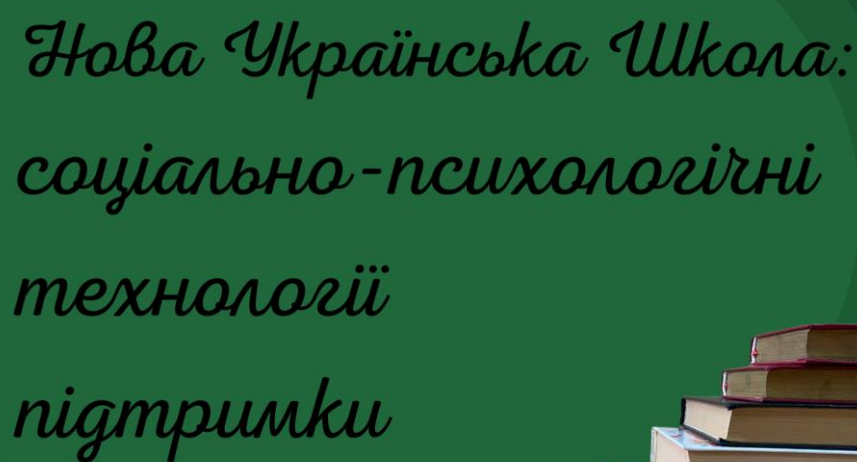


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ



*Нова Українська Школа:
соціально-психологічні
технології
підтримки*

Практичний посібник

За науковою редакцією Г.М. Бевз, С.Л. Кравчук

Кропивницький

2021

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ПІДТРИМКИ**

Практичний посібник

За науковою редакцією Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук

Кропивницький – 2021

УДК 316.45:159.955:37

Н

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 09/21 від 1 липня 2021 року

Рецензенти:

*П. В. Лушин, доктор психологічних наук;
Т. О. Ларіна, кандидат психологічних наук*

Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки : практичний посібник / за ред. Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук ;
Н Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. – 162 с.

ISBN

У практичному посібнику розкрито психологічні аспекти концепції «Нова українська школа» та особливості її впровадження в освітню систему України. Представлено соціально-психологічні технології забезпечення підтримки освітньої реформи «Нова українська школа», що ґрунтуються на розвитку довіри і почутті причетності, інформації та інформуванні, рефлексивній культурі й діалозі інтересантів реформи освіти.

Адресується агентам у сфері освіти – педагогічним працівникам, органам управління освітою та представникам громадськості, студентам і викладачам закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти.

УДК 316.45:159.955:37

ISBN

Видано державним коштом. Продаж заборонено

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2021
© Г. М. Бевз, Л. І. Гриценко, М. С. Каніболоцька, С. Л. Кравчук,
А. Ю. Мельник, І. В. Петренко, С. Г. Ставкова, С. Л. Чуніхіна,
В. І. Юрченко, 2021

ЗМІСТ

Вступ.....	5
Розділ 1. Психологічні аспекти концепції «Нова українська школа»	7
Розділ 2. Взаємини довіри в підтримці реформи освіти педагогічною спільнотою і громадськістю	19
Розділ 3. Фасилітація почуття причетності вчителів до реформи освіти: соціально-психологічна технологія	36
Розділ 4. Формування запиту на інформацію та інформування в підтримці реформи освіти: соціально-психологічна технологія.....	48
Розділ 5. Як розпочати діалог стейкхолдерів освіти	65
5.1. Соціально-психологічна технологія «ШЛЯХ-процес».....	67
5.2. Комплексна соціально-психологічна технологія підтримки реформи освіти «КІТ-ПРО»	78
5.3. Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії стейкхолдерів реформи освіти.....	95
Розділ 6. Розвиток рефлексивної культури стейкхолдерів освіти: соціально-психологічні технології.....	111
Список використаних джерел	126
ДОДАТКИ	138
Додаток А (до розділу 1). Психологічні засоби самопізнання учасників процесу реформування освіти	138

Додаток Б (до розділу 2). Дослідження громадської думки щодо реформи освіти: вимір довіри	143
Додаток В (до розділу 4). Інформація та інформування.....	146
В1. Принципи та методи інформування	146
В2. Довідка про історичні зміни транстеоретичної моделі	148
В3. Етапи транстеоретичної моделі змін поведінки.....	150
В4. Рівні змін.....	152
В5. Проведення СПТ за моделлю «Піраміда Ділтса»	154
В6. Ключові інтересанти системи освіти та їхня участь у реформі освіти	156
Додаток Д (до розділу 5). Оцінка ефективності КСПТ «КІТ-ПРО»	159

ВСТУП

Першого вересня 2018 року в Україні розпочалася реформа загальної середньої освіти згідно з концепцією «Нова українська школа», повне впровадження якої передбачається завершити до 2029 року. Реформа передбачає тотальні перемини у всій системі освіти, а також індивідуальні зміни для її стейкхолдерів і перш за все – учителів.

Як долучитися до нової освітньої системи носіям попередньої, звично-традиційної школи, у якій навчалися ще дітьми, а в статусі педагога відкрили для себе її раціональне зерно та оволоділи властивими цій системі секретами досягнення успіху? Відповіддю на поставлені запитання буде розуміння психологічних аспектів реалізації реформ, зокрема в системі освіти, що є предметом розгляду пропонованого посібника.

Наш посібник розкриває насамперед технологічні аспекти забезпечення підтримки освітньої реформи в Україні. Він є одним серед низки праць, присвячених процесу реформування вітчизняної освіти, які підготовлено за результатами наукової роботи «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» (2019–2021 роки). У посібнику шість розділів: перший розкриває психологічні аспекти концепції «Нова українська школа»; два наступних стосуються почуття довіри та причетності як основних складників прийняття та розвитку очікуваних змін у процесі реформування освіти; четвертий розділ порушує питання інформування та інформації, а також висвітлює психологічні аспекти формування запиту на нову інформацію з питань освітньої реформи; у п'ятому описано соціально-психологічні технології розбудови діалогу щодо розвитку освіти між її інтересантами, а шостий стосується підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти, зокрема розвитку в них рефлексивної компетентності як складника рефлексивної культури педагога трансформаційного, інформаційного суспільства.

Питання, що розкриваються в посібнику, стосуються перш за все дітей і дорослих, які прагнуть здобути освіту, а також тих, хто працює заради освіти та освітнього розвитку. Обсяг посібника, на жаль, не дає можливості представити всіх стейкхолдерів освіти.

З огляду на це автори уникають у тексті також фемінітивів і застосовують узагальнену термінологію, коли описують різні рівні педагогічної взаємодії, а саме: «учень-учень», «учень-учитель», «учитель-учитель», «адміністрація-учитель», «адміністрація-батьки», «адміністрація-діти», «діти-учителі-батьки» тощо. Використання іншомовного терміна «стейкхолдери» зумовлено численністю причетних до системи освіти категорій населення. Щоб підкреслити їхню зацікавленість у розвитку освіти та безпосередню залученість до процесу її реформування, ми послуговуємось, як його синонімом, терміном «інтересанти». Також у тексті використовуються аббревіатури, зокрема: СПТ (соціально-психологічна технологія); ЗЗСО (заклад загальної середньої освіти) та ЗВО (заклад вищої освіти), НУШ (Нова українська школа).

Упровадження представлених у посібнику соціально-психологічних технологій сприятиме налагодженню прозорих соціальних комунікацій між органами державної влади, учасниками освітнього процесу, педагогічною спільнотою і громадськістю, підвищенню рівня соціально-психологічної грамотності ініціаторів реформ та освітян, прискоренню психологічної і соціальної адаптації щодо нововведень реформи, конструктивній взаємодії у просторі освіти, зниженню рівня соціальної напруженості та конфліктності, підвищенню ефективності впровадження концепції «Нова українська школа».

Посібник підготували співробітники лабораторії психології спілкування ІСПП НАПН України, а саме: розділ 1 – Юрченко Віктор Іванович (к. психол. н., доц.); розділ 2 – Чуніхіна Світлана Леонідівна (к. психол. н.); розділ 3 – Каніболоцька Марія Сергіївна (к. психол. н.); розділ 4 – Мельник Аліна Юріївна (спеціаліст-психолог); розділ 5, зокрема 5.1, – Бевз Галина Михайлівна (д. психол. н., проф.) та Ставкова Софія Гергіївна (к. пед. н., доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка»); 5.2 – Гриценок Людмила Іванівна (викладач-дослідник із психології і педагогіки); 5.3 – Петренко Ірина Володимирівна (к. психол. н.); розділ 6 – Кравчук Світлана Леоніївна (к. психол. н., доц.).

Розділ 1

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

- *Розвиток у партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу Нової української школи: учні, вчителі, батьки учнів*
- *Позитивна «Я-концепція» вчителя як основа розбудови партнерської взаємодії НУШ*

В Україні розпочалася реформа загальної середньої освіти – реалізація концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ) [47]. Її успішність значною мірою залежатиме від ставлення всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів та батьків учнів) до реформи освіти, формування позитивної громадської думки щодо освітніх змін. Через це важливо враховувати психологічний зміст концепції освітньої реформи та визначити соціально-психологічні механізми підтримки її забезпечення.

Реформа освіти передбачає структурні перетворення школи та оновлення змісту освіти; підвищення мотивації діяльності вчителя, орієнтацію на індивідуальні особливості кожного учня та виховання цінностей; автономію школи і сучасне освітнє середовище та ін. Водночас усе це примножується ідеєю впровадження педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками: спілкуванні, взаємодії та співпраці між ними, де учитель є другом учня, а родина – учасником побудови освітньої траєкторії своєї дитини.

*Лише гуманність
і демократичність створять
якісно нову освіту.*

В. О. Сухомлинський

Як відомо, в Україні вже була не одна спроба реформувати загальну середню освіту. Згадаймо ім'я видатного українського педагога В. О. Сухомлинського – засновника гуманістичної новаторської педагогіки, в центрі якої були особистість дитини, повага і довіра до неї, визнання її унікальності та права на власний вибір, творення добра дитиною як найважливіша ідея педагогічної концепції... Що ж пропонує сучасна концепція «НУШ»? Її концептуальна формула складається з дев'яти компонентів (рис. 1.1).

