Schumpeter, 1939). Останній довів закономірну циклічність економічного розвитку, спираючись на теорію довгих хвиль (великі цикли кон'юнктури Миколи Кондратьєва), що підтверджують праці сучасних учених (Лаврінченко, 2010). Не вдаючись у деталі економічної теорії, хочемо зауважити таке: 1) перебіг економічної циклічності формує три типи рівноваги згідно з динамічними процесами підвищення або зниження та накопичення або видалення; 2) зміна фаз циклу є результатом кумулятивного ефекту попередньої, де саме «інновація» є рушійною силою порушення рівноваги, що виробляється самою економічною системою; 3) важливим є те, що ця інновація не виростає із старого (традиційного, усталеного), а з'являється поряд із ним, зміщуючи його (Чайковская, & Панягина, 2011; Іванова, 2009). Тож традиційне (звичне) створює у своєму розвитку просторовий і часовий контексти актуалізації нової потреби/запиту щодо змін. Однак самі зрушення актуалізуються не із запиту, а із формування нової пропозиції (Друкер, 2000).

Отже, реформа «НУШ» на макрорівні формує пропозиції, які на мезорівні задають організаційний та фінансовий напрями її реалізації, а на мікрорівні створюють умови для прояснення нових потреб та запитів щодо сформованих нових пропозицій реформи. Основна активність розгортається саме на мікрорівні реформаторських змін, де людина і її оточення стають носіями цих змін, що є вже предметом не економічних, а психологічних знань. На підтвердження цього Й. Шумпетер розглядає свою економічну теорію лише як окремий випадок більш широкого контексту змін суспільного життя

(Schumpeter, 1939), а описана Е. Роджерсом роль «підприємця» як носія змін трансформується в роль «лідера змін», здатного сприймати кожен змін як можливість для використання її з максимальною ефективністю (Друкер, 2000). Наразі в менеджменті вже виокремився цілий напрям «управління змінами» як прийнятний для різних сфер життя людини (Гринько, & Гвініашвілі, 2015). Тут важливим моментом є те, що «лідери змін» не перебувають у цій ролі постійно, а набувають чи втрачають її в певному контексті змін, що створює ситуації рольового переходу від одного члена спільноти до іншого. Це треба враховувати в управлінні будь-якою організацією, де керівник не може постійно виконувати роль носія інноваційного розвитку, однак має завжди бути успішним адміністратором і завдяки налаштованості на процес «народження інноваційних зрушень» та підтримку їхніх носіїв сприяти розвитку організації.

Трактування ролі керівника як постійного «лідера змін» буде радше ознакою зовнішнього, штучно організованого та підтримуваного процесу (технологічного, владного та адміністративного) спрямування організаційного розвитку, де сила інтенцій працівників буде сприйматися радше як опір, аніж як позитивні ініціативи. Саме тому роль керівника організації в еволюційному контексті не можна тлумачити як роль постійного «носія змін», оскільки закріплення будь-якої позиції призупиняє розвиток, посилюючи не еволюційні, а стагнаційно-циклічні процеси (Більська, 2015). Функція керівника – управління організацією, розвиток якої завжди буде супроводжуватися змінами, і, відповідно, будуть формуватися лідери цих змін. Будь-яка реформа (зокрема й освітня) виникає як ідея/пропозиція певної концепції (з боку уряду, регіональної влади, громадського об'єднання), що 1) через нормативно-правові акти регулювання освітньої діяльності 2) дає стратегічне спрямування, 3) направляється і посилюється освітньою політикою (Василіук, 2009). Водночас реформа буде неефективна, якщо примусова владна ініціатива щодо структурних перетворень на всіх рівнях функціонування освітньої системи не матиме свободи вибору на локальному рівні. Це може призвести до зниження її ефективності аж до ймовірного провалу (Фулан, 2000; Schmidt, & Datnow, 2005). Тут доречно згадати висновки аналітика освітніх реформ М. Фулана (2000):

1. Символічна функція освіти, як моральна, через зміну пріоритетів і їхню неузгодженість стає проблематичною.

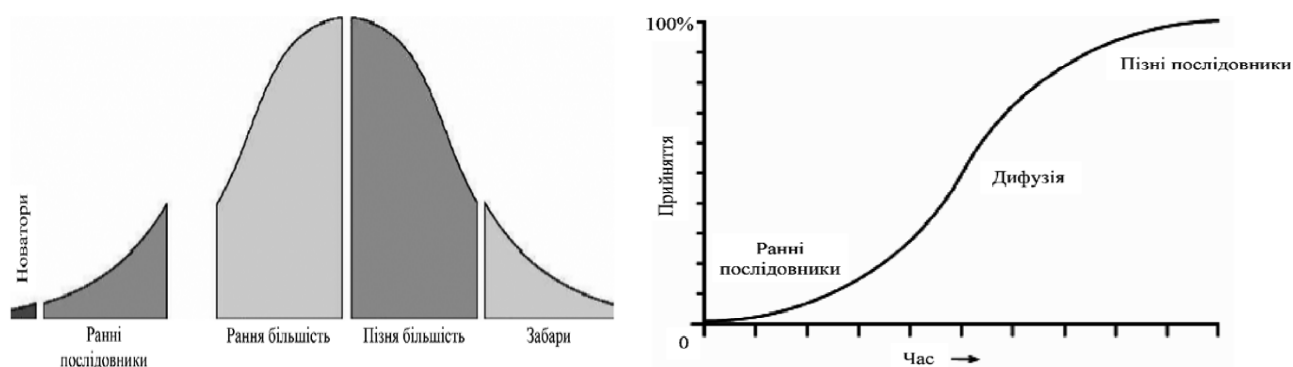
2. Зміни в освіті мають відповідати навчальним вимогам.

3. Треба навчатися бути проактивним, що передбачає: а) вихід з гомогенної культури; б) бачення суті на межі балансуєчих змінних: нової структури способів комунікації, співпраці і хаосу; в) стан неспокою та емоційного відреагування через фрагментарність і розладнаність реформи, уведення нових умов комунікації та співпраці; д) постійну наявність неузгодженостей; ж) готовність визначати власні теорії і переконання в новій системі координат.

4. Важливим є поєднання колективізму-індивідуалізму, централізації-децентралізації, внутрішнього і зовнішнього в освітньому просторі школи.

5. Багато важить здатність прийняти нову задачу, увійти в процес змін та довіряти цьому процесу без прагнення ним керувати (Фулан, 2000).

Здобутки міжнародних досліджень у сфері реформ (див. дод. А–В) засвідчують, що ефективність реформи є чутливим виміром позитивних змін саме на мікрорівні певної школи та громади (Great Education Policy..., 2018). Важливим індикатором ефективності просування реформи є врахування розриву між тими, хто ініціював зміни, і тими, хто їх має продовжувати. Таке роз'єднання груп споживачів продукту описано в теорії дифузії інновації Е. Роджерса (2009) та відображено в ідеях Дж. Мура (2006) щодо життєвого циклу прийняття нового продукту (рис. 1.1).



Дифузія інновацій (Е. Роджерс)

Життєвий цикл прийняття нового (Дж. Мур)

Рис. 1.1. Моделі соціальних процесів щодо прийняття нового (пропозицій/продукту)

Встановлений факт зміни значення стимулів для продовження просування продукту змін (реформи) від тих, хто ініціював зміни (новатори та ранні послідовники), і до тих, хто їх має продовжувати (рання більшість / пізнні послідовники), трактується як «прірва», яка не може бути подолана повторенням тих самих методів започаткування ідеї змін (Мур, 2006). Явище дифузії фіксує розпорошеність думок і ставлення людей до запропонованого нового, критичний перегляд інноваційних ідей і пошук більш практичних причин для продовження їх підтримки в довготривалій перспективі. Формування «пізньої більшості» прихильників «нового продукту реформи» буде переломним моментом цього процесу. Умовою успішності такого переходу є жорсткість закріплення стратегічних задач на макрорівні і їх «пом'якшення» на макрорівні згідно з місцевими потребами та можливостями. Успішність реформи може бути забезпечена лише за рахунок призупинення наскрізної дії ієрархічно-управлінської шахти, що відрізняє реформу від процесу наскрізної трансформації (див. табл. 1.1). За таких умов локальний мікрорівень здобуває свободу дій у межах концепції реформи та відповідного її законодавчого забезпечення. Тож процеси децентралізації; автономія шкіл та

фінансова самостійність; виборність директорів; автономія вчителя, що забезпечується академічною свободою вчителя; свобода навчатися для учня; дитяче самоврядування; свобода інформації та ефективна комунікація є ключовими у впровадженні концепції «НУШ».

Модель управління змінами, що формує реформа на макрорівні, на наступних організаційних рівнях (мета- і мікро-) має набувати власних форм стратегічної і тактичної реалізації. Їхній тактичний адміністративно-ієрархічний зв'язок з макрорівнем має бути зруйнованим за умови збереження стратегічного. Тоді етично-ціннісна наступність між рівнями буде зберігатися і водночас надаватиметься свобода у виборі способів досягнення стратегічних цілей згідно з власним полем реалізації: на макрорівні – згідно з галузевим міністерством, а на мікрорівні, як локальному, – щодо надавачів і користувачів послуг. Тож процес децентралізації та надання автономії як школам, так і громадам в ухваленні власних рішень є запорукою успішності реформи. За таких умов значущість поняття «спротив змінам» буде втрачати свою актуальність через переважання локальної фіксації. Більш детально про роботу над локальними змінами поведінки людей, що презентується через транстеоретичну модель змін поведінки Дж. Прочаска і Клода Ді Кліменті, можна прочитати в раніше підготовленому авторським колективом посібнику «Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки» (2021, с. 148-151). Усе це дає нам підстави констатувати, що процеси децентралізації є позитивним підґрунтям для просування політики освітньої реформи, а форму її втілення мають визначати самі виконавці, тобто школи та громади.

Учасники освітнього процесу закладу загальної середньої освіти:

- 1) учні;
- 2) педагогічні працівники;
- 3) інші працівники закладу освіти;
- 4) батьки учнів;
- 5) асистенти дітей;

інші особи можуть бути залучені за рішенням та відповідальністю керівника закладу освіти

ст.19 Закону України Про повну загальну середню освіту

1.2. Учасники освітнього процесу та стейкхолдери освіти

Освітня сфера, як і будь-яка інша, передбачає використання професійної мови та визначення рольових позицій усіх її учасників. Терміни, що вказують на ступінь належності до системи освіти, співвідносяться з такими рольовими позиціями, як учень, батьки школярів, учителі, керівництво школи, члени громади, а також описують обсяг внеску кожного в освітній розвиток дитини: на рівні громади, школи та сім'ї. Наразі ми маємо справу із двома системами оцінки належності суб'єктів до освітньої сфери. Перша стосується самого процесу навчання та його організації в закладі освіти. Тут будемо говорити про

«учасників освітнього процесу» як таких, що залучені в освітню діяльність з певної позиції: хто навчається (учень/учениця), хто навчає (вчителі), хто формально організовує освітній процес (адміністрація школи), хто технічно і технологічно забезпечує освітній процес (технічні працівники школи). Позицію батьків як учасників освітнього процесу визначено Законом України «Про загальну середню освіту», вона пов'язана з функцією законного представництва прав та інтересів дітей: батьки учнів несуть повну юридичну за них відповідальність (Про охорону дитинства, 2001). Це означає, що всі дії освітнього закладу щодо дітей мають бути узгоджені саме з батьками. Випадки порушення прав дітей будь-якою із сторін учасників освітнього процесу мають повідомлятися службі захисту дітей, а саме Службі у справах дітей та сім'ї.

Натомість друга система оцінки належності суб'єктів до освітньої сфери групує людей згідно з їхніми інтересами щодо результатів діяльності шкільної організації – якості освіти, освітніх здобутків конкретних дітей, іміджу закладу тощо. Ми їх будемо називати інтересантами, зацікавленими особами, стейкхолдерами. У певних ситуаціях ці дві ролі (учасника освітнього процесу і стейкхолдера) можуть збігатися, а в інших – вказувати на суттєві відмінності, що будуть відчутними для поточної та перспективної роботи закладу освіти. Тож перший перелік позицій буде вказувати на суть роботи організації – «освітній процес» – і на тих, хто згідно з трудовим договором має його реалізовувати (персонал освітнього закладу), і стосуватиметься самого процесу навчання: змісту та організації освітнього процесу, якості освіти та освітньої діяльності, розроблення індивідуальної освітньої траєкторії розкриття індивідуального потенціалу здобувача освіти; реалізації індивідуального плану розвитку учня та навчального плану вчителя, надання освітніх послуг і здобуття кваліфікацій та компетентностей здобувачами освіти, а також забезпечення необхідних умов для створення і підтримки освітнього середовища школи. Відповідно, рольові позиції учасників освітнього процесу будуть співвідноситися навколо суб'єкта освітньої діяльності (учнів), а також стосуватися прямих виконавців (вчителі й адміністрація) і дотичних (батьків) як учасників освітнього процесу з прямим й опосередкованим колом повноважень.

Стейкхолдери – фізичні та юридичні особи, які

- *заінтересовані в діяльності організації,*
- *добровільно або ненавмисно впливають, або піддаються впливу ризику, що виникає у зв'язку з діями організації;*
- *відповідно до інтересів та влади прагнуть задоволення від отриманих результатів діяльності організації*

Другий перелік позицій охоплює *стейкхолдерів*: їхні формальні відносини і неформальні стосунки, ресурсні обміни щодо очікуваних результатів тощо. Список стейкхолдерів певного закладу освіти є набагато більшим, ніж перелік учасників освітнього процесу, заданий Законом України (Про освіту, 2017). Теорія стейкхолдерів набула поширення завдяки Е. Фрімену

(Freeman, 1994) і спершу стосувалася етики бізнесу і моральної відповідальності бізнесу перед заінтересованими особами – тими, хто є до нього причетним (а не суспільства загалом) і хто відчуває на собі його вплив та наслідки (концепція соціальної відповідальності бізнесу⁴). Теорія стейкхолдерів спрямована на аналіз відносин, що здійснюється переважно без урахування специфіки процесу виробництва організації та продукту її діяльності. Тож, переходячи від сфери економіки до сфери менеджменту, теорія стейкхолдерів дає нам змогу визначити стейкхолдерів для певного освітнього закладу як таких, які легальним способом будуть спрямовувати свою заінтересованість та повноваження на його розвиток (Нохріна, 2015).

Освітній процес – це упорядковані педагогічні заходи та сукупні умови, спрямовані на здобуття відповідного рівня освіти за освітньою програмою в спеціально створеному освітньому середовищі із встановленими властивостями.

У процесі реформування освіти важливо розмежовувати ці два процеси, де перший стосується освіти і навчання дітей (освітній процес), а другий – інтересів стейкхолдерів щодо успішності закладу освіти, де сам освітній процес загалом може бути не представленим. Визначаючи групи стейкхолдерів освітнього закладу, можна спиратися на ті ж самі критерії, що і в економічній сфері виробництва:

співвіднесення рівня влади та інтересу (модель А. Менделоу), співвіднесення влади, наполегливості/вибагливості та легітимності (модель Р. Мітчела). Автори також переконані, що узгодженість дій не може бути досягнута лише технічними засобами і правилами регуляції взаємодії. Тут треба пам'ятати про об'єднавчі цілі та методи взаємодії, які створюють інформаційну основу ухвалення всіма сторонами рішень. І це може взагалі не стосуватися самого виробництва (тут – освітнього процесу), а лише інтересів певної групи стейкхолдерів, які мають певну владу та рівень впливу, певний предмет і рівень заінтересованості (щодо освітнього розвитку учня, іміджу школи, якості освіти тощо) та повноважень щодо рішень (легітимність). Злагодженість діяльності стейкхолдерів може стати відповіддю на виклики освітнього ринку щодо освітніх послуг у громаді. Цей процес не є змаганням, а радше співвіднесенням інтересів стейкхолдерів, де і буде визначатися спосіб узгодження/неузгодження їхніх дій на шляху формування освітніх пропозицій. Ці освітні пропозиції можуть стосуватися різних груп стейкхолдерів, а саме: тих, хто прагне працювати в цьому закладі, хто хоче навчати своїх дітей, хто хоче бачити школу на певному рівні розвитку тощо. «Зустріч» двох потоків – від надавачів послуг до їх користувачів і від здобувачів освіти до надавачів освітніх пропозицій – і буде визначати напрям розвитку шкільної організації на ринку освітніх послуг, а також ступінь задоволеності її стейкхолдерів. Внутрішні «рамки» роботи школи будуть створюватись освітнім процесом, як і його прямими і дотичними учасниками, а місце закладу на ринку освітніх послуг

⁴Підприємства повинні поєднувати прибуткові види діяльності з діяльністю, що є корисною для суспільства.

буде визначатися саме його стейкхолдерами. Для уточнення стейкхолдерів конкретного закладу освіти варто скористатися типовими етапами: (1) ідентифікація стейкхолдерів за ключовими ознаками; (2) визначення ключових потреб кожної групи; (3) аналіз інтересів і ступеня впливу кожної групи; (4) формування плану для управління очікуваннями стейкхолдерів; (5) реалізація запланованих дій; (6) аналіз результатів і повторення процесу на новому етапі (Freeman, 1994).

Нижче наводимо «рамки» для оцінювання стейкхолдерів за двома критеріями: влада і заінтересованість (рис. 1.2).

| | | |
|---------------|---------------------------|--------------------------------|
| рівень впливу | впливові опоненти | впливові союзники |
| | латентні/пасивні опоненти | заінтересовані рядові союзники |
| 0 | рівень заінтересованості | |

Рис. 1.2. Матриця оцінювання стейкхолдерів (Еден, & Акерман, 1998)

Ця модель дає змогу відповісти на два питання: (1) наскільки стейкхолдери можуть впливати (вплив) і (2) наскільки вони бажають це робити (інтерес). Спираючись на вже традиційний груповий розподіл стейкхолдерів (Freeman, 1984), можемо виділити такі групи стейкхолдерів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО):

- 1) засновники (комунальна, приватна, державна власність);
- 2) споживачі/отримувачі освітніх послуг: батьки учнів та учні як здобувачі освіти;
- 3) постачальники ресурсів: фінансових, комунальних, навчальних тощо;
- 4) менеджери та керівники ЗЗСО;
- 5) працівники ЗЗСО;
- 6) органи виконавчої влади у сфері освіти;
- 7) органи державного нагляду у сфері освіти;
- 8) місцева спільнота / члени громади;
- 9) інші групи населення.

Аналіз стейкхолдерів ЗЗСО здійснюється задля уточнення унікальності їхніх інтересів, а також сили та спрямованості їхнього впливу. Результатом такого аналізу має стати вибір стратегій співпраці різних категорій стейкхолдерів та обґрунтування управлінських рішень і політики розвитку організації (Ковалевська, & Зеленський, 2019).

Інша модель (Мітчел, Егла, & Вудс, 1997), що виділяє стейкхолдерів за трьома критеріями («влада» – «вибагливість/терміновість/наполегливість» – «легітимність»), означає сім класів інтересантів, де три групи мають якусь одну

з ознак, наступні три групи – дві ознаки, й одна група має всі три ознаки, тобто є впливовою, легітимною і вимогливою щодо термінів, зокрема якості результатів роботи організації. Щодо освітньої системи такою групою можуть бути засновники освітнього закладу: якщо їхній інтерес – у площині надання якісних освітніх послуг, то, відповідно, їхні комунікативні стратегії будуть спрямовані на співпрацю. Таким чином, аналіз стейкхолдерів закладу освіти буде надавати інформацію, зокрема і про переваги певних комунікативних стратегій з певним рівнем налаштованості на узгодженість/неузгодженість спільної діяльності.

Тут, однак, маємо зазначити, що серед усіх груп найменше будуть представлені як стейкхолдери освіти саме її здобувачі – діти, оскільки їхні права обмежені законним представництвом їхніх батьків. «Виведення учнів» на позицію стейкхолдерів школи є завданням соціалізації, воно має бути забезпечене діяльністю самого закладу: його іміджем у громаді, розширенням спектру соціальних контактів школи (випускники школи, громада, працедавці тощо), розвитком самоврядування у школі та інших форм соціальних активностей школярів закладу освіти, що будуть формувати позицію школяра в напрямку розбудови його особистісної самостійності та громадянської позиції як інноватора і патріота. У концепції «НУШ» передбачено модель випускника, утілення якої має посісти природне місце в організаційній розбудові школи, що й буде формувати позицію учня/учениці як стейкхолдерів школи, стане їхнім дороговказом на шляху опанування самостійного життя.

Зрозуміло, що в освітній сфері основною спільнотою стейкхолдерів будуть батьки учнів через їхню зацікавленість в освіті дітей і їхнє прагнення, намагання впливати на діяльність школи згідно з повноваженнями громадської ради та демократичними засадами роботи організації. Визнання за батьками ролі «*стейкхолдерів закладу освіти*» зміцнить самодостатність їхньої позиції і послабить позицію співзалежності як учасника «*освітнього процесу*» в наданні освітніх послуг дитині, де ключова професійна позиція все-таки належить учителю. Такий крок також зменшить пролонгований у часі «конфлікт залучення» до освітнього процесу: за таких умов батьки збережуть батьківську позиції (без підміни на вчительську) і зможуть використати свої татусівські й материнські ресурси для підтримки дитини в її розвитку (одним із яких є освітній). Зберегти свій батьківський ресурс для дитини означає дати їй силу і наснагу розвитку, зокрема і щодо навчання. А конгломератне поєднання ролей і їхнє злиття як «батьківсько-вчительські» нівелює позитивні ознаки кожної окремо і розмиває соціальні межі представників шкільної спільноти, утруднюючи тим самим комунікативний процес.

Коли йдеться про уточнення складу та очікувань усіх стейкхолдерів (їхніх інтересів, владних повноважень та легітимності, а також їхньої вимогливості та визначеності в часі), то тут доцільно звернутися до таких моделей, як «Коло стейкхолдерів» і «Круги Ейлера» (Нова українська школа, 2020, с. 59). Ці моделі дають змогу окреслити обсяг кожної із груп, що в результаті передбачає можливість оцінити ймовірність певного групового тиску, вибір пріоритетного

стилю спілкування і стратегій взаємодії в ухваленні освітянських рішень (Круги Эйлера..., 2008). Важливими постулатами теорії стейкхолдерів є і те, що зв'язки між стейкхолдерами формуються незалежно від ступеня їх усвідомлення та поінформованості про їхнє існування (Mitchell, Agle, & Wood, 1997), а ефективність регулювання взаємодії між ними не може бути досягнута лише технічно-формальними зусиллями. Конструктивна взаємодія завжди передбачає залучення та поділяння інтересів, про що і йтиметься далі.

РОЗДІЛ 2

ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

2.1. Ресурси та їх трактування у сфері наукових знань

Пропонуємо ознайомитися з концептуальними положеннями, у межах яких розглядається поняття «ресурс» взаємодії учасників освітньої реформи. За визначенням етимологічного словника, поняття «ресурс» у перекладі з різних мов трактується так: з грецької – «пзгЮ» – та англійської – «resource» – як 1) «джерело»; з латинської – «resurgere» – 2) «знову виникати»; з французької – «ressource» – 3) «відновлюватися», з норвезької «levetid» – 4) «життя», з турецької «girdi», «girie»; «varlæk» – 5) «вхід», «вихід»; «сутність» (Півторак, 2012, с. 65). У контексті освітньої реформи, беручи до уваги ці трактування, можемо говорити про ресурси як наявність того, що містить силу та енергію, є джерелом певної сутності, що може перетворювати наміри в активність, що має здатність до відновлення, забезпечуючи постійність і стабільність життя (рис. 2.1).

Ресурси – запаси, засоби та можливості, що є у користуванні і які можуть бути задіяними безпосередньо

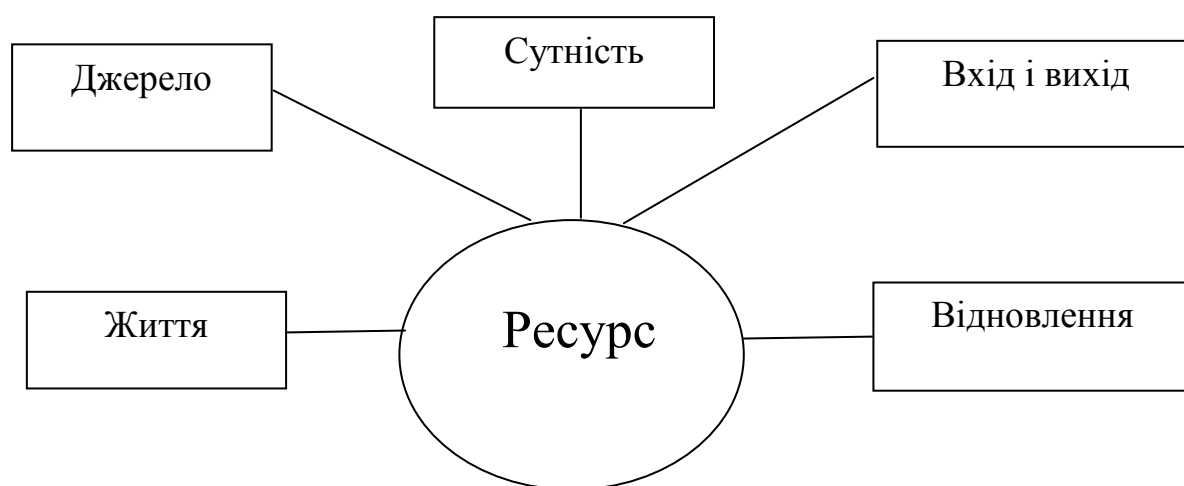


Рис. 2.1. «Ресурс» у векторах його розуміння

У речисі економічного підходу поняття «ресурс» трапляється найчастіше і являє собою сукупність елементів, які людина використовує для покращення своєї життєдіяльності. Ресурси в економіці – це реальні потоки й запаси всіх

видів благ, які можуть бути використані суспільством (Верхоглядова, 2015). В економіці найбільш поширеною є класифікація ресурсів за фізичним змістом, що передбачає їх поділ на чотири основні види: матеріальні, людські, фінансові та інформаційні (Пономаренко, 1999). У сфері державного управління та розвитку територіальних громад А. Ткачук і М. Дацишин поділяють ресурси на зовнішні (інвестиції, міжнародна допомога у формі фінансового донорства, грантів, допомога з боку земляків-емігрантів) і внутрішні, які організовано в три підгрупи: (1) *соціальний капітал*: знання, компетентності, досвід, традиції окремих членів; взаємодія в спільноті на основі взаємної довіри; самозарадність або ініціативність; солідарність і співвідповідальність (через локальну ідентичність); (2) *фінансові ресурси*: місцевий бюджет, медична та освітня субвенції, доходи комунальних підприємств, добровільні внески на школу тощо; (3) *ресурси довкілля*: землі, ліси, водойми, природні копалини місцевого значення, пам'ятки природи, міфи та легенди.

Розглядаючи розвиток соціального капіталу територіальних громад, автори зазначають, що головним у системі внутрішніх ресурсів є «спроможність членів громади – гуртом та індивідуально – за рахунок своїх знань, навичок та взаємодії щодня робити якісний і кількісний внесок у сталий розвиток громади» (Ткачук, & Дацишин, 2016, с. 38). До ключових психологічних теорій ресурсів належать теорія самоефективності А. Бандури (Хьелл, & Зиглер, 1997); теорія консервації ресурсів С. Хобфолла (Hobfoll, 1989); концепція життєстійкості С. Мадді (Maddi, & Khoshaba, 1994), у якій виділено три автономних компонента стійкості до стресових ситуацій (залученість, контроль, прийняття ризику); дослідження ресурсів копінг-поведінки Р. Лазаруса (Lazarus, 1993); класифікація психологічних ресурсів особистості Д. Леонтьєва (Леонтьев, 2016), де вчений наголошує на важливості ціннісно-смислових ресурсів, що надають людині відчуття опори, внутрішнє право на активність і прийняття рішень; концепція «ресурсності особистості» О. Штепи, де метарівнем актуалізації ресурсів є здатність людини до рефлексії та самоздійснення (Штепа, 2015). Значного поширення набула теорія консервації (або збереження) ресурсів (COR-теорія) С. Хобфолла (Hobfoll, 1989). Ресурси, за його визначенням, це об'єкти, особистісні якості, обставини або види активності, що є цінністю для індивіда або засобом для досягнення важливих цілей, і тому людина намагається їх зберегти, мінімізувати їх втрату, інвестувати свій час та енергію в стосунки із соціумом. Модель збереження ресурсів розглядає чотири види ресурсів: об'єктивні ресурси (квартира, будинок, машина тощо), соціальні ресурси (вік, соціальний стан), особистісні характеристики (ресурси стресостійкості) й енергетичні ресурси (час, гроші, знання).

У межах розвитку теорії психологічного стресу «ресурси» визначають як ті фізичні і духовні можливості людини, мобілізація яких забезпечує виконання її програми і способів (стратегій) поведінки для запобігання стресу (Бодров, 2013). Поняття «ресурс» трактують через внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресових ситуаціях; це емоційні,

мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до трудових і життєвих стресових ситуацій (Водопьянова, 2009, с. 7). Усі ці різновиди ресурсів взаємопов'язані, брак або втрата одного ресурсу може бути компенсована наявністю або знаходженням іншого. Психологи розглядають *ресурси як життєві опори людини*, які мають бути в її доступі і забезпечувати (за теорією А. Маслоу) її основні потреби виживання, фізичного комфорту, безпеки, причетності до певної групи, поваги та самореалізації в соціумі (Казібекова, 2017). Ресурси мають інструментальне значення для людини та символічну цінність, оскільки допомагають їй усвідомити свою ідентичність. Загалом у річищі соціології та психології виділяють два великі класи ресурсів: *особистісні*, що являють собою навички та здібності індивіда, і *середовищні*, які відбивають доступність інструментальної, моральної, емоційної допомоги з боку соціального довкілля (Муздыбаев, 1998).