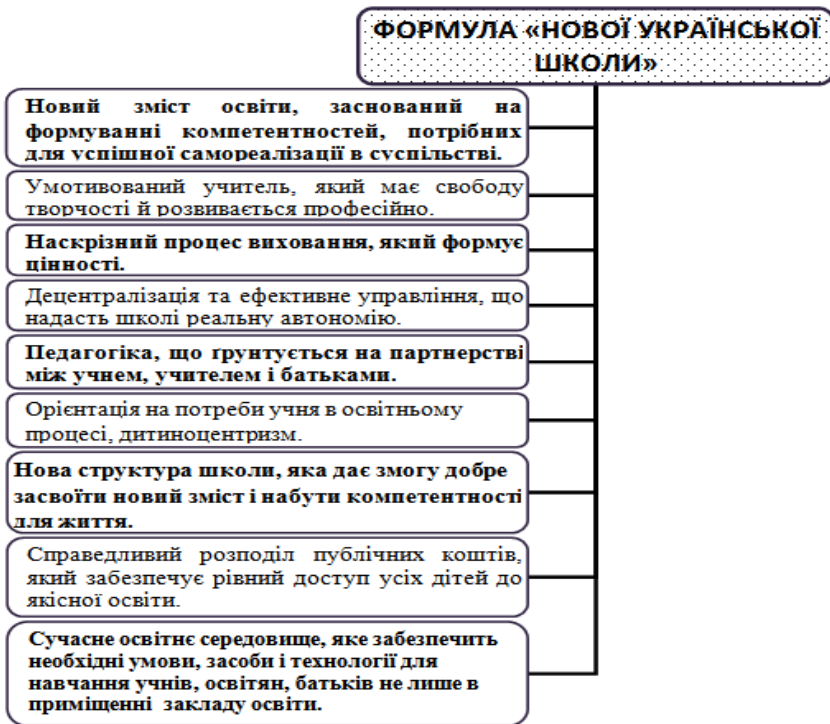


Рис. 1.1. Структурні компоненти «НУШ»

Розгляньмо психологічні аспекти основних структурних компонентів концепції «НУШ», від урахування яких значною мірою залежатиме успішність освітньої реформи. Психологічна наповненість концепції «НУШ» розкривається через такі її основні позиції, як сучасне інтерактивне освітнє середовище, яке не обмежується

закладом освіти; індивідуальна траєкторія навчання учнів з урахуванням їхніх потреб та індивідуальних психологічних особливостей; партнерська взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу (у тому числі і батьків дітей); оцінка та моніторинг результатів навчання як якостей, цінностей і компетентностей учнів; визнання метою Нової української школи її випускника – сформованої особистості, патріота, інноватора.

Розвиток у партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу Нової української школи: учні, вчителі, батьки учнів

Механізмом підтримки НУШ є освітній діалог, що в умовах реформованої української школи виявляється через рівень упровадження партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу (вчителями, учнями та їхніми батьками); прояви довіри і сприйняття педагогічною спільнотою і громадськістю різних складників освітніх реформ; почуття причетності до справи реформування освіти (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Психологічні аспекти розвитку суб'єктів освітнього процесу НУШ

Насамперед з'ясуємо, які мають бути результати навчання в НУШ і ким має стати *випускник школи*. Новий зміст освіти спрямований на формування в учнів якостей, цінностей і компетентностей, необхідних у подальшому людині для самореалізації в суспільстві, професійній сфері, особистому й громадському житті. Мають бути сформовані моральні та емоційно-вольові якості, якості розуму, а також професійно важливі якості – усе те, що характеризує випускника як особистість. У психології «особистість – людська цілісність, яка самовизначається і складається з розвитку ставлення до навколишнього світу, до інших людей і до самої себе; вища інстанція, яка координує всю психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини – «Я» для інших; соціальний індивід, що поєднує в собі риси загально-людського, суспільно значущого та індивідуально неповторного» [52, с. 142]. Метою НУШ є «цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення» [47, с. 6]. НУШ передбачає наскрізний процес виховання, який формує цінності (людина: її гідність, права та обов'язки; Україна, українська мова і культура; громадянська активність і відповідальність тощо). Результатом навчання у школі має бути «патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини» [47, с. 6].

Освітній процес НУШ будується на компетентнісному підході через новий зміст освіти і на новій структурі школи. Це дає змогу учням набути компетентності для життя, потрібні для успішної їхньої самореалізації в суспільстві. У психології «компетентність» – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти. Розрізняють комунікативну, соціальну, соціально-психологічну, професійну компетентності. У концепції «НУШ» визначено 10 ключових компетентностей, які мають бути сформовані в учнів: 1) спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) основні компетентності в природничих науках і технологіях; 5) інформаційно-цифрова компетентність; 6) уміння вчитися впродовж життя;

7) ініціативність і підприємливість; 8) соціальна та громадянська компетентності; 9) обізнаність та самовираження у сфері культури; 10) екологічна грамотність і здорове життя [47, с. 11-12]. У результаті випускник школи має бути інноватором, здатним змінювати світ навколо, пізнавати і вдосконалювати себе, бути конкурентним на сучасному ринку праці і вчитися нового упродовж усього життя.

Варто звернути увагу на психологічні передумови досягнення кінцевої мети за концепцією «НУШ» – сформований випускник школи як особистість, патріот та інноватор. Суб'єктами освітнього процесу «НУШ» є вчителі, учні та їхні батьки. Важливо, щоб у їхніх взаєминах були *довіра* одне до одного та почуття особистої *причетності* до вирішення освітніх завдань і шкільних справ (про це детально у двох наступних розділах посібника). Водночас у центрі освітнього процесу має бути учень, його освітні потреби. Реалізація *ідеї дитиноцентризму* передбачає врахування вікових та індивідуальних психологічних особливостей кожного учня, орієнтація на зону актуального і найближчого розвитку дитини. Через це посилюється значення дошкільної освіти, яка має забезпечити психолого-педагогічні умови для формування психологічних новоутворень дитини, важливих для подальшого успішного шкільного навчання: особистісні новоутворення (супідрядність мотивів, адекватна самооцінка, внутрішні етичні інстанції, довільність поведінки та ін.); новоутворення в пізнавально-інтелектуальній сфері (творча діяльність; розумові дії та операції, які стосуються розв'язання пізнавальних та особистих завдань; синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність; перцептивні дії; уміння керувати й контролювати зовнішній і внутрішній плани дій; зовнішнє і внутрішнє структурування матеріалу під час його запам'ятовування і відтворення; поєднання наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань; внутрішнє мовлення як засіб мислення; опанування мови як засобу спілкування та ін.). Важлива також здатність дитини прийняти нову внутрішню позицію школяра, соціально-психологічна готовність до нової соціальної взаємодії з учителем та однокласниками, розвиток емоційного інтелекту і соціальних навичок, пізнавального інтересу і творчості.

Актуальною є проблема *врахування індивідуальних і вікових психологічних особливостей учнів та орієнтація на їхні потреби*. Відомий український психолог Г. С. Костюк постійно наголошував на «індивідуальній своєрідності розумового розвитку кожної дитини» [30, с. 420], яку потрібно враховувати в організації освітнього процесу. На його думку, у процесі психічного розвитку виробляється неповторна індивідуальна своєрідність особистості, яка виявляється у «функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах дітей та молодих людей» [30, с. 75]. Важливо, що, за концепцією «НУШ», для врахування вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей запроваджується *двоциклова організація освітнього процесу* на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти. Дітей навчатимуть справлятися зі стресом і напруженістю. Педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки, розкриваючи потенціал кожної дитини [47, с. 21-22]. Водночас треба пам'ятати застереження Г. С. Костюка, що неправильно «ділити людей на “здібних” і “нездібних”, розглядати здібність як властивість, ніби притаманну тільки певній, “вибраній” частині людей» [30, с. 312].

Зростає роль педагога НУШ. *По-перше*, змінюється функція вчителя – не тільки як наставника та джерела знань, а фасилітатора, тьютора, психолога, консультанта, організатора життєдіяльності дітей. Він має стати другом для дітей і соратником для батьків. *По-друге*, одним зі складників формули «НУШ» є педагогіка партнерства, в основі якої спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Забезпечення педагогічного партнерства залежить насамперед від учителя, рівня його психологічної культури (про це більш детально в розділі 6), розвитку емоційного і соціального інтелекту, комунікативних здібностей; здатності розподіляти ролі і функції між усіма суб'єктами освітнього процесу; досягнення балансу прав, обов'язків і відповідальності. *По-третє*, НУШ потребує вмотивованого творчого вчителя, який може стати агентом освітніх змін. Учні будуть успішні, якщо з ними буде працювати успішний учитель, творча і впевнена в собі людина, з почуттям особистої гідності та життєвого оптимізму, яка поважає особистість кожної дитини, бачить її індивідуальність і

талановитість. По-четверте, НУШ будуватиме виховання на цінностях, плекатиме українську ідентичність, буде виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут України. Через це ключовим виховним елементом стане приклад учителя, його система цінностей та ідентичність, передусім його громадянська свідомість і національна самосвідомість.

Згідно з концепцією «НУШ» батьки є активними суб'єктами освітнього процесу, а для цього важливо, щоб вони були ознайомлені з головними ідеями освітніх інновацій, довіряли їм і сприймали освітню реформу, були активними і причетними до її реалізації. Батьки мають власний досвід навчання в школі і досвід навчання своїх старших дітей, який зазвичай суттєво відрізняється за змістом та організацією від концепції «НУШ». Через це важливо сформулювати позитивну думку щодо освітньої реформи у стейкхолдерів освіти: громадськості, батьків учнів та інших зацікавлених осіб. Важливо, щоб батьки учнів стали свідомими суб'єктами освітнього процесу, активно долучалися до творення нового освітнього середовища школи та наповнювали зміст освітнього процесу власним життєвим, соціальним і професійним досвідом.

Актуальною є проблема *психологічного обґрунтування нового змісту освіти*, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві випускника певного освітнього рівня (дошкільна освіта, повна загальна середня, професійна, фахова передвища і вища освіта). Компетентнісний підхід потребує нового, *сучасного освітнього середовища* НУШ (мобільні робочі місця в класі для групової, проєктної, дослідницької діяльності; розподіл класної кімнати на зони навчання, усамітнення та ігрової діяльності; надання рівного доступу до освіти для осіб з особливими освітніми потребами тощо). Таке середовище допомагають створити новітні освітні технології (зокрема ІТ-технології і мультимедійні засоби навчання), які підвищують ефективність роботи педагога, результативність управління освітнім процесом і водночас уможливають індивідуальний підхід до навчання [47, с. 28-29]. Має бути оптимальний баланс між навчальними видами діяльності, запропонованими вчителем, і видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Це відкриває перед учнями можливість для власного вибору, прийняття самостійного рішення щодо

змісту і форми навчальної діяльності та усвідомлення наслідків свого вибору.