Ресурси середовища передаються через мережу соціальних зв'язків і зовнішню підтримку. Вони зберігають психічне здоров'я людини і забезпечують адекватне її функціонування в різних особистих чи професійних ситуаціях, як, наприклад, діяльність учителів в умовах невизначеності, нечіткості, коли запроваджуються нові підходи в системі освіти. Психологічні ресурси стосуються людини та групи людей. Вони активізуються за потреби і:

- проявляються в здатності до адекватного оцінювання, осмислення, організації та перетворення ситуації чи події (*зараз*),
- дають силу для пошуку засобів подолання (*з опорою на життєвий досвід – минуле*),
- дають відчуття рівноваги та впевненості під час вирішення життєвих задач (*спрямування активності*),
- супроводжуються відчуттям володіння собою та своєю волею і здатністю спрямовувати своє життя й реалізовувати власні плани (*завтра*).

Тобто психологічні ресурси слугують підтримкою в актуальній ситуації з огляду на минуле і майбутнє. Завдяки психологічним ресурсам людина здана прокладати собі шлях, долаючи повсякденні стреси і труднощі, визначати напрям руху, упевнено крокувати в майбутнє. Індикатором відповідності цього руху є почуття рівноваги, свободи волі та рішень. Отже, у загальному розумінні *психологічні ресурси* – це внутрішні чи зовнішні змінні (засоби і можливості), які є джерелом сили для окремої людини (індивідуальний рівень) чи цілої групи (груповий рівень) у подоланні повсякденних життєвих та професійних викликів. Психологічні ресурси нині розглядають досить широко: як механізми регуляції особистістю власної діяльності; як засоби забезпечення психологічного благополуччя, інструменти особистісного розвитку; як способи опанування кризових ситуацій на основі їх когнітивної оцінки; як особистісно значущі об'єкти внутрішнього і зовнішнього світу (Штепа, 2012; Hobfoll, 1989).

Що ж до *психологічних ресурсів взаємодії стейкхолдерів освіти*, то ми їх будемо визначати як сукупність особистісних та середовищних опор, завдяки яким можна побудувати стосунки, підтримувати зв'язок і спілкування задля

досягнення якісної освіти, її забезпечення та здобуття в умовах конкретного освітнього закладу. Тож далі розглянемо різні категорії стейкхолдерів освіти як носіїв ресурсів, а ситуації їхньої взаємодії – як спосіб пошуку та актуалізації психологічних ресурсів заради розбудови простору освітнього розвитку дитини, школи та громади. Як засоби активізації психологічних ресурсів також будемо розглядати соціально-психологічні технології, спрямовані на організацію взаємодії стейкхолдерів освіти. «Ключем» доступу до цих ресурсів та умовою їх спрямування на вирішення нагальних питань буде «почуття причетності» всіх стейкхолдерів освіти до предмета нашої уваги – освіти та процесів її реформування згідно з концепцією «НУШ».

2.2. Почуття причетності як ресурс, що виникає у взаємодії

Суб'єктивна причетність є критерієм правильного процесу ідентифікації людини з групою, що досягається завдяки прихильності з боку оточення, підтримувальній поведінці, знаходженню спільних цінностей та переконань людини з групою. Тобто причетність є психологічним ресурсом, а соціально-психологічна технологія – засобом, що фасилітує це почуття у стейкхолдерів освіти. Почуття причетності є також важливою потребою і фундаментальним мотивом людини, який спонукає її до соціальної взаємодії. Завдяки почуттю причетності людина здатна виходити за межі індивідуальних інтересів та докладати більших зусиль під час спільної діяльності. Маючи почуття причетності, людина здатна усвідомити власну значущість та зв'язок із надіндивідуальними процесами, робити внесок у спільний результат та відчувати себе важливою частиною колективу.

Психологічні ресурси взаємодії стейкхолдерів освіти – це сукупність особистісних та середовищних опор, завдяки яким можна побудувати стосунки, підтримувати зв'язок і спілкування задля досягнення якісної освіти, її забезпечення та здобуття в умовах конкретного освітнього закладу

Почуття причетності виникає внаслідок соціальних інтеракцій, і воно впливає на ступінь участі кожної окремої людини в житті спільноти, громади. Деякі вчені використовують почуття причетності як індикатор активності спільноти: чим вище почуття причетності, тим вищий показник активності кожного члена цієї спільноти (Zьсига, Jung, & Valenzuela, 2012). Почуття причетності, як особисте почуття зв'язку з іншими та групами, пов'язує людину із суспільством – з одного боку, і виникає за умови підтримки та поцінування групою – з другого. Деякі зарубіжні автори пропонують навіть використовувати почуття причетності як спрощений альтернативний спосіб вимірювання такого об'ємного конструкта, як «соціальний капітал», або як

ресурс соціальної інклюзії чи як індикатор соціальної ексклюзії (Ahn, & Davis, 2020).

Почуття причетності є гнучким і динамічним конструктом, який може змінюватися під впливом часу, контексту та обставин. Маючи почуття причетності, людина здатна досягти більшого суб'єктивного благополуччя, самовизначатися в професійному колективі, долучатися до життя громади. Натомість брак почуття причетності призводить до небажання брати участь у певній діяльності і є демотивувальним чинником. Вимушена участь людини в діяльності, до якої вона не відчуває власної причетності, негативно позначається на її суб'єктивному благополуччі, призводить до апатії. (Із соціально-психологічними ефектами, які виникають у педагогічній спільноті внаслідок неправильного планування освітніх інновацій, можна ознайомитися в додатку А). Позитивний приклад зв'язку між психологічними ресурсами, суб'єктивним благополуччям і соціальною інклюзією відображено в результатах дослідження німецьких учених, які вивчали рівень причетності студентів-іноземців до навчального процесу залежно від того, наскільки вони усвідомлюють цінність вищої освіти як інвестиції в життя в новій країні (Німеччині) і як частину довгострокової стратегії з інтеграції в нове суспільство (Grüttner, 2018). Цікавим для нас є висновок авторів про те, що суб'єктивне благополуччя студентів-іноземців залежить насамперед від того, наскільки вони відчувають соціальну причетність як надгруповий рівень, а не лише власну причетність до студентської спільноти. Тобто йдеться про те, що почуття причетності має декілька рівнів прояву із надгруповим як визначальним, зокрема на рівні спільноти. У контексті реформи освіти розуміння концепції реформи і відчуття причетного та прихильного до неї ставлення є первинним щодо активізації її впровадження на локальному рівні.

Посиленню почуття причетності суб'єкта сприяє створення позитивного довкілля (сім'я, друзі, колеги) як ресурсного середовища: відкритого, гостинного, інклюзивного, підтримувального, що також є важливим чинником збереження стресостійкості особистості. Тож, виходячи із вищесказаного і спираючись на концептуальні положення К. Муздибаєва (Муздыбаев, 1998), пропонуємо розглядати «почуття причетності» як внутрішній психологічний ресурс учителя, що формується водночас під впливом середовища і полегшує адаптацію педагога до мінливого й подекуди стресового процесу діяльності в умовах реформи в освіті. У світовій та українській освітній практиці описано низку способів посилення почуття причетності стейкхолдерів освітнього процесу (учнів шкіл, студентства, педагогів). Розгляньмо деякі з них:

- програма «студентське коло» передбачає створення теплого і привітного простору для спілкування з іншими студентами (учнями), формування почуття спільноти та причетності до освітнього закладу, а також навчання стратегій покращення власного благополуччя в загальному розумінні;
- онлайн-база учнівських комітетів, студентських організацій із самоврядування, де можна знайти клуб за інтересами або створити власний;

➤ «різноманітність та інклюзія» – цей напрям підтримує учнів/студентів, учителів/викладачів, співробітників, випускників та представників громади у створенні моделі справедливості та інклюзії. Він впливає на діяльність освітньої установи та кампусу і дає змогу бути почутими всім учасникам освітнього процесу в школі або членам університетської спільноти;

➤ щорічні заходи, які мають об'єднувати учнів та вчителів, батьків і лідерів громад, щодо екології довкілля та зменшення забруднення лісів і водойм, популяризації здорового способу життя. Участь у цих заходах сприяє посиленню почуття причетності до громади, школи та класу, відкриває можливості для прояву самозарадності, відповідальності;

➤ міжнародний офіс для старшокласників, студентів та науковців. Місія цієї установи полягає в наданні імміграційних послуг, соціально-психологічної підтримки та міжкультурного досвіду в затишній і дружній атмосфері для учнів/студентів, що приїхали за програмою обміну, та науковців протягом усього їхнього професійного становлення;

➤ молодіжна бізнес-кооперація для старшокласників та програми з наставництва за участю випускників шкіл, які мають успішний досвід відкриття власної справи і можуть навчити підприємництва інших;

➤ послуги консультування та соціально-психологічної підтримки для учнів, батьків, студентів та педагогів. Консультаційні служби можуть пропонувати різноманітні послуги у форматі індивідуальної чи групової роботи для учасників навчального процесу, які відчувають себе відчуженими від колективу чи освітнього процесу.

Загалом, є чимало різних ресурсних центрів чи об'єднань, діяльність яких у загальному сенсі спрямовується на посилення соціальної причетності учнів (студентів) різних закладів освіти та передбачає створення інклюзивного середовища тощо (Iowa State University). Як ми вже наголошували, ці ініціативи посилюють позиції учасників освітнього процесу як її стейкхолдерів, зацікавлених у розвитку певних закладів освіти і, зокрема, її якості (див. розд. 1).

Підсумовуючи вищенаведені теоретичні викладки, висновуємо, що почуття причетності є базовою потребою людини: воно властиве кожному суб'єктові як учаснику соціальної взаємодії і здатне підтримувати цю взаємодію на ефективному рівні. Почуття причетності є тим психологічним ресурсом, який виникає завдяки процесу ідентифікації суб'єкта з групою, через систему соціальних зв'язків з оточенням та формування почуття єдності щодо розуміння освіти як цінності розвитку. Розроблена М. Каніболоцькою модель «Психологічні показники розвитку почуття причетності до освітніх змін» більш детально розкриває зв'язок того, як виникає це почуття у вчителів, учнів і батьків, і як це пов'язано з психологічною атмосферою в школі, міжособистісними взаєминами у шкільній спільноті та з керівництвом (Каніболоцька, 2021). Активізації почуття причетності може слугувати акціональна соціально-психологічна технологія (СПТ) «Фасилітація почуття

причетності», яка підтримує процеси інтеграції щодо системи власних цінностей та цінностей діяльності закладу освіти, рефлексії негативного емоційного досвіду в контексті впровадження освітньої реформи та активізацію позитивних емоцій в афективній та когнітивній сферах. Змістовно ця технологія являє собою комплекс рефлексивних технік, який виконується у формі послідовного ланцюжка. Перша з технік – «Компас цінностей» – передбачає ціннісне самовизначення педагога в контексті освітніх змін, що на когнітивному рівні створює рамки відповідальності, а на емоційному – зменшує тривожність у реагуванні на повсякденні робочі негаразди. Друга техніка полягає в розвитку емоційної грамотності педагогів за моделлю «4F» Р. Гринавея, адже дає змогу учасникам проаналізувати власні почуття, поглянути на ситуацію об'єктивно та спрогнозувати майбутнє відповідно до наявних фактів і переосмислених почуттів (Каніболоцька, 2021).

Доказова база і критерії ефективності технології: для того щоб перевірити ефективність цієї соціально-психологічної технології, ми провели захід для вчителів закладів загальної середньої освіти, під час якого використали технологічний комплекс на активізацію почуття причетності педагогів. У зв'язку з карантинними обмеженнями через пандемію COVID-19 захід відбувся в онлайн-форматі. Тривалість проведення СПТ «Фасилітація почуття причетності вчителів» – дві академічні години. Учасниками процесу були: фасилітатор, який управляв процесом структурованого обговорення (ставив завдання, контролював час, стежив за внутрішньогруповою динамікою), і власне учасники заходу – представники різних педагогічних спільнот, які працювали в різнорідній, егалітарній, групі. Тип інтервенцій фасилітатора був пов'язаний як із процесом, так і зі змістом роботи учасників. Його основним завданням було створення відкритого, сприятливого для обміну думками середовища, пояснення мети і чітке формулювання завдань та здійснення підготовчих процедур для проведення заходу в дистанційному форматі. Під час виконання технік фасилітатор сприяв налагодженню відкритої, теплої і водночас продуктивної атмосфери, що важливо для активізації та розвитку почуття причетності учасників. Здобутки застосування СПТ полягають у тому, що учасники мають змогу проаналізувати власні цінності, пов'язані з професійною діяльністю, усвідомлено поставитися до своєї роботи й опанувати свою тривогу щодо повсякденних викликів. Таким чином відбувається розбудова власного критичного мислення через перегляд та переосмислення власних емоційних реакцій на ситуацію і присвоєння (екстеріоризацію) нових здобутків. Навчитися рефлексувати з приводу певного досвіду, використовувати його надбання в майбутньому у схожих випадках дуже важливо, адже розширюється поведінковий репертуар учасника, зменшується гострота емоційних реакцій.

Головний очікуваний результат СПТ «Фасилітація почуття причетності» полягав в усвідомленні власних професійних цінностей; набутті здатності рефлексувати власні емоції, керувати ними, особливо в ситуаціях перенасичення негативними переживаннями, а також звільненні від

неприємних емоцій, що виникають у контексті безпосередньої діяльності, переосмисленні негативного досвіду, зокрема під час упровадження освітніх інновацій. *Критерії ефективності* акціоанальної СПТ «Фасилітація почуття причетності» такі: (1) *рефлексивність* емоційних станів та досвіду через інтеграцію на когнітивному рівні змісту й мети своєї діяльності, (2) *прогностичність* через моделювання власних емоційних проявів на схожі професійні виклики в майбутньому та позитивний афективний фон діяльності педагога. Далі в таблиці 2.1 наведено дані позитивних зрушень щодо того, як учасники оцінюють (на когнітивному рівні) ступінь узгодженості особистих і колективних цінностей та власну здатність керувати емоціями (на афективному).

Таблиця 2.1

Перевірка ефективності акціоанальної СПТ «Фасилітація почуття причетності»

| Критерії ефективності | Параметри перевірки | Рівень значущості |
|-----------------------|--|--|
| Рефлексивність | <p><i>Когнітивний</i> аспект почуття причетності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «інтеграція особистих цінностей і переконань з цінностями організації»; • «усвідомлення шляхів реалізації власних цінностей під час безпосередньої діяльності». <p><i>Афективний</i> аспект почуття причетності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «переважання позитивних емоцій над негативними під час роботи» | <ul style="list-style-type: none"> • $p \leq 0,03$ • $p \leq 0,01$ • $p \leq 0,02$ |
| Прогностичність | <p><i>Когнітивний</i> аспект почуття причетності:</p> <p>«знання про власні способи реагування на професійні виклики»</p> | <ul style="list-style-type: none"> • $p \leq 0,03$ |

Примітка. Рівень значущості визначався за непараметричним критерієм Т-Вілкоксона.

Ефективність застосування техніки «Компас цінностей» полягає в спрямованості на активізацію когнітивного аспекту причетності вчителів до освітньої реформи. Вона має на меті об'єднання в мисленні вчителя змісту і цілей своєї діяльності через пошук спільних цінностей та шляхів їх реалізації в умовах роботи освітнього закладу. Використання комплексу рефлексивних запитань за технікою «4F» дає змогу учасникам технології не тільки переосмислити набутий (часто неприємний досвід), а й розглянути його в ресурсному ключі – можливості використання набутого досвіду в майбутньому.

У результаті проведеної СПТ «Фасилітація почуття причетності» у вчителів відбулося значуще зростання показника почуття причетності, умотивованості та морального духу педагогічної спільноти. Рефлексія щодо власної приналежності до педагогічної спільноти надала їм більшого натхнення в повсякденній роботі. Таким чином, ресурсність акціоанальної СПТ

«Фасилітація почуття причетності» полягає в тому, що розуміння учасниками своєї роботи почало змінюватися, зокрема щодо способу досягнення власних цілей, усвідомлення міри її корисності для себе та інших тощо. Виконання комплексу рефлексивних вправ учителями слугує інтеграції особистісних цінностей з надіндивідуальним рівнем, збалансуванню фону власного емоційного самопочуття через підвищення своєї емоційної грамотності та обміну досвідом з колегами – представниками інших закладів освіти.

РОЗДІЛ 3

БАТЬКИ ЯК СТЕЙКХОЛДЕРИ ТА ЗАМОВНИКИ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДИТИНИ

3.1. Уявлення батьків, учителів та учнів про школу

Уже описана подвійність ролей усіх причетних до системи освіти (як учасників освітнього процесу і стейкхолдерів) чітко простежується в спільних та відмінних їхніх уявленнях про заклад освіти. Так, для педагогічного і технічного персоналу закладу освіти, батьків та учнів сучасна школа представляється за допомогою 22 спільних категорій, які презентують її через період дитинства та освітню діяльність здобувачів освіти, що ґрунтується на дисципліні і є структурованою, орієнтованою на досягнення та здобутки, а також наповнена позитивними емоціями міжособистісного спілкування та участі в шкільних заходах святкування. Таким чином, школа асоціюється з освітньою діяльністю учня/учениці і їх перебуванням у шкільному середовищі, вона наповнена змістом дитинства, що є індивідуально визначеним для кожного. Водночас для окремої групи зміст цих спільних категорій розкриває свої переваги: для *учнів* – позитивні емоції під час святкування, а також поділяння з батьками та вчителями спрямованості на навчання; для *батьків і технічного персоналу школи* – радше акцент на «знаннях» і «дружніх стосунках» (Бевз, 2021). Такі типові атрибути шкільного життя, як «оцінка», «навчання» та «знання», теж виявилися по-різному сприйнятими різними групами інтересантів. Специфічність прояву категорії «оцінка» проявилася в тому, що у батьків вона поєднується з «підготовкою», у дітей – із «знаннями», а у вчителів проявляється через «контроль» як заключною процедурою проведеної роботи. Встановлено, що для вчителів «знання» поєднуються з категоріями «канікули» і «батьки», а для батьків – з категоріями «дружба» та «адміністрація» школи. Категорія «навчання» у вчителів може бути умовою досягнення результату, а для батьків та дітей – радше частиною або виховного спілкування (батьки), або дисциплінарного виховання (діти). Наразі вчителі та учні сприймають сучасну школу здебільшого через процесуальні характеристики. Натомість батьки і технічний персонал чіткіше орієнтовані на результат навчання – знання і позитивне спілкування як умову їх набуття (табл. 3.1).

**Змістові відмінності в уявленнях батьків, дітей та вчителів
про оцінки, знання та навчання**

| Категорії | Оцінка | Знання | Навчання |
|--------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Стейкхолдери | | | |
| Батьки | підготовка | дружба, адміністрація | виховання, спілкування |
| Діти | знання, негативні емоції | оцінки, негативні емоції | виховання, дисципліна |
| Учителі | контроль | канікули, батьки | успіх, результат, досвід |

Зауважимо, що описані уявлення про школу не є сталими: вони завжди будуть змінюватися залежно від соціальної ситуації, освітніх запитів і пропозицій, що будуть у той момент на часі. Наразі наші дослідження проводилися в закладах загальної середньої освіти, де завершувалася реалізація першої ланки реформування освіти (початкова школа) згідно з концепцією «НУШ» (Бевз, 2021). У цій ситуації батьки школярів, працівники школи і частково учні старших класів мають відносно схожий досвід шкільного навчання, що стосується колективно-групової форми навчання в колишніх радянських традиціях. Тож наше дослідження показало, що *батьки учнів* традиційно орієнтовані на здобуття дитиною освіти в школі з традиційно-груповим навчанням. Активізація їхніх переживань стосується питань розуміння внутрішньошкільного процесу навчання та відповідного його забезпечення (матеріального, культурного, документального), а також супроводжується переживанням процесів дорослішання та емоційного зростання дитини (рис. 3.1).

На рис. 3.1 показано, як інтереси батьків розгалужуються чотирма рукавами, де (1) – традиційно-групове навчання; (2) – внутрішні межі набуття дитиною освіти, що дають батькам розуміння самого процесу навчання в школі; (3) – зовнішні межі забезпечення освіти для дитини, що передбачають перш за все його матеріальне забезпечення і результат; (4) – переживання процесів соціалізації дитини.

Для *технічних працівників* уявлення про школу комбінується через аспекти нормування – ціннісного та організаційного. Ціннісний аспект виділяє працю з обслуговування як таку, що супроводжується повагою з боку учнів та підтримкою і спілкуванням з боку колективу школи. Організаційний – вказує на обсяг праці та виробничі відносини, що передбачає дисципліну, відповідальність та порозуміння. Наразі уявлення цієї групи про школу є найбільш об'єднаними навколо її іміджу, якості вирішення ключових завдань, а

також атрибутів державних цінностей і зразків нормативної поведінки (Бевз, 2021).

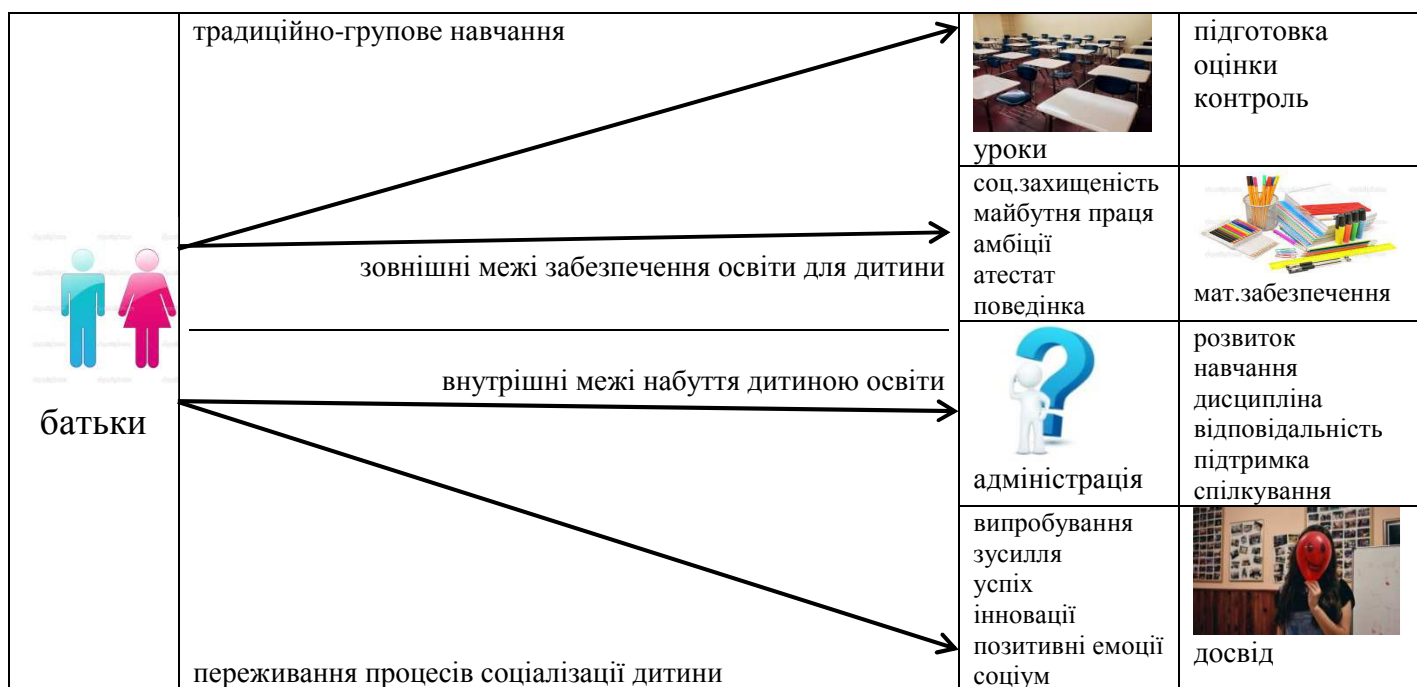


Рис. 3.1. Вектори уявлень батьків про школу (малюнки взято з відкритих електронних джерел)

Різноманіття уявлень про школу проявилось у багатогранності *вчительської професії*, де перший блок символізує вже названу нами «традиційність групового навчання», що проявляється і в батьківській групі стейкхолдерів. Другий – об’єднує різні аспекти роботи вчителя, а саме: (1) власне педагогічну працю, що трактується через творчість; (2) надання часу дітям, що потребує вдосконалення і супроводжується амбіціями та випробуванням; (3) надання часу батькам з наголошенням на значенні відповідальності та знань; (4) вказівку на специфіку вчительської роботи, що має високий рівень публічності та формує вимоги позитивної самопрезентації. Остання позиція свідчить про те, що в уявленнях учителів про школу робиться наголос на постаті вчителя як зразка, якому педагог має відповідати і який учень, гіпотетично, має наслідувати. Така вимушена публічність праці вчителя може призвести до підміни та переорієнтації діяльності аж до зміни професії. Тут ми говоримо про ризики, бо ці тенденції виявилися зовсім не представленими в уявленнях учнів, які взагалі не зауважили аспекти публічності у вчителів.

Асоціації учнів об’єднуються за іншими категоріями, зокрема навколо розуміння (1) меж освітнього процесу, (2) проведення часу та (3) власного і суспільного значення освіти, що активізує процес «пізнання» і тим самим мотивує до навчання (рис. 3.2). Коли визначають «*межі освітнього процесу*», фокус уваги утримується на (1.а) вчителі та поєднується з уроками і дружбою; (1.б) навчанні і вихованні, що поєднуються з дисципліною та розважальними

заходами; (1.в) забезпеченні, що поєднується з розпорядком; (1.д) знанні, оцінці і контролі, що поєднуються з негативними емоційними переживаннями. Блок «*проведення часу*» стосується учнів з визначенням адміністрацією та батьківськими зборами територіальних меж і необхідних часових затрат для фізичного та інтелектуального розвитку, поєднує обмеження та досвід, що передбачає поряд із маніпулятивними рішеннями і стосунки закоханості.

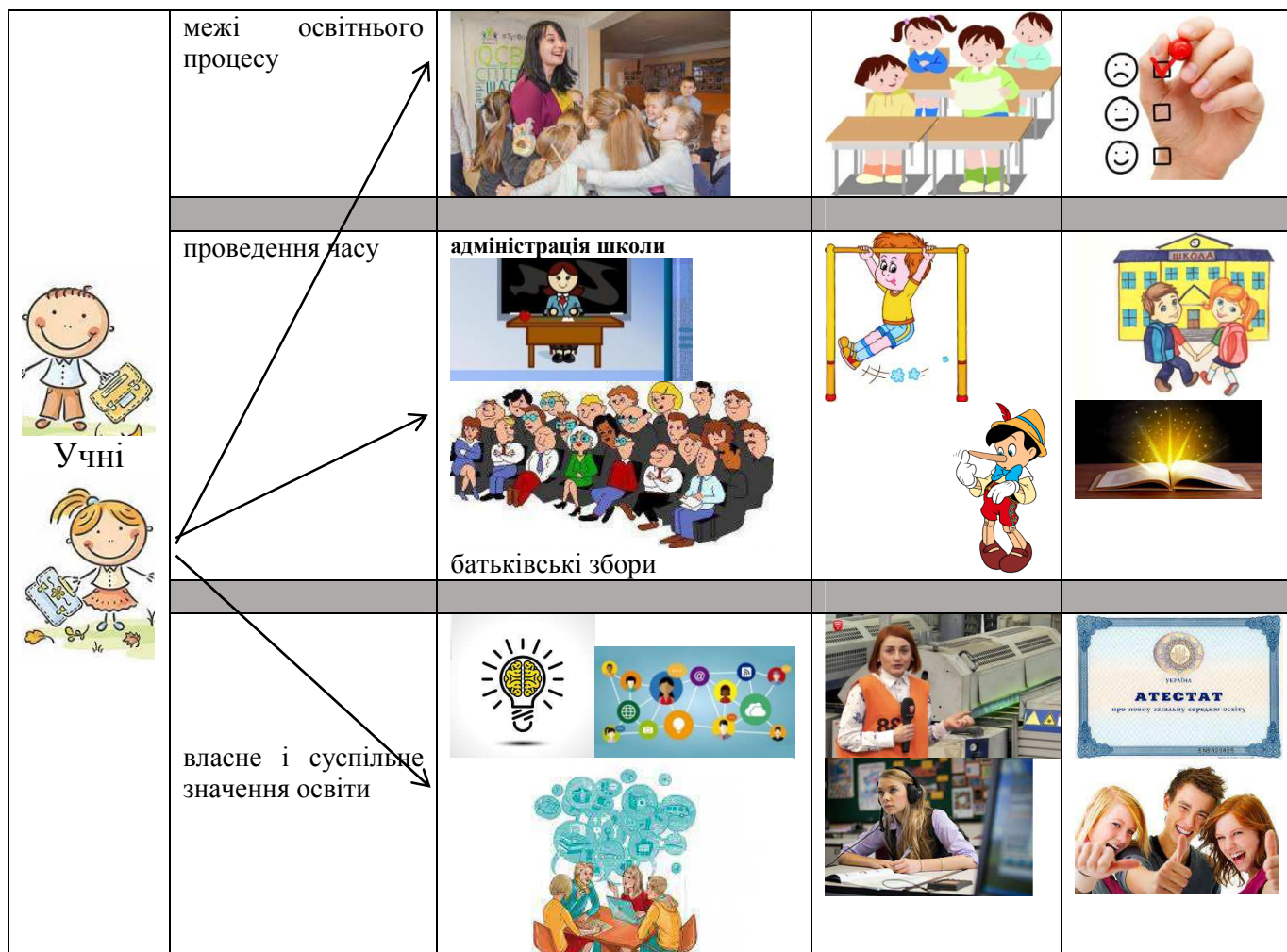


Рис. 3.2. Вектори уявлень учнів про школу (малюнки взято з відкритих електронних джерел)

Блок «*власне і соціальне значення освіти*» фіксує максимальний спектр позитивної взаємодії, спілкування та атмосферу прийняття, нові знайомства та варіацію стилів комунікації (боротьба, співпраця, уникнення, компроміс); характеризує школу як сходинку до самостійного життя, орієнтує на успіх, відповідальне докладання зусиль для здобуття атестата як результату освіти та спрямовує інтерес до пізнання нової інформації (див. рис. 3.2). Зауважимо, що мотивація до навчання постає як частина саме цього блоку.

Тож можемо сказати, що формальна сторона навчання пов'язана з учителем і процесом навчання, а її наснажувальна сторона, що мотивує до здобуття освіти, базується все ж таки на її соціальному значенні.

Описані подібні та відмінні уявлення про школу в різних вищеназваних групах говорять про недоречність їх ототожнення і необхідність виокремлення як окремих груп стейкхолдерів освіти. Через це різноманіття їхньої взаємодії має трактуватися як колабораційне. Тому в діяльності школи варто розрізняти освітній процес (як виробничий), забезпечення якого регулюється трудовим законодавством, і процес формування відносин між стейкхолдерами з урахуванням відмінностей їхніх інтересів, імовірності впливів та вимог, механізмів регулювання, що, як правило, перебувають поза виробничими відносинами. Обидва процеси є колабораційними і мають враховувати запити та інтереси сторін: у першому випадку – виробничі, пов'язані з освітнім процесом дітей та його забезпеченням, у другому – стейкхолдерські, пов'язані з різними інтересами щодо закладу освіти тощо. Тож в обох випадках створення партнерських стосунків, як це передбачає концепція «НУШ», є колабораційним процесом і саме тому потребує застосування практичних інструментів колаборації задля інтеграції спільнот шкільної освіти.

Також зауважимо, що освітні цінності, які базуються на повазі, підтримці, взаєморозумінні та засадах партнерства, є запорукою ефективної діяльності школи як цілісної організаційної системи. Результати нашого дослідження ще раз на цьому наголосили: позитивно спрямована залученість усієї команди до вирішення загальношкільних завдань закладу може стати головною умовою його успішності. Натомість найменшу інтеграцію в шкільну спільноту продемонстрували саме технічні працівники, хоча саме вони виявилися носіями найбільш конкретних уявлень про державно-ціннісне призначення школи. Що ж до позиції батьків, то вона дістала подвійне представлення, де перше стосується взаємодії з адміністрацією школи, коли батьки є замовниками освіти дітей і представниками їхніх законних прав та інтересів; друге – взаємодії з учителями, де рольова позиція батьків є опосередковано підпорядкованою освітньому процесу і проявляється в хибному трактуванні батьків як таких, які мають продовжувати грати «роль вчителя» в позашкільний час під час виконання дітьми навчальних завдань. Хоча правова несамостійність дитини і посилює її функціональну залежність від дорослих (батьків, родичів, учителів), однак навчання дитини є самостійним процесом, де ролі батьків і вчителів є розмежовано-визначеними і не можуть розглядатися як взаємозамінні та ідентичні чи підпорядковані.

Одним із засобів урегулювання стосунків між адміністрацією школи і представниками законних прав та інтересів дитини (батьками або особами, які їх замінюють) на предмет надання освітніх послуг дитині може стати договір. Договір про надання освітніх послуг має слугувати тому, щоб інтереси сторін були узгоджені і відповідним чином спрямовані на надання освітніх послуг дитині згідно з її освітніми потребами, функціональними можливостями та умовами проживання. Водночас стосунки між закладом загальної середньої освіти і вчителями щодо надання освітніх послуг учням/ученицям школи регулюються трудовим договором, а умовою його підписання є відповідність

посаді та наявність у вчителя необхідної компетентності для надання кваліфікованих освітніх послуг.

Тож ресурсом шкільного менеджменту в роботі із стейкхолдерами освітнього закладу мають стати інструменти колаборації в побудові спільнот, які мають розгортатися з дотриманням правових основ, що регулюються відповідним договором.

3.2. Ресурси взаємодії батьків та школи щодо освітнього розвитку дитини

Міра, зміст та спосіб участі батьків в освітньому розвитку їхньої дитини та надання ними відповідної підтримки в здобутті освіти завжди викликали низку питань. Поінформованість та обізнаність батьків щодо організації процесу навчання та шкільної освіти можуть суттєво його прояснити. На нашу думку, алгоритм вдалої співпраці має враховувати три компоненти: (1) правильне індивідуальне сприйняття та розуміння батьками освіти своїх дітей, (2) усталений «родинно-сімейний стандарт» щодо освіти дітей і (3) реальне шкільне середовище (Мельник, 2021). Ще Л. Виготський стверджував, що в розвитку дитини перетинаються два процеси: природне дозрівання та оволодіння культурними способами мислення і поведінки (Виготський, 2005). Відповідно до педагогічної системи М. Монтесорі навчання є природним процесом, який пробуджує досвід дитини завдяки правильно організованому простору, де є відповідна атмосфера та відповідно дібрані інструменти й матеріали для навчання (Бондар, & Ільченко, 2009). Методика італійки, що складається з трьох компонентів (учитель, дитина і довкілля), логічно вплітається в сучасне розуміння процесів організації освітньо-розвиткової діяльності учня. А український психолог Г. Костюк свого часу наполягав на тому, щоб усіяко уникати в житті особистості протиставлення природного і суспільного, біологічного і соціального, тому що всі елементи взаємодіють між собою (Костюк, 1976). Усе сказане логічно відображається у формулі «Нової української школи», дев'ять компонентів якої мають інтегрувати і спрямовувати освітній процес на формування особистості дитини як відповідального громадянина, патріота та інноватора.

Тож розуміння сучасними батьками свого ресурсного потенціалу щодо освіти дітей і її відповідності запитам сучасності є важливим задля спрямованої розбудови її перспектив та досягнення якості. Проведені нами дослідження показали, що активізовані реформою ресурси батьків щодо освітнього розвитку їхніх дітей можна розділити на два блоки⁵. Перший блок базується на інтелектуальному потенціалі батьків, позитивному сприйманні себе і своєї дитини й налаштованості на позитивну взаємодію. Він охоплює оптимізм/позитивне мислення, інтелектуальні ресурси,

⁵ Дослідження ресурсів батьків проводилося у 2020–2021 роках за допомогою онлайн-опитування.

самоконтроль/самовладання і його можна назвати «Індивідуальні інтелектуальні ресурси та позитивне сприймання». Другий блок групує такі категорії, як «допомагаю/показую/роблю», «професійні вміння інших», «матеріальні ресурси родини», «власні соціальні контакти». Цей блок відповідає так званому соціальному капіталу батьків (соціальні контакти, професійні вміння інших, репетиторство, матеріальні ресурси). Його можна назвати або «Соціальний капітал батьків», або, більш конкретно, «Практичні внески в освіту дітей». Цей блок охоплює ті ресурси, якими батьки користуються в соціумі, і ті конкретні дії та внески, які вони готові надати задля підтримки дитини на її освітньому шляху. Це, зокрема, гроші, конкретні дії, соціальні контакти, які є доречними у вирішенні поточних завдань освітнього розвитку дитини.

Між цими двома факторами є перехідна зона, що описує здатність батьків до соціальної взаємодії і спирається на такі категорії, як «комунікативні здібності», «власні професійні вміння», «пошук актуальних пропозицій» та «емоційна залученість батьків». Можна сказати, що батьки, аби підтримати дитину на освітньому шляху, спираються на власні комунікативні здібності: вони шукають перспективні соціальні контакти та відновлюють власно напрацьовані, спираються на власні навички планування життя, як свого, так і дитини у власному часі. Цей процес є емоційно насиченим, а якість комунікативних навичок батьків має неабияку вагу в залученні зовнішніх ресурсів. Якщо таких здібностей обмаль, то батьки в підтримці освітнього розвитку дитини переважно будуть локалізуватися на одному з вищеназваних ресурсних блоків. Незалежно від того, який із блоків батьки будуть розглядати як єдино правильний, якщо бракує ініціативи з боку школи, навіть його можна знецінити (Мельник, 2021). Тож ініціативність школи у взаємодії з батьками учнів треба розглядати як професійно обумовлену. Про визнання за школою професійно-ініціативної позиції свідчить і вибір батьками з-поміж дев'яти позицій концепції «НУШ» трьох найвагоміших для них, а саме: «умотивований учитель», «сучасне освітнє середовище», «трикутник партнерства» (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Пріоритетність вибору батьками учнів важливості компонентів «НУШ»

| № | Компоненти концепції «Нова українська школа» | Частка, у % |
|---|--|-------------|
| 1 | Умотивований учитель | 74,7 |
| 2 | Сучасне освітнє середовище | 69,0 |
| 3 | Трикутник партнерства | 55,2 |
| 4 | Формування компетентностей | 48,3 |
| 5 | Ціннісне виховання | 41,4 |
| 6 | Справедливий розподіл | 35,6 |
| 7 | Дитиноцентризм | 23,0 |
| 8 | Нова структура школи | 13,8 |
| 9 | Автономія для шкіл | 11,5 |
| | Інше | 8,0 |

Наразі такі компоненти концепції, як «нова структура школи» і «автономія шкіл», усе ще залишаються на останній позиції, що свідчить, найімовірніше, про необізнаність батьків щодо їхнього значення в розвитку якісної освіти та якісної освітньої діяльності і, можливо, про зневіру щодо можливості утвердження процесів демократизації освіти, яка тривалий час була тотально-незмінною.

Ресурсом для себе батьки вважають школу, яка має територіально наближене розташування, що переважає престиж школи та рекомендації щодо неї з боку знайомих (рекомендації були оцінені батьками як важливі лише в діапазоні 4-5%). Територіально наближена школа має, як вважають батьки, багато переваг: за таких умов діти можуть самостійно опанувати соціальний простір, вони менше часу будуть гаяти на дорогу до школи. Хоча більшість батьків відмітили «умотивованого вчителя» як найбільш бажану категорію концепції «НУШ» (74,7%), однак її рейтингові показники при виборі школи зайняли нижчі позиції порівняно з територіальною наближеністю школи. Категорію «вчитель» батьки учнів/учениць назвали як важливу в 13,8% випадків, а «якість навчання» – у 18,4%. Тож, обираючи школу для навчання власної дитини, батьки розцінюють територіальну наближеність школи як ресурс, і лише далі вже йдуть важливі питання «якості освіти» і «компетентності вчителя».

Позиція батьків як «учасника освітнього процесу» значною мірою залежить від ступеня їхньої завантаженості справами власного та професійного життя. Хоча батьки й виявляють досить високий інтерес до процесу освіти дітей та прагнення бути залученими до нього, однак є низка чинників, які обтяжують цей процес й унеможливають або ускладнюють його зрозумілість та доступність для батьків. Як освітній процес, так і процеси реформування освіти потребують від батьків додаткового часу для опанування, якого в них зазвичай немає. Тож батьки можуть лише частково співвіднести реформу з якістю освіти власної дитини і воліють більш раціонально витратити свій час щодо ознайомлення з інноваційними освітніми процесами (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Позиція батьків щодо реформи

| Позиція батьків | Частка, у % |
|--|-------------|
| поінформованість батьків про «НУШ» є частковою | 60,9 |
| реформа лише частково задовольняє потребу в освіті дітей | 64,4 |
| недостатність розуміння внутрішньої організації ЗЗСО | 38,0 |
| періодична залученість батьків до життя школи | 31,0 |
| проблеми з учителями | 12,6 |
| недостатня взаємодії в питаннях щодо навчання дітей | 13,8 |

Внутрішня організація навчального процесу в школі теж виявилася недостатньо зрозумілою для батьків, які відчують себе радше дотичними, а

не відповідальними і бажаними в шкільному середовищі: вони також часто зазнають невдач і потерпають від комунікації з учителями (див. табл. 3.3). Дослідження виявило, що уявлення батьків про взаємодію із школою щодо навчання дітей у більшості випадків є недиференційованим, нечітко вираженим. Це може призводити до того, що ті позиції, які нечітко усвідомлюються батьками у взаємодії зі школою, можуть доповнюватися різними домислами, чутками та міфами (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Використання ресурсів батьками при підтримці дитини на освітньому шляху (у %)

| Позиція | Предметно і чітко названі | Без відповіді або нечітко виражені |
|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| Соціальні контакти свого оточення | 46 | 54 |
| Професійна допомога інших осіб | 54 | 46 |
| Особистісні ресурси | 59 | 41 |
| Матеріальні ресурси | 66 | 34 |
| Власний досвід як ресурс | 77 | 23 |
| Форма оптимальної взаємодії | 85 | 15 |
| Власні вміння як ресурс | 89 | 11 |
| Канал інформації | 95 | 5 |

У комунікації зі школою батьки вбачають найбільші ресурси у використанні інформаційно-цифрових каналів, які виявилися найбільш прийнятними саме через їхню економічність та оперативність (Бевз, & Мельник, 2020). Частотність звернень батьків до інформаційних каналів представлено в таблиці 3.5, де канали комунікації зі школою позначено як наявні і бажані.

Таблиця 3.5

Наявні і бажані для батьків канали комунікації зі школою (у %)

| Канали комунікації | Наявні | Бажані |
|---------------------------------------|--------|--------|
| Месенджери (Viber, Telegram та ін.) | 92 | 85 |
| Приватне спілкування з учителем | 60 | 45 |
| Батьківські збори | 45 | 19,5 |
| Сайт школи | 34,5 | 29 |
| Телефонні розмови | 33 | 23 |
| Інформація через батьківський комітет | 24 | 3,45 |
| Загальношкільні заходи | 15 | 13 |
| Записи в електронному щоденнику | 14 | 33 |
| Електронна пошта | 11,5 | 10,3 |
| Паперові записки | 6 | 4,6 |

Найбільш популярними каналами отримання інформації зі школи є «месенджери», «приватне спілкування з учителем» та «батьківські збори». Також бажаним каналом отримання інформації виявилися «записи в електронному щоденнику»: це підкреслює те, що для батьків важливо отримувати оперативну інформацію щодо освітнього процесу, заради якого дитина і перебуває в шкільному середовищі (див. табл. 3.5). Аналіз виборів респондентами пріоритетних каналів комунікації зі школою дав нам змогу виокремити серед них один загальний канал (сайт) і п'ять індивідуально орієнтованих (приватне спілкування, телефонні розмови, електронна пошта, месенджери та електронний щоденник). Динаміка зміни типових і найбільш зручних каналів комунікації показала, що за умови ведення електронного щоденника, який фіксує поточні досягнення дитини, посилюється інформативна значущість для батьків і сайту школи. Можна припустити, що процеси персоналізації та орієнтації на індивідуальну траєкторію освітнього розвитку дитини однозначно слугують збільшенню залученості батьків до шкільного життя, як і частоти звернень батьків за інформацією до сайту, зокрема і щодо її освітнього потенціалу (Мельник, 2021). Зазначимо також, що індивідуальна освітня траєкторія розвитку дитини і персоніфікованість є провідними параметрами концепції «НУШ».

Підтримку, яку надають батьки дітям у їхньому освітньому розвитку, можна описати як *матеріальну, професійну* і таку, що спирається на *досвід* батьків. Серед *матеріальних ресурсів* для батьків в освіті їхніх дітей більш пріоритетними стали додаткові курси чи репетиторство з обраного предмета (30%), забезпечення дитини необхідними гаджетами та інтернетом (17%), купівля додаткових розвивальних матеріалів, книг (15%). Незначна частина батьків зазначила серед матеріальних ресурсів кошти, які вони спрямовують на розвиток школи (9%) та особисте додаткове фінансування власної дитини як мотивацію за гарні оцінки (5%). Також 12% батьків вкладають «усе» в підтримку освіти власних дітей задля їхнього майбутнього, що свідчить про недостатнє розуміння батьками запитів дитини та вимог школи щодо матеріального забезпечення дитини на певному рівні освіти.

Серед *професійних* умінь, якими володіють батьки учнів, виокремлено педагогічну освіту (31%), використання підказок-навичок (26%) та приклади власного навчання (23%). Важливими визнано також мотиваційні бесіди/пояснення (12%) й спеціальні знання батьків (10%) з певного предмета (табл. 3.6).

Використання батьками власного досвіду для підтримки освітнього розвитку дитини

| Сфери досвіду | Частка, у % |
|---|----------------|
| Власний приклад/знання | 26 |
| Власний досвід вирішення складних питань | 17 |
| Досвід власного дитинства | 14 |
| Спеціальні знання (педагогічні або з окремих предметів) | 10 |
| Новий досвід взаємодії | 9 |

В описах батьками *власного досвіду* як ресурсу підтримки дитини на її освітньому шляху виявилось багато недиференційованих відповідей – 23%. Батьки розмовляють з дітьми і намагаються запропонувати їм варіанти побудови освітнього шляху з огляду на власні приклади. Однак у нових умовах освітнього простору «НУШ» може бути використана тільки частина колишніх норм батьківського досвіду. За таких умов навіть актуальні соціальні контакти перестають бути прийнятними, а тому і задіяними в ресурсній сфері батьків: лише менша частина опитаних їх використовує. У тих батьків, які використовують соціальні контакти, ресурсами визнано, наприклад, таке: «вирішення проблем» (16%), «інформування» (15%), «спілкування» (15%), що свідчить про необхідність обміну інформацією та налагодження комунікації з оточенням.

Виявлені та описані нами ресурси батьків щодо підтримки освітнього розвитку їхніх дітей будемо розглядати як атрибути певного етапу реформування освіти, зокрема її початкової ланки, а також актуальної соціальної ситуації в громаді, країні та світі. Наразі до останніх можна віднести світові процеси глобалізації і стрімку розбудову інформаційного суспільства, на рівні країни – процеси дестабілізації, пов'язані з анексією Криму та гібридною війною на сході України, що почалася у 2014 році, а також реформування базових соціальних інститутів (медицина, освіта, державне управління тощо). Усі перелічені чинники не мають прямої дії на батьківські ресурси, однак їх треба мати на увазі і враховувати як і інші, які будуть мати місце в інший час і в інших ситуаціях. Для когось ці події будуть мати безпосередній вплив, а для когось – опосередкований, певний чином змінюючи відчуття своєї ресурсності для дитини та її освітнього розвитку. Ресурси батьків не можна визначити наперед: вони завжди будуть змінними, динамічними і ситуативно залежними. Описані нами батьківські ресурси були актуалізованими саме в період з 2019 по 2022 роки, і вони мали досить велику частку непрояснених питань щодо взаємодії зі школою в контексті освіти дитини. Уточнення цих питань може вивільнити ще низку важливих ресурсів взаємодії стейкхолдерів освіти в розбудові освітньої траєкторії розвитку дитини. Тож важливим моментом під кутом зору підтримки освітнього розвитку дитини є усвідомлення батьками

своїх можливостей та відповідне і свідоме використання наявних ресурсів, що має стати одним із провідних процесів розбудови шкільного освітнього простору. Конкретизувати цей процес допоможе договір між батьками і школою про надання освітніх послуг, а також психологічний контракт, про який детальніше розкажемо в наступному підрозділі.

3.3. Психологічний контракт як умова предметного втілення бачення освітнього розвитку учня

Здобуття освіти дітьми передбачає певну правову компетентність громадян, які мають малолітніх (до 14 років) і неповнолітніх (14-18 років) дітей, що регулюється законодавством України (Про охорону дитинства, 2001). Усі відносини в закладі освіти мають цивільно-правовий характер: працівники приймаються на роботу за трудовим договором чи контрактом, а надання освітніх послуг конкретизується через систему договорів (як взаємних зобов'язань) та угод як домовленостей. Натомість виникає колізія, оскільки згідно із законодавством України кожній дитині гарантується право на безоплатне здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до стандартів освіти, а формою його реалізації на законодавчому рівні визнано лише заяву батьків та перелік документів дитини на зарахування (Про освіту, 2017; Порядок зарахування..., 2018). Отже, питання стосунків між школою і батьками майбутнього учня залишаються недостатньо конкретизованими і проясненими, а їх урегулювання перебуває в компетенції адміністрації школи. Такий стан справ, де кожна із сторін покладається на іншу, може так і залишитися в латентному, непроясненому стані щодо освітнього процесу прийнятої до школи дитини, поки якийсь інцидент не зумовить їх перегляд згідно з чинним законодавством.

Натомість законодавство передбачає врегулювання відносин сторін шляхом укладання договору, що знижує ризики конфліктів, непорозумінь та упереджує невиконання домовленостей. Закладений у законодавстві принцип свободи договору дає змогу визначити зміст договору (щодо індивідуального розвитку дитини), врахувати інтереси, запити та можливості як власні, так і надавача послуг, тобто закладу освіти. Договір завжди спирається на правову основу і є формальним. Наразі практика впровадження договорів як форми врегулювання відносин щодо надання освітніх послуг дітям уже поступово впроваджується в Україні. А проте формальна сторона договору залишає все-таки непроясненим цілий пласт питань, які потім можуть спровокувати конфлікт інтересів між сторонами договору про надання освітніх послуг та призвести до перенесення фокусу уваги з предмета договору (освітній розвиток дитини) на правові тягби, що буде знижувати ресурсний потенціал обох сторін. Тож формальний договір має супроводжуватися практикою «психологічного контракту».

Застосування психологічного контракту ґрунтується на тому, що люди зазвичай мають різні уявлення про ті відносини, які передбачається створити для успішного вирішення поставлених завдань: вони мають різні очікування, їхні наміри не завжди є чіткими та уточненими, а мотиви – усвідомленими і проясненими. Тож після підписання формального договору належить укласти ще й «психологічний контракт». Це стосується і працівників закладу освіти, і здобувачів освітніх послуг та їхніх батьків. Офіційний договір відображає взаємні обов'язки та відповідальність, а «психологічний контракт» прояснює переконання та уявлення сторін договору, визначає ймовірний шлях їх узгодження та конкретизує практичну роботу, що має бути виконана, спростовує міфи та прояснює упередження. Неформальність «психологічного контракту» розкриває можливості для врахування унікальності думок сторін, потреб та очікувань, дає змогу уникнути невпевненості щодо перспектив та уточнити, який чином буде здійснюватися обмін, щоб жодна зі сторін не почувалася ошуканою.

Концепція «психологічного контракту» зародилася в економічній сфері для прояснення прихованих, неформальних стосунків між керівником (працедавцем) і підлеглим (Li, & Dai, 2015; Rousseau, 1995). Наразі виділяють два типи психологічного контракту: транзакційний і реляційний (Rousseau, 1995). Перший є жорстким і короткотривалим щодо обіцянок та очікувань з погляду відповідності матеріальної винагороди зробленому внеску, другий – м'яким і довготривалим, що ґрунтується на стосунках довіри відповідності результатів зробленому внеску. В обох контрактах передбачається взаємообмін, що відображається в певній формі стосунків, добровільній ініціативі внеску, у почутті причетності до справи та освітньої організації, готовності прийняти ризики та додаткові випробування, у мірі відповідальності за прийняті зобов'язання, більш прихильному ставленні до керівництва через поінформованість про наміри та цілі застосованих управлінських стратегій, у поділянні успіху як спільного. Пізнання механізмів «психологічного контракту» дасть керівникові закладу освіти змогу бути компетентним в управлінні організацією як щодо персоналу, так і в контексті надання освітніх послуг за концепцією «НУШ». Так, у ситуації прийняття на роботу в заклад освіти як етапу започаткування трудових відносин належить розглянути певні позиції: важливо звернути увагу на приписування обов'язків кожній зі сторін та обговорити спільне бачення щодо умов праці й винагород, особливості поведінки та ставлення до організації і працівників (табл. 3.7).

Зауважимо, що «психологічний контракт» на робочому місці в разі потреби постійно розвивається, змінюється й уточнюється. Отже, формальний договір працевлаштування фіксує правові відносини, а психологічний – психологічні, конкретизуючи, яким чином вони будуть реалізовуватися і дотримуватися, а в разі недотримання – компенсуватися. Перший реалізується шляхом підписання договору, а другий – за допомогою співбесіди та досягнення усних домовленостей «психологічного контракту», що в результаті й буде визначати бажаний тип взаємодії між працедавцем і працівником.

**Приписування обов'язків сторонам «психологічного контракту»
у виробничій сфері**

| Працедавці | Працівники |
|--|---|
| просування по роботі | ненормована праця |
| гідна/достойна зарплата | лояльність та відданість організації |
| заохочення позитивних результатів | налаштованість на додаткові зусилля |
| підвищення кваліфікації/навчання | дострокові повідомлення про звільнення |
| стабільна і надійна посада в організації | згода з технологізацією робочих процесів (введення інтернет-ресурсів) |
| кар'єрне зростання | відмова від допомоги конкурентам |
| турбота і підтримка | заборона на приховування інформації |
| | робота в організації щонайменше 2 роки |

Що ж до батьків дітей, то під час зарахування дитини до школи важливо «проговорити», зокрема, ймовірні міфи батьків та адміністрації щодо навчання в школі, прояснити упередження та ймовірні побоювання. Останні можуть проявитися не відразу, але однаково будуть потребувати пильної уваги і обов'язкового врахування, що й має стати предметом «психологічного контракту». Прояснення очікувань сторін знижує ризики ескалації взаємних докорів, спрямовує увагу батьків й учителів саме на деталі розвитку дитини і на її здатність почуватися природно й опанувувати вміння управляти своїм життям. Саме цей процес обговорення, тобто як бачать батьки навчання своєї дитини в школі, буде для них ще одним шаблоном розвитку їхньої дорослості, зокрема в опануванні функції представника законних прав та інтересів дитини. Право батьків за такої умови має бути узгоджене з нормами соціального життя, а право дитини на здобуття освіти – спиратися на індивідуальну освітню траєкторію та розвиток її самостійності і незалежності, що й має реалізуватися шляхом надання закладом освіти освітніх послуг.

РОЗДІЛ 4

ВІДКРИТІСТЬ СУДЖЕНЬ ЯК РЕСУРС НАВЧАННЯ І ВЗАЄМОДІЇ

4.1. Сучасні концепції відкритості суджень

Одним із феноменів, якій відповідає максимально широкому розумінню психологічних ресурсів, є відкритість суджень (open-mindedness). Що таке «відкритість суджень»? Починаючи з 30-х років минулого сторіччя і дотепер психологи активно використовують два визначення відкритості суджень: *особистісну і когнітивну відкритість*.

Особистісна відкритість проявляється в контексті взаємодії з іншими людьми у вигляді неупередженого, доброзичливого ставлення до представників інакших груп – людей іншого віку, статі, культури тощо. Ідеться передусім про готовність особистості толерувати «інакшість» та продуктивно взаємодіяти з іншими людьми в умовах конфлікту думок, позицій, інтересів. Відкритість загалом передбачає приязне ставлення до інших людей і сприяє більш повному усвідомленню дійсності. Тобто «відкриті індивіди» здатні сприймати об'єктивну реальність і кожну нову людину такими, якими вони є, не намагаючись втиснути це сприймання в рамки суб'єктивних переконань, настановлень і стереотипних зразків (Чуніхіна, 2020). Як умови відкритої міжособистісної взаємодії вчені називають можливість вільно висловлювати власні погляди, відкрито обговорювати інші точки зору, активне слухання, усвідомлення взаємної вигоди та особистісне прийняття. Дослідження показують зв'язок відкритості суджень зі здатністю будувати продуктивні відносини з «інакшими» людьми, стійкістю особистості до некомфортних ситуацій міжособистісної взаємодії, розвитком умінь у сфері стресостійкості та вирішення конфліктів.

Когнітивна відкритість. Відповідно до другого визначення відкритість суджень – це когнітивна налаштованість особистості на сприймання нових ідей, толерування розмаїття думок та готовність мислити поза встановленими межами («out of box»). За Ч. Петерсоном і М. Селігманом, відкритість суджень – це «готовність активно шукати докази, що спростовують власні переконання, плани або цілі, і чесно розглядати такі докази, якщо вони доступні» (Peterson, & Seligman, 2004, p. 144). Відкритість суджень також часто описують за допомогою термінів критичного мислення чи здатності до рефлексії. Дослідження показують, що відкритість суджень позитивно впливає на здатність до навчання як на індивідуальному рівні, так і на рівні груп та організацій, створює необхідні умови для покращення якості групових рішень на основі вільного обміну думками (Lord, 2015).

Відкритість суджень визначають як здатність особистості сприймати та обдумувати інформацію, зокрема таку, що суперечить наявній картині світу, і в разі потреби коригувати свою точку зору під впливом нової інформації (Nare, 1993). Тут ідеться саме про здатність, готовність до взаємодії з новою інформацією, а не про автоматичну налаштованість на інкорпорування нових даних до світогляду чи системи переконань. Тобто відкритість суджень передбачає усвідомлену і добровільну обробку інформації, навіть якщо для цього потрібно вийти за межі своєї зони комфорту, розглядаючи інші точки зору та ідеї. Відкритість суджень як сприйнятливість до широкого спектру ідей, аргументів та інформації зазвичай вважають позитивною якістю. Проте відкритість до нових ідей та досвіду іноді може призводити до плутанини і когнітивного дисонансу: так буває тоді, коли ми дізнаємося щось нове, що суперечить сформованим раніше переконанням. Однак спроможність змінити та переглянути застарілі чи неправильні переконання є важливою частиною навчання та особистісного зростання. Практика виокремлює два напрями в розумінні відкритості суджень: (1) як синонім неупередженості або толерантності; (2) як активність щодо пошуку інформації, яка кидає виклик усталеним переконанням.

Протилежністю відкритості є догматичність і закритість, тобто негнучка прихильність людини до вже наявної, сформованої точки зору без сприйнятливості до інших ідей. Догматичне настановлення не залишає простору для навчання й розвитку. Водночас відкритість суджень не дорівнює хаотичності чи руйнуванню і необов'язково приводить до докорінної зміни системи переконань людини щоразу, коли та стикається з новою інформацією. Наявність сильних переконань або міцна віра не заперечують відкритості. Бути відкритим означає здатність співпереживати іншим людям та розуміти їх, навіть якщо ви з ними не згодні. Відкритість суджень базується на готовності особистості припустити, що наявні в неї переконання чи засвоєна раніше інформація можуть виявитися помилковими, неповними, неактуальними і що її здатність обробляти інформацію є обмеженою. У науковій літературі така готовність дістала назву інтелектуальної смиренності. Дослідники розглядають її або як споріднений до відкритості суджень феномен, або навіть як синонімічне явище. Смиренність як риса характеру або інтелектуальне настановлення протилежна зарозумілості, зверхності, надмірній самовпевненості, проте вона аж ніяк не дорівнює самоприниженню. Інтелектуальна смиренність передбачає передусім повагу до здібностей і досягнень інших людей, щире відкритість до критики своїх дій, бажання уважно дослухатися до думок, відмінних від власних. Така налаштованість, окрім усього, передбачає здатність постійно перевіряти обґрунтованість своїх переконань та готовність, якщо треба, змінювати свою думку (Pritchard, 2020).