Важливим є також питання психології управління закладом загальної середньої освіти в умовах децентралізації та реального розширення його автономії. Проте найважливішим, на наш погляд, є забезпечення партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу. Реалізація

принципів педагогіки партнерства (повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у стосунках, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, добровільність прийняття зобов'язань, рівність сторін та обов'язковість виконання домовленостей) залежить від усіх учасників освітнього

процесу, проте провідна роль належить учителю. Саме від учителя, зокрема класного керівника, залежать соціально-психологічний клімат у класі, мотивація навчання й активність учнів, зацікавленість батьків освітніми питаннями та їхня участь у житті школи тощо.

Позитивна «Я-концепція» вчителя як основа розбудови партнерської взаємодії в НУШ

Однією із психологічних передумов упровадження взаємин партнерства є позитивна «Я-концепція» вчителя, яка не лише стимулює його професійне зростання і педагогічну творчість, а й сприяє налагодженню оптимальних взаємин між учнями та їхніми батьками [68]. У стосунках з учнями вчитель із позитивною

Для наукового розвитку необхідне визнання повної свободи особистості, особистого духу, бо лише за цієї умови один науковий світогляд може змінюватися іншим, створюваним вільною, незалежною роботою особистості.

В. І. Вернадський

Оце і є бути щасливим – знайти самого себе..

Григорій Сковорода

«Я-концепцією» спокійний, упевнений у собі; відкритий і налаштований на міжособистісні взаємини з учнями; виявляє готовність спілкуватися і приймати їх такими, які вони є; приятний у взаєминах з дітьми, поважає їхню гідність; жвавий і життєрадісний, з почуттям гумору, викликає позитивні переживання; надає перевагу активним, неформальним методам навчання; поважає думку дитини, допомагає їй самоствердитися у творчій діяльності; здійснює індивідуальний підхід, враховуючи особливості кожної дитини; об'єктивно оцінює освітні досягнення учнів, їхні конкретні вчинки, прояви поведінки; залучає їх до критичного мислення тощо. У стосунках із батьками учнів класу класний керівник з позитивною «Я-концепцією» поважає почуття їхньої особистої гідності, усвідомлює їхню індивідуальність; цінує фаховість, досвід і творчий потенціал; звертається з чіткими проханнями і зрозумілими завданнями; дає змогу відчути їм свою значущість (*«Я хотів би з Вами порадитись...»*); підтримує ініціативність та обговорює пропозиції батьків; заохочує батьків до вдосконалення освітнього середовища та проведення шкільних заходів; умотивовує та схвально оцінює їхню активність. Він завжди готовий надати консультаційну допомогу батькам у вирішенні складних питань виховання і розвитку дітей. Такий учитель доброзичливий і тактовний у стосунках з батьками, враховує їхній вік, стать, освіту і професію; забезпечує атмосферу діловитості, привітності у спілкуванні з ними; підтримує гарний настрій і сприятливий соціально-психологічний клімат тощо [68].

Водночас учитель з негативною «Я-концепцією» – це рух похилою площиною, «по якій скочується вихователь» (Я. Корчак): «зневажає, не довіряє, підозрює, стежить, ловить, картає, звинувачує і карає, шукає прийнятних способів, щоб запобігти; щоразу частіше забороняє і нещадно примушує; не бачить зусиль дитини, яка старається заповнити чимось аркуш паперу або годину життя; сухо зазначає: погано. Нечаста блакить пробачень, густі багрянці гніву та обурення» [29].

Загострюючи проблему, можна констатувати, що зміцнення «Я-концепції» вчителя – це завдання вищого рівня розвитку порівняно з традиційним засвоєнням студентом педагогічного закладу вищої освіти (як майбутнім учителем) професійно-педагогічних знань. Формуванню позитивної «Я-концепції» вчителя

сприяють підвищення соціального престижу педагогічної професії, удосконалення профорієнтації старшокласників і профвідбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності, особистісно орієнтоване навчання студентів у закладах педагогічного профілю, формування психологічної готовності до самостійного виконання педагогічних функцій, створення в закладі освіти належних умов для педагогічної творчості і професійної самореалізації вчителя, визнання його професійних досягнень і підвищення професійної самооцінки. Тож однією з пріоритетних управлінських функцій керівника НУШ має бути забезпечення соціально-психологічних умов для зміцнення позитивної «Я-концепції» вчителя як основи розбудови партнерської взаємодії (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Принципи партнерської взаємодії учасників освітнього процесу

Саме партнерська взаємодія учасників освітнього процесу є ключовою засадою концепції «НУШ». Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. З віри в себе розпочинається

наснажливий шлях самореалізації вчителя у професійній сфері. У Додатку А ми наводимо вправи на оцінку та розвиток «Я-концепції» вчителя та його здатності до діалогічного спілкування.

Нова українська школа також ініціює більш глибоку причетність родини до побудови освітньої траєкторії дитини. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками мають змінити однобічну авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень». Завдяки спільній зацікавленості й участі школи, сім'ї та громадськості за належної державної підтримки освітня реформа сприятиме підвищенню якості загальної середньої освіти в Україні.

Під час дослідження, яке провела лабораторія психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (2019–2021 рр.), ми спробували скласти рейтинг означень «партнерство в нашій школі», які надали стейкхолдери освіти (батьки, вчителі та учні) [69]. На їхню думку, партнерство – це насамперед: співпраця для досягнення певної мети, вирішення конкретних завдань (1); взаємодопомога (2); взаємодія (3); рівноправність (4); довірливі стосунки (5); відкритість, діалог та ефективна комунікація (6); повага (7); об'єднання і координація зусиль та ресурсів (8); взаємна вимогливість і спільна відповідальність за результати діяльності (9); взаєморозуміння та взаємопідтримка (10) тощо. На думку учасників дослідження, партнерство – це *«особливий тип взаємин, який передбачає застосування різноманітних форм і методів погодження інтересів суб'єктів партнерства, прагнення до спільних домовленостей, досягнення консенсусу, опрацювання і спільну реалізацію заходів з різноманітних напрямів розвитку»* [69]. Також ми склали список конкретних прикладів реалізації проектів партнерства у школі: *«Трикутник партнерства: учителі-батьки-учні», «Школа: меморандум співпраці», «Партнерство заради майбутнього», «Вчимося жити разом», «Будуємо шкільний дім – комфортне середовище для прояву талантів, здібностей дітей та дорослих», спортивні змагання «Мама, тато, я – спортивна сім'я», «Екологічна стежка гімназії», круглий стіл «Учні-батьки-вчителі», «Дозвілля» (майстер-класи, воркшопи, кіноклуби, артмайданчики, квести), «Освіторія» (тренінги, майстер-класи, інфосесії, кейси), «Маркетинг» (толоки, фести, фудкорт, ярмарки), семінар-практикум «Досягнення партнерства в освіті шляхом участі», тренінг «Сім'я і школа – два*

крила успіху», круглий стіл «Формування ефективної взаємодії учнів, батьків і вчителів», батьківські збори «Батьки та вчителі – партнери в підготовці дітей до НУШ» та ін.

* * *

Успішна реалізація завдань реформи освіти можлива за умови врахування психологічних аспектів концепції «Нова українська школа», що передбачає усвідомлення її суті, формування почуття довіри та причетності, психологічну компетентність щодо питань формування запиту на інформацію про «НУШ», діалогічну взаємодію інтересантів освіти, самоцінність розвитку учасників освітнього процесу (умотивований учитель та рефлексивна культура педагога, індивідуальна траєкторія освіти школяра та особистісні надбання випускника НУШ, батьки як законні представники прав та інтересів дітей, у тому числі в питаннях їхньої освіти). Усе це примножується ідеєю впровадження педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між суб'єктами освітнього процесу – учителями, учнями та їхніми батьками, спілкуванні, взаємодії та співпраці між ними. Про це йтиметься в наступних розділах посібника.

Розділ 2

ВЗАЄМИНИ ДОВІРИ В ПІДТРИМЦІ РЕФОРМИ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОЮ СПІЛЬНОТОЮ І ГРОМАДСЬКІСТЮ

- *Психологічний зміст довіри і напрями її формування*
- *Модель розвитку довіри до себе у суб'єктів освітнього процесу*
- *«Точки доступу» і принципи побудови взаємин довіри в системі освіти*

Довіра наразі визнається ключовим складником навчального процесу на всіх освітніх рівнях. І цьому є принаймні дві вагомі причини. По-перше, довіра характеризує якість взаємин між суб'єктами освіти – педагогами, адміністрацією навчальних закладів, учнями та сім'ями – та визначає міру психологічного комфорту та безпеки, які є базовими передумовами розвитку особистості. По-друге, довіра, на думку британського соціолога Е. Гідденса, дає змогу зберігати необхідну частку «прийнятної ризику» у взаєминах, що також є вкрай важливим для навчання, адже навчання – це завжди вихід за межі звичного в простір невідомого [6]. Важко переоцінити роль довіри в успішній реалізації концепції Нової української школи, адже партнерство – ключовий аспект цієї реформи – неможливо побудувати на іншому фундаменті, крім довіри. Зокрема, у «Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова Українська школа» педагогіка партнерства визначається як засіб практичної реалізації співпраці педагогів, батьків та дітей «на засадах взаємної довіри й поваги» [47].

Не меншу роль довіра відіграє у формуванні ставлення громадськості до освітніх реформ. Реформи в освіті, безпосередньо чи опосередковано, зачіпають усіх громадян. За словами польського соціолога П. Штомпки, довіра складається з особливих очікувань щодо майбутньої поведінки інших людей у певних умовах і ситу-

аціях, а також з упевненості в тому, що інші люди поводитимуться належним чином [67]. Нездійснені очікування або невпевненість у майбутньому закономірно призводять до захисних форм поведінки, найбільш очевидною з-поміж яких є пручання будь-яким змінам. П. Штомпка описує різні «радіуси довіри», які охоплюють усі форми соціальних відносин – від максимально близьких міжособистісних стосунків до більш абстрактних орієнтацій щодо соціальних об'єктів і систем. Проте на будь-якому соціальному «радіусі» причини виникнення та руйнації довіри є однаковими.

Дані моніторингових досліджень громадської думки, які щороку здійснює Інститут соціальної та політичної психології НАПН України (дод. Б), показують, що українське суспільство загалом позитивно налаштоване до реформ в освіті [55]. Стабільна більшість громадян висловлюється на підтримку їх необхідності. Водночас суспільні оцінки щодо того, чи належним чином ідуть освітні реформи, постійно коливаються від край песимістичних до стримано оптимістичних. І ці коливання значною мірою залежать від наявності чи браку взаємної довіри між усіма суб'єктами освітнього процесу. Якщо такої довіри немає, люди – свідомо чи несвідомо – пручатимуться будь-яким конкретним змінам на всіх рівнях реалізації реформи. Логічно припустити, що саме суспільна довіра до: освіти як інституту, органів управління освітою, закладів освіти та суб'єктів освіти – є ключовою передумовою підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю освітніх реформ.