Відкритість суджень щільно пов'язана з аспектом взаємин у розбудові соціальної взаємодії, що безпосередньо стосується й освітнього процесу. У ситуації довіри, симпатії, поваги, інтересу до людини, що є носієм нових ідей,

зменшується або й зовсім зникає потреба активізації захисних механізмів. Водночас через активізацію певних біохімічних механізмів створення позитивних стосунків відчутно полегшує формування нових нейронних мереж. Учня і студентам значно легше бути відкритими до педагога, з яким у них склалися надійні стосунки довіри, оскільки такі стосунки вивільняють психологічні ресурси від необхідності контролювати пізнавальну активність з метою уникнення негативного зворотного зв'язку у вигляді санкцій, осуду, низьких оцінок тощо. Відкритість суджень дає змогу вчитися набагато швидше. Як готовність враховувати інакший досвід, переконання, цінності, погляди, відкритість суджень допомагає учневі досліджувати розмаїття світу, переосмислювати припущення, ідентифікувати дезінформацію, розглядати альтернативні способи прийняття рішень тощо. Отже, відкритість суджень є важливим ресурсом організації освітнього процесу, зокрема під час упровадження системних реформ, оскільки це полегшує: (1) адаптацію стейкхолдерів освіти до нових умов організації освітнього процесу; (2) взаємодію стейкхолдерів освіти, зокрема в ситуаціях розбіжності позицій і думок та в умовах невизначеності; (3) сприймання нової інформації – навчальної, організаційної, управлінської, соціальної тощо; (4) пошукову активність стейкхолдерів освіти щодо напрямів подальшого удосконалення освітньої системи.

Відкритість суджень розглядають як неодмінну передумову і водночас як результат освіти. По-перше, відкритість зумовлює готовність учнів та інших учасників освітнього процесу постійно переглядати власні погляди з урахуванням нових доказів. Освіта є процесом безперервного пошуку знань і прагнення до встановлення об'єктивної істини, зокрема шляхом протистояння застарілій інформації, упередженням і сформованим на них застарілим традиціям тощо. Можна сказати, що відкритість суджень є загальною властивістю освіченої людини, і тому вона логічно пов'язана з концепцією освіти як такою. По-друге, відкритість суджень розглядають як певну вимогу до діяльності працівника освіти, що полягає в необхідності впроваджувати діалогові та інтерактивні підходи в навчання з метою підвищення його ефективності, про що можна більш детально дізнатися з додатку В.

Одне із завдань педагога в освітньому процесі – на власному прикладі навчити своїх учнів бути відкритими. Американська психологиня, доктор філософії Керол Сьюзен Двек запропонувала розрізняти два мисленнєві стилі учнівських настановлень щодо навчання. Перший стиль – «фіксоване мислення», тобто мислення, орієнтоване виключно на фіксований результат, передусім отримання схвальної оцінки. Такий стиль мислення часто призводить до фіксації учня тільки на зовнішніх вимогах до освітньої діяльності, намагання жорстко відповідати їм – тобто до звуженого або «закритого» сприймання навчальних цілей. Другий стиль, який К. Двек назвала «мисленням зростання», означає спрямованість пізнавальної активності дитини на процес, розвиток. Тут сама можливість поступового розвитку здібностей, умінь, знань постає як самодостатнє позитивне підкріплення і результат, що сприяє більш глибокому

засвоєнню навчального матеріалу і більш вільному прояву креативних здібностей (Dweck, 2017).

У контексті освітнього процесу можна виокремити дві концепції відкритості суджень, що стосуються процесу їх актуалізації.

1. *Відкритість суджень актуалізується в ситуації зіткнення протилежних позицій.* В. Хейр (Hare, 1979) описує відкритість суджень як «інтелектуальну чесноту, що проявляється в готовності формулювати і переглядати ідеї під впливом критичних доказів та аргументів з метою наблизитися до ідеалу об'єктивності та неупередженості». Учений пропонує три компоненти цієї чесноти: щире відкритість для нових ідей; критичну оцінку цих нових ідей; готовність та бажання переглянути свої переконання на тлі доказів. Відкритість суджень за В. Хейром актуалізується в ситуації зіткнення принаймні двох конфліктних переконань, ідей чи аргументів, які за замовченням підлягають критичному аналізу. Людина, якій притаманна ця чеснота, здатна тимчасово полишити власну позицію, щоб критично осмислити іншу точку зору, оцінити її аргументованість, доказовість, раціональність і в разі потреби, під тиском проаналізованих даних, внести корективи до своєї первісної позиції. Цей процес неможливий без відкритого усвідомлення особистістю свого права на помилку і потенційної хибності деяких власних переконань. Ця концепція відкритості суджень спрямована на пізнання істини засобами критичного мислення.

2. *Для актуалізації відкритості суджень конфлікт не є обов'язковим.* Дж. Бейр виводить поняття відкритості суджень за межі моделі конфлікту (Baehr, 2011). На його думку, відкритість суджень – це чеснота, яка проявляється в бажанні та здатності вийти за межі наперед заданих когнітивних настановлень, щоб вивчити чи сприйняти серйозно достоїнства іншої точки зору. Тут ідеться не стільки про ретельне вивчення аргументів, доказів та фактів з метою визначення серед різних точок зору «переможця» – тієї, що найбільше відповідає істині. Дж. Бейр говорить радше про вивчення з емпатією іншої когнітивної перспективи, яка необов'язково має конфліктувати чи суперечити її власній, проте обов'язково має свою внутрішню логіку, підґрунтя, сенс. У цьому контексті суб'єктивна позиція розуміється не тільки як окрема думка чи точка зору, а саме як позиція – певне місце розташування людини на життєвій траєкторії, яке визначається її досвідом, культурним чи політичним контекстом, соціальними чи фізичними обставинами тощо. Позиція людини, її перспектива чи погляд формуються на основі її досвіду та позицій у фізичному, соціальному, релігійному та політичному світі. Щоб зрозуміти позицію іншого щодо суперечливого питання, потрібно з'ясувати, з якого місця він чи вона «дивиться» на це питання. Отже, у межах концепції Дж. Бейра відкритість суджень – це передусім слухання, діалог і саморозуміння. Відкритість суджень тут – це важливий ресурс взаємодії особистості як з новими (іншими) людьми, так і з новими (іншими) ідеями, що, безумовно, важливо в навчанні та розвитку.

Розгляньмо відтак способи, завдяки яким ці ресурси можуть бути активовані.

4.2. Стратегії розвитку відкритості суджень

Доктор філософії освітянин М. Мерріфілд (Merryfield, 2012) виокремлює три стратегії розвитку відкритості суджень в учасників освітнього процесу: (1) узвичаєння взаємодії з інакшістю, (2) протидія стереотипам та упередженості, (3) формування вміння мислити з різних перспектив.

Узвичаєння взаємодії з інакшістю (культурною, мовною, гендерною тощо). Нині в розпорядженні шкіл є доступ до багатьох платформ та інструментів, які дають змогу організовувати взаємодію учнів та інших учасників освітнього процесу з носіями інакшого соціального досвіду. Це можуть бути спільні уроки або дебати з учнями шкіл в інших регіонах України чи країнах світу за допомогою платформи Zoom; різноманітні форми позакласної активності, які дають учням змогу познайомитися з людьми, чие життя відрізняється від звичного їм; та будь-які інші ініціативи. Налагодження комфортних стосунків з різними людьми дає учням досвід взаємодії з інакшістю та нейтрального її сприймання, без оцінних суджень. Такий досвід, окрім іншого, навчає переосмислення стереотипів та активізує критичне мислення.

Протидія стереотипам та упередженості. Спершу треба зауважити, що соціальні стереотипи є ефективним механізмом, коли йдеться про сприймання великих груп. Натомість звернення до стереотипів при побудові міжособистісних контактів буде радше шкодити, ніж допомагати. Лектори, які мають справу з великими аудиторіями, учителі, які зазвичай працюють з групою дітей у системі групового навчання, природно, послуговуються стереотипами, що полегшує процес сприймання групи і вивільняє час для організації навчального матеріалу. Однак концепція «НУШ» орієнтує вчителів на створення для кожного учня/учениці індивідуальної освітньої траєкторії, що вимагає від педагога усвідомленого відходу від стереотипів й опанування механізмів міжособистісного розуміння, таких як емпатія, ідентифікація та рефлексія. Однак у системі групового навчання такий перехід здійснити складно – для цього потрібні тренування та зміна системи оцінювання в школі (від групового до індивідуального). Концепція «НУШ» формує підґрунтя для такого переходу: і навчальний матеріал, і соціальна взаємодія учасників освітнього процесу можуть дати безліч приводів кинути виклик усталеним стереотипам – через їхню ідентифікацію та деконструкцію. Педагог може використати дискусію, що виникла на уроці, для спільного виявлення та аналізу актуалізованих стереотипів, міркування над причинами, що їх підживлюють, та способами їх подолання. Учні також можуть приносити до школи стереотипи або упередження, засвоєні в процесі ранньої соціалізації через виховання, фільми, засоби масової інформації тощо. Відповідальністю педагога є ідентифікація та деконструкція упередженого мислення – свого і своїх учнів.

Формування вміння мислити з різних перспектив. Ідеться про розуміння того, що свідомість будь-якої людини є похідною від її індивідуальної історії, життєвої перспективи. Відкритість суджень передбачає визнання того, що жоден індивідуальний погляд на світ не є загальноприйнятим, а формувався і формується під впливом певних обставин. Звичка аналізувати різні точки зору дає учням змогу побачити, як по-різному люди тлумачать події та проблеми залежно від свого досвіду, знань, переконань та цінностей. Корисною для учнів вправою в межах цієї стратегії є завдання виявити відмінності в тому, як люди з їхнього найближчого оточення вирішують повсякденні завдання. Наприклад, дітей можна попросити відповісти на запитання «Що робить моя сім'я, чого не роблять інші?», «Як різні люди, яких я знаю, виявляють повагу до інших?» або «Чому деякі люди можуть зі мною не погодитися?». Уміння, сформовані завдяки відкритості суджень, будуть корисними в управлінні конфліктами, оскільки учні вчаться розуміти точку зору інших людей, навіть якщо з нею не згодні.

Далі опишемо соціально-психологічні технології застосування концепції відкритості суджень у соціально-психологічному забезпеченні підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти. Ці технології було розроблено на базі Інституту соціальної та політичної психології НАПН України у 2019–2021 роках. Як *критерії ефективності застосування СПТ* визначено, зокрема, сформовані в учасників апробації навички критичного мислення (готовність визнати власну помилку, чутливість до контексту, відокремлення фактів від інтерпретацій, уміння ставити запитання, спрямовані на з'ясування сутнісних характеристик проблеми); уміння формувати об'ємне (панорамне) бачення проблеми з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних сутнісних характеристик проблеми; уміння формувати та викладати власну позицію в структурованому вигляді; уміння надавати та сприймати зворотний зв'язок; спрямованість на мету в процесі розв'язання конфліктів; емоційну грамотність (уміння розпізнавати свої і чужі емоції та розуміти їхні функції); емпатійне слухання. Зокрема, виявлено значущі кореляції між значенням, отриманим за Шкалою активної відкритості суджень (Baron, Scott, Fincher, & Metz, 2015) учасниками апробаційних сесій, і їхніми очікуваннями щодо власної майбутньої поведінки в разі зіткнення з іншою точкою зору з важливого для них питання: здатністю припустити власну неправоту (.470, $p=.013$) і готовністю визнати рівноцінність різних точок зору на проблему (.502, $p=.008$) (Чуніхіна, 2021).

4.3. Організація освітнього процесу на основі відкритості суджень

Найкращою формою для вправління у відкритості суджень є, безперечно, гра, а найбільш прогнозованих результатів можна досягти засобами СПТ. Тож наведені нижче їхні описи ми подаємо як ресурси, які можна реалізовувати як

гру або як частину СПТ для вирішення різних завдань освітнього процесу без жорсткої прив'язки до форми. Це, зокрема, «стратегії візуального мислення», «спільна імпровізація», «дегустація наосліп», «суперечлива думка», СПТ «open Mind дебати» та «open Mind портрет».

Технологія «Стратегії візуального мислення (*Visual Thinking Strategies*). Її автори – фахівець з музейної справи Ф. Єнавін і когнітивний психолог А. Хаузен. Технологія складається із трьох кроків.

Крок 1. Візуальне дослідження. Учням пропонується витвір живописного мистецтва з неявним або неоднозначним змістом, який вони мають 15-20 хвилин вивчати в повній тиші, не обговорюючи між собою і не висловлюючи власних вражень. Період мовчазного вивчення картини повинен бути достатньо довгим для того, щоб учні мали змогу вийти за межі первинного враження, але не надто затягнутим, щоб вони не втратили інтерес.

Крок 2. Вербальне дослідження. Після завершення етапу мовчазного дослідження картини викладач пропонує учням по черзі відповісти на такі запитання: (1) Що відбувається на картині? (2) Які саме елементи картини спонукають тебе до такого висновку? Коли учень відповідає, викладач вказує на ці елементи, щоб усім учасникам роботи було зрозуміло, про що йдеться. Потім викладач перефразовує відповідь учня/учениці своїми словами і просить його чи її підтвердити правильність викладу. Усі учасники вправи мають переконатися, що вони точно і повністю зрозуміли кожен висловлену точку зору щодо досліджуваної картини. Після того, як інтерпретація учня стала зрозумілою усім, викладач запитує: «Що ми ще можемо побачити на картині?».

Цикл із трьох запитань повторюється для кожного учасника вправи, який має бажання висловитися. Кожне нове тлумачення картини, запропоноване учнем, викладач пов'язує з тими, що вже було сформульовані раніше. Це робиться для створення простору множинності інтерпретацій твору мистецтва, де кожна окрема думка збагачує інші. Для викладача в цій вправі важливо утримуватися від оцінних суджень, навіть схвальних на кшталт «Гарна думка!», «Правильно!» тощо, які б могли дезорієнтувати учасників, спонукаючи до пошуку «правильних» відповідей замість відкритого дослідження множинності сенсів, зашифрованих у творі мистецтва. Метою вправи є не досягнення групового консенсусу, а формування індивідуальних уявлень про твір мистецтва на основі використання ресурсів групової роботи.

Крок 3. Рефлексія. Після завершення циклу з трьох запитань викладач пропонує учасникам поділитися враженнями від набутого досвіду.

Ця технологія заснована на проєкції потенційно конфліктних або соціально гострих тем у простір мистецтва, який легко вміщує в себе двозначність, невизначеність, амбівалентність, множинність інтерпретації та думок. Якщо під час прямого обговорення конфліктних питань актуалізуються всі упереджені і вмотивовані міркування учнів, які спонукають їх до захисних форм поведінки та прагнення досягти перемоги, а не дістатися істини чи розуміння, то, контактуючи з твором мистецтва, вони звільняються від цієї «повинності» захисту та боротьби і можуть досліджувати реальність, так би

мовити, з «відкритим забралом». Співпраця з іншими людьми в інтерпретуванні творів мистецтва на основі Стратегії візуального мислення дає важливий досвід дослідження в умовах невизначеності і сприяє формуванню відповідних умінь. Крім того, ця технологія демонструє механіку відкритості суджень. По-перше, вона показує обмеження, властиві індивідуальному мисленню і перцептивній перспективі. Отже, різноманітні точки зору на твір мистецтва збагачують індивідуальне сприйняття, але необов'язково призводять до консенсусу. По-друге, вона спонукає учасників взаємодіяти з альтернативними перспективами сприйняття, ніби «приміряти» їх на себе. По-третє, вона дає змогу осмислити сприймання, бачення, інтерпретування та переосмислення як процеси, які потребують певної фасилітації. По-четверте, технологія дає змогу залучити тих учнів, які зазвичай побоюються відкрито висловлюватися на уроці, вчить учнів поважного спілкування і сприяє зміцненню групи. Технологія допомагає учням конструктивно взаємодіяти один з одним щодо складних або конфліктних тем.

Спільна імпровізація передбачає будь-які форми міжособистісної або групової взаємодії, у яких послідовність дій не є визначеною заздалегідь (гра, театральна вистава, танець тощо). Єдиним визначеним правилом для учасників є готовність зрозуміти задум партнера й відреагувати на його чи її стимул відповідно до цього задуму. С. Вердуччі (Verducci, 2019) порівнює таку взаємодію з гойдалкою, коли кожен учасник приймає «хвилю» від партнера і запускає свою у відповідь таким чином, щоб «гойдалка» не зупинялася, або принципом «Завжди кажи так». Наприклад, в імпровізаційній сцені один з учасників може наставити на іншого вказівний палець і крикнути: «Ані руш! У мене пістолет!». Якщо інший учасник у відповідь скаже, що це не пістолет, а палець, тобто не прийме заданої партнером гри, імпровізації не відбудеться. Якщо ж, навпаки, упіймає цю «хвилю» і відповідь «Невже це той самий пістолет, якого я подарував тобі на Різдво! Нахаба!», принцип гойдалки спрацює та імпровізація розвиватиметься далі.

Спільна імпровізація «відкриває» гравців, оскільки вона перериває напередзаданість та встановлює імператив невизначеності для них усіх рівною мірою. Принцип гойдалки і «Завжди кажи так» передбачає, що кожен учасник має бути відкритим, тобто готовим до будь-якого розвитку подій. Він чи вона водночас є об'єктом і суб'єктом гри, тобто тим, хто приймає правила, і тим, хто їх встановлює. Сюжет створюється і змінюється колективно завдяки тому, що кожен учасник має право зруйнувати будь-яку прогнозовану сюжетну лінію і задати свою. У таких умовах звичні патерни чи шаблони взаємодії виявляються неефективними, недоречними і гравці змушені винаходити нові способи взаємодії тут і зараз, пізнавати себе та інших в умовах невизначеності. Стан когнітивного дисонансу⁶, що виникає в таких умовах, спонукає учасників до

⁶ Когнітивний дисонанс – реакція людини в умовах, коли її наявні переконання суперечать ситуації, що спостерігається реально. За таких умов людина прагне зберегти відповідність компонентів досвіду (консонанс) й уникнути невідповідності (дисонансу). Назву утворено від двох латинських слів: *cognitio*, що перекладається як «пізнання, знання», і *dissonantia*, що в перекладі означає «невідповідність».

розслідування, дослідження, пошуку та винаходів, критичного осмислення питань, які не мають чітких чи правильних відповідей.

Гра «Суперечлива думка» розгортається в чотири кроки.

Крок 1. Створення карток, на яких виписані три суперечливі твердження різної тематики. Ось приклад картки для гри «Суперечлива думка»:

Обери одне твердження та обґрунтуй його
Учителі мають давати учням більше часу на обдумування відповідей.
Батьки мають слухати своїх дітей.
Фільм «Зоряні війни» не такий уже й крутий.

Крок 2. Учням у випадковому порядку роздаються картки, з яких вони мають обрати одне твердження. Важливо зазначити, що учні не обов'язково мають погоджуватися з обраним твердженням. Усе, що вони повинні зробити, це обміркувати аргументацію на користь твердження. Рекомендується під час підготовки виступу попередньо викласти його письмово.

Крок 3. Учні по черзі озвучують обрану тезу і захищають її за допомогою підготовленої заздалегідь системи аргументів. Завдання інших – лише слухати аргументацію, не заперечуючи її і не перериваючи мовця. Слухачі можуть лише ставити уточнювальні питання, щоб краще зрозуміти позицію спікера.

Крок 4. Учасники обмінюються враженнями від участі у вправі, аналізують, що ускладнювало або полегшувало процес сприймання та осмислення суперечливих позицій.

Гра «Дегустація наосліп». Для гри потрібно підготувати кілька зразків одного продукту різних марок (наприклад, шоколад, вода, печиво) і запропонувати єдиний критерій, за яким учасники мають оцінювати зразки (ціна, вміст поживних речовин чи вітамінів тощо). Важливо, щоб зразків для оцінювання було не більше семи, а критерій оцінювання – лише один. На дегустаційному столі вчитель розставляє зразки продукту в однакових контейнерах чи пляшках, які мають бути пронумеровані. Далі учням пропонується по черзі спробувати кожен зі зразків та висловити своє припущення, який із них найдорожчий (найкорисніший). В одному з варіантів гри вчитель може запропонувати учням ідентифікувати серед зразків свій улюблений сорт продукту.

Після того як усі учні взяли участь у сліпій дегустації, учитель розкриває, у якому з контейнерів лежав продукт із заданими характеристиками. Вчитель пропонує кожному учасникові висловити свої враження від вправи та поділитися власними міркуваннями щодо причин, які зумовили помилковість чи, навпаки, точність «сліпих» припущень. Важливо заохочувати учнів до висунування якомога більшої кількості гіпотез і спонукати їх до спільного

дослідження чинників, які лежать в основі помилкового сприйняття. Наприклад, учитель може попросити групу доповнити й розвинути висловлені окремим учнем міркування. Ця гра дає учасникам змогу переконатися в тому, що навіть ті судження, щодо точності яких вони відчувають абсолютну впевненість, можуть виявитися помилковими через брак деяких критично важливих даних.

«*Open Mind портрет*» дає учням змогу визначити сутнісні елементи особистісної історії іншої людини й створити підстави для ідентифікації з її/його почуттями, думками, поглядами. Її можна використати (1) для створення автопортретів – для дослідження власної особистості та поглиблення саморозуміння; (2) як дидактичний матеріал для уроків читання чи літератури, де предметом зображення буде герой літературного твору в певний момент його оповідання. Для проведення вправи треба підготувати шаблон, який складається з двох контурних зображень людського погруддя (рис. 4.1). Ліву частину шаблону учень використовує для створення звичайного портрета – намагається відтворити характерні риси зовнішності та біографії героя. Права частина шаблону призначена для портретування внутрішнього світу героя – його/її думок, мрій, почуттів, реакцій на важливі життєві події, стосунків та настановлень тощо.

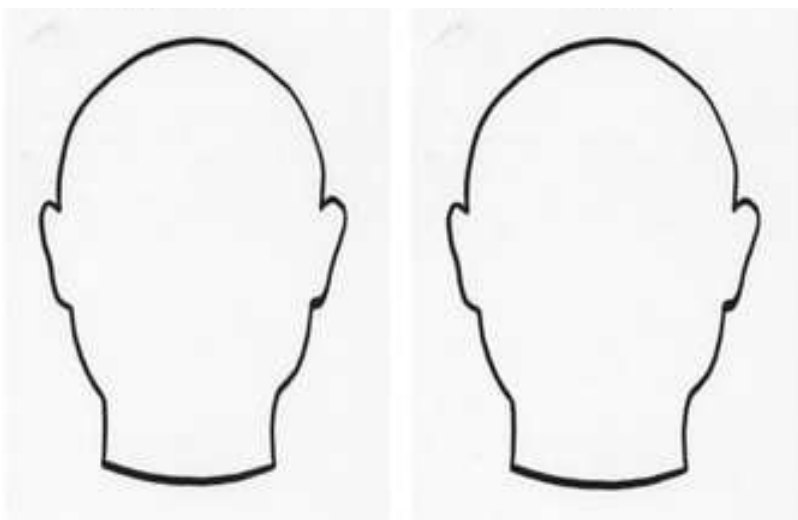


Рис. 4.1. Open Mind портрет

Після заповнення шаблону учні можуть обмінятися враженнями від виконання завдання, обговорити, що було складно, а що, навпаки, давало задоволення під час його виконання. Приклад завершеної роботи зображено на рис. 4.2 (взято з Tompkins, 2003).



Рис. 4.2. Портрети

«*Open Mind дебат*». В основу СПТ⁷ покладено такі три принципи:

1. Принцип рівноправної взаємодії учасників. Відкритість суджень актуалізується в разі зіткнення особистості з відмінними точками зору та набуття конструктивного досвіду взаємодії з людьми, які поділяють ці точки зору. Тому потрібно створити належні умови для того, щоб таке «зіткнення» відбулося. Учасники мають бути ознайомлені з правилами ведення дискусії на засадах недирективного спілкування (Бех, 2013; Rogers, 1961).

2. Принцип обробки інформації на основі її аналізу та синтезу. Важливою передумовою відкритості суджень є здатність учнів розрізняти ідеї й почуття, факти та інтерпретації, суб'єктивне сприйняття й об'єктивну реальність. Дослідивши когнітивні (я знаю), емоційні (я відчуваю) та поведінкові (я дію) компоненти власних настановлень та настановлень інших учасників вправи, учні отримують ресурси для формування комплексного, об'ємного або панорамного бачення проблеми чи ситуації на основі синтезу різних точок зору.

3. Принцип «тут і зараз». Концепція відкритості суджень спонукає учнів до занурення в процес обміну уявленнями, переконаннями, ставленнями, образами, який проживається як особистісний досвід взаємодії «тут і зараз». Цей підхід дає змогу організувати камерні (віч-на-віч) і широкі (20 і більше осіб) формати обміну думками й ідеями з метою набуття досвіду соціальної взаємодії на основі відкритості суджень та/або вирішення прикладних завдань, що стоять перед шкільною спільнотою.

⁷ Технологію розроблено в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України під час виконання науково-дослідної роботи «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» у 2019-2021 роках (Чуніхіна, 2021). Технологію апробовано в рамках Всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх реформ» з метою пом'якшення негативних настановлень педагогічної спільноти та громадськості щодо впровадження 12-річного терміну шкільного навчання.

У грі можуть взяти участь від двох до двадцяти осіб. Модератор просить учасників об'єднатися в команди (від двох до п'яти учасників у кожній) та пропонує їм питання для обговорення. (Якщо учасників лише двоє, дискусія проходить у форматі діалогу).

Обговорення відбувається в чотири раунди.

Перший раунд – називний, під час якого кожний учасник команди має сформулювати свою позицію відповідно до заданої структури:

- Що я знаю з цього приводу? (когнітивний компонент)
- Що я відчуваю з цього приводу? (емоційний компонент)
- Що я роблю/хочу/мушу робити з цього приводу? (поведінковий).

Модератор просить команди завершити речення «12-річне навчання – це...» та повідомити, які почуття у них викликає надане ними формулювання, а відтак намітити дії, які впливають/можуть звідси впливати. Спікери команд по черзі викладають сформульовану позицію, після чого учасники другої команди можуть ставити уточнювальні запитання (на розуміння).

Другий раунд – рефлексивний, під час якого учасникам належить максимально точно відтворити позицію, висловлену іншою командою. По завершенні викладення команди надають зворотний зв'язок щодо почутого: наскільки повно було сприйнято й відтворено їхню позицію, які неточності або пробіли було допущено. Для обговорення когнітивних аспектів настановлень модератор може запропонувати такі запитання: які з викладених вами даних безспірні? які дані потребують уточнення? які дані не можуть бути перевірені? яких даних не вистачає? Під час обговорення емоційних компонентів доречними є запитання: з якими потребами пов'язані висловлені почуття? яку функцію (користь) для суспільства несуть ці почуття? Поведінкові компоненти можуть осмислюватися за допомогою запитань: які дії викликають найбільше/найменше заперечень? хто може і має бути суб'єктом цих дій?

Третій раунд – аналітичний. Команди ознайомлюються з офіційним пресрелізом (іншим інформаційним матеріалом офіційного походження) та обговорюють викладену інформацію за схемою:

- Які з моїх припущень збігаються з цією інформацією?
- Які з моїх припущень суперечать цій інформації?
- Що нового я дізналася (дізнався)?
- Якої інформації мені не вистачає?

Четвертий раунд – синтетичний. Команди мають знову згенерувати завершення речення «12-річне навчання – це...» на основі синтезу всієї інформації, яка була актуалізована під час роботи.

Дебати завершуються підбиттям підсумків групової роботи, під час якого учасники обмінюються враженнями щодо набутого досвіду.

РОЗДІЛ 5

РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ РЕФОРМИ ОСВІТИ

5.1. Ресурсний потенціал рефлексивної культури в освітній практиці

Організаційна культура школи – це інтегративне утворення, що складається із сформованої системи організаційних цінностей, відносин, норм, правил, переконань, очікувань, атитюдів, звичаїв, традицій, обрядів, ритуалів, символіки, стилів взаємодії працівників один з одним й із суб'єктами зовнішнього середовища, розповідей, легенд, міфів про найважливіші події та працівників цього освітнього закладу. Компоненти організаційної культури школи визначаються її місією, баченням, стратегією розвитку та формують і регулюють поведінку й стосунки учасників освітнього процесу в різних умовах та обставинах. Організаційна шкільна культура задає певну специфічну систему координат, яка пояснює, чому школа функціонує саме таким, а не іншим чином, а також визначає стратегії розв'язання проблем.

Останні дослідження підтверджують, що організаційна шкільна культура та вдосконалення реалізації навчально-виховного процесу в школі нерозривно пов'язані. Освітні зміни, що сприяють створенню ефективного, безпечного та комфортного освітнього середовища для навчання учнів і викладацької діяльності вчителів, залежать від змін у шкільній організаційній культурі, розвиток якої посилює спроможність школи керувати освітніми інноваціями. Розвинена організаційна культура формується тими людьми, які працюють у школі, які є формальними і неформальними лідерами школи і які заохочують підтримувати цінності, норми, правила, звичаї, традиції, ритуали школи. У низці зарубіжних досліджень показано, що успішність освітніх інновацій щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в школах визначається колективним почуттям відповідальності вчителів за якість навчання учнів, чому сприяє передусім особистісна рефлексивна культура педагогічних працівників.

Аналіз теоретичних джерел показує, що *особистісну рефлексивну культуру* належить розглядати як інтегративне, динамічне утворення особистості, що містить комплекс рефлексивних знань та вмінь, систему способів організації рефлексії, що створені і функціонують передусім на інтелектуальних й ціннісних засадах, і яка проявляється як готовність усвідомлювати та здатність переосмислювати, творчо перетворювати свій особистий і професійний досвід, пластично й конструктивно інтегрувати напрацьовані завдяки цьому інновації в систему власної діяльності і на цій основі досягати високої стабільної ефективності діяльності, а також здійснювати активний акмеорієнтований саморозвиток (Дегтяр, 2004; Найдьонов, 2008; Найдьонова, 2012; Немченко, & Голік, 2018; Павелків, 2010; Савченко, 2016).

Особистісна рефлексія характеризується процесами самоусвідомлення, самопізнання, самооцінювання, самоконтролю, самоаналізу та визначає ціннісне ставлення до професійної діяльності, розвитку професійних особистісних якостей. Доцільно звернути увагу на те, що в багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях визначено зв'язок творчої діяльності з рефлексією, яка є чинником нового знання. Встановлено, що з рефлексивним рівнем самосвідомості пов'язані самоаналіз, самооцінка та самоконтроль кінцевих результатів творчої діяльності з метою її коригування та самовдосконалення. Значне вдосконалення освітнього процесу в школах і розвиток організаційної шкільної культури відбуваються за умови сприяння з боку керівництва шкіл формуванню та розвитку особистісної рефлексивної культури вчителів. Під кутом зору впровадження освітніх інновацій особистісна рефлексивна культура є вагомим ресурсом взаємодії учасників реформи освіти, водночас цей ресурс розвивається у взаємодії з організаційною шкільною культурою. Варто зазначити, що у зв'язку з цим важливого значення набувають: по-перше, проблема взаємодії особистісної рефлексивної культури педагогічних працівників та організаційної шкільної культури; по-друге, проблема взаємодії суб'єктів діяльності, зокрема особливості суб'єкт-суб'єктних відносин, що виникають у процесі спільної діяльності; по-третє, проблема рефлексивного ставлення педагогів до самих себе як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. Рефлексивна діяльність педагогічних працівників є формою їхнього активного ставлення до освоєння власного професійного досвіду. Рефлексивна культура педагогічних працівників – це особистісно-інтегративне утворення, що охоплює комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на

Особистісна рефлексивна культура
- інтегративне, динамічне
утворення особистості, що
характеризується процесами
самоусвідомлення, самопізнання,
самооцінювання, самоконтролю,
самоаналізу, та
- є умовою суб'єктності (як
системної якості особистості) й
ціннісного ставлення до професійної
діяльності та розвитку професійних
якостей.

виявлення, оцінювання та узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, професійного та особистісного вдосконалення (Дегтяр, 2004).

До показників сформованості рефлексивної культури дослідники відносять такі: теоретичні знання з рефлексії, рефлексивні вміння, здібності до рефлексивної діяльності, наявність мотивації рефлексивної діяльності, усвідомлення процесу формування рефлексивної культури. У більшості вітчизняних і зарубіжних моделей рефлексії педагогічних працівників ключовими компонентами є дослідницька позиція педагогів, заснована на здатності інтегрувати свій досвід, теоретичні знання та професійно-ціннісні орієнтації. Особистісна рефлексивна культура педагогічних працівників – це складник професійно-педагогічної культури, що перебуває в активній взаємодії з організаційною шкільною культурою. Дослідження підтверджують, що особистісна рефлексивна культура як складник професійно-педагогічної культури є якісним, системним і динамічним особистісним утворенням, що характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості і компетентності, сукупністю соціально і професійно зумовлених способів усвідомлення та переосмислення педагогічної діяльності.

Рефлексивну культуру вважають умовою формування суб'єктності як системної якості особистості. Зарубіжні дослідження підтверджують, що ефективність освітнього середовища зростає, коли вчителі й директори шкіл беруть участь в обговоренні ефективних стратегій викладання та навчання (Blase, 2000). Цілі щодо вдосконалення освітнього процесу в школах будуть досягнуті лише тоді, коли вчителі вірять, що позитивні і значні зміни в освітньому середовищі є можливими; коли вчителі починають усвідомлювати, що педагогічна спільнота та громада, як і вони самі, зацікавлені в значних і позитивних змінах освітніх процесів.

Цікавий досвід використання технології розвитку рефлексивної культури в освітній практиці напрацьовано американськими колегами Г. Барнеттом і Г. О'Махоні (Barnett, & O'Mahony, 2006). Такий досвід може бути корисним і для наших учасників реформи освіти. Опис цієї технології представлено нами в практичному посібнику «Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки» (Нова українська школа, 2021). Наше дослідження, проведене на вибірці з 99 студентів-здобувачів вищої педагогічної освіти, виявило такі *критерії ефективності* цієї технології: розвиток рефлексивності, досягнень, креативності, пізнавальних інтересів, комунікативної та соціальної компетентності; саморозвиток; психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань; задоволеність освітнім середовищем; розвиток активних соціальних контактів та гнучкості в спілкуванні.

На окрему увагу заслуговує *дослідження власних дій* – рефлексивна стратегія розвитку рефлексивної культури педагогічних працівників та одночасно збирання, аналізу даних про успішність учнів. З огляду на важливість збирання та аналізу даних про успішність навчання учнів

дослідження вчителями власних дій є надзвичайно цінним способом зосередження уваги колективу вчителів на вдосконаленні функціонування школи. Дослідження власних дій можуть проводити: а) окремі вчителі; б) кілька вчителів; або в) уся шкільна спільнота. Процес дослідження дій складається з *трьох взаємопов'язаних фаз*: пошук (визначення чи опис проблеми та її контексту); мислення (аналіз та інтерпретація ситуації); дії (формулювання та реалізація розв'язків проблеми) (Stringer, 1999).

Р. Сагор (Sagor, 2000), наприклад, виокремлює такі *етапи дослідження власних дій* як рефлексивної стратегії збирання та аналізу даних про успішність учнів (табл. 5. 1).

Таблиця 5. 1

Зміст етапів дослідження власних дій як рефлексивної стратегії збирання та аналізу даних про успішність учнів

| Назва етапів дослідження дій | Зміст етапів дослідження дій та рефлексивні питання |
|------------------------------|--|
| Вибір теми | Оберіть практику викладання або навчальну проблему учнів (<i>Що?</i>) |
| Пояснення теорії | Визначення особистих переконань, цінностей і теорій, які відображають перспективи щодо теми (<i>Що?</i>) |
| Дослідницькі питання | Задайте можливі дослідницькі запитання (<i>Таким чином що?</i>) |
| Збирання даних | Збирайте інформацію, використовуючи узгоджені методики/тести/опитувальники (<i>Що?</i>) |
| Аналіз даних | Вивчіть інформацію, щоб визначити тенденції в динаміці даних (<i>Таким чином що?</i>) |
| Звіт щодо даних | Повідомте результати аналізу даних іншим співробітникам у школі (<i>Таким чином що?</i>) |
| Інформовані дії | Плануйте та реалізуйте майбутні дії (<i>Тепер що?</i>) |

Варто зазначити, що досить часто *дослідження власних дій* зосереджується на проблемі соціальної справедливості, зокрема щодо вчителів та гендерної рівності, академічних досягнень учнів та національної належності, стратегій навчання та розвитку здібностей/досягнень учнів. Директори шкіл можуть успішно впроваджувати *дослідження дій* у шкільну організаційну культуру, виділяючи час та інші ресурси для підтримки рефлексивної активності вчителів, заохочувати вчителів брати участь у роботі аналітичних центрів, груп підтримки, у дослідженні дій учнів, батьків, учителів. При першому ініціюванні *дослідження дій* керівники шкіл можуть запропонувати вчителям обміркувати, чого саме вони навчаються разом зі своїми колегами під час зустрічей, зокрема в письмовій кореспонденції (наприклад, інформаційних бюлетенях, електронних листах) і під час неофіційних зустрічей. Оскільки колективні обговорення педагогічною спільнотою специфіки викладання та навчання засновуються на аналізі результатів *дослідження власних дій*, то

розвивається рефлексивна культура, зосереджена на вдосконаленні функціонування школи (Sagor, 2000). Отже, можна говорити про те, що особистісна рефлексивна культура є ресурсом, який розвивається у взаємодії учасників процесу реформування освіти та сприяє формуванню позитивного ставлення до впровадження освітньої реформи.

5.2. Рефлексивна культура та розвиток соціальної компетентності

Для учасників процесу реформування освіти надзвичайно важливим є вміння успішно вибудовувати взаємини, що передбачає наявність певних індивідуально-психологічних характеристик, зокрема соціальної компетентності. Соціальна компетентність – інтегративна характеристика особистості, яка визначає ефективну соціальну взаємодію, успішність соціалізації в професійному середовищі та навколишньому світі, де важливими умовами продуктивного розв'язання життєвих проблем є соціальна зрілість, суб'єктність позиції та соціальний інтелект. Поняття «соціальної компетентності» пов'язане з вимогами проблемної соціальної ситуації, яку потрібно вирішити, і є неодмінною умовою успішної життєдіяльності, оскільки забезпечує формування гармонійних стосунків із соціальним середовищем.

Дослідження підтверджують, що формування соціальної компетентності особистості передбачає оволодіння інструментарієм, який дає їй змогу рефлексувати зовнішні приписи ситуації та реалізовувати відповідний вплив на неї. Серед складників соціально-психологічної компетентності вітчизняні і зарубіжні дослідники виокремлюють уявлення про різноманітність соціальних ролей та способів взаємодії, вироблені сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях, вміння розв'язувати міжособистісні проблеми.

Формування соціальної компетентності учнів, учителів, батьків і студентів педагогічних спеціальностей – одне із найважливіших стратегічних завдань, оскільки розвинена соціальна компетентність є умовою ефективного функціонування сучасної системи загальної середньої освіти. Згідно з даними нашого дослідження, виражене активне позитивне ставлення студентів педагогічних спеціальностей до освітніх інновацій позитивно пов'язане на значущому рівні з їхньою соціально-психологічною компетентністю (Кравчук, 2020). У студентів педагогічних спеціальностей з вираженим активним позитивним ставленням до освітніх інновацій більшою мірою розвинене вміння розв'язувати міжособистісні проблеми, краще сформовані сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях. Встановлено, що чим більше у студентів педагогічних спеціальностей виражена соціально-психологічна компетентність, тим більшою мірою вони поділяють такі термінальні цінності, як активні соціальні контакти, саморозвиток, збереження індивідуальності, досягнення, креативність, духовне задоволення.

Варто зазначити, що соціально компетентна поведінка пов'язана не тільки з оцінкою різноманітних ситуацій, розробленням й опануванням поведінкових стратегій, апробацією та оцінкою ефективності оптимальної стратегії, а й з ефективним вибором важливих цілей. Окрім академічного навчання, досить важливо, щоб вчителі розвивали в учнів почуття соціальної відповідальності в міжособистісних стосунках (Benninga, & Wynne, 1998; Houston, 1998). Саме тому важливим завданням, що постає сьогодні перед педагогами, є навчання учнів стратегій конструктивного вирішення можливих у майбутньому конфліктів.

Конструктивне вирішення конфліктів передбачає засвоєння учнями вміння визначати проблему, генерувати альтернативні стратегії її розв'язання, здійснювати вибір та реалізацію рішення, а також оцінювати результати вирішення конфлікту.

Зіставимо етапи розв'язання конфліктів за Д. В. Джонсоном (Johnson, & Johnson, 1996) з трьома фазами роздумів за технологією розвитку рефлексивної культури в освітній практиці авторів Г. Барнетта і Г. О'Махоні:

- визначення конфлікту (*Що?*);
- обмін позиціями та інтересами (*Що?*);
- зміна перспектив (*Таким чином що?*);
- пропозиція рішень для взаємної вигоди (*Що тепер?*);
- досягнення згоди (*Що тепер?*).

На нашу думку, важливим завданням є формування соціальної компетентності в учнів/студентів шляхом проблемного навчання, дослідження та аналізу певних життєвих ситуацій, програвання рішень у складних ситуаціях, обговорення проблем суспільства, оптимізації участі в соціальних проектах. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, а також учителів та батьків сприятиме налагодженню ефективної партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу і впровадженню освітніх інновацій.

5.3. Рефлексивні стратегічні підходи у формуванні спільного бачення членів шкільної спільноти

Одним із найбільш важливих компонентів організаційної культури школи є *бачення*. Поняття «бачення» дослідники визначають як новий спосіб бачення моделі, закономірностей та можливостей (Kotter, 1987), бажаного майбутнього для організації (Nanus, 1992) і розуміння того, якою б учасники хотіли бачити свою організацію (Barth, 1993). Коли члени шкільної спільноти мають *спільне бачення*, то освітній процес удосконалюється завдяки зосередженню уваги на допомозі школі в досягненні її бажаного майбутнього. Обираючи потужні перспективні стратегічні підходи, керівники та працівники шкіл можуть започаткувати процес формування бажаного майбутнього для своєї школи

через формулювання «бачення», що дає змогу поступово усвідомлювати цей процес як такий, що формується завдяки їхнім безпосереднім діям.

Розгляньмо основні перспективні стратегічні підходи щодо формування *спільного бачення* членів шкільної спільноти.

Інтуїтивний стратегічний підхід. У цьому підході уява і креативність педагогів використовуються для визначення їхнього бажаного майбутнього в професійній діяльності (Holpp, 1999). Під час зустрічей з групами вчителів творчі дискусії щодо «бачення» можуть викликати такі типи рефлексивних запитань:

- Яка наша мета?
- Які практики ми можемо впровадити, щоб досягти нашої мети?
- Які з цих практик є для нас найважливішими?
- Чи можемо ми як група дійти згоди щодо того, які з цих практик є найважливішими?

Аналітичний стратегічний підхід. Більш структуровані засоби для розвитку *бачення* означаються на основі постановки серії рефлексивних запитань: хто, що, коли, де, чому і як:

- Кому ми служимо?
- Що ми робимо?
- Коли ми це робимо?
- Куди ми хочемо рухатися завдяки своїм зусиллям?
- Чому ми зосереджуємося на цій роботі і на цих цілях?
- Як ми реалізуємо все вищезазначене? (Holpp, 1999).

Стратегічний підхід порівняльного аналізу. Ці перші два підходи дають освітянам змогу з'ясувати особливості власної школи; однак учителі також можуть досліджувати ідеї та практики, що використовуються в інших організаціях (Holpp, 1999). *Рефлексивні запитання*, що скеровують процес мислення, можуть бути такими:

- Що в інших школах упроваджують порівняно з тим, що ми хочемо робити у своїй школі?
- Які амбіції та цінності відображені в тому, що роблять в інших школах?
- Як ми могли б поліпшити їхні і свої зусилля?
- Що б ми відчули, якби досягли наших цілей?

Стратегічний підхід зворотного відображення. Ще один структурований спосіб розвитку «бачення» – це визначити важливі результати навчання для учнів, а потім з'ясувати ключові соціально-психологічні чинники, які сприяють чи перешкоджають досягненню бажаних результатів. Цей процес називається «зворотним відображенням» (Barnett, 2000). Учителі можуть застосовувати таку стратегію як індивідуально, так і колективно – у групах/командах учителів, використовуючи серію рефлексивних запитань (табл. 5.2).

Рефлексивні запитання для вчителів

| Ключові аспекти | Рефлексивні питання |
|--------------------------------|---|
| Результати навчання | Що учні вже зараз добре виконують і чого ще вчать та яких результатів вони мають досягти? |
| Психологічний клімат | Як психологічний клімат у школі сприяє та перешкоджає досягненню цих результатів? |
| Організація навчання | Як методи, за допомогою яких учителі проводять навчання та оцінювання знань учнів, сприяють або ж перешкоджають бажаним академічним результатам? |
| Контекст спільноти | Яким чином спільнота сприяє та перешкоджає поточним і бажаним результатам навчання? |
| Особисті переконання та досвід | Які основні переконання і який досвід впливають на те, як ми працюємо разом і бачимо успіхи учнів? |
| Інституційний контекст | Які фактори на державному рівні, місцевому рівні сприяють або ж гальмують досягнення поточних і бажаних результатів навчання? |
| Лідерство | Як керівництво школи сприяє або перешкоджає організації навчання, створенню психологічного клімату та бажаним академічним результатам навчання учнів? |

Стратегічний підхід SWOT-аналіз. Професори Гарвардського університету Едмунд П. Лерд, К. Роланд Крістенсен, Кеннет Р. Ендрюс, Вільям Д. Гут 1965 року запропонували технологію використання *SWOT-аналізу* для розроблення стратегії поведінки організації. *SWOT-аналіз* застосовується в процесі стратегічного планування, що передбачає поділ чинників та явищ на такі чотири категорії: сильні сторони проєкту (strengths); слабкі сторони проєкту (weaknesses); можливості (opportunities), які відкриваються в разі його реалізації; загрози (threats), пов'язані з реалізацією проєкту. Професор Хайнц Вайрих 1982 року опублікував роботу, у якій запропонував новий вид *SWOT-моделі*. У цій моделі процес стратегічного планування із застосуванням розширеної *SWOT-матриці* представлено як послідовність таких кроків: 1) аналіз зовнішнього оточення; 2) аналіз внутрішнього оточення; 3) побудова стратегій і тактичних дій. Для зручності чотири ключові елементи зображують зазвичай у вигляді схеми із чотирьох стовпчиків (рис. 5. 1).

Можливості – це певні тенденції чи події в зовнішньому середовищі, за правильного, відповідного реагування на які організація домагається істотного просування до поставлених стратегічних цілей.

Загрози – це певні тенденції чи події в зовнішньому середовищі, які за відсутності відповідної реакції організації спричиняють значне погіршення стану організації на шляху до втілення своїх планів.

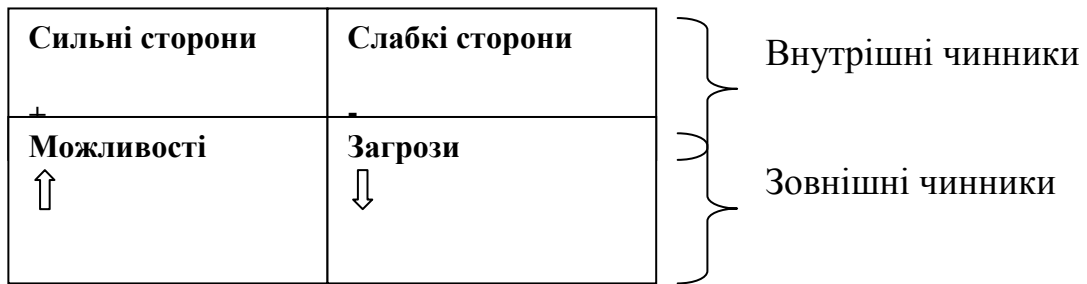


Рис. 5. 1. SWOT-матриця

Залучення членів шкільної спільноти до аналізу сильних сторін – слабких сторін – можливостей – загроз (SWOT: strengths – weaknesses – opportunities – threats) виявляє чинники, що впливають на «бачення» школи. SWOT-аналіз також є засобом з'ясування точок зору та пошуку зв'язків між чинниками, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу в школі. Цей аналітичний підхід базується на даних, зібраних під час індивідуальних інтерв'ю, опитувань персоналу, на відгуках батьків, громади та звітах шкільної ради. Аналітичний процес реалізується завдяки таким основним рефлексивним запитанням:

- Що стосується нашого «бачення» успіху учнів?
- У чому сильні, слабкі сторони, можливості та загрози школи: організація і політика?
- Які навчальні програми і методи?
- Як враховано культурні відмінності?
- Який психологічний клімат?
- Як враховано контекст спільноти?

Якщо SWOT-аналіз проведено правильно, то педагогічні працівники чітко усвідомлюють такі аспекти: чи всі ресурси школи залучено повністю; які конкурентні переваги має школа; які сильні сторони можуть стати перевагами і що для цього потрібно зробити; які з наявних можливостей допоможуть розвитку школи; які загрози є критичними – зараз чи в майбутньому, як їх уникнути.

Крім сприяння розвитку рефлексивної культури вчителів, учнів, батьків, керівники шкіл також можуть сформувані розвинену рефлексивну шкільну культуру, коли вчителі спільно вивчають ефективні методи навчання, викладання та особливості успішності учнів, щоб визначити необхідні удосконалення. Спонсорство, спільні обіди вчителів, підтримка спільного відвідування вчителями конференцій, сумісні зустрічі та створення професійної бібліотеки створюють можливості для спільних роздумів про ефективне викладання та навчання (Ronnenberg, 2000). Керівництво шкіл може заохочувати вчителів до роздумів про ефективне викладання та навчання шляхом створення аналітичних центрів та дослідницьких груп, а також груп підтримки, організації відео- та книжкових клубів, круглих столів (York-Barr et

al., 2001). Можна заохочувати розвиток особистісної рефлексивної культури в процесі спільного дослідження та аналізу ефективних стратегій, реалізації спільних ініціатив щодо вдосконалення освітнього процесу школи, зокрема визначення «бачення», дій педагогічної та громадської спільноти.

Для успішного впровадження освітніх інновацій також важливо використовувати рефлексивні стратегії щодо зосередження уваги учасників процесу реформування на більш важливих цілях чи досягненнях. Так, Дж. Йорк-Барр з колегами (York-Barr et al., 2001), щоб стимулювати командне мислення та обговорення, пропонують використовувати *робочі аркуші для роздумів*. Наприклад, запитання – *Вивчили? Підтвердили? Виникли проблеми?* – можна записати на робочому аркуші, а члени команди напишуть кілька коментарів, перш ніж обговорювати їхні відповіді. Крім цього, робочий аркуш може бути розділений на чотири квадрати із заголовками: ключові ідеї, конкретні уявлення, поставлені запитання і наслідки дій. Члени команди заповнюють квадрати і порівнюють свої відповіді. Нарешті, елементи завершення речень можуть бути запропоновані для індивідуального та колективного розмірковування:

- Мої *почуття*...
- Те, про що я міг би *думати* інакше...
- Те, що я можу *сказати* інакше...
- Те, що я міг би *зробити* інакше... (York-Barr et al., 2001).

Однією з найважливіших характеристик ефективного функціонування організації є наявність чітких цілей та очікувань. Саме тому учасники освітнього процесу індивідуально й колективно мають усвідомлювати, що їхні зусилля надзвичайно важливі для вдосконалення навчально-виховного процесу в школі. Серед причин втрати прихильності до впровадження освітніх змін – відчуття учасниками освітнього процесу, що їхній час марнується, їхні зусилля та досягнення ігноруються іншими колегами та керівництвом школи. (У додатку Б наведено матеріали, які описують процеси спротиву освітнім реформам, та аналізуються причини такого спротиву). Водночас запобігти виникненню спротиву допоможуть рефлексивні запитання; рефлексивні стратегії можна використовувати як у команді, так і разом з іншими членами шкільної організації. Періодично команди можуть «зупинятися» у своїх діях, щоб поставити собі рефлексивні запитання. Аналогічно, щоб визначити, чи можуть інші співробітники в школі та/чи за її межами визнати їхні зусилля, команди можуть поставити такі рефлексивні запитання:

Запитання до себе

- Які цілі ми поставили перед собою?
- Хто ще знає про наші цілі?
- Які у нас є докази того, що наші цілі досягаються?

Запитання щодо участі інших

- Які цілі ми поставили перед школою?
- Чи важливі наші цілі для навчання учнів?
- Чи знаємо ми, чи досягаються наші цілі?

- Якщо ми досягли деяких наших цілей, то чи потрібно нам поставити додаткові цілі?

- Якщо наші цілі незрозумілі або не реалізовані / не досягнуті, як ми можемо це виправити?

Отже, можемо впевнено говорити про те, що застосування рефлексивних стратегічних підходів сприятиме розвитку особистісної рефлексивної культури як ресурсу взаємодії учасників реформи освіти.

5.4. Рефлексивна культура та професійний розвиток учителів

Одним із потужних способів розвитку рефлексивної культури у педагогічних працівників є залучення їх до участі у вивченні ефектів професійного розвитку. Ефективне професійне навчання вчителів, зокрема курси підвищення кваліфікації, є основою їхнього постійного професійного розвитку та підвищення мотивації (Cosner et al., 2019). Професійна співпраця вчителів має вирішальне значення під кутом зору ефективності їхнього професійного розвитку. Ефективне професійне навчання сприяє формуванню у вчителів почуття колективної ефективності, яке справляє незаперечний позитивний вплив на успіхи учнів. Почуття групової ефективності у вчителів є важливим чинником впливу школи на академічні досягнення учнів. Згідно з даними метааналізу Дж. Хетті (Hattie, 2015), переконаність учителів, що вони можуть ефективно працювати разом для досягнення спільних цілей (почуття групової ефективності), значною мірою впливає на успішність навчання учнів. Цей показник вимагає уваги з боку керівників шкіл, відповідальних за професійне навчання вчителів. Підвищене почуття групової ефективності вчителів сприяє учнівським досягненням, які потім ще більше посилюють почуття групової ефективності вчителів (Goddard et al., 2000). Важливі стратегії ефективного професійного розвитку вчителів базуються на моделюванні та впровадженні рефлексивної практики, розвитку взаємин довіри, почуття групової ефективності, зростанні соціальної та комунікативної компетентності, розвитку вміння конструктивно вирішувати конфлікти. Можна виокремити такі характеристики ефективного професійного розвитку вчителів зусиллями керівництва школи:

- чітка спрямованість на навчання та учнів;
- акцентування індивідуальних та організаційних змін;
- поступове запровадження змін на основі «бачення» (Guskey, 2000).

Рефлексія може бути інтегрована в професійний розвиток різними способами. Як уже зазначалося вище, коли вчителі вивчають особливості своєї професійної діяльності під час оцінювання, набуття досвіду коучингу, наставництва та в проектах дослідження дій, це заохочує їх: (1) діагностувати проблеми та визначати способи їх розв'язання; (2) надавати колегам інформацію та демонструвати свою практику; (3) обговорювати, як краще

застосовувати нові ідеї; (4) практикувати та надавати зворотний зв'язок (відгуки) одне одному (Sparks, 1983). Крім того, щоб визначити, як саме впливають ці заходи на вчителів, їхнє викладання та навчання учнів, можна поставити вчителям низку рефлексивних запитань. Наприклад, Т. Р. Гаскі (Guskey, 2000) пропонує досить ефективну основу для визначення особливостей професійного розвитку в межах шкільної організаційної культури. Розгляньмо відтак *п'ять рівнів рефлексії та репрезентативні рефлексивні запитання за кожним рівнем*, що визначають професійний розвиток учителів (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Рефлексивні запитання

| Рівні рефлексії | Рефлексивні запитання |
|---|---|
| <i>Реакції учасників:</i> учителі зосереджені на досвіді професійного розвитку. Запитання першого рівня дають змогу з'ясувати, чи сподобався учасникам досвід професійного розвитку та/чи вони вважають його доцільним | <ul style="list-style-type: none"> - Чи зміст мав сенс? - Чи добре Ви провели свій час? - Чи був модератор добре підготовленим та обізнаним? - Як Ви ставитеся до навчальної діяльності? - Чи сприяла просторова організація кімнати Вашому навчанню? |
| <i>Навчання учасників:</i> учителі досліджують уявлення про те, що було засвоєно завдяки досвіду. | <ul style="list-style-type: none"> - Чи були досягнуті навчальні цілі заняття (сесії)? - Чого Ви навчилися сьогодні? - Що ще Вам потрібно дізнатися з цієї теми? - Як Ви збираєтесь застосовувати інформацію? - Що сприяло чи перешкоджало Вашому навчанню? |
| <i>Підтримка та зміна організації:</i> учителі виявляють, як керівництво школи підтримує чи гальмує досягнення поставлених цілей у практиці викладання та навчання. | <ul style="list-style-type: none"> - Як керівництво школи впливає на реалізацію Ваших цілей у практиці викладання та навчання? - Чи було достатньо часу для реалізації Ваших цілей у практиці викладання та навчання? - Як Вас підтримують колеги/директор, коли Ви апробуєте нові ідеї в практиці викладання та навчання? - Чи знає керівництво школи про Ваші зусилля в практиці викладання та навчання? - Чи є обмін знаннями з іншими вчителями щодо нових освітніх практик? |
| <i>Використання учасниками нових знань та навичок:</i> учителі досліджують, як ідеї, отримані на основі досвіду, застосовуються. | <ul style="list-style-type: none"> - Як Ви дізнаєтесь, чи застосовуються нові навички в практиці викладання та навчання? - Що буде спостерігатися за ефективною реалізацією цілей у практиці викладання та навчання? - Які нові знання Ви впроваджуєте в практиці викладання та навчання? - Які проблеми виникають у Вас щодо реалізації цілей у практиці викладання та навчання? - Якими ідеями Ви ділитеся з учителями та керівництвом школи? |

| Рівні рефлексії | Рефлексивні запитання |
|---|---|
| <p><i>Результати навчання учнів:</i> учителі оцінюють, як учні навчаються.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Як упровадження освітніх інновацій вплинуло на академічну успішність учнів? - Як упровадження освітніх інновацій вплинуло на ставлення учнів до навчання? - Чи всі учні досягнули бажаних результатів навчання? - Чи однакові результати навчання в учнів різної національності та статі? - Як учні справляються зі стандартними тестами? |

Одним із засобів розвитку особистісної рефлексивної культури вчителів є *опитування за рефлексивними запитаннями*. Дослідження підтверджують, що для розвитку особистісної рефлексивної культури вчителів доцільно постійно моделювати та заохочувати застосування вчителями опитування за рефлексивними запитаннями в їхньому повсякденному спілкуванні. Таке опитування – потужний засіб для професіоналів з’ясувати поточні проблеми педагогів, дослідити продуктивність і наслідки їхніх дій, а також майбутні професійні можливості (Lee, & Barnett, 1994).

Керівники шкіл з більшою ймовірністю ставлять перед учителями цілі щодо академічної успішності учнів, визначають результати та критерії успіху в навчанні для учнів, а також враховують точки зору вчителів у своїх професійних рішеннях, якщо включають у свою взаємодію з колегами рефлексивні запитання. Зокрема, Г. В. Лі і Б. Г. Барнетт (Lee, & Barnett, 1994) визначають процес міжособистісного спілкування так: «Опитування за рефлексивними запитаннями – це ефективний метод, коли одна особа готує і ставить запитання, щоб дати респондентові змогу дослідити свої знання, навички, досвід, ставлення та цінності... Опитування за рефлексивними запитаннями заохочує респондента досліджувати власне мислення; метод не призначений для спрямування респондента до висновку, заздалегідь визначеного дослідником. Дослідник поважає твердження респондента, не поспішає з висновками й уникає маніпулювання його/її думками». Очевидно, що мета опитування за рефлексивними запитаннями полягає не в тому, щоб змусити інших прийняти позицію іншої людини. Мета такого опитування – спонукати/заохотити інших людей, зокрема вчителів, обмірковувати власні дії та мотиви, дійти зрештою до самостійного висновку, розуміння та реалізації дій.