Психологічний зміст довіри та напрями її формування

Сучасні психологічні дослідження виокремлюють три напрями формування довіри: довіра до себе, довіра до інших, довіра до світу [21]. Звернімося до тривірневої моделі довіри, яку 2002 року запропонували американські вчені С. Карелл і Е. Інкпен [73]. Модель охоплює взаємини довіри, що виникає на особистісному, груповому та організаційному рівні, де особистості, групи, організації можуть бути об'єктами і суб'єктами довіри (рис. 2.1).

Реформи в освіті також розгортаються на кількох рівнях водночас. Їхня ефективність залежить від того, як будуються взаємини між педагогами, учнями та батьками (особистісний рівень), між освітянською спільнотою і громадою (груповий рівень) та між освітою як інститутом і системою державного устрою (організаційний рівень).

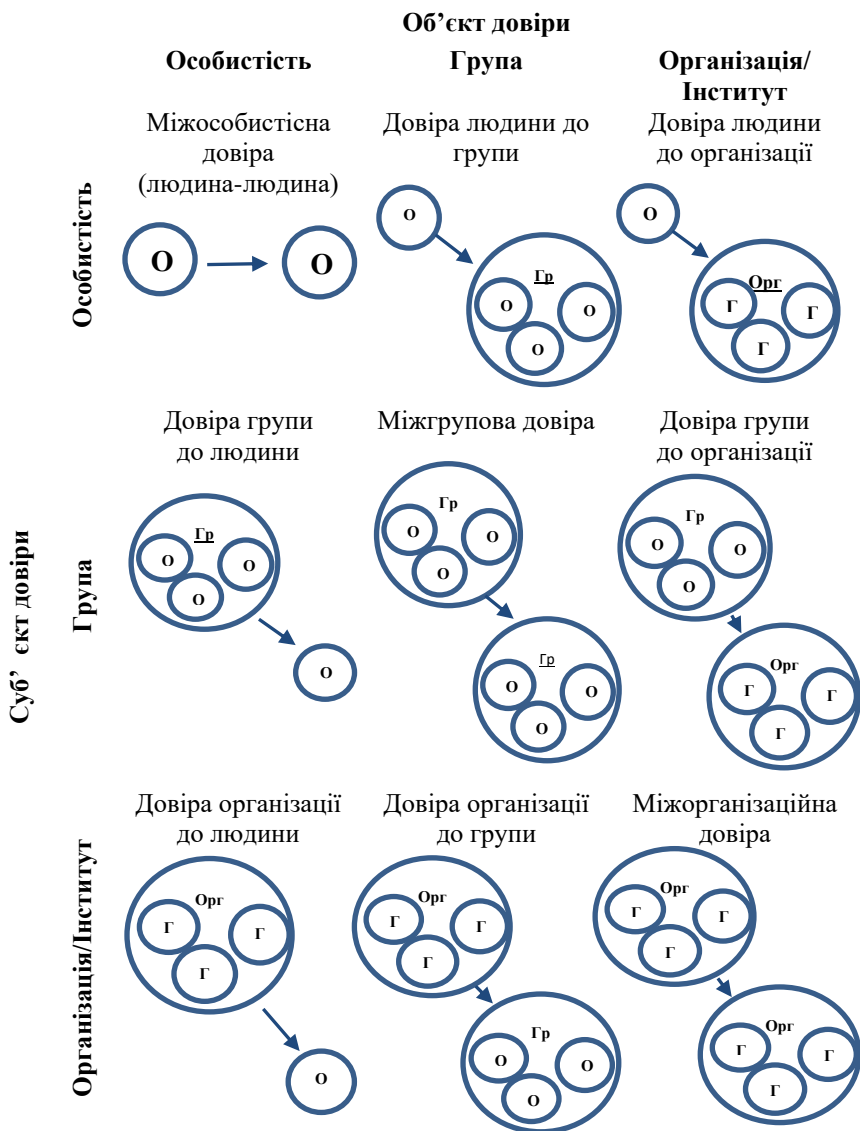


Рис. 2.1. Трирівнева модель довіри (С. Карелл, Е. Інкпен)

Модель Карелла – Інкпена дає змогу ретельно проаналізувати чинники, які сприяють або заважають становленню взаємин довіри на кожному з рівнів реалізації освітніх реформ, та діагностувати найбільш проблемні ділянки. Щоб оцінити рівень довіри в освітньому закладі, пропонуємо використати такі запитання.

1. Наскільки за шкалою від 1 до 10 я довіряю

- окремим людям з мого оточення (рівень Особистість – Особистість);
- колегам по роботі, батькам, адміністрації навчального закладу, учням (рівень Особистість – Група);
- органам управління освіти мого району, міста, країни (рівень Особистість – Інститут),

де 1 – абсолютно не довіряю, 10 – повністю і безумовно довіряю.

2. Що я можу зробити, щоб збільшити цей рівень довіри хоча б на 1 пункт?

3. Унаслідок яких дій, учинків, висловів інших людей моя довіра до них може зрости хоча б на 1 пункт?

4. Наскільки, за моїм суб'єктивним відчуттям, мені довіряють за шкалою від 1 до 10

- окремі люди з мого оточення (рівень Особистість – Особистість);
- колеги по роботі, батьки, адміністрація навчального закладу, учні (рівень Група – Особистість);
- органи управління освіти мого району, міста, країни (рівень Інститут – Особистість),

де 1 – абсолютно не довіряють, 10 – повністю і безумовно довіряють.

5. Що я можу зробити, щоб збільшити цей рівень довіри хоча б на 1 пункт?

6. Чого я не маю робити, щоб цей рівень довіри не знизився навіть на 1 пункт?

7. Що у взаєминах довіри з іншими людьми залежить виключно від мене? Що залежить виключно від інших? Що залежить від наших спільних зусиль? Що не залежить ні від кого?

Ця модель деталізує процеси, які відбуваються в царині довіри до інших. Водночас з неї вилучені такі критично важливі для розуміння психологічного змісту довіри феномени, як довіра до себе і довіра до світу. Розуміння цих феноменів значною мірою базується на ідеї відомого американського психолога Е. Еріксона про базову довіру (або недовіру) як фундаментальне соціальне настановлення особистості, яке формується в ранньому дитинстві та визначає подальший розвиток усіх інших настановлень. Згідно з Еріксоном, базова довіра є двополосним психологічним феноменом: з одного боку, довіра спрямована на себе, з другого – на світ у цілому та окремі його фрагменти [21].

Довіра до себе проявляється як довіра до свого сприйняття, пам'яті, інтерпретацій, цінностей (табл. 2.1). Це внутрішня переконаність людини у своїй самодостатності, безумовна віра у власні сили та власну значущість. На організмічному рівні довіра до себе проявляється в здатності особистості покладатися на свої внутрішні переживання і почуття як на основу для прийняття важливих рішень. На емоційному рівні довіра до себе дорівнює самоприйняттю, яке переживається як стан захищеності і внутрішньої свободи відкрито проявляти почуття, думки, ініціативу тощо. На соціальному рівні довіра до себе проявляється в здатності особистості зайняти певну ціннісну позицію та, виходячи з неї, вибудовувати власну життєву стратегію.

Довіра до себе є неодмінною передумовою формування готовності і здатності сприймати інновації як необхідний складник життя в цілому і професійного життя зокрема. Брак довіри до себе може стати на заваді реалізації прагнення жити «тут і зараз», покладаючись передусім на самого себе. Низький рівень довіри до себе часто стає причиною шукати сенс, підтримку, «зону комфорту» або в минулому, або в уявному, фантастичному майбутньому. Недовіра до себе часто є першопричиною недовіри до інших людей, потреби в надмірному контролі над людьми та ситуаціями, пригнічення творчих здібностей, браку контакту особистості зі своїми справжніми потребами, цінностями, смислами.

Таблиця 2.1

Психологічні прояви високого і низького рівня довіри до себе

Ознаки високого рівня довіри до себе	Ознаки низького рівня довіри до себе
Здатність до самостійного вибору і постановки цілей, побудови стратегії їх досягнення відповідно до своїх цінностей	Залежність від думки інших в ухваленні рішень, постійний пошук зовнішнього підтвердження правильності свого вибору
Висока оцінка своїх можливостей, що в умовах невизначеності дає людині змогу за замовчуванням відчувати себе здатною досягати поставлених цілей	Низька оцінка своїх можливостей, що в більшості ситуацій, особливо невизначених, проявляється в переживаннях страху, невпевненості та сумнівах щодо своїх здібностей досягти мети
Здатність орієнтуватися в ситуації, обирати прийнятні способи реалізації цілей відповідно до умов кожної конкретної ситуації	Слабке орієнтування в ситуації через переживання страху і надмірну фіксацію на досягненні позитивного результату
Здатність відстоювати свої особистісні межі під тиском зовнішніх обставин, упевнена поведінка на шляху до мети, що базується на впевненості у правильності і цінності обраного шляху	Переживання страху і сумнівів, невпевненість у правильності обраного шляху і способів досягнення мети; висока ймовірність відмови від способу досягнення мети або взагалі від мети під тиском зовнішніх обставин
У разі невдачі характерним є прощення собі програшу; адекватна оцінка і дій, які були успішними, і зроблених помилок; пошук нових способів досягнення мети	У разі неуспішної спроби досягти мети характерна фіксація на невдачі з подальшою відмовою від вибору нових способів досягнення мети
Визнання як свого успіху, так і невдачіна тлі позитивного ставлення до себе	Заперечення власного внеску в успіхи і невдачі в поєднанні з негативним ставленням до себе

Базова довіра до світу і водночас до самої себе дає змогу особистості взаємодіяти з різними аспектами реальності, зокрема соціальної, враховуючи взаємодію з іншими людьми, не втрачаючи власної цілісності. Важливо зазначити, що довіра до світу і довіра до себе завжди перебувають у стані рухомої рівноваги і прагнуть до гармонійного поєднання. Порушення цієї рівноваги може

призводити до формування схильності або до надто ризикової поведінки, або, навпаки, до відмови від дії та самовідчуження. Отже, у найбільш узагальненому вигляді довіру розглядають як багатовимірний соціально-психологічний феномен, що зумовлює здатність особистості (групи, організації) без страху і з прийняттям певної міри ризику вступати у взаємодію з іншими особистостями (групами, організаціями) для досягнення цілей в умовах невизначеності і діяти так, ніби ризику немає.