Розгляньмо, як використовувати *опитування за рефлексивними запитаннями*.

Ефективне опитування за рефлексивними запитаннями забезпечується за умови підготовки директорами шкіл продуманих запитань, які спонукають учителів до самопізнання. Процес рефлексивного опитування проходить у кілька етапів: (1) вибір події (конкретний досвід); (2) детальний опис події (рефлексивне спостереження); (3) розуміння сенсу події (абстрактна концептуалізація); (4) визначення майбутніх дій та результатів (планування для

впровадження). Якщо директори хочуть допомогти вчителям поміркувати над своєю практикою викладання та визначити, як учні навчаються, то використання рефлексивних запитань може бути вбудованим у процес оцінювання. Так, М. Чивер і М. Ерсинг (Cheever, & Earsing, 2002) вважають, що рефлексія має починатися з постановки мети, тобто вчителям пропонують розглянути та сформулювати особисті та професійні цілі на початку навчального року. Директори протягом навчального року сприяють розвитку рефлексивної культури вчителів, проводячи з ними рефлексивні бесіди, які зосереджуються на цих первісних та/або переглянутих професійних цілях. Допомогти вчителям порозмірковувати над своїми діями та бажаними академічними досягненнями учнів можуть *протокол налаштування (Tuning protocol), коучинг, наставництво (mentoring)*.

Протокол налаштування (Tuning protocol) є гнучким інструментом критики, який використовується для збирання інформації шляхом цілеспрямованого зворотного зв'язку, щоб допомогти в плануванні дій. Протокол налаштування, як потужний засіб, дає вчителям змогу використовувати процес прийняття рішень на основі даних, щоб поліпшити вивчення навчальних досягнень учнів, стратегій оцінювання, виконання домашніх завдань, управління класом (Easton, 2002). У цьому процесі вчитель представляє ідеї своїм колегам, отримує «теплий» і «холодний» відгуки й реагує на ідеї, представлені іншими вчителями (McDonald, 2002). Семиступеневий процес протоколу налаштування (Tuning protocol), який ілюструє певні фази рефлексії, детально описав Л. Б. Істон (Easton, 2002) (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Специфіка семиступеневого процесу протоколу налаштування

| Фази рефлексії | Рефлексивні питання |
|------------------------|---|
| Відкриття | Фасилітатор розглядає мету та кроки процесу за <i>протоколом</i> налаштування (<i>Що?</i>) |
| Презентація | Викладач описує способи навчання учнів та методи оцінки, а також презентує дані про успішність учнів (<i>Що?</i>) |
| Уточнювальні запитання | Інші вчителі просять доповідача уточнити моменти, які розглядалися під час презентації (<i>Що?</i>) |
| Індивідуальні замітки | Доповідач та інші вчителі пишуть замітки або готують запитання на основі обговорення (<i>Таким чином що?</i>) |
| Обговорення учасниками | Учителі надають доповідачеві зворотний зв'язок (відгуки) щодо презентації та запитань, які він/вона поставив/ла перед групою (<i>Таким чином що?</i>) |
| Рефлексія доповідача | Доповідач відповідає на ідеї, висловлені іншими вчителями (<i>Таким чином що?</i>) |
| Дебрифінг | Доповідач реагує на процес і на те, які подальші кроки буде зроблено (<i>Тепер що?</i>) |

Коучинг з колегами – це загально визнаний і популярний спосіб отримання вчителями зворотного зв'язку щодо їхнього викладання, а також розмірковування та аналіз ефективності певних методів навчання. Взаємодіючи з колегами, учителі мають змогу більш об'єктивно оцінити власні методи викладання, проконтролювати та модифікувати свої дії, а також оцінити їхній вплив на академічні досягнення учнів. Обмін досвідом з колегами щодо ефективності методів навчання – це ідеальний спосіб зменшити ізоляцію вчителів та активізувати дискусії, присвячені ефективності навчання учнів (Slater, & Simmons, 2001). Коучинг з колегами має стати частиною шкільної організаційної культури, що стало б поштовхом до професійного зростання вчителів. Наприклад, С. Слейтер і Д. Сіммонс (Slater, & Simmons, 2001) описують комплексну програму навчання, що охоплює сесії з досліджень у сфері коучингу з колегами, інструменти спостереження та навички проведення конференцій, а також поточні зустрічі тренерів для моніторингу, контролю та коригування процесу. Т. Бенедітті (Beneditti, 1997) пропонує *чотири кроки* у створенні та підтримці програми *коучингу з колегами*: (1) дозволити вчителям обирати собі тренерів – колег-коучів; (2) переконатися, що тренери знайомі із супервізійними практиками; (3) організувати заняття для тренерів, щоб вони могли зустрічатися зі своїми колегами-партнерами; (4) організувати постійні зустрічі для тренерів, щоб вони дізналися про нові методи викладання та поміркували над своїм досвідом.

Останні дослідження підтверджують, що якість шкільної освіти значною мірою поліпшується за умови розвиненої рефлексивної культури вчителів, коли ті зосереджують свою увагу на викладанні, навчанні та власному професійному розвитку (Barnett, & O'Mahony, 2006). Зарубіжні дослідження підтверджують, що академічна успішність учнів покращується в школах, де вчителі: (1) спостерігають за практикою викладання одне одного та аналізують ефективність методів викладання; (2) спільно планують, замовляють та оцінюють навчальні матеріали; (3) проводять демонстраційні уроки; (4) обговорюють актуальні викладацькі та навчальні аспекти, такі як плани уроків, навчальні матеріали, методи викладання, оцінювання учнів; (5) вивчають і критикують реальні приклади методів викладання та оцінювання учнів (Blase, 2000).

Отже, особистісна рефлексивна культура як інтегративне, динамічне утворення особистості пов'язана з процесами самоусвідомлення, самопізнання, самооцінювання, самоконтролю, самоаналізу і є умовою формування суб'єктності як системної якості особистості, визначає ціннісне ставлення до професійної діяльності, розвитку професійних особистісних якостей. У процесі впровадження освітніх інновацій рефлексивна культура стає вагомим ресурсом взаємодії учасників реформи освіти. Особистісна рефлексивна культура педагогічних працівників є складником професійно-педагогічної культури і перебуває в активній взаємодії з організаційною шкільною культурою. Поліпшення якості шкільної освіти спостерігається, коли складниками шкільної організаційної культури стають: особистісна рефлексивна культура вчителів,

почуття групової ефективності та відповідальності освітян, спільні роздуми педагогічної і громадської спільноти щодо «бачення» школи, ефективні методи викладання та навчання учнів, ефективне і комфортне освітнє середовище.

Розвитку особистісної рефлексивної культури та організаційної шкільної культури сприятиме застосування запропонованої американськими дослідниками Г. Барнеттом і Г. Махоні *технології* розвитку рефлексивної культури в освітній практиці. Критеріями ефективності цієї технології є: розвиток рефлексивності, досягнень, креативності, пізнавальних інтересів, комунікативної та соціальної компетентності; саморозвиток; психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань; задоволеність освітнім середовищем; розвиток активних соціальних контактів та гнучкості в спілкуванні. Розвиток особистісної рефлексивної культури як ресурсу взаємодії учасників реформи освіти має базуватися на застосуванні таких рефлексивних стратегічних підходів: інтуїтивного та аналітичного, порівняльного аналізу та зворотного відображення, підходу SWOT-аналізу.

У переліку важливих стратегій ефективного професійного розвитку вчителів мають бути: моделювання та впровадження рефлексивної практики, розвиток взаємин довіри, почуття колективної ефективності, соціальної та комунікативної компетентності, уміння конструктивно вирішувати конфлікти. Сподіваємось, що представлені в розділі матеріали, зокрема про особливості розвитку особистісної рефлексивної культури як ресурсу взаємодії учасників реформи освіти, а також запропоновані нами рефлексивні стратегічні підходи щодо формування спільного «бачення» членів шкільної спільноти, стратегії ефективного професійного розвитку вчителів стануть у пригоді вчителям, викладачам, студентам та всім зацікавленим у впровадженні освітніх реформ особам.

РОЗДІЛ 6

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Матеріали цього розділу мають допомогти в підвищенні ефективності впровадження концепції «Нова українська школа» завдяки використанню комплексу соціально-психологічних засобів, спрямованих на налагодження прозорих комунікацій між суб'єктами процесу реформування освіти – школи, сім'ї, громади; підвищення рівня соціально-психологічної грамотності творців освітньої реформи; прискорення психологічної та соціальної адаптації до нововведень; створення конструктивної взаємодії у просторі освіти, зниження рівня соціальної напруженості та конфліктності в умовах змін. Зазначимо, що партнерська взаємодія як психологічний ресурс налагодження процесу спілкування відрізняється від інших видів міжособистісних стосунків і характеризується насамперед активністю, ініціативністю, рівністю партнерів, їхньою самостійністю, узгодженістю рішень і злагодженістю дій, проявом власної позиції особистості і її вмінням співпрацювати з іншими. У цьому контексті соціально-психологічні технології як засоби, а отже, і як комунікативні ресурси партнерської взаємодії пов'язані з діалогічним напрямком організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що впливають на підвищення рівня групової ефективності (Schwarz, 2005) та знижують конфліктну взаємодію (Петренко, 2019). У такому разі критеріями групової ефективності будуть: *адаптивність* – здатність особистості розв'язувати проблеми, зосереджуючи увагу на ресурсах і досягненні цілей; *висока продуктивність* – досягнення вагомих результатів у процесі вирішення поставлених завдань; *залучення* – заохочення, спонукання членів групи брати участь у спільній роботі і їх *навчання* – отримання нового знання, а також підвищення завдяки цьому рівня своєї професійної і психологічної компетентності (Beckhard, 2006).

Апробацію СПТ партнерської взаємодії і її оцінювання за означеними критеріями групової ефективності було розпочато в лютому-березні 2020 року під час ознайомлення вчителів закладів загальної середньої освіти м. Києва із сучасним соціально-психологічним інструментарієм, що дало змогу зробити деякі попередні узагальнення (Петренко, 2021). За висловлюваннями учасників, головним результатом групової роботи став діалог, який дав змогу ухвалити важливі колективні рішення. Ці рішення не було «спущено» зверху, а їх виробили безпосередньо самі учасники в процесі вдумливого і зацікавленого обговорення того, яким чином можна вплинути на ситуацію в освіті в контексті її реформування. На думку учасників, така конструктивна робота сприяє

розв'язанню в шкільному середовищі важливих завдань шляхом обміну думками, знаходження спільної позиції і вироблення плану дій, а також підвищує рівень компетентності педагогів в умінні вести діалог, ставити відкриті запитання і знаходити на них відповіді. Засвоюючи принципи, покладені в основу співпраці, партнери мають змогу отримувати необхідну інформацію щодо розуміння і розв'язання проблем, визначати головне і другорядне, не відволікатися від основної мети, утримуватися в річищі поставлених завдань, уміти обґрунтовувати свою позицію. Учасники обговорення усвідомлюють як нагальну потребу перетворення партнерської взаємодії між представниками владних структур, неурядових організацій і освітньою спільнотою на усталену практику, адже зацікавленість освітян в ефективному реформуванні галузі не викликає сумніву. Саме цьому й сприятиме опрацювання і запровадження в шкільне середовище соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії (Петренко, 2021).

Застосовуючи СПТ партнерської взаємодії, треба мати на увазі, що процес групової роботи охоплює три рівні її реалізації (Davidson, 2005). Перший рівень – рівень *мікропроцесу* – відображає загальну мету, яку досягатиме група в процесі своєї роботи (приміром, розроблення стратегічного плану, розв'язання проблеми, врегулювання конфліктної ситуації тощо). Другий рівень – рівень *мезопроцесу*, або рівень такого специфічного процесу, коли група для досягнення поставленої мети проходить заздалегідь визначену серію відповідних технологічних кроків (наприклад, дев'яти-, семи-, п'ятикрокові моделі розв'язання проблем, створення карти процесу, вибір релевантних технологій). Третій рівень – рівень *мікропроцесу* або рівень окремих технік, як-от: мозковий штурм, фокусуюче запитання, аналіз Парето, емоційні картки тощо. Представлені нижче психологічні техніки (Інструменти..., 2021) як комунікативні засоби підвищення партнерської взаємодії можуть бути універсальними, використовуватися на будь-якому етапі, або специфічними, тобто можуть застосовуватися на різних етапах інтерактивної роботи з групою: на етапі підготовки, на початковому етапі, на етапі пошуку рішення, на етапі визначення плану дій, а також етапі завершення групової роботи (рис. 6.1).



Рис. 6.1. Етапи психологічної роботи з групою

6.1. Психологічна робота з групою: підготовчий етап

Техніка «Фокусує питання»

Мета: формулювання основного питання обговорення, залучення учасників до дискусії, а також набуття ними комунікативної компетентності.

У роботі психолога з групою одним із найважливіших елементів є пошук основного питання, за допомогою якого обговорення спрямовується в потрібне рiчище. Від того, яке питання буде оголошено учасникам на початку, залежить вектор усієї подальшої роботи. Неправильно сформульоване питання може спрямувати учасників хибним шляхом, не дасть змоги досягти поставлених цілей. Формулюючи фокусує питання, слід враховувати його основні структурні елементи, як-от: тема, проблемна сфера, раціональна мета, емоційна мета, зацікавлені сторони, учасники обговорення, місце локалізації інтересів і час їх реалізації (рис. 6.2).

«Тема», або «проблемна сфера», – це один з основних елементів фокусує питання, навколо якого розгортається обговорення. На цьому етапі зусилля учасників роботи спрямовуються на формулювання конкретного запиту (необхідних ресурсів, потреб, інтересів, побажань), реалізація якого потребує точного визначення. Інакше кажучи, «тема» зустрічі – це те, на чому зосереджуватиметься увага під час проведення групової роботи. У семантико-синтаксичній будові речення це зазвичай іменник, що виконує функції підмета.



Рис. 6.2. Структурні елементи фокусує питання

«Раціональна мета» – це те, що треба зробити, чого потрібно досягти в процесі обговорення питання. У структурі речення це найчастіше дієслово, що

виконує функції присудка. Дієслово може означати процес, бажання, стан, ставлення чи конкретну дію. Приміром, аналізувати, думати, хотіти, оцінити, написати, створити. Отже, під час формулювання цієї частини питання з'являється запит на отримання результату (приміром, критерії успішного просування до мети).

«Емоційна мета» – це визначення афективного забарвлення процесу взаємодії, врахування емоційного досвіду учасників обговорення під час просування до раціональної мети.

«Зацікавлені сторони» – це ті індивідуальні чи групові суб'єкти, які зацікавлені у вирішенні питання і на кого впливатиме отриманий результат.

«Учасники обговорення» – контингент, усі ті, хто бере участь у роботі групи і може виконувати під час обговорення певну функцію, як-от: експерта, повноваженої особи, мотиватора, генератора ідей, критика, скептика тощо. У складі групи також можуть бути представники, що розподіляються за професійними, віковими, статусними, рольовими, гендерними ознаками.

«Місце локалізації інтересів і час їх реалізації» – це територіальні рамки реалізації інтересів учасників обговорення – країна, регіон, місто; а також часові межі, що визначають тривалість і послідовність дій щодо їх здійснення.

Результатом роботи має стати сформульоване питання, що охоплює означені компоненти і дає змогу дістати відповіді щодо того, «хто» діятиме в напрямку здійснення означеної мети; «що» для цього треба зробити; «як», у який спосіб це буде зроблено і «коли» – у який термін (рис. 6.3).



Рис. 6.3. Приклад застосування техніки «Фокусуюче питання»

Техніка MEWEUS

Мета: залучення учасників до партнерської взаємодії, усвідомлення ними здатності розв'язувати проблеми, зосереджуючись на пошуку ресурсів і досягненні цілей.

Техніку MEWEUS можна використовувати як на початку групової роботи – на етапі підготовки, так і на інших етапах роботи з групою – етапах пошуку рішення чи завершення роботи. Цей універсальний інструмент передбачає, по-перше, проведення індивідуальної роботи, по-друге, спільну роботу в діадах чи малих групах, по-третє, виконання завдань у загальній групі учасників (рис. 6.4).

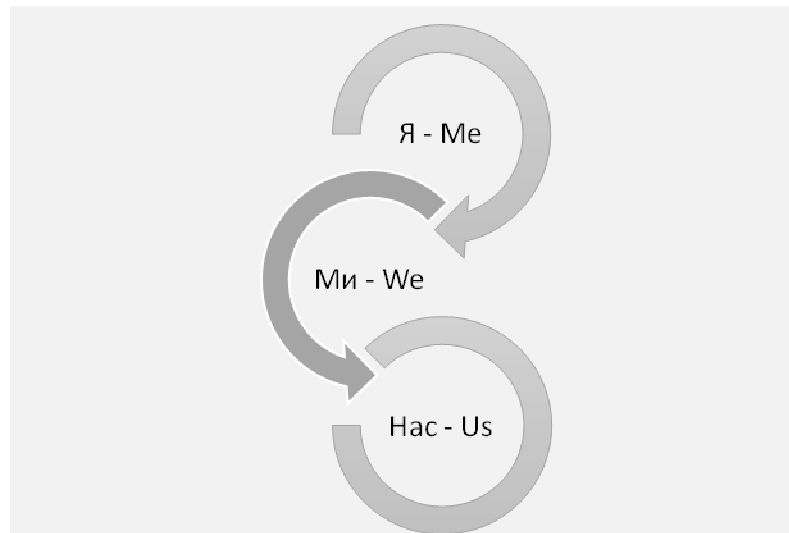


Рис. 6.4. Складові елементи техніки MEWEUS

На першому етапі передбачається індивідуальна робота (*Me*), під час якої формується і має бути зафіксована думка, ідея, пропозиція кожного учасника обговорення, адже судження і міркування будь-кого є дуже важливими. Під час роботи група не чинить безпосередній вплив на її членів, не обмежує, не «пригнічує» ініціативність і творчу активність кожного. Цей крок є дуже важливим для зацікавленого залучення до роботи, для індивідуального усвідомлення проблеми і винайдення оригінальних, ефективних способів її розв'язання. На цьому етапі ідеї не піддаються зовнішньому переструктуруванню і цензуруванню. Це індивідуальний внесок кожного в спільну справу, який треба сприймати з повагою і вдячністю. Важливо не поспішати, дати учасникам час подумати, записати свої пропозиції.

Тривалість роботи – від 1 до 5 хвилин.

На другому етапі (*We*) обговорення відбувається в парах або малих групах. Основні ідеї фіксуються на фліпчарті або на наліпках, причому обираються оригінальні пропозиції, а схожі ідеї збираються до купи. За потреби представлені міркування, якщо їхній смисл незрозумілий для інших, можуть бути сформульовані інакше, оскільки основна мета роботи на цьому етапі – зрозуміти всіх учасників. Як результат, з'являються нові унікальні

ідеї, які можна презентувати на наступному етапі обговорення. Основним принципом роботи стає не відстоювання своєї думки, а розуміння інших.

Тривалість роботи – від 10 до 25 хвилин.

На третьому етапі роботи (*Us*) відбувається представлення результатів, опрацьованих у малих групах. Обговорення проходить в одній загальній групі. Учасники відповідають на запитання, конкретизують свої думки.

Тривалість роботи – від 10 до 13 хвилин.

Загальна тривалість MEWEUS – близько 40 хвилин.

6.2. Психологічна робота з групою: початковий етап

Техніка «Обміркуй і обговори»

Мета: спонукання членів групи до участі в спільній роботі, отримання нового знання, підвищення рівня своєї професійної і психологічної компетентності. Цю п'ятиступеневу техніку можна застосувати на початку роботи з групою.

Перший крок – учасники розподіляються на групи.

Другий крок – учасникам ставлять заздалегідь сформульоване запитання. Приміром, «на який результат від сьогоднішньої зустрічі ви розраховуєте?» або «Яким буде результат сьогоднішньої зустрічі?».

Третій крок – кожен з учасників обмірковує відповідь на запитання (до 5 хвилин).

Четвертий крок – варіанти відповідей обговорюються в групі. Група визначається із спільною відповіддю на поставлене запитання (до 5 хвилин).

П'ятий крок – кожна група представляє результат своєї роботи на загал (до 5 хвилин).

Загальна тривалість роботи – близько 15 хвилин.

Техніка «Мої очікування».

Мета: спонукання членів групи до спільної роботи, мотивування їх до досягнення вагомих результатів під час вирішення поставлених завдань.

Цю техніку краще застосовувати на початковому етапі роботи в групі. Потрібно звернути увагу на те, щоб учасники обговорення почувалися безпечно і могли вільно висловлювати свої думки. Учасникам пропонується завершити висловлювання, приміром такі:

- Хорошим результатом нашої зустрічі для мене буде...
- Після зустрічі я хочу піти з...
- Під час зустрічі для мене важливо обговорити...
- Сподіваюсь, що наслідком нашого обговорення стане...
- Для мене актуальним є питання...

Кожен з учасників по черзі продовжує фразу. Бажано, щоб усі висловили свої міркування. Продовження фрази можна записати на стикерах

(картках) і передати ведучому. Для зручності стикери можна розмістити на фліпчарті.

Ведучий за принципом зворотного зв'язку повідомляє групі, про що, власне, ітиметься під час обговорення, які питання буде поставлено, які проблеми будуть розглядатися, а які – не будуть. Очікування конкретного учасника від сумісної роботи можуть збігатися, а можуть і не збігатися з очікуваннями інших. Цей момент також потрібно обмірковувати.

Загальна тривалість роботи – близько 15 хвилин.

Техніка OARRS.

Мета: підготовка, заохочення учасників до сумісної роботи в групі, спрямування їх до досягнення мети і запланованих результатів.

Цю техніку використовують на початку роботи з групою. Її назва – англійська абревіація назв етапів, які потрібно виконати, щоб розпочати обговорення (рис. 6.5).

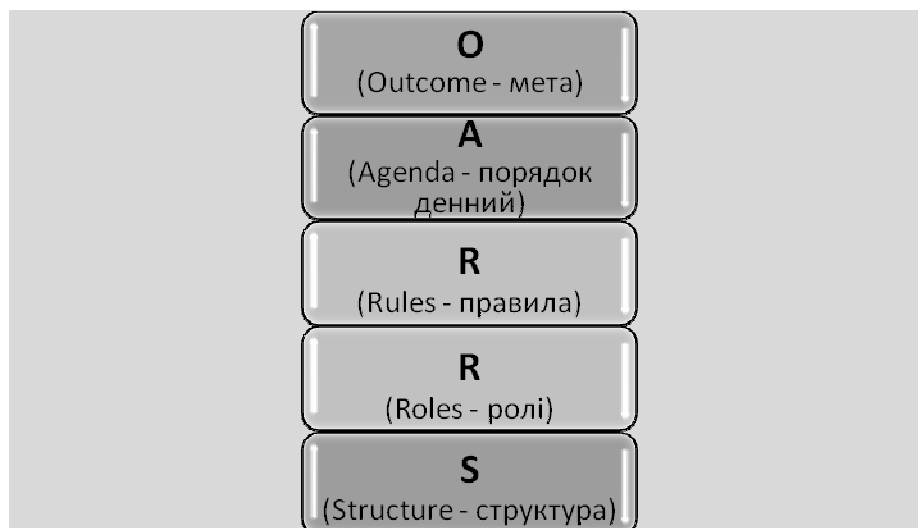


Рис. 6.5. Етапи техніки OARRS

I етап – ознайомлення учасників з метою групової роботи і запланованими результатами, яких потрібно досягти.

II етап – учасникам повідомляють про порядок денний, тобто про ті питання, що обговорюватимуться під час зустрічі для досягнення очікуваного результату.

III етап – учасники домовляються про правила, за якими відбуватиметься обговорення і які дадуть змогу отримати передбачуваний результат.

IV етап – визначають ролі учасників (ведучий, той, хто стежить за дотриманням правил, за часом, та ін.).

V етап – повідомляється про розклад зустрічі, про те, що саме буде відбуватися, а також надається інформація про таймінг.

Загальна тривалість роботи – близько 15 хвилин.

6.3. Психологічна робота з групою: етап пошуку рішення

Техніка TRIZ

Мета: залучення учасників до спільної роботи в групі; набуття спроможності вирішувати питання, зосереджуючи увагу на ресурсах; досягнення високих результатів під час вирішення поставлених завдань; набуття нових компетентностей.

Техніку використовують для групової роботи на етапі пошуку рішення з метою генерування нових, оригінальних ідей у процесі обговорення. Ця техніка дає змогу подивитися на проблему під іншим кутом зору. Принципами роботи групи мають бути твердження «Ми в такому ракурсі ще не думали» і «Будемо діяти навпаки». Ключовим питанням обговорення є «Що треба зробити, щоб...», але від зворотного, тобто якщо раніше думали, як розв'язати проблему, то тепер – як її залишити. Приміром, «Що треба зробити, щоб ця проблема залишилася нерозв'язаною?» або «Що ми можемо зробити, щоб у нашій школі все залишалось так, як і раніше?». Такі питання допомагають «згенерувати» ті причини, що породжують проблему, заважають змінити ситуацію на краще. Під час обговорення стає зрозумілим, чого не треба робити, щоб розв'язати проблему. У процесі роботи за допомогою цієї техніки можна вирішити такі завдання:

- висловити те, про що раніше не говорили, що замовчували;
- висунути інноваційні ідеї;
- зрозуміти, що саме заважає розвитку;
- усунути бар'єри в спілкуванні;
- мати змогу взаємодіяти як партнери;
- складати реалістичні плани на майбутнє.

Етапи проведення техніки TRIZ

1. Учасникам потрібно скласти список дій, які можуть призвести до «найгіршого результату». Можна провести «мозковий штурм» для того, щоб з'ясувати, який результат є найнесприятливішим, а потім скласти список дій, які спричиняють цей результат (*тривалість – 10 хвилин*).

2. Запитайте, які непродуктивні дії із цього складеного переліку учасники здійснюють зараз (*тривалість – 10 хвилин*).

3. Запитайте, які непродуктивні дії із складеного переліку треба припинити якнайшвидше (*тривалість – 10 хвилин*).

Техніка «П'ять пальців», або техніка «Кулака»: командне голосування

Мета: заохочення учасників до групової роботи для вирішення поставлених завдань, пошук спільного рішення, набуття комунікативної компетентності.

Техніка застосовується для визначення спільної ідеї, мети, цінності. Робота полягає в тому, що учасники обговорення можуть проголосувати за допомогою пальців руки: від одного до п'яти і кулака (можна використовувати спеціально заготовлені картки). *П'ять* пальців означає, що знайдене рішення повністю влаштовує учасника, він з ним цілком згодний і може взяти участь у його реалізації. *Чотири* пальці – учасник має деякі зауваження, але готовий проголосувати за рішення, опрацювати його за необхідності і взяти участь у його виконанні. *Три* пальці – рішення не є прийнятним для учасника, однак він дає свою згоду, якщо більшість групи таке рішення схвалює. У цьому випадку учасник схвалює не рішення, а голосування за нього. *Два* пальці – рішення не подобається й учасник хоче висловити з цього приводу свою думку. *Один* палець – учасник категорично проти рішення, такий голос блокує результат обговорення, тож ситуація потребує більш пильного розгляду і подальшого розв'язання. *Кулак* – сигнал, який подає учасник для того, щоб заявити про неефективну комунікацію; є застереженням, що розглядається не та проблема, не в тій аудиторії, не в той час і в результаті обговорення ухвалено не те рішення (рис. 6.6).



Рис. 6.6. Техніка «П'ять пальців»

Важливо: обговорення триває доти, доки всі учасники не покажуть однакову кількість пальців. Під час роботи учасники можуть показувати різну кількість пальців, але кожного разу ситуація обговорюється і рішення знову голосується. Зазвичай учасники голосують із заплющеними очима і під час голосування не знають, з кого саме розпочалося голосування і ким закінчилося.

Робота триває до одностайного голосування.

Техніка «Виставка найкращих ідей»

Мета: залучення учасників до спільної роботи, пошук творчих ідей для вирішення поставлених завдань, здобування нових знань.

Техніка застосовується в груповій роботі на етапі пошуку, збирання креативних ідей та ухвалення рішення. Питання треба окреслювати максимально широко, не треба звужувати завдання, яке має бути захопливим і цікавим для виконавців. Учасники мають змогу максимально розкрити свої творчі потенції – мислити широко, варіативно, змістовно. За короткий проміжок часу учасники ознайомлюються з багатьма ідеями, можуть

розвинути їх, сформулювати на їх основі нові. Робота відбувається в п'ять етапів. На початку роботи учасникам ставлять фокусуюче запитання (дають проблемне завдання), яке можна записати на аркуші фліпчарта.

I етап – індивідуальна робота. Кожен з учасників складає свій список ідей щодо вирішення питання. У списку треба записати не менше ніж 12 ідей (це обов'язкова умова, оскільки така кількість дає змогу сформулювати нестандартні ідеї, які «не лежать на поверхні»). Кожну ідею потрібно пронумерувати (*тривалість етапу – 3-7 хвилин*).

II етап – робота продовжується в малих групах (по 2-4 учасники). Суть цього етапу полягає в тому, що тут можна запозичувати ідеї. Кожен читає свій список ідей і коротко пояснює їхній смисл. Ідеї не обговорюються, сперечатися з приводу висунутих ідей не можна. Завдання для кожного з учасників – обрати для себе кращу ідею і записати її на своєму аркуші. Дуже важливо: не обговорювати, не домовлятися, а тільки збирати кращі, на думку кожного з учасників, ідеї – у цьому головна мета роботи на цьому етапі. За сигналом ведучого, синхронно учасники в групах змінюються, створюється нова мала група. Важливо, щоб учасники в групах були іншими, для цього ведучому потрібно продумати маршрут руху й управляти цим процесом. Збирання нових ідей триватиме. Кожен учасник продовжує складати список і нумерувати відібрані ідеї на своєму аркуші, формуючи «банк ідей». Зміни учасників у групах можуть відбуватися від 3-х до 5-ти разів (*тривалість етапу – 10-25 хвилин*).

III етап – індивідуальна робота. Кожен з учасників зі свого списку «зібраних» ідей обирає п'ять найкращих, позначаючи номери тих, які сподобалися найбільше (*тривалість етапу – до 5 хвилин*).

IV етап – робота в малих групах. Учасники по чергово обмінюються своїми найкращими ідеями, обговорюють їх і разом обирають дві-три найкращі, найцікавіші, записують їх на картці. Головне – зберегти унікальність, не змінити, не спотворити первинний зміст і формулювання ідеї (*тривалість етапу – до 10 хвилин*).

V етап – робота в загальній групі. Картки з найцікавішими ідеями, які обрали учасники кожної з малих груп, розміщують на фліпчарті. Після цього можна провести презентацію ідей і відібрати найбільш прийнятні для виконання. Можна створити «галерею ідей» і проголосувати (поставити мітку) за найбільш слушну, таким чином обирається ідея, що набрала максимальну кількість «голосів». Ще один спосіб – проранжувати ідеї, визначити серед них першочергові, пріоритетні. Це дуже важливий етап роботи, оскільки учасники беруть на себе відповідальність за впровадження обраних ідей. Критерії, за якими відбувається відбір ідей, визначаються зазвичай на початку п'ятого етапу групової роботи.

Загальна тривалість роботи – 30-50 хвилин.

6.4. Психологічна робота з групою: етап визначення плану дій

Техніка «Три важливих кроки»

Мета: залучення учасників до спільної роботи в групі, активізація пошуку рішення для виконання поставлених завдань і досягнення цілей, здобування нових знань.

Техніка використовується в груповій роботі на етапі визначення плану дій для підсилення мотивації учасників щодо виконання прийнятих під час обговорення рішень. Метою роботи стає визначення шляхів реалізації спільних рішень та узгодження термінів їх виконання. Ідеться не про накреслення детального плану дій, а про окремі кроки, які треба зробити для того, щоб розпочати реалізацію ідей, записаних учасниками на аркушах фліпчарта в процесі обговорення поставлених перед групою проблемних завдань. Основні етапи роботи за цією технікою такі:

I етап – вибір ідеї. Учасники вибирають ті ідеї, які, на їхню думку, доцільно було б доопрацювати і сформулювати для втілення як конкретні дії (*тривалість етапу – 3-5 хвилин*).

II етап – визначення першочергових кроків. Учасники розподіляються між собою в малих групах за принципом «одна група – одне питання». Обговорюються і визначаються основні першочергові кроки, які треба зробити для досягнення результатів (*тривалість етапу – 10 хвилин*).

III етап – підготовка короткої презентації. Під час презентації передбачається представлення розроблених групою трьох перших конкретних кроків, які треба здійснити для досягнення заздалегідь визначеного результату, терміни виконання цих кроків, а також осіб, відповідальних за їх реалізацію (*тривалість етапу – 15 хвилин*).

IV етап – представлення опрацьованих результатів на загал. По черзі представники кожної малої групи презентують колективні напрацювання – конкретні кроки, які будуть здійснюватися учасниками обговорення для досягнення означеної мети. На цьому етапі кожен з учасників може ставити запитання для прояснення і конкретизації окреслених кроків (*тривалість етапу – 20 хвилин*).

Застосовуючи в процесі групової роботи техніку «Три найважливіших кроки» потрібно пам'ятати, що її виконання спрямоване лише на мотивування учасників до реалізації загальних рішень, визначених у процесі обговорення. Задля побудови робочого плану дій потрібно провести з учасниками зустрічі додаткову роботу із застосуванням під час групового обговорення інших соціально-психологічних комунікативних інструментів.

6.5. Психологічна робота з групою: завершальний етап

Техніка «Емоційні картки»

Мета: залучення учасників до спільної роботи в групі, набуття ними психологічної компетентності, отримання зворотного зв'язку за результатами роботи.

Емоційні (метафоричні) картки, або картки, які викликають у людини асоціації уявлень, застосовують на завершальному етапі роботи з групою, коли потрібно виявити очікування учасників щодо проведеної роботи й отримати за результатами обговорення зворотний зв'язок. У процесі роботи учасники мають обрати картку, які асоціюються із заздалегідь визначеним об'єктом, як-от з предметом обговорення, ідеєю, рішенням, результатом тощо. Учасники мають пояснити, чому саме було обрано ту чи ту картку, який її зміст, яку емоцію вона викликає. Можна попросити обрати картку, яка розкриває, приміром, актуальний психологічний стан учасників або їхні очікування від результатів партнерської взаємодії в майбутньому. Далі робота продовжується в парах, де кожен з учасників пояснює своєму партнеру, чому він обрав саме таку картку, з чим це пов'язано. Можна розкрити свої емоції, стани, сподівання, очікування від проведеної роботи. Після цього учасники в парах обмінюються своїми картками і мають розповісти «історію картки», яка опинилася у них в руках. Потім учасники міняються між собою в парах і процедура повторюється – учасники змінюються в парах, розповідають «історію картки», яка зараз у них в руках, обмінюються картками між собою, тобто щоразу під час сумісної роботи з'являється новий партнер, нова картка, нова «історія» цієї картки. Після цього всі учасники можуть зайняти свої місця. Наступний крок полягає в тому, що учасник розповідає групі про картку, яка зрештою опинилася у нього після етапу роботи в парах. Після цієї розповіді треба з'ясувати, кому саме з учасників належала картка від самого початку роботи і наскільки точно відтворено її зміст – «історія картки» – на завершальному етапі.

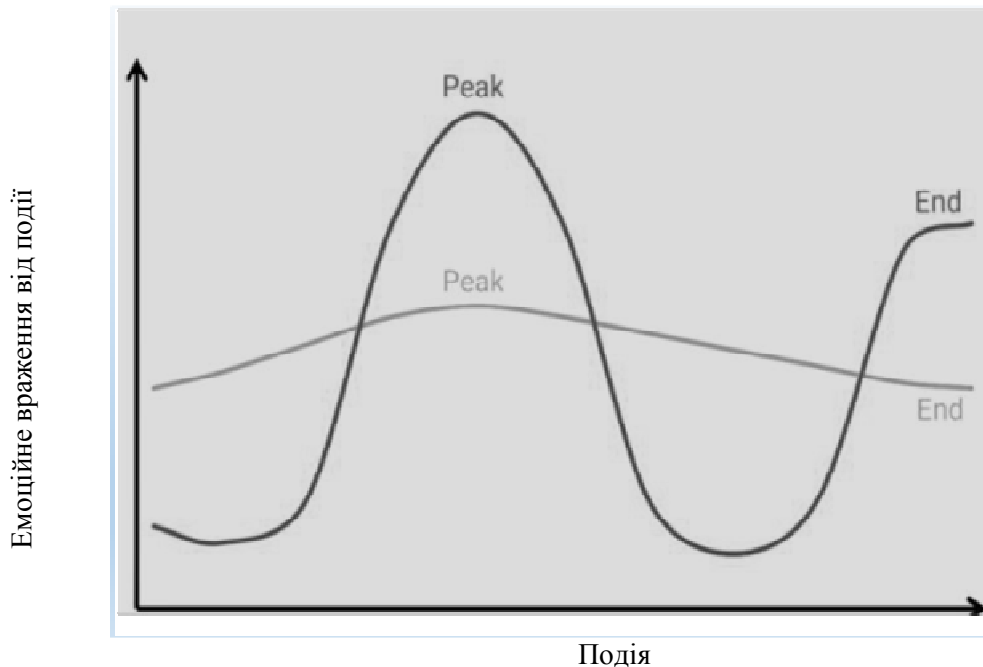
Інший варіант роботи з емоційними картками – розмістити їх на стіні і запропонувати учасникам обрати для себе будь-яку з них. Картку можна зняти зі стіни і написати на стикері два-три слова – асоціації, пов'язані з нею. Після цього картку і стикер зі словами-асоціаціями учасники повертають на своє місце. Ще один спосіб використання емоційних карток – це коли учасник має змогу обрати відразу три зображення-асоціації і розташувати їх на уявній часовій прямій – минуле, теперішнє, майбутнє (як варіант, дві картки – теперішнє і майбутнє). На етапі завершення обговорення можна розкласти картки на підлозі і запропонувати учасникам стати біля тієї, що найбільше відповідає настрою, відчуттю від проведеної роботи. Під час роботи з образами (уявлення, вибір, вербалізація) активізується творче мислення, завдяки чому генеруються нетривіальні ідеї і формуються нові підходи щодо подальшого впровадження опрацьованих групою й окремими її учасниками результатів, а

завдяки отриманню зворотного зв'язку стає можливим виявити продуктивність проведеної роботи.

Техніка WOW

Мета: залучення учасників до спільної роботи в групі, спрямованої на вирішення поставлених завдань, здобуття нових знань, підвищення психологічної компетентності, отримання зворотного зв'язку за результатами обговорення.

Результати наукових досліджень, проведених психологом Д. Канеманом, свідчать про важливу роль переживання емоційних моментів під час події у формуванні спогадів про цю подію. Отож дослідник сформулював правило «Peak-end», згідно з яким спогади людей про події, позитивні чи негативні, багато в чому визначаються найбільш сильним враженням (peak) і завершенням події (end) (Манн, & Турусін, 2018; Пайн, & Джеймс, 2019) (рис. 6.7).



Примітка. Лінія *темно-сірого* кольору вказує на те, що подія характеризується людиною як приголомшлива, а спогади про неї – як позитивні; лінія *світло-сірого* кольору означає, що подія не справила враження, а спогади людини мають нейтральне забарвлення.

Рис. 6.7. Правило «Peak-end»

Техніку WOW доцільно застосовувати на завершальному етапі роботи з групою. Учасникам треба пригадати все те, що відбулося під час обговорення, і відповісти на запитання: «Яка подія, що сталася під час нашої зустрічі, викликала у вас «Вау»-ефект? Тобто що вразило вас найбільше? Те, що порушує усталений, звичний хід життя; щось важливе, видатне? Щось непередбачене, несподіване? Що треба робити надалі, щоб отримати такий ефект «Вау»? Поділіться своїми враженнями і міркуваннями з усіма нами!».

Отже, партнерська взаємодія як психологічний ресурс налагодження ефективного процесу спілкування відрізняється від інших типів міжособистісних стосунків і характеризується насамперед активністю, ініціативністю, рівністю партнерів, їхньою самостійністю, узгодженістю рішень і злагодженістю дій, проявом власної позиції і вмінням співпрацювати з іншими. Використання представленого комплексу соціально-психологічних засобів активізації партнерської взаємодії учасників освітнього процесу спонукатиме їх брати участь у спільній роботі, сприятиме налагодженню між ними прозорих комунікацій. Досягнення в такий спосіб конструктивної взаємодії сприятиме підвищенню рівня соціально-психологічної компетентності впроваджувачів реформи, прискоренню їхньої соціально-психологічної адаптації до нововведень, підвищенню здатності до вирішення поставлених завдань, віднаходженню ресурсів для досягнення цілей, зниженню рівня соціальної напруженості та конфліктності, підвищенню ефективності впровадження концепції «Нова українська школа».

ЗАМІСТЬ ПІСЛЯМОВИ: УРОКИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У МІЖНАРОДНОМУ ПРОСТОРИ

Додаток А

Соціально-психологічні ефекти впровадження освітніх реформ (країни Південноазіатського регіону)

Розвиток таких країн, як Сингапур, Тайвань, Китай (а саме Гонконг), Малайзія і Таїланд, характеризується високими темпами економічного зростання⁸. Навіть у контексті освіти, як свідчать дані звіту Міжнародної консалтингової групи McKinsey & Company, Гонконг, зокрема, потрапив у рейтинг країн із найкращою освітньою системою. Створення інноваційного, конкурентоспроможного виробництва має базуватися на якісно побудованій системі освіти. Сталий індустріальний розвиток цих держав і висока незалежна міжнародна оцінка результатів упровадження освітніх інновацій якраз і викликали наш інтерес до аналізу особливостей перебігу освітніх реформ у країнах Південноазіатського регіону. Однак, як свідчать результати досліджень, які ми розглядаємо нижче, керівництво і вчителі під час упровадження освітніх реформ зіткнулися з низкою негативних соціально-психологічних ефектів. Причини та специфіка прояву цих ефектів, наразі «синдрому реформи» та «ефекту горловини», а також їхні наслідки для психічного здоров'я вчителів представлено в цьому розділі.

Дослідження «Здійснення реформи освіти: чи справді є «азіатський» стиль?»

Країни: Таїланд, Сингапур, Тайвань, Гонконг та Малайзія.

Дослідник: Ф. Халлігер (Halliger, 2010)⁹.

Вид дослідження: емпіричне, кількісне.

Мета: здійснити аналіз уявлень педагогів щодо освітніх реформ, визначити їхні специфічні ознаки та виявити перешкоди в процесі реформування.

Вибірка: 100 респондентів, які представляли п'ять вищеперелічених країн.

⁸Голишева, С. О., Грищенко, О. Ф., & Макаренко С. В. (2018). Аналіз досвіду країн «азійських тигрів» для формування стратегічних напрямків науково-технологічного розвитку вітчизняних промислових підприємств. *Ефективна економіка*, 6. Retrieved August 16, 2021 from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6419>

⁹ Hallinger, Ph. (2010). Making education reform happen: is there an «Asian» way? *School Leadership and Management*, 30 (5). <https://doi: 10.1080/13632434.2010.502524>

Методи: опитування, яке здійснювалося за допомогою анкети, що містила чотири відкритих запитання, а саме: (1) Які були найважливіші освітні реформи, впроваджені у вашій країні за останні п'ять років? (2) Власними словами опишіть стратегії реформування, які було використано у вашій країні для впровадження реформ на рівні місцевих шкіл. (3) Опишіть ключові перешкоди на шляху впровадження цих освітніх реформ. (4) Коли ви розмірковуєте над стратегіями та процесом упровадження цих освітніх реформ у вашій країні, чи є в них щось таке, що ви могли характеризувати як «азіатський стиль»? Якщо так, то який це стиль?

Основні результати. Освітні реформи в Південноазіатському регіоні мали такі «унікальні азійські» особливості: (1) ієрархічність; (2) делегування відповідальності за реформування школам на місцях; (3) відведення ключової ролі людському капіталу в національному розвитку; (4) цілеспрямоване створення широкого розголосу щодо програм реформування освіти в засобах масової інформації; (5) виражена дистанція між владою і пересічним громадянином як культурна особливість країн Південно-Східної Азії, що штучно створює повагу до влади і конформізм щодо освітніх інновацій.

Перешкоди, зазначені респондентами: постійна зміна і нечіткість цілей, брак налагодженої комунікації щодо візії реформ, брак лідерів змін, нестача розуміння та інтересу щодо реформ, брак ресурсів, психологічний спротив учителів, брак нових знань і навичок, інституційної підтримки, недовіра тощо.

У названих країнах Південноазіатського регіону панує ієрархічна модель управління, через що вчителі як суб'єкти впровадження були вилучені з цього процесу, системні цілі реформ не було переведено у значущі цілі на рівні місцевих шкіл. Проблема нестачі розуміння та інтересу щодо реформ серед педагогічної спільноти проявлялася в тому, що стейкхолдери не надавали достатньо підтримки вчителям і директорам щодо роз'яснення освітніх інновацій.

Дослідження «Коли реформа б'є по реальності: «ефект горловини» в початкових школах Гонконгу» та «Освітні реформи в Гонконзі за останні десять років: синдром реформ і нові напрацювання»

Країна: Китай, особливий адміністративний район Гонконг.

Дослідники: І. Ченг і А. Уокер (Cheng, & Walker, 2008¹⁰; Cheng, 2009¹¹).

Вид дослідження: теоретико-методологічне, якісний аналіз.

Мета: проаналізувати суспільні реакції на процес реформування початкової і середньої освіти в Китаї протягом 1998–2008 рр.

Метод: метааналіз.

¹⁰Cheng, Y. C. & Walker A. (2008). When reform hits reality: the bottleneck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 28 (5). <https://doi.org/10.1080/13632430802499994>

¹¹ Cheng, Y. C. (2009). Educational reforms in Hong Kong in the last decade: Reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23(1).

Основні результати. На основі проведеного аналізу, систематизації та узагальнення даних І. Ченг виокремив такі соціально-психологічні ефекти, які виникли в результаті неефективного впровадження освітніх інновацій у Південноазіатському регіоні: «синдром освітньої реформи» та «ефект горловини». Серед причин появи «*синдрому освітньої реформи*» в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні вчений назвав такі: (1) освітні реформи, що відбувалися в сусідніх з Китаєм країнах або в інших районах Азіатсько-Тихоокеанського регіону, зазнали взаємного впливу або зараження, поширюючи між собою негативні наслідки реформування, деструктивні моделі поведінки, негативні емоційні та дискурсивні патерни учасників цих реформ; (2) прагнення найвищого державного керівництва досягти цілей реформи протягом дуже короткого часу й одночасна реалізація багатьох ініціатив у сфері освіти, що призводило до хаосу та низки невдач у секторі освіти; (3) ігнорування власних культурних і контекстних умов у процесі здійснення освітніх реформ; (4) стурбованість втратою конкурентоспроможності на світовій арені, якщо реформування не вкладалося в зазначені терміни.

Серед наслідків «синдрому реформи» для шкільних педагогів на прикладі Гонконгу можна назвати такі: збільшення навантаження вчителів через численні ініціативи та заходи, депрофесіоналізація через надмірне управління та моніторинг; напруженість через невизначеність і неясність в освітньому середовищі; емоційне та професійне вигорання вчителів, знецінення статусу педагогічної професії, втрата компетентних учителів; погіршення якості викладання та навчання.

«Ефект горловини» в освітніх реформах. Синдром освітньої реформи в Гонконзі викликав ланцюгову реакцію – появу «ефекту горловини». «Ефект горловини» – це така ситуація, коли будь-які нові освітні ініціативи (навіть якщо вони започатковуються з метою покращення) стають додатковим тягарем для вчителів і шкіл, а самі ініціативи заважають здійсненню наступних реформ або блокують їх. Тобто діє такий принцип: чим більше реформ ініціюється, тим більше перешкод виникає на їхньому шляху і тим сильніше психологічне напруження в її учасників.

Унаслідок дії «синдрому реформ» та «ефекту горловини» серед учителів Китаю було зафіксовано такі порушення психічного здоров'я: (1) *розлади настрою і схильність до самогубств*: Гонконгський центр вивчення розладів настрою повідомив, що майже 25,2% Учителів Гонконгу мали серйозні порушення настрою, серед яких 13,8% – тривожні розлади. З 50 000 усіх учителів, що працювали в Гонконзі, 12 000 мали розлади настрою¹² (Hong Kong Mood Disorder Centre, 2004); (2) *надмірний тиск і бажання звільнитися з роботи*: близько 50-52% вчителів початкової і середньої ланок освіти

¹²Hong Kong Mood Disorder Centre. (2004, June 30). *Report on Hong Kong teachers' mood*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
https://aims.cuhk.edu.hk/converis/portal/detail/Organisation/2954705;jsessionid=4eb55f5b5f1ae28d95cb5f902f97?lang=en_GB

відчували, що «вони не контролюють свою роботу» і зазнають «психологічного тиску на роботі». У середовищі цих респондентів переважали симптоми безсоння (50,9%) та втрати самовладання (48,6%), учителі відчували «фізичний дискомфорт» (46,6%). Моральний дух учителів був на низькому рівні: 37-56% опитаних учителів Гонконгу постійно думали про звільнення з роботи; (3) *надмірне навантаження*. Майже у всіх чотирьох звітах згадувалося, що навантаження вчителів Гонконгу було надзвичайно високим у період освітніх реформ. Щоденне навантаження становило близько 11-14 годин, загалом близько 67 годин на тиждень; воно було набагато більше, ніж у викладачів у Тайбеї (50 годин), Шанхаї (55 годин), Пекіні (63 години) та Макао (63 години). Для порівняння, у британських учителів щотижневе навантаження становило понад 54 години і це було головною причиною їхнього звільнення з роботи (Cheng, & Walker, 2008).

Соціально-психологічні чинники підтримки освітніх реформ та спротиву змінам: на прикладі окремих досліджень у Німеччині, Іспанії, Австралії

На початку ХХІ століття в західних країнах швидко зростає кількість теоретико-емпіричних досліджень з проблем освітніх реформ: соціально-психологічних чинників підтримки та спротиву, необхідності й важливості врахування думок учнів, учителів та батьків як важливого каталізатора освітніх змін у школах. Зарубіжні дослідники наголошують на важливості аналізу точок зору учнів як експертів освітніх реформ, значенні діалогу між учнями і вчителями (Lodge, 2005)¹³, інституційних можливостях «трансформаційних» шкільних змін через налагодження партнерських стосунків учнів і вчителів (Beattie, 2012)¹⁴. Важливими умовами партнерської взаємодії, які адміністратори можуть використовувати для мобілізації та здійснення процесу освітніх змін у школах, є командна робота та прагнення до досконалості в організаційній культурі.

Сьогодні реформа шкільної освіти в Україні має на меті бути максимально наближеною до європейських стандартів, які вимагають від учителів диференційованого підходу до кожної дитини в навчальному колективі з урахуванням фізичних, розумових та інтелектуальних особливостей учнів, наявності сформованих компетентностей надавати учням психолого-педагогічну підтримку та розвивати їхній творчий потенціал.

У цьому контексті надзвичайно важливим і корисним є досвід освітніх шкільних реформ у Німеччині, шкільна освіта якої орієнтована на компетентнісний і диференційований підходи до учнів та відповідає вимогам сучасного європейського суспільства. Зокрема, важливим є досвід визначення соціально-психологічних чинників підтримки освітніх реформ та спротиву їм у Німеччині.

Сьогодні актуальною проблемою у світі є також розвиток освітньої шкільної системи, яка сприяє створенню комфортного освітнього середовища, формуванню здорового й безпечного способу життя дітей і яка протистоїть негативним соціальним явищам. У цьому контексті досить цікавим є досвід освітніх шкільних реформ в Іспанії, яка пройшла через активний процес реформування освітньої системи, зокрема шкільної. У зв'язку з тим, що освітні реформи в Іспанії не дістали одностайної підтримки громадськості,

¹³Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>

¹⁴Beattie, H. (2012). Amplifying student voice: The missing link in school transformation. *Management in Education*, 26 (3), 158–160. <https://doi.org/10.1177/0892020612445700>

надзвичайно важливою проблемою є вивчення соціально-психологічних чинників підтримки освітніх реформ та спротиву їм у цій країні.

Надання якісної освіти всім дітям – одна з головних умов їхньої подальшої успішної соціалізації та повноцінної участі в житті суспільства. Саме тому досить важливим є досвід освітніх реформ Австралії як однієї з найрозвиненіших країн світу, яка дотримується високих стандартів в освіті та забезпечує її високу якість як у мегаполісах, так і у віддалених містах. Австралійська система освіти характеризується ефективними освітніми практиками у викладанні та навчанні на основі інноваційних технологій, спрямованих на розвиток в учнів креативності, незалежного і критичного мислення. Визначення та аналіз соціально-психологічних чинників підтримки освітніх інновацій та спротиву їм в Австралії є важливим досвідом для України.

Дослідження «Спротив учителів шкільній реформі: відображення незручної правди»

Країна: Німеччина.

Дослідник: Е. Терхарт (Terhart, 2013)¹⁵.

Вид дослідження: теоретичне.

Мета: визначити чинники виникнення та зростання спротиву освітнім реформам у вчителів.

Методи: метааналіз досліджень на вибірках: 13 000 директорів та вчителів (Köhle, 2010)¹⁶; 3444 учителів (Maier, 2010)¹⁷.

Основні результати. Визначено такі основні чинники спротиву вчителів освітнім реформам: (1) сумніви в необхідності освітніх реформ у школі; (2) значна невизначеність у реалізації нових ідей, процесів чи процедур; (3) інновації та процеси змін зазвичай викликають почуття незахищеності й розцінюються як посягання на професійну компетентність та ідентичність; (4) приймання нових ідей, процесів чи процедур роботи як чинення тиску, інтенсифікації роботи чи як обмеження індивідуальної автономії в роботі, або ж як комбінації всього цього досвіду; (5) немає розуміння особистої користі від процесу змін. Учителі розуміють, що, можливо, треба вчитися чогось нового, працювати по-іншому і більш інтенсивно. Водночас у вчителів виникає питання: чи буде конкретне, чи символічне задоволення від усіх цих зусиль? (6) несформованість єдиної думки про те, що являють собою освітні проблеми, і, як наслідок, які нові знання слід враховувати або як використовувати наявні знання; (7) вчителі можуть бути позбавлені ініціативи в розробленні освітніх реформ; (8) соціальні конфлікти та нереалістичні вимоги до шкіл створюють не

¹⁵Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33 (5), 11–14.

¹⁶Köhle, B. 2010. Zentrale Lernstandserhebungen – Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung? *Does Standards-Based Testing Lead to Instructional Development?* Berlin : Verlag Dr. Kuster.

¹⁷Maier, U. 2010. Accountability Policies and Teachers' Acceptance and Usage of School Performance Feedback – A Comparative Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (2), 145–165. doi:10.1080/09243450903354913

тільки політичні перешкоди, а й несвідому тривогу, яка перешкоджає аналізу та впровадженню освітніх реформ; (9) переконаність учителів у тому, що від шкільних реформ користь буде тільки шкільній адміністрації, міністерствам, університетам тощо; (10) школи – це складні системи з множиною груп інтересів, які мають різні цілі, змагаються за вплив; (11) шкільні системи – це багатоцільові організації. Загальна внутрішня динаміка шкільних систем змінює їх швидше, ніж будь-яка освітня реформа.

Дослідження «Уявлення та переконання вчителів початкових класів в Астурії щодо ключових компетентностей»

Країна: Іспанія.

Дослідники: А. Мендес-Гіменес, Б. Сьєрра-Арїзмендіаррієта, Дж. Манана-Родрігес (Mendez-Gimenez, Sierra-Arizmendiarrieta, & Manana-Rodriguez, 2013)¹⁸.

Вид дослідження: теоретико-емпіричне.

Мета: визначити та проаналізувати особливості ставлення вчителів початкових класів в Астурії (Іспанії) до ключових компетентностей, включених до навчальної програми обов'язкової шкільної освіти в процесі впровадження освітньої реформи; проаналізувати чинники спротиву впровадженню освітньої реформи.

Вибірка: 810 респондентів.

Методи: спеціальна анкета за п'ятибальною шкалою Лайкерта, яка включає 40 пунктів, згрупованих за п'ятьма ключовими аспектами навчальної програми, а саме: активності/заходи, методологія, оцінка, мотивація та міждисциплінарна робота.

Основні результати. Виявлено, що успішна реалізація в освітній реформі компетентнісного підходу у вихованні та навчанні учнів залежить від ставлення до нього вчителів. Встановлено, що вчителі ставилися нейтрально до потенціалу ключових компетентностей; учителі не мали чіткої, твердої думки щодо важливості включення ключових компетентностей до навчальної програми. Аналіз даних згідно зі статевим розподілом показав, що вчителі-чоловіки оцінювали переваги ключових компетентностей значно вище, ніж учителі-жінки. Суттєвим чинником спротиву впровадженню освітньої реформи виявився страх змін. Отримані результати обговорюються під кутом зору необхідності розуміння вчителями важливості освітніх змін, усвідомлення переваг виховання та навчання учнів за навчальною програмою з включеними в неї ключовими компетентностями та усвідомлення переваг застосування ефективних стратегій освітніх змін.

Дослідження на тему «Думка учнів у шкільній реформі? Прагнучи водночас критики і схвалення»

Країна: Австралія.

¹⁸Mendez-Gimenez, A., Sierra-Arizmendiarrieta, B., Manana-Rodriguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educacion*, 362, 737–761. [https://doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248).

Дослідник: Е. Майєс (Mayes, 2020)¹⁹.

Вид дослідження: теоретико-емпіричне, лонгітюдне, якісне.

Мета: з'ясування інституційних можливостей «трансформаційних» шкільних змін через налагодження партнерських стосунків учнів і вчителів; з'ясування особливостей підтримки чотирирічного процесу реформування шкіл Австралії та спротиву цим змінам.

Вибірка: 586 респондентів (учні, вчителі, батьки).

Методи: інтерв'ю, фокус-групи, лонгітюдний експеримент (2010–2013 рр.).

Дизайн дослідження. У 2010 р. було сформовано групу учнів-дослідників, яка мала на меті залучити всіх учнів школи до розгляду освітніх реформ, які інші учні вважали необхідними. Отже, 20 учнів 9-го класу (14-річних осіб), які представляли різні класи школи, різні культурні традиції, пройшли навчання як дослідники. Ця група учнів-дослідників протягом року вивчала, як учні почувуються в школі, які освітні реформи вважають важливими, і представила відтак результати свого дослідження різним учасникам процесу реформування: учням, учителям, батькам.

Після презентації вчителям отриманих результатів директор школи запросив учнів-дослідників стати учасниками процесу узгодження цінностей школи. Наприкінці 2010 р. учнівська група-дослідників взяла активну участь у процесі узгодження шкільних цінностей та виробленні критеріїв ефективності (шляхом проведення фокус-груп з учнями і батьками) для демонстрації цих цінностей. У фокус-групах учні і батьки повинні були обрати 6 основних цінностей зі списку з 16-ма цінностями і проранжувати ці цінності з огляду на їхню особистісну важливість. Було проведено фокус-групи з учителями. На основі аналізу результатів виявлено нові цінності школи. Групою дослідників, до якої входили вчителі та учні, було розроблено поведінкові індикатори демонстрації учнями цінностей школи.