Важливо також не залишити поза увагою *недовіру* та її соціально-психологічні наслідки. У психологічній науці наразі недовіру вивчають не як просто брак ознак та складників довіри, а як самостійне явище. Якщо основними функціями довіри є соціальне пізнання й обмін, то основними функціями недовіри – самозбереження і самозахист. Інакше кажучи, довіру можна визначити як спосіб активного пошуку соціальної користі та інших благ, а недовіру – як спосіб уникнути шкоди або іншого зла [35]. Виходить, недовіра не є негативною ознакою, а лише свідченням потреби в безпеці та підтвердженні гарантованого її забезпечення.

Модель розвитку довіри до себе у суб'єктів освітнього процесу.

У сучасній психологічній науці довіру до себе розглядають як відправну точку формування довіри до інших людей, процесів, інститутів, світу загалом. Саме тому довіра до змін, які відбуваються в системі освіти, та взаємин, які там формуються, має починатися зі зміцнення всіма учасниками освітнього процесу довіри до себе як до рівноцінних суб'єктів цих змін та взаємин. Успішність роботи щодо зміцнення довіри до себе залежить від розуміння складників її

Операції рефлексії професійної діяльності:

- *фіксація труднощів*
- *вихід з діяльності у рефлексивний простір*
- *реконструкція ситуації труднощів*
- *визначення причин труднощів*
- *перепроjektування дії*
- *повернення у сферу діяльності та її реалізація на новому рівні*

розвитку, описаних вітчизняною дослідницею С. Шевченко, а саме: рефлексивного, мотиваційного, емоційного, когнітивного та поведінкового [66]. Адаптований варіант розвитку в учасників освітнього процесу довіри до себе ми розробили згідно з моделлю, запропонованою С. Шевченко (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Модель розвитку довіри до себе в учасників освітнього процесу (С. Шевченко)

Розгляньмо компоненти цієї моделі.

1. *Рефлексивний компонент.* Рефлексія – це звернення уваги і подальше переосмислення суб'єктом змісту власної свідомості, зокрема шляхом актуалізації цінностей, потреб, інтересів, цілей, а також оцінка результатів власної активності. Процесуально рефлексія розгортається як послідовність певних операцій. Зокрема, рефлексія щодо професійної діяльності починається з фіксації труднощів. Далі йдуть такі етапи: вихід з діяльності в простір рефлексії, реконструкція ситуації, визначення причин труднощів,

перепроєктування дій. Завершальними етапами є вихід з простору рефлексії в простір діяльності та безпосереднє здійснення діяльності. Стала рефлексія передбачає налагодження безперервного замкнутого циклу цієї послідовності процесів. С. Шевченко зазначає, що рефлексія може спричиняти як збереження звичного способу дій, так і його зміну.

2. *Мотиваційний компонент.* Ідеться про здатність особистості ставити цілі й обирати засоби їх досягнення в чіткій відповідності до власних мотивів, цінностей, смислових моделей діяльності. Важливою передумовою довіри до себе також є визнання наявних ресурсів та можливостей, необхідних для досягнення поставлених цілей, а також тих обмежень та бар'єрів, які можуть стати на заваді успіху. Інакше кажучи, довіра до себе ґрунтується на точному масштабуванні життєвих, професійних, навчальних цілей, які мають бути достатньо амбітними, щоб стимулювати розвиток, і водночас відповідати актуальним можливостям особистості.

3. *Когнітивний компонент.* Довіра до себе значною мірою спирається на систему знань особистості, зокрема про саму себе, свої професійні навички і компетентності. Когнітивний компонент довіри до себе є своєрідним узагальненням особистісного та професійного досвіду і підставою для формування здатності в разі необхідності подивитися на себе «збоку» та побачити зону свого найближчого розвитку.

4. *Емоційний компонент.* Як уже зазначалося вище, довіра будується лише на фундаменті позитивного емоційного ставлення – до себе, до своєї професійної діяльності, до інших людей, до ситуацій та явищ. Зважаючи на сигнальну і реактивну природу емоцій, їх, вочевидь, не можна розглядати як самостійний складник взаємин довіри, якою можна довільно управляти. Емоції виникають у відповідь на зовнішні або внутрішні стимули. Утім, емоції є надійним індикатором актуального стану, в якому наразі перебувають взаємини довіри. Увага до власних емоцій та емоційних станів, які супроводжують будь-які стосунки, дає змогу визначити їхні проблемні ділянки та застосувати необхідні дії для їх нейтралізації.

5. *Поведінковий компонент.* З поведінкової точки зору довіра до себе – це здатність до саморегуляції та контролю поведінки, самостійної та довільної реалізації поведінкових стратегій,

забезпечення нормативної відповідності поведінки та прояву ініціативи, які є передумовою для збереження адекватної критичної позиції та передбачуваності дій.

«Точки доступу» і принципи побудови взаємин довіри в системі освіти

Британський соціолог Е. Гідденс назвав «точками доступу» такі ситуації взаємодії, які актуалізують взаємини довіри через реалізовану можливість безпосередньо оцінити надійність об'єкта і завдяки яким суб'єкт або зміцнює свою довіру до об'єкта, або, навпаки, поглиблює скептичне ставлення до нього. Можна виокремити кілька аспектів взаємодії, які найчастіше актуалізуються в «точках доступу».

1. *Збереження особистісного сенсу.* Взаємини довіри виникають за умови, якщо сторони цих взаємин беруть за основу припущення про взаємну відповідальність і чесність. Саме тому почуття довіри є важливим джерелом відчуття автентичності особистості самій собі. Словами Е. Гідденса, через механізм довіри мінімізується загроза втратити *особистісний сенс* взаємодії як такої. Особистісний сенс у цьому випадку розуміється як зв'язок актуальної ситуації з глибинними і вкоріненими в структурі особистості мотивами та цінностями. Осмислені взаємини, взаємодія, ситуація оцінюються особистістю як органічна частина її життя. І навпаки, втрата особистісного сенсу є прямою дорогою до відчуження особистості від того, що вона робить. Особистісний сенс відіграє ключову роль у виникненні та зміцненні почуття причетності до реформ, про що йтиметься в розділі 3.

2. *Задоволення потреб сторін.* Сутнісною характеристикою довірчих взаємин є те, що вони не несуть загрози інтересам сторін. Отже, однією з базових передумов виникнення довірчих взаємин є реальне або принаймні очікуване задоволення базових потреб учасників взаємодії. Серед таких потреб варто згадати потребу самоактуалізації, потребу в стійких взаєминах дружби, потребу в повазі і гідності, потребу в ідентичності або належності до якоїсь спільноти.

3. *Ціннісна відповідність.* Довіра зростає на підґрунті спільних цінностей. Зокрема, політична довіра походить від згоди

громадян із цінностями, представленими державою або її інституціями, і переконаності громадян у нормативній відповідності урядових структур, посадових осіб та процесів. Тобто висока довіра свідчить про високу відповідність між цінностями всіх сторін, залучених до взаємодії.

4. *Взаємне позитивне ставлення.* Принципово важливим є розуміння довіри не тільки як результату, а і як процесу, який розгортається поетапно, хоча не завжди лінійно і поступально. Довіру можна розглядати як «вторинне» й еквівалентне ставлення, що формується відповідно до об'єктних відносин. На кожному етапі розвитку відносин їхні учасники висувають гіпотези щодо можливої поведінки іншої сторони. Підтвердження або спростування цих гіпотез, а також еквівалентність цих результатів для всіх сторін, власне, й визначають взаємне ставлення – негативне, нейтральне або позитивне. Зі свого боку, гіпотези виникають не на порожньому місті; вони міцно вкорінені у сферу потреб та цінностей учасників взаємодії. Отже, налагодження взаємин довіри можна описати як поетапний процес, який починається з актуалізації потреб та інтересів сторін; потім, залежно від ступеня задоволення потреб та інтересів, формується ставлення до іншої сторони – негативне, нейтральне, позитивне; і тільки на цьому підґрунті формуються власне взаємини довіри (або недовіри). Інакше кажучи, взаємне позитивне ставлення сторін одна до одної є неодмінною передумовою формування взаємин довіри.

Таким чином, побудова довірчої взаємодії має спиратися на взаємне узгодження сторонами власних цінностей, задоволення базових потреб, на безперервну актуалізацію особистісного сенсу цієї

Етапи формування взаємин довіри/недовіри:

- зіставлення актуалізації потреб та інтересів сторін та ступеня їх реалізації
- оцінка результатів
- ставлення до учасників негативне, нейтральне, позитивне

взаємодії для всіх її учасників, що є підставою для формування взаємного позитивного ставлення сторін, яке, зі свого боку, є підґрунтям для виникнення та зміцнення взаємин довіри.

В освітньому просторі довіра створює необхідну для повноцінного навчання атмосферу колегіальності, яка базується на здатності всіх учасників освітнього процесу налагоджувати і перевіряти, шляхом діалогу, продуктивні особисті стосунки і на цій основі трансформувати знання, себе та одне одного, відкрито сприймати ідеї та цінності [72].

Потреба в довірчих стосунках пронизує всі рівні освіти – від початкової до вищої школи. Проте на кожному освітньому рівні функції довіри є різними. У початковій школі довірчі стосунки з учителем утворюють неодмінні передумови для виникнення та зміцнення емоційних зв'язків, формування позитивного ставлення до процесу навчання, до самого себе та оточення. Довіра є сприятливим психологічним тлом для розуміння та засвоєння нової інформації за рахунок подолання бар'єрів психологічного захисту.

На більш високих освітніх рівнях досвід довіри між педагогами (викладачами) та учнями (студентами) дає змогу утворити відкрите діалогічне навчальне середовище, де заохочується самостійне мислення та стимулюється потреба в навчанні та пізнанні. Дослідження показують, що довіра тих, хто навчається, до тих, хто навчає, корелює з рівнем їхньої задоволеності від навчання. Якщо студенти/учні, зі свого боку, відчувають з боку викладачів/учителів довіру до себе (як до автономної особистості), це стимулює їхні освітні досягнення, спонукає до більш глибокого занурення в навчальний матеріал.

Критично важливим для взаємин довіри є їх розуміння як двобічного, двоспрямованого процесу, де внесок кожної зі сторін є рівноцінним та рівнозначним. Навіть у таких асиметричних стосунках, як «учитель-учень» першої освітньої ланки початкової школи, де практично вся відповідальність за перебіг та результат навчання і виховання покладається на вчителів, налагодження взаємин довіри є взаємним і двобічним процесом. Більше того, асиметрія статусів та повноважень не є перешкодою для налагодження довірчих стосунків між педагогами і учнями. Довіра не дорівнює дружбі, вона жодним чином не передбачає перехід стосунків у неформальну площину і не вимагає пересування міжособистісних меж. Педагоги мають бути послідовними і наполегливими у вимогах до учнів брати свою частку відповідальності за розвиток стосунків та зміцнення довіри, оскільки

від цього значною мірою залежить успішність навчання. Одним із можливих інструментів налагодження довірчих стосунків між педагогами й учнями є укладання символічної угоди, яка встановлює певний розподіл відповідальності та обов'язків за налагодження і збереження довірчих стосунків і яку кожна зі сторін сприймає як належну і відповідну.

Інакше кажучи, довіру не можна збудувати в односторонньому порядку – довіри або не буде зовсім, або вона буде нестійкою. Крім того, довіра учнів до вчителів, і навпаки, дуже важлива для стимулювання цілеспрямованих взаємодій між ними. Коли учасники освітнього процесу постійно підтримують позитивну взаємодію на основі рівнорозподіленої відповідальності за її результат, довіра між ними з часом лише зростає. Тобто стосунки довіри формують своєрідну петлю зворотного зв'язку: кожна сторона бере на себе частку відповідальності за підтримання довірчих стосунків, і така взаємність зусиль у подальшому сприяє постійному зміцненню довіри. Білоруська дослідниця Л. Тарантей виокремлює такі принципи педагогіки довіри: *відкритість, співпраця, ціннісне ставлення, особистісна свобода* [60; 66].

Принцип відкритості передбачає позитивну відкритість як педагогів до самих себе і своїх учнів, так і зустрічну відкритість учнів до педагога. Також важливою є відкритість до спілкування.

Принцип співпраці реалізується через особистісну взаємодію педагогів з учнями та емпатійне спілкування. Позитивні міжособистісні стосунки, які передбачають підключення учнів до досвіду педагогів та звернення до свого власного досвіду, є дієвим механізмом педагогічного стимулювання і зміцнення внутрішньої навчальної мотивації.

Принцип ціннісного ставлення передбачає прийняття учасниками навчального процесу довіри як найвищої цінності педагогічної взаємодії. Ціннісне ставлення і довіра до можливостей учня є потужним стимулом його особистісного і пізнавального зростання.

Принцип особистісної свободи сприяє становленню і розвитку особистості, справляє позитивний вплив на самооцінку та знижує тривожність.

Канадські психологи Б. Арчер-Кун і С. Макіннон переконані, що педагогіка партнерства будується на трьох рівнях стосунків:

ієрархічному (між учителем і учнем), горизонтальному (між дітьми в класі, між педагогом та учнями як членами спільноти) та інтрапсихічному (рівень самосвідомості) [72]. Ми створили адаптований варіант застосування моделі педагогіки довіри, розробленої канадськими вченими (рис. 2.3).

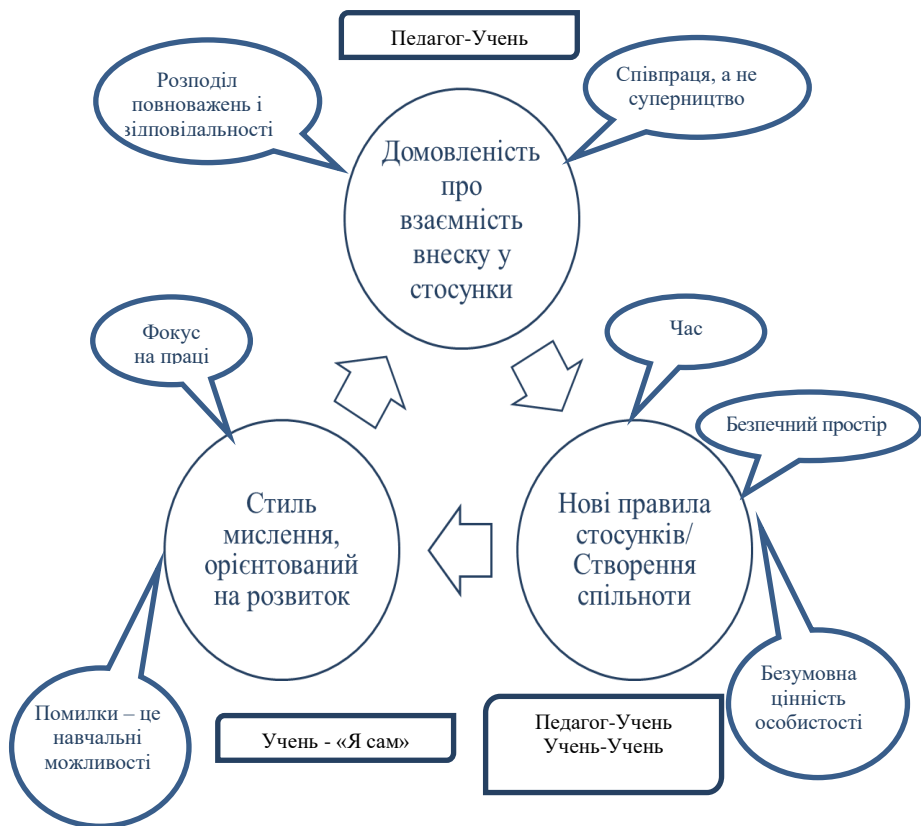


Рис. 2.3. Модель педагогіки довіри (Б. Арчер-Кун, С. Макіннон)

Модель розкриває три рівні взаємодії: ієрархічний, горизонтальний та інтрапсихічний. На *ієрархічному рівні* має бути створений простір перемовин про умови взаємного внеску кожного

учасника освітнього процесу у формування довірчих взаємин. На цьому рівні потрібно дотримуватися таких умов:

- учасники освітнього процесу мають співпрацювати, а не конкурувати між собою;
- учасники повинні мати чітко визначені та розподілені обсяги відповідальності.

На горизонтальному рівні мають бути встановлені нові правила спілкування, на основі яких будуватиметься спільнота. Це такі правила:

- час є важливим чинником побудови довірчих стосунків. Кожен учень повинен мати достатньо часу для прийняття та засвоєння правил спілкування;
- простір взаємодії учасників освітнього процесу має бути психологічно безпечним, тобто вільним від осуду та інших токсичних соціальних практик;
- кожна особистість є безумовно цінною і тому заслуговує на прийняття у всій своїй цілісності.

На інтрапсихічному рівні має відбутися засвоєння стилю мислення, орієнтованого на розвиток. Це означає прийняття учнем таких імперативів, як:

- необхідність фокусування на співпраці;
- помилки є не перешкодою, а, навпаки, цінним ресурсом навчання.

Для розвитку почуття довіри можна скористатися *грою «Довіра» (Trust Game)*

- *Учасники: 2 гравці, 1 ведучий, до 10 спостерігачів*
- *Допоміжний матеріал: іграшкові гроші*
- *Умови гри:*

Два гравці мають рівний початковий капітал (наприклад, 10 одиниць умовних коштів), яким вони розпоряджаються самостійно.

У першому раунді грає гравець №1. Він чи вона має дві можливості: вийти з гри, зберігши свій капітал, або передати свої кошти гравцеві №2. У разі виходу першого гравця гра закінчується і кожен з учасників залишається зі своїм початковим капіталом (10; 10).

Якщо гравець №1 приймає рішення передати свої кошти гравцеві №2, то передана сума грошей потроюється (наприклад, $10 \cdot 3 = 30$). Гравець №2 таким чином накопичує капітал у розмірі $30 + 10 = 40$.

У другому раунді грає гравець №2. Він чи вона має дві можливості: розподілити всю суму чужих і своїх коштів між гравцем №1 і собою в такий спосіб - (15; 25), прийнявши таким чином запрошення першого гравця до співпраці; або забрати всю суму собі (0; 40), обравши егоїстичну стратегію.

Таким чином, довіривши свої гроші партнеру, гравець №1 може або збільшити свій капітал, отримавши дохід 50% на свій початковий внесок, або втратити все, якщо партнер обере модель егоїстичної поведінки.

Після завершення гри ведучий розпитує гравців, чому вони обрали саме таку стратегію гри, як вони оцінюють свій вибір та вибір партнера, як почувуються після гри.

Потім ведучий запрошує гравців і спостерігачів до групової дискусії, під час якої доцільно обговорити такі питання: яка стратегія є більш вигідною для гравця №1 і гравця №2 і чому; що завадило гравцям обрати стратегію співпраці – особистісні якості чи ситуативні чинники, за яких умов гравці могли б прийти до стратегії співпраці.

Отже, для успішної організації навчання важливо збудувати стосунки довіри між усіма учасниками освітнього процесу. *Довіра між закладом освіти і громадою:* регулярні контакти між школою та батьківською спільнотою є незамінним інструментом встановлення і розвитку спільних цілей та очікувань щодо успішності навчального процесу. *Довіра між педагогами та адміністрацією школи:* позиція керівництва школи загалом має потужний вплив на розвиток довіри до школи і в школі. Важливим є налагодження стосунків з педагогічним колективом, де представники адміністрації демонструють особисту добросовісність, відданість і чесність, спільно із співробітниками приймають рішення, створюють безпечне середовище для особистісної ініціативи та випробування нових ідей без ризику наразитися на критику або покарання. *Довіра між вчителями як колегами:* украй важливою є наявність у школі належних умов та часу для співпраці вчителів через обмін ідеями і знаннями, спільну

роботу над удосконаленням професійної практики. *Довіра «учні-вчителі»*: дані численних досліджень переконливо свідчать про те, що довірчі стосунки між учнями і вчителями сприяють більш активному долученню учнів до навчального процесу, зміцненню психологічного благополуччя та почуття причетності до шкільного життя і, зрештою, успішності навчання.

* * *

Довіра є вкрай важливою передумовою успішного навчання учнів, професійного вдосконалення педагогів школи і посилення ролі громад. Довіра – неодмінний складник педагогіки партнерства. Довіру не варто розглядати як ізольовану, якусь окремішню здатність, тим більше як «суперздатність». Вона пронизує всі взаємини, системи та процеси в школі і не може бути досягнута одноразовими чи односторонніми зусиллями. Довіра в Новій українській школі має будуватися на засадах систематичності, взаємності і відповідальності. Варто пам'ятати, що розвиток довіри потребує чимало часу і зусиль, проте руйнація довіри відбувається легко і часом миттєво.