Цінності школи було наочно представлено на барвистих стендах у школі. Також було запроваджено систему жетонів, які вчителі давали учням, коли учні демонстрували повагу, справедливість, безпеку та позитивність. Учні збирали і складали ці накопичені жетони в кошики у фойє школи. Щотижня на шкільних зборах завуч перекладав ці депоновані жетони від кошиків до кольорових паперових мішків. Під час асамблеї заступник директора витягував із цих мішків кілька жетонів і зачитував записані на них прізвища учнів. Учні, чий прізвища було названо, отримували як нагороду запрошення на барбекю з директором наприкінці шкільного семестру. У 2013 р. дослідник Е. Майєс було провів 68 інтерв'ю і фокус-груп.

Основні результати. Було виявлено такі нові цінності школи: повага, справедливість, безпека та позитивність. Найважливішою цінністю для учнів у

¹⁹Mayes, E. (2020). Student voice in school reform? Desiring simultaneous critique and affirmation. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 41 (3), 454–470. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1492517>.

школі виявилось почуття взаємної поваги. Показано, що процес узгодження шкільних цінностей можна інтерпретувати як характеристику вдосконалення школи, а саме реконфігурацію цінностей школи. Визначено, що шкільні цінності є фундаментом для організації та зміцнення чинних інституційних механізмів. З'ясовано, що важливим чинником підтримки освітніх реформ є партнерство між усіма учасниками реформування, розуміння важливості освітніх змін, особистий інтерес та активне залучення учасників у процес реформування. Наголошується на необхідності врахування думок учнів щодо освітніх реформ, що є важливим каталізатором освітніх змін у школах. Показано, що суттєвими бар'єрами впровадження освітніх інновацій є брак особистої зацікавленості в освітніх інноваціях та недооцінка партнерської взаємодії учасників процесу реформування. Соціальна значущість дослідження полягала в підвищенні залученості учнів в освітній процес, покращенні успішності навчання та психологічного благополуччя учнів.

Встановлено істотні *бар'єри впровадження* освітніх інновацій, а саме: (1) незнання учасниками процесу реформування як характеру змін, так і можливих наслідків освітніх нововведень; (2) брак особистої зацікавленості учасників процесу реформування в освітніх інноваціях, зокрема невмотивованість учителів до впровадження освітніх інновацій; (3) брак згоди щодо пріоритетності цілей освіти, які найкраще відповідають інтересам суспільства; (4) недооцінка партнерської взаємодії учасників процесу реформування, зокрема наявність точки зору, що ідеї вчителів, учнів, батьків щодо освітніх інновацій не мають значення; (5) конкуренція за престиж: неприйняття ідей колег, недостатній інтерес до нових ідей, які пропонуються керівництвом; (6) несформованість професійної компетентності вчителів; (7) недостатність фінансового забезпечення освітніх нововведень.

Визначено, що *підтримка освітньої реформи* та освітніх інновацій має ґрунтуватися на: (1) формуванні довіри в учасників процесу реформування до змісту освітньої реформи та освітніх інновацій через переконливі докази їх позитивного впливу на результати навчання, зокрема на роз'ясненні та популяризації переваг, які отримають учасники від упровадження освітньої реформи та освітніх інновацій; (2) усвідомленні учасниками процесу реформування необхідності в освітніх змінах, а також важливості особистого внеску в просуванні освітньої реформи та освітніх інновацій; (3) забезпеченні гуманістично зорієнтованого характеру партнерської взаємодії учасників групових дискусій та спілкування з проблем упровадження освітньої реформи та освітніх інновацій; (4) створенні сприятливого середовища в освітньому просторі для співпраці і партнерства. Залучення до партнерства передбачає: активну роботу шкільних консультантів з питань освітніх інновацій, роботу з батьками; волонтерство; співпрацю зі спільнотою. Сприятливе середовище в освітньому просторі для співпраці й партнерства має забезпечувати позитивне підкріплення учасників процесу реформування; сприяти проявам активності і креативності; сприяти формуванню цінностей й розвитку обізнаності; розвивати особисту відповідальність та самостійність; формувати

компетентність у міжособистісних відносинах; структурувати досвід, важливий та актуальний для майбутньої особистісної та професійної самореалізації; (5) налагодженні партнерської взаємодії між учителями школи та членами родини кожного учня, що значно підвищує ефективність упровадження освітніх інновацій, оскільки результат навчання та виховання дитини значною мірою зумовлюється конструктивною взаємодією між батьками, дітьми і навчальним закладом.

Практична значущість зарубіжних досліджень з проблеми процесу впровадження освітніх шкільних реформ полягає в поглибленні та систематизації уявлень про зміст і сутність ролі соціально-психологічних чинників підтримки освітніх реформ та спротиву змінам, підвищенні рівня соціально-психологічної грамотності батьків щодо освітніх реформ; мінімізації ризиків недосконалих освітніх нововведень, оптимізації використання наявних ресурсів для впровадження освітніх змін.

Успішність освітніх реформ, що не залежить від політичного та культурного контекстів (на прикладі країн ОЕСР)

Що таке якісна освіта? Найбільш узагальнена відповідь на це запитання спирається на здатність освітньої системи забезпечити передавання знань та навичок, які формуватимуть профіль освіченої людини в перспективі її розвитку, хоча б на 10-20 років. Утім, точно передбачити перелік затребуваних часом та необхідних компетентностей у такий віддаленій перспективі значно складніше, ніж визначити критерії адаптованості освітньої системи до постійних змін відповідно до актуальних суспільних та економічних запитів.

Дослідження «Як найкращі освітні системи у світі стали найкращими»

Країна: 25 країн, що належать до міжнародної організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР²⁰).

Дослідники: Майкл Барбер, Мона Мурshed²¹.

Вид дослідження: порівняльний аналіз статистичних даних.

Мета: визначити чинники успішності систем освіти, що не залежать від культурного або політичного контексту їх упровадження.

Методи: метааналіз, порівняльний аналіз, експертне опитування.

Вибірка: досліджено 112 шкіл із 25 країн; опитано 100 експертів, проаналізовано 500 публікацій і звітів.

Основні результати. Британський експерт у галузі освіти та реформування шкільних систем Майкл Барбер запропонував таку формулу для визначення якісної освіти, здатної задовольняти перспективний попит суспільства:

$$\text{якісна освіта} = E (З + М + Л)$$

| | |
|-----|--|
| «З» | позначає знання, |
| «М» | – мислення, |
| «Л» | – лідерство (лідерські навички та настановлення щодо себе та інших), |
| «Е» | – етичні засади (Барбер, & Мурshed, 2008). |

Передбачається, що два компоненти, включені в модель Барбера – «лідерство» та «етичні засади», збагачують традиційний підхід до розвитку освіти і забезпечують адаптивну гнучкість освітніх систем в умовах

²⁰ ОЕСР створено 1961 року на базі Європейської організації економічного співробітництва в рамках Плану Маршала з реконструкції Європи після Другої світової війни. Наразі включає 37 країн і 70 країн-партнерів. Належить до трійки провідних світових установ разом із МВФ і Світовим банком.

²¹ Барбер, М., & Мурshed, М. (2008). Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.). *Вопросы образования*, 3, 7–60.

невизначеності майбутнього. Ця модель розширює завдання освітніх систем, оскільки виходить за межі простого передавання знань й акцентує увагу на завданнях розвитку мислення, лідерства та етичних принципів, формуючи більш цілісне уявлення про затребуваний у майбутньому набір навичок і характеристик. Серед умов, які забезпечують якісну освіту, Барбер виокремлює *якісне викладання і якісне управління*. Розгляньмо ці умови детальніше.

Якісне викладання. У 2007 р. оприлюднено результати дослідження, яке М. Барбер і М. Муршед провели для міжнародної консалтингової компанії Маккінзі і Компанія²². На основі вивчення шкільних систем 25 країн ОЕСР²³, зокрема десяти найкращих, учені показали, що ефективність освітніх реформ визначається не так збільшенням фінансування закладів освіти, розширенням їхньої автономії або зменшенням чисельності учнів у класах, як істотним підвищенням якості викладання. Зокрема, зі 112 досліджуваних шкільних систем, де було зменшено чисельність учнів у класах, лише 9 показали значуще зростання якості освіти. Водночас виявлено, що низька якість викладання протягом трьох років може спричинити п'ятдесятивідсотковий розрив якості набутої школярами освіти порівняно з високоякісним викладанням. Учні в класах висококваліфікованих учителів досягають прогресу в навчанні в середньому втричі швидше, ніж діти, які потрапили до вчителів низької кваліфікації. Цю гіпотезу вчені перевірили на матеріалах понад 100 опитувань експертів, посадових осіб і педагогів-практиків, аналізі більше ніж 500 публікацій і звітів про шкільні реформи в країнах Азії, Європи, Північної Америки і Близького Сходу. Дослідники обговорюють такі три механізми забезпечення відбору найкращих фахівців до системи освіти: (1) *системний відбір кандидатів*: наприклад, у Сингапурі і Фінляндії процес відбору кандидатів на вступ до педагогічних вишів контролює держава. Зокрема, у Фінляндії діє двоступеневий відбір. На першому ступені відбувається відбір на національному рівні, на другому – відбір забезпечують окремі університети, які мають право вибирати претендентів лише з числа тих, хто успішно пройшов перший раунд. Кількість місць на курсах педагогічної підготовки обмежена таким чином, щоб кількість випускників відповідала потребам шкіл; (2) *фінансовий контроль*: у Гонконзі, Англії і Південній Кореї уряди використовують контроль над фінансуванням для обмеження місць на курсах підготовки вчителів. У таких умовах університети застосовують більш суворі процедури відбору, щоб забезпечити вступ найкращих претендентів; (3) *альтернативні шляхи*: у системах, де держава не може впливати на університетські процедури відбору і фінансування, було створено альтернативні шляхи, які дають змогу відбирати кандидатів ще до того, як вони приступлять до навчання. У США такі організації, як The Boston Teacher

²²Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

²³Christopher, W. (1998). *In the stream of history: shaping foreign policy for a new era*. Stanford University Press.

Residency, Chicago Teaching Fellows і New York Teaching Fellows, проводять відбір кандидатів і гарантують їм посаду вчителя до початку навчання за педагогічною спеціальністю. Це стає можливим завдяки досягнутій домовленості зі школами та університетами, згідно з якою вони здійснюють навчання кандидатів, відібраних цими організаціями.

Важливо зазначити, що найбільш ефективні шкільні системи можуть різко відрізнитися одна від одної за структурою, змістом і культурним контекстом навчання, проте вони однаково пильно фокусуються на підвищенні якості роботи вчителя. Виокремлено три ключові напрями підвищення якості викладання: (1) відбір та залучення до системи освіти найбільш перспективних кадрів; (2) належна фахова підготовка педагогічних працівників; (3) забезпечення рівного доступу дітей до висококваліфікованого викладання.

На рівні залучення кращих кадрів до шкіл найбільш ефективною виявилася модель відбору на стадії вступу до закладів вищої освіти педагогічного спрямування. Зокрема, у Південній Кореї до вишів зараховуються абітурієнти, що входять до 5% кращих випускників шкіл, у Фінляндії – до 10%, у Сингапурі та Гонконзі – до 30%. За такої стратегії місця на програмах педагогічної підготовки надаються тільки найкращим кандидатам, які пройшли відбір. Наприклад, у Сингапурі здобувачів, відібраних на курси вчителів, офіційно наймає Міністерство освіти і платить їм зарплату під час навчання. Крім того, у цій країні пошук талановитих учителів виходить за межі суто педагогічної спільноти. На початку 2000-х років у Сингапурі кожен четвертий новоприйнятий на роботу вчитель працював до цього в якійсь іншій галузі.

У всіх найкращих шкільних системах спостерігається чіткий взаємозв'язок між привабливістю вчительської професії і статусом, який вона має в суспільстві. Високий соціальний статус учителя сприяє залученню в професію найбільш талановитих кандидатів, що приводить до подальшого підвищення статусу цієї професії. Протилежні тенденції спостерігаються в умовах, коли професія вчителя має низький статус: вона приваблює меншу кількість претендентів, що призводить до подальшого зниження статусу професії та погіршення якості контингенту, який вона здатна залучити.

На рівні забезпечення належної фахової підготовки вчителів особлива увага приділяється застосуванню успішних стратегій поліпшення викладання. Передусім ідеться, по-перше, про впровадження тих чи інших форм здобуття вчителями зворотного зв'язку або моніторингу якості викладання; по-друге, про опанування передових методик викладання; по-третє, про збереження у вчителів високої персональної мотивації до самовдосконалення. Для досягнення цих цілей практикуються чотири підходи: (1) вироблення необхідних для професії практичних навичок уже на ранньому етапі педагогічної освіти; (2) організація в школі наставництва для підтримки вчителів; (3) відбір і розвиток керівників-наставників; (4) створення умов для постійного обміну професійним досвідом і взаємного навчання колег-вчителів.

На рівні забезпечення рівного доступу дітей до висококваліфікованого викладання дослідники обговорюють можливості, що надаються ІКТ – інформаційно-комунікаційними технологіями, які стають усе більш доступними для шкільних систем.

Якісне управління. На думку дослідників, метою освітньої реформи має бути побудова системи, яка могла б залучати до шкіл потрібну кількість кваліфікованих людей на позиції вчителів і керівників таким чином, щоб у кожного учня був ефективний учитель, а в кожній школі – ефективний керівник. Обговорюється кілька підходів до надання підтримки кваліфікованим кадрам. По-перше, це якість управління. Є чимало свідчень щодо того, що погане управління в школах є більш вагомим чинником, який провокує відтік кваліфікованих кадрів зі шкіл, ніж низька зарплата. По-друге, це організація навколо школи спільноти, орієнтованої на розв'язання найгостріших соціальних проблем. По-третє, належне врядування в освітній сфері, спроможне забезпечити педагогічних працівників необхідним обсягом ресурсів і можливостей професійного розвитку. Зокрема, у Швеції кожен учитель має право підвищувати кваліфікацію, повернувшись на пів року або рік до університету за державний кошт. Нарешті, по-четверте, створення в закладах освіти мережі професійного розвитку вчителів. Найбільш успішні системи створюють належні можливості для обміну досвідом і проведення спільних досліджень з метою формування спільного розуміння того, що таке якісне викладання.

Отже, на думку М. Барбера і М. Муршед, модель якісного врядування передбачає виконання керівником освітнього закладу трьох ролей: адміністративне керівництво, управління змінами і лідерство у викладанні²⁴. Тобто керівники шкіл мають відходити від виключно адміністративної ролі і зосередитися на розвитку викладання, спрямовуючи розвиток шкільної культури на удосконалення викладання та поліпшення навчальних результатів учнів: формувати вимоги, підтримувати планування, відвідувати заняття, проводити тренінги, супроводжувати спільноти професійного взаємонавчання. Лідерство в цьому контексті передбачає не тільки дії директора. Відповідальність за керівництво школою (адміністрування, управління змінами і лідерство у викладанні) може бути поділена між членами управлінської команди.

Критика. Результати дослідження М. Барбера і М. Муршед викликали жвавий відгук у професійній спільноті. Однак лунали і критичні оцінки. Зокрема, критичні зауваження стосувалися браку об'єктивних оцінок щодо результатів освітніх реформ у найкращих шкільних системах світу, зокрема ігнорування очевидних недоліків і слабких місць. Без такого аналізу екстраполяція цього досвіду на інші країни може призвести до непередбачуваних і зовсім не позитивних наслідків

²⁴Barber, M., & Mourshed, M. (2010). Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead. *Educational Studies*, 3, 6–31.

Зокрема, М. Барбер і М. Муршед у своєму дослідженні обстоювали три напрями освітньої політики: заохочення вчителів, моніторинг прогресу учнів, підзвітність учителів. Але повністю випускали з уваги такий чинник, як характеристика учнів та соціального середовища, у якому функціонує освітній заклад. Критикуючи позицію М. Барбера і М. Муршеда, Ф. Коффілд виступає за побудову системи більш децентралізованого ухвалення рішень, розвантаження вчителів від невласних їм адміністративних функцій, формування більш рівноправних відносин між дирекцією, педагогами й учнями в рамках закладу освіти²⁵.

²⁵Coffield, F. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27, 131–149. [https://doi: 10.1080/02680939.2011.623243](https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623243).

ЛІТЕРАТУРА

- Бевз, Г. М. (2020). Реформа освіти та освітня політика: психологічні аспекти міждисциплінарних знань. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 46(49), 196–209.
- Бевз, Г. (2021). Уявлення про школу учнів, батьків, вчителів та шкільних технічних працівників. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 18(47), 29–48. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-18\(47\)-29-48](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-18(47)-29-48)
- Бевз, Г. М., Мельник, А. Ю. (2020). Інформація та соціальна інформація як предметна сфера психологічних та міждисциплінарних досліджень. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 14(43), 10–32. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-14\(43\)-10-32](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-14(43)-10-32)
- Бех, І. Д. (2013) Особистість: два наукових погляди на виховання та розвиток. *Психологія і особистість*, 2, 132–140. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2013_2_10
- Більська, О. В. (2015). Новації та інновації в процесах соціального інновування і механізм їх формування в перехідній економіці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Економічні науки*, 13(1), 34–39.
- Бодров, В. А. (2006). Проблема преодолення стресса. *Психологический журнал*, 27(2), 113–122.
- Бойченко, В. С. (2015). Сутність процесу реформування управління розвитком регіону. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Міжнародні економічні відносини та світове господарство*, 3, 29–33. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2015_3_9
- Бондар, В. І., Ільченко, А. М. (2009). *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі*. Полтава: РВВ ПДАА.
- Василюк, А. (2009). Проблеми аналізу освітніх реформ. *Вища школа*, 9, 76–82.
- Верхоглядова, Н. І. (2015). Класифікація ресурсів та її значення для управління ресурсозбереженням. *Інвестиції: практика та досвід*, 16, 27–31.
- Водопьянова, Н. Е. (2009). *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург: Питер.
- Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо.
- Гринько, Т. В., Гвініашвілі, Т. З. (2015). Концептуалізація моделей управління змінами на підприємствах в сучасних умовах мінливого суспільства. *Економика и управление предприятием*, 1/5(21), 34–40.
- Дегтяр, Г. О. (2004). Роль рефлексії у структурі свідомості особистості. *Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті* (с. 48–52). Харків: Стиль-Іздат.
- Друкер, П. Ф. (2000). *Задачи менеджмента в XXI веке*. Москва: Вильямс.
- Инструменты фасилитации*. Взято з <https://highadvance.org/business-tool-category/facilitation-tools/> Дата звернення: 01.11.2021.
- Іванова, В. В. (2009). Дослідження теорії поняття інновації. *Економіка промисловості*, (4), 80–86. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/econpr_2009_4_15
- Іванюк, І. В. (2006). *Освітня політика*. Київ: Таксон.
- Івченко, Є. А. (2015). Трансформація як поняття та підходи до його розуміння в економічному контексті. *Ефективна економіка*, 12. Взято з <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5827>

- Казібекова, В. Ф. (2017). Психологічні ресурси особистості. *Вісник ХДУ*, 2 (1), 120–127.
- Каніболоцька, М. С. (2021). Зміст та процедура фасилітації почуття причетності вчителів до реформи в освіті. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 47(50), 219–227. [https://doi.org/10.33120/ssj.vi47\(50\).226](https://doi.org/10.33120/ssj.vi47(50).226)
- Ковалевська А. В., Зеленський С. В. (2019). Аналіз моделей оцінки стейкхолдерів: прикладні аспекти формування сталого розвитку міст України. *Бізнес Інформ*, (9), 299–307. https://www.business-inform.net/article/?year=2019&abstract=2019_9_0_299_307
- Костюк, Г. (Ред.). (1976). *Вікова психологія*. Київ: Рад. школа.
- Кравчук, С. Л. (2020). Рефлексивна культура здобувачів вищої педагогічної освіти як умова їх інноваційної активності. *Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 17-18 квітня 2020 р., м. Одеса (с. 22–25). Одеса.
- Круги Эйлера: Отношения между понятиями: Пособие для преподавателей и студентов вузов по курсу «Логика»* (2008). (А. И. Синюк, сост.). Альметьевск: Академия наук социальных технологий и местного самоуправления, Закамское отделение. <http://window.edu.ru/resource/703/57703/files/egpu06.pdf>
- Лавріненко, Ю. М. (2010). Теоретичні аспекти визначення сутності інновацій. *Вісник Запорізького національного університету*, 2(6), 191–195. Взято з http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/Vest_Ek6-2-2010-PDF/191-195.pdf
- Леонтьев, Д. А. (2016). Саморегуляція, ресурси и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, 62, 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Манн, И. Б., & Турусин, Д. И. (2018). *Точки контакта*. Москва: Манн, Иванов и Фербер.
- Мельник, А. Ю. (2021). Включеність батьків у освіту їхніх дітей в умовах «НУШ»: комунікативний аспект. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 18(47), 101–115. Взято з http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/18_47_2021/social/Bulletin_18_47_Social_and_behavioral_sciences_Melnyk.pdf
- Мельник, А. Ю. (Ред.). (2021). Створення інклюзивного освітнього простору: ресурси взаємодії школи та батьків. Актуальні проблеми підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю, 30 листопада 2021 р. *Вісник педагогіки і психології*, 28, 44–46. Взято з http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_28
- Метелева, Е. Р. (2011). Модернизация, трансформация, реформа. *Стратегия России*, 2(86), 55–64.
- Муздыбаев, К. (1998). Стратегия совладания с жизненными трудностями. *Теоретический анализ. Журнал социологии и социальной антропологии*, 1(2), 100–111.
- Мур, Дж. А. (2006). *Преодоление пропасти. Маркетинг и продажа хайтектоваров массовому потребителю*. Москва: Вильям.
- Найдьонов, М. І. (2008). *Формування системи рефлексивного управління в організаціях*. Київ: Міленіум.
- Найдьонова, Л. А. (2012). *Рефлексивна психологія територіальних спільнот*. Київ: Міленіум.
- Немченко, С. Г., & Голік О. Б. (2018). Рефлексивна культура. *Beau Bassin: LAP LAMBERT Academic Publishing RU*.
- Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки (2020). Київ: Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України.

Нохріна, Л. А. (2015). *Алгоритм ідентифікації груп стейкхолдерів. Місто, культура, цивілізація*. Матеріали конференції, квітень 2015 р.. Москва, Харків, 168–175. Взято з <http://eprints.kname.edu.ua/40107/1/168-175.pdf>

Обушна, Н. І. (2015). Модернізація – сучасний тренд розвитку суспільства. *Теорія та практика державного управління*, (3), 36–44. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2015_3_9

Павелків, К. М. (2010). Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 14, 214–222.

Пайн, Дж., & Гилмор, Дж. (2019). *Економіка впечатлень*. Москва: Альпіна Паблішер.

Петренко, І. В. (2019). Комунікативні технології врегулювання соціального конфлікту: ознаки інноваційності. *Теорія і практика сучасної психології*, 5 (Т. 1), 167–173.

Петренко, І. В. (2021). Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії як засіб підвищення групової ефективності учасників процесу реформування освіти. *Актуальні проблеми психології: Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психологія праці*, V(21), 132–145.

Півторак, Г. П. (Ред.) (2016). *Етимологічний словник української мови*. Київ: Наук. думка.

Пономаренко, В. С. (1999). *Стратегія управління підприємством*. Харків: Основа.
Порядок зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти. № 367. 16(04). (2018).

Про освіту. № 2145-VIII. 5(9). (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19№Text>
Про охорону дитинства. № 2402-III. 26(4). (2001).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14№Text>

Реформування освіти в Україні: державно-управлінський (2012). Київ; Львів: НАДУ.

Роджерс, Е. М. (2009). *Дифузія інновацій*. Київ: Києво-Могилянська академія.

Савченко, О. В. (2016). Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 1(1), 98–105.

Слюсаревський, М. М. (2011). Теоретико-методологічні та праксеологічні аспекти проблеми взаємодії суспільства і освіти. *Вища освіта України*, (1), 12–20.

Ткачук, А., & Дацишин, М. (2016). *Внутрішні та зовнішні ресурси для розвитку громади або Чому брак грошей не є первинною проблемою громади?* Київ: ІКЦ «Легальний статус».

Філософський словарь. (Ред.). (2001). (7 изд.). Москва: Республика.

Фуллан, М. (2000). *Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ*. Львів: Літопис.

Хьелл, Л., & Зиглер, Д. (1997). *Теорії личности: основные положения, исследования и применение*. Санкт-Петербург: Питер Пресс.

Чайковская, Н. В., & Панягина, А. Е. (2011). Сущность инноваций: основные теоретические подходы. *Современная экономика: проблемы, тенденции, перспективы*, (4), 1–11.

Чуніхіна, С. Л. (2021) Моделювання технологій забезпечення громадської підтримки освітніх реформ на основі відкритості суджень (open-mindedness). *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 48(51).

Чуніхіна, С. (2020). Суспільне ставлення до освітніх реформ: дослідження проблеми відкритості суджень (open-mindedness). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*, 1(11), 63-70. [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1\(11\).12](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1(11).12)

Штепа, О. С. (2015). Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*, 28, 670–682.

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Sense of belonging as an indicator of social capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-12-2019-0258>

Barnett, B. G. (2000). *The changing external policy context and the role of the school principal*. Nottingham, National College for School Leadership, University of Nottingham.

Barnett, B. G., & O'Mahony, G. R. (2006). Developing a culture of reflection: implications for school improvement. *Reflective Practice*, 7(4), 499–523.

Baron, J., Scott, S., Fincher, K., & Metz, S. E. (2015). Why does the Cognitive Reflection Test (sometimes) predict utilitarian moral judgment (and other things)? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 265–284.

Barth, R. S. (1993). Coming to a vision. *Journal of Staff Development*, 14(1), 6–11.

Beckhard, R. (2006). *What is organizational development?* Organization Development (pp. 3–12). Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Beneditti, T. (1997). Tips from the classroom. *TESOL Journal*, 7(1), 41–47.

Benniga, J. S. & Wynne, E. A. (1998). Keeping in character: a time-tested solution. *Phi Delta Kappan*, 79(6), 439–446.

Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perceptions on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141.

Cheever, M. & Earsing, M. (2002). Joining together to look at what we do. *Journal of Staff Development*, 23 (4), 69–71.

Cosner, S., Leslie, D. & Shyjka, A. (2019). Supporting Instructional Transformation Tied to Standards-Based Reforms: Examining a Learning-Focused Approach to Supporting School-Wide Implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 1–19. doi:10.1080/15700763.2018.1551550

Davidson, P. (2005). *What is organizational development?* Organization Development (pp. 107–114). Jossey-Bass A Wiley Imprint

Dweck, C. (2017). The Journey to Children's Mindsets– and Beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139–144. doi:10.1111/cdep.12225

Easton, L. B. (2002). How the tuning protocol works. *Educational Leadership*, 59(6), 28–30.

Eden, C. (1998). *Making Strategy: The Journey of Strategic Management*. London: Sage Publications,

Freeman, R. E. (1984). *Stakeholder Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA: Pitman Publishing

Freeman, R. E. (1994) The Politics of Stakeholder Theory Some Future Directions. *Business Ethics Quarterly*, 4, 409–421.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.

Great Education Policy Ideas for Progressives in. (2018). By Lisette Partelow, Catherine Brown, Sarah Shapiro, and Stephenie Johnson. Retrieved from <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/>

Grøttner, M. (2019). Belonging As a Resource Of Resilience: Psychological Wellbeing of International and Refugee Students In Study Preparation At German Higher Education Institutions. *Student Success*, 10(3), 36–44. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1275>

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Hare, W. (1979). *Open-mindedness and Education*. Montreal: McGill – Queens University Press, 166.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128–148.
- Holpp, L. (1999). *Managing teams*. New York, McGraw-Hill.
- Houston, P. D. (1998). The centrality of character education. *School Administrator*, 55 (5), 6–8.
- Iowa State University. (n.d.). (2021). Sense of Belonging Resources. Division of student affairs. Retrieved September 9. <https://www.studentwellness.iastate.edu/sense-of-belonging-resources>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506.
- Kotter, J. P. (1987). *The leadership factor*. New York, Simon & Schuster.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237–247.
- Lee, G. V. & Barnett, B. G. (1994). Using reflective questioning to promote collaborative dialogue. *Journal of Staff Development*, 15(1), 16–21.
- Li, J. & Dai, L. (2015). A Review of Psychological Contract. *Psychology*, 6, 1539–1544. doi: 10.4236/psych.2015.612150; Retrieved from https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2015092216182508.pdf
- Lord, M. (2015). Group learning capacity: The roles of open-mindedness and shared vision. *Frontiers in psychology*, 6, 150. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00150
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265–274.
- McDonald, J. P. (2002). Teachers studying student work: why and how? *Phi Delta Kappan*, 84(2), 120–127.
- Merryfield M. M. (2012). Four Strategies for Teaching Open-Mindedness. *Social Studies and the Young Learner* November, 25 (2), 18–22. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/social-studies-and-young-learner/25/2/four-strategies-teaching-open-mindedness>
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pritchard, D. (2020). Educating for Intellectual Humility and Conviction. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 398–409. doi:10.1111/1467-9752.12422
- Rogers, C. (1961). On Becoming a Person. *A Therapists View of Psychotherapy*. Boston.
- Ronneberg, S. C. (2000). The urban school leader as change agent: case studies of three urban school principals. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.

- Rousseau, D. M.(1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781452231594>.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' Sense-Making about Comprehensive School Reform: The Influence of Emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949–965.
- Schumpeter, J. (1939). *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. New York: McGraw-Hill.
- Schwarz, R. (Ed.). (2005). *The Group Effectiveness Model*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwarz, R. (Ed.). (2005). *The Skilled Facilitator Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slater, C. L. & Simmons, D. L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education*, 29(3), 67–76.
- Sparks, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65–72.
- Stringer, E. (1999). *Action research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Verducci, S. (2019). Critical Thinking and Open-Mindedness in Polarized Times. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1). <https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13446>
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S. & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Zьсига, H. G., Jung N., &Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319–336. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>

Виробничо-практичне видання

**ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ВЗАЄМОДІЇ
СІМ'Ї, ШКОЛИ, ГРОМАДИ**

*За науковою редакцією Галини Михайлівни Бевз,
Марини Сергіївни Каніболоцької*

Практичний посібник

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

E-mail: info@ispp.org.ua

Сайт: <https://ispp.org.ua>

Підписано до друку 07.07.2022 р. Гарнітура Times New Roman. Авт. арк. 6,0.