Розділ 3

ФАСИЛИТАЦІЯ ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕФОРМИ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

- *Концепт «почуття причетності»*
- *Соціально-психологічна технологія фасилітації почуття причетності вчителів до освітньої реформи*

Процес регулювання освітньої реформи є багаторівневим і передбачає керування системою об'єктивних і суб'єктивних чинників, закладених у концепції «НУШ» (див. розд. 1). Аналіз досвіду впровадження реформ у світі дає численні приклади цього процесу. Так, приміром, під час здійснення освітніх реформ у Канаді управлінці регулярно зустрічалися з уповноваженими особами провінцій, учителями та директорами, а батьківські та громадські групи були учасниками просвітницьких програм. Такий підхід зорієнтований на підтримку освітніх інновацій, консолідацію думок та почуття причетності до розгортання інноваційних процесів. Реалізація у Фінляндії «концепції довіри в школах» дала змогу змінити ставлення суспільства до системи освіти в цій країні. Довіра надала більшої гнучкості зацікавленим сторонам реформи: у них з'явилася можливість пропонувати та впроваджувати інноваційні зміни та залучати до цього інших учасників освітнього процесу. Аналіз результатів здійснення освітніх реформ у Фінляндії показав, що довіра сприяє реформам, оскільки створює простір для інноваційних підходів та обміну ідеями [26]. У школах з високою колегіальною довірою педагоги більш орієнтовані на інновації, про що свідчить інтерес до тестування нових підходів у навчанні та більша відкритість до змін. Водночас упровадження освітньої

реформи може гальмуватися через те, що безпосередні її виконавці відчують себе відчуженими від процесу імплементації інновацій, мають низький рівень причетності до реформування освіти. Разом з тим почуття власної причетності позитивно впливає на мотивацію та бажання стейкхолдерів освіти кооперуватися навколо освітніх реформ.

Концепт «почуття причетності»

Звернімося до самого терміна «причетність», який вказує на суб'єктивне почуття людини, що вона є прийнятою, поцінованою, включеною у важливу частину життя та діяльності групи або шкільної спільноти [93, с. 22]. На думку К. Гуденоу, «причетність» виникає завдяки почуттю, «що тебе залучають» та «приймають», на основі симпатії, поваги, підтримки та близькості. Дослідниця розглядає терміни «причетність» (belonging), «зв'язок» (connectedness), «належність» (relatedness) більше як синоніми, що доповнюють один одного, а не як протиставні терміни [93].

Схоже, але не тотожне до терміна «причетність», є таке поняття, як «залученість» (engagement). Дж. Сторей визначає «залученість» як «сукупність позитивного ставлення та поведінки, які дають змогу виконувати роботу на високому рівні відповідно до організаційної місії» [124]. Однак «залученість» скоріше можна визначати як поведінковий прояв, тоді як «причетність» вказує на причини такої поведінки, що пов'язана з емоційним відгуком людини та почуттям відповідальності. Почуття причетності впливає на ступінь залучення суб'єкта до групових процесів, переконана Дж. Ювонен (J. Juvonen), яка надає «причетності» першорядного значення щодо «залученості» [101]. Можна сказати, що термін «причетність» більше ґрунтується на власній активності, а термін «залученість» – на активності того, хто залучає до певного процесу, у результаті якого (у тому числі) може сформуватися почуття причетності. Оскільки концепція «НУШ» ґрунтується на активності та розвитку самодостатності кожного учасника освітнього процесу, поняття «причетність» буде більш інформативним з погляду посилення власної участі в реалізації та підтримці освітніх змін.

Щоб краще осмислити концепт «причетність», розгляньмо його більш детально під кутом зору різних психологічних підходів.

Так, у межах мотиваційного підходу А. Маслоу «почуття причетності» розглядають як одну з людських потреб найвищого рівня, що актуалізується в умовах задоволення потреб базового рівня – фізичного виживання і безпеки. У контексті опанування педагогами змін освітньої реформи можна звернутися до когнітивного підходу, зокрема до питань «емоційної грамотності». Її розвиток може сприяти трансформації неприємних, руйнівних емоцій та почуттів у продуктивну енергію, що допомагає подолати відчуття невизначеності та підвищити суб'єктивну причетність до реалізації освітньої реформи. Це пов'язано з тим, що прийняття освітянами змін може відбуватися як переборення внутрішніх суперечностей між тим, чого очікують учителі від реформи, і тим, з чим вони стикаються і як переживають (емоції, почуття) у своїй повсякденній практиці впровадження інноваційних змін [128].

Підхід А. Адлера пояснює «суб'єктивну причетність» як критерій правильного процесу ідентифікації людини з групою, завдяки чому виникає глибокий емоційний зв'язок на рівні поведінки, ідей, цінностей та переконань групи, що гарантує успішну адаптацію до нового соціального середовища. Коли такого почуття причетності немає (або коли негативне ставлення до освітніх процесів та його учасників транлюється від значущих для дитини людей, зокрема батьків), це може стати причиною неуспішності в навчанні. Схожу позицію підтримує і Е. Еріксон, який поєднує почуття причетності із процесом ідентифікації суб'єкта з групою людей, що проявляється в бажанні перейняти суб'єктивно значущі риси та цінності групи. Ідентифікація сприяє виникненню глибокого емоційного зв'язку з іншою людиною або групою людей, єднанню з ними. Завдяки такому соціально-психологічному механізму можуть бути перейняті не лише риси та особливості характеру, а й норми, цінності, зразки, що проявляється у формі конформізму. Також з позиції теорії ідентифікації поняття «причетність» трактується як сприйняття володіння чимось чи належності до чогось. У контексті освітньої реформи можемо говорити про таке: якщо суб'єкт причетний або «належить» до реформи і є її частиною, то реформа також належить цьому суб'єкту і, як член соціальної групи, він отримує всі набутки цієї реформи (соціальні, культурні чи економічні).

Тут варто зауважити, що сам факт належності до певної педагогічної спільноти, яка впроваджує задані реформою зміни, не є достатнім для того, щоб було забезпечено розвиток почуття причетності. Основою для його виникнення є консолідація думок на рівні спільних професійних інтересів і цінностей. Суб'єкти, які відчувають себе частиною спільноти, згодні виходити за межі особистого інтересу заради групових цілей, а завдяки міжособистісній співпраці та налагодженій комунікації розширюється досвід спільноти, підвищується міжособистісна довіра та виникає ефект синергії. Зарубіжні вчені зазначають, що почуття «причетності» сьогодні вивчають у різних контекстах педагогічної діяльності, зокрема в контексті реакції педагогів на освітні реформи (П. Слігерс, О. Унгар), підвищення кооперації та партнерства педагогів (І. Скаалвік і С. Скаалвік) [120; 121; 128].

Цікавим є висновок учених про те, що почуття причетності педагогів конструюється в процесі спільних практик і під час розподілу завдань, рефлексії поглядів своїх колег на педагогічний процес, тобто в процесі партнерської взаємодії [109]. Досить добре це питання розкриває «Теоретична модель почуття причетності вчителів» Г. Пезонена (H. Pesonen), яку ми розширили, доповнивши такими суб'єктами причетності, як батьки і діти. На рисунку 3.1 показано, що у стейкхолдерів освіти почуття причетності формується під впливом взаємин із колегами (горизонтальний рівень) завдяки суб'єктивному сприйняттю дій підтримки, піклування та прийняттю теплих і позитивних стосунків. Рівень та особливості розвитку почуття причетності інтересантів освіти до процесу реформування також залежать від психологічного клімату в школі, а також від дій керівництва школи та проявляються в суб'єктивному сприйнятті й оцінці їхньої когнітивної та емоційної підтримки і розвитку довіри до адміністрації школи. Модифікована М. Каніболоцькою теоретична модель Г. Пезонена розкриває зв'язок почуття причетності вчителів, учнів і батьків із психологічною атмосферою у школі, міжособистісними стосунками в шкільному колективі та ставленням до керівництва. Зауважимо, що почуття причетності педагогів можна розглядати як важливу передумову успішності освітньої реформи в Україні, що проявляється через позитивний настрій учителя, його бажання і прагнення бути

активним учасником освітніх інновацій, спільних професійних і позапрофесійних заходів, пов'язаних з освітніми інноваціями.

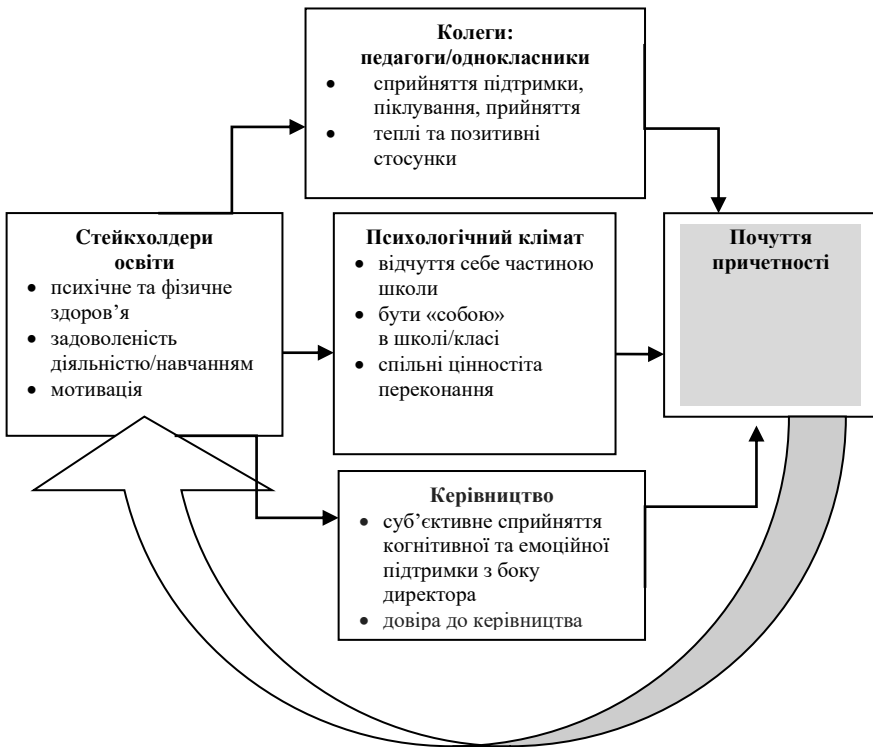


Рис. 3.1. Психологічні показники розвитку почуття причетності до освітніх змін

Щоб з'ясувати особливості прояву почуття причетності до реформи вчителів, зв'язок їхніх емоційних реакцій та різних аспектів реформування загальної середньої освіти в Україні, ми провели емпіричне дослідження. Детальний опис дослідження та його результати наведено в публікаціях М. Каніболоцької [26]. Дослідження показало, що на початковому етапі реформування серед опитаних переважає середній рівень власної причетності до реформування освіти. Такі результати наводять на думку, що вчителі недостатньо сильно відчувають власну причетність до освітніх змін,

переважна їх більшість не має позитивного емоційного відгуку з приводу реформування, а серед опитаних освітян простежується формальний підхід до інновацій.

Проведене нами дослідження також показало, що «почуття причетності» пов'язане зі «здатністю долучатися до впровадження компетентнісного підходу до навчання». Це має позитивне значення в контексті здійснення інновацій в освіті: зі зростанням почуття причетності до реформ у вчителів посилюватиметься готовність діяти відповідно до інноваційних принципів реформування освіти, тобто спрямовувати педагогічний процес на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Такі емоційні прояви, як утома, апатія, нудьга, також пов'язані з тим, наскільки педагоги відчують свою причетність до реформування освіти: зі збільшенням суб'єктивної причетності зменшуватимуться зазначені суб'єктивні емоційні реакції в контексті своєї участі в освітньому процесі. Це схиляє нас до думки, що високий рівень психологічної причетності суб'єкта може позитивно впливати на його емоційне і мотиваційне тло та служити передумовою активного залучення до діяльності або процесу. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне визначити та описати технології підвищення рівня почуття причетності вчителів до освітніх інновацій у контексті соціально-психологічного забезпечення підтримки педагогічною спільнотою реформ у сфері загальної середньої освіти.

Ефективність застосування соціально-психологічних технологій полягає в тому, що вони спрямовані на перегляд та зміну знань, системи ставлень і поведінки людей; впливають на різні сфери психічної активності індивідів. Такі технології мають переважно інформаційний характер і спрямовані на надання людям більших обсягів інформації. Соціально-психологічні технології впроваджуються з використанням інтерактивних методів, які, крім простого надання інформації, вимагають залучення цільової аудиторії до процесу обговорення, дискусії, розроблення стратегії та, можливо, до процесу впровадження тієї чи іншої інновації [23]. Таким чином аудиторія з «об'єкта впливу» перетворюється на «суб'єкт дії», що унеможливує маніпулювання, оскільки досягнуті в цьому процесі зміни (у тому числі і громадська думка про них) формуються в

процесі власної участі, а не примусу та скеровувально-обмежувального спрямування.

Соціально-психологічна підтримка реалізації освітньої реформи здійснюється в контексті нашого дослідження на рівні окремих цільових груп, а саме педагогічних шкільних колективів. Ми вважаємо, що необхідно використовувати *акціональні технології* (від англ. *action* – дія), які поєднували б різноманітні форми взаємодії педагогів з освітньою інновацією за принципом ланцюжка послідовних кроків. Основна мета – залучити аудиторію до активного обговорення, під час якого формується власна думка учасників про предмет дискусії, підвищується рівень власної причетності до різних аспектів реформування. Структурні елементи технології є типовими: об'єкт і суб'єкт соціально-психологічної підтримки, її мета, зміст, завдання та засоби розв'язання певної проблеми. Виокремлюємо типові блоки технології: перший – аналітичний (діагностика), другий – організаційно-управлінський (обговорення, планування, нормативне забезпечення тощо), третій – коригувальний (тренінг, консультації, просвітництво).

Використання акціональних технологій для забезпечення соціально-психологічної підтримки освітньої реформи базується на фасилітації почуття емоційної причетності щодо її реалізації. Фасилітація в загальному розумінні (від англ. *facilitation* – допомога, полегшення, сприяння) – це організація процесу розв'язання виявлених проблем в умовах групи [61]. Саме коли людина безпосередньо бере участь в ухваленні рішення, коли її думка почута та врахована в процесі обговорення, її мотивація до реалізації прийнятого рішення більш сильна, ніж за умови її пасивного залучення. Розвинуте за таких умов почуття причетності змінює позицію учасника з пасивного спостерігача на активного творця змін. Важливим моментом у веденні процесу фасилітації є те, що лідер групи займає нейтральну позицію і не бере на себе відповідальність за ухвалення рішення: він лише допомагає учасникам ідентифікувати проблеми й ухвалити рішення за допомогою конструктивного обговорення. Лідер як фасилітатор може бути запрошеним зовні, а може й обиратися самою групою. Розроблена нами акціональна соціально-психологічна технологія (СПТ) «*Фасилітація почуття причетності*», зокрема причетності вчителя до освітніх реформ, базується на використанні моделі «4F»

Р.Гринавея щодо розвитку емоційної грамотності та *техніки «Компас цінностей»* О.Сударкіна та М.Вовченка, модифікованої М.Каніболоцькою [59; 94]. Підставою для включення зазначених інструментів в акціональну СПТ щодо фасилітації почуття причетності до освітніх реформ стали їхні вихідні дані, а саме: основою розробленої О.Сударкіним і М.Вовченком техніки «Компас цінностей» є спрямування активності користувачів на усвідомлення системи своїх цінностей в контексті певного виду праці, а модель «4F» Р.Гринавея пропонує способи вивільнення негативних емоцій через їх усвідомлення та вербалізацію, а також трансформацію в позитивні емоції, тобто рефлексивне переосмислення.

Соціально-психологічна технологія фасилітації почуття причетності вчителів до освітньої реформи

Акціональна соціально-психологічна технологія «*Фасилітація почуття причетності*», а саме причетності вчителя до освітніх реформ, являє собою комплекс рефлексивних технік, який виконується у формі послідовного ланцюжка. Перша з технік полягає в розвитку емоційної грамотності педагогів за моделлю «4F» Р.Гринавея, а друга передбачає ціннісне самовизначення педагога в контексті освітніх змін відповідно до техніки «Компас цінностей» у модифікації М.Каніболоцької.

Розгляньмо комплекс цих рефлексивних технік більш детально.

Застосування моделі «4F» Р.Гринавея в акціональній СПТ спрямоване на переосмислення складних ситуацій, з якими стикається суб'єкт, відповідно до чотирьох послідовних етапів. Спочатку – критичне вивчення ситуації, яку потрібно переглянути та переосмислити; далі екстеріоризуються емоції та почуття щодо цих ситуацій; отриманий досвід використовується для схожих випадків у майбутньому. У цій моделі зазначені етапи позначаються чотирма словами: ***факти, почуття, знахідки, майбутнє*** (англійською – 4F: ***facts – feeling – findings - future***).

1. Об'єктивний опис того, що сталося/відбувається (***факти***).
Запитання, що використовуються на першому етапі:

- Що, коли і як трапилось?
- Чи сталося щось несподіване?

- Чи сталося щось дуже передбачуване?
- Що найбільше запам'яталось, було цікавим або незвичайним?
- Якими були переломні чи критичні моменти під час цієї події?
- Що відбувалося далі? Що сталося перед цим?
- Що найбільше вплинуло на Ваше ставлення та поведінку?
- Чого не сталося, але Ви про це думали/сподівалися, що станеться?

2. Фіксація своїх емоційних реакцій на ситуацію (*почуття*).
Запитання, що використовуються на другому етапі:

- Які почуття Ви пережили?
- У який момент Ви відчували найбільшу чи найменшу причетність?
- Які інші почуття Ви відчували в цій ситуації?
- У які моменти Ви найбільше усвідомлювали контроль/вивільнення своїх почуттів?
- У яких ситуаціях Ви досягли особистого максимуму та мінімуму?

3. Формулювання висновків: конкретний досвід, який можна винести із ситуації (*знахідки*). Запитання, що використовуються на третьому етапі:

- Чому це спрацювало/не спрацювало? Чи Ви зробили все, що могли? Чи Ви щось упустили?
- Як Ваші емоції та почуття вплинули на те, що Ви сказали і зробили? Чи отримали Ви той результат, на який сподівалися?
- Чи були якісь втрачені можливості? Чи жалкували Ви про щось?
- Що б Ви хотіли зробити інакше?
- Що було для Вас найбільш/найменш цінним у цій ситуації/цьому результаті?
- Чи були якісь відгуки/оцінки з цього приводу?
- Про що нове Ви дізналися завдяки цій ситуації?

4. Структурування власного досвіду таким чином, щоб людина могла використовувати його в майбутньому (*майбутнє*).
Запитання, що використовуються на четвертому етапі:

- Як Ви собі уявляєте те, що здобули в цій ситуації?
- Що вже змінилося?
- Які альтернативи вибору Ви зараз маєте?
- Яким чином Ви б використали набутий досвід?
- Який план Ви можете скласти на майбутнє в контексті подібних ситуацій?

Отже, модель «4F» дає учасникам можливість проаналізувати власні почуття, поглянути на ситуацію об'єктивно та спрогнозувати майбутнє відповідно до фактів і почуттів, тобто поставитися до проблеми емоційно грамотно.

Наступною технікою в складі акціоанальної СПТ фасилітації почуття причетності є «Компас цінностей». Її розроблено шляхом модифікації методики «Компас цінностей» (О. Сударкін і М. Вовченко) і доповнено процедурою ранжування згідно зі списком термінальних цінностей М. Рокича [26]. Метою її застосування є «поєднання» в мисленні людини того, що вона робить на роботі, з тим, для чого вона це робить (тобто поєднання діяльності і мети). Використання цієї техніки дає дієві результати: учителі починають з великим розумінням ставитися до своєї роботи, рідше вважають її «безглуздою» або ж «експлуатацією», натомість частіше виявляють схильність ставитися до неї як до «способу досягнення своїх цілей», «потреби приносити користь собі та іншим», «цікавого і корисного заняття». Ця техніка передбачає послідовність дій у чотири етапи, де перший називається «Дізнаємося про цінності», другий – «Розставляємо цінності за критерієм важливості», третій – «Проводимо перевірку», четвертий – «Поєднуємо цінності вчителя з його безпосередньою роботою».

Розгляньмо увесь процес акціоанальної СПТ «Ціннісне самовизначення педагога в контексті освітніх змін».

Етап 1а. Дізнаємося про цінності. Для цього використовуємо комплекс запитань, на які респондент відповідає письмово:

- Що для мене є найважливішим на роботі?
- Чого я хочу досягти на роботі?
- Що визначає мій вибір місця роботи?

Етап 1б. Уточнюємо, чи не пропустили ми чогось. Для цього важливо переглянути власний список, а відтак запитати себе про таке:

➤ Якби це характеризувало мою ідеальну роботу, то це був би повний список чи чогось не вистачає? (Дописати пропущене).

➤ Далі порівнюємо власні цінності зі списком термінальних та інструментальних цінностей, робимо заміну власних назв на загальноновживані назви зі списку цінностей.

Етап 2. Розставляємо цінності за критерієм важливості для респондента. Для цього наявні цінності потрібно розділити на два списки:

- А – найважливіше в роботі (приблизно 5 пунктів);
- Б – теж важливе, але не настільки критично (7 пунктів).

Етап 3. Проводимо перевірку.

Іноді буває так, що людина називає важливим одне, а насправді вважає важливим інше. Перевіряємо це таким чином: пропонуємо учасникові уявити, що кожен зі списків (А і Б) – це окремий заклад, який можна охарактеризувати описаними вище поняттями.

➤ Запитайте в себе: у якому закладі я вважав/-ла б за краще для себе працювати: А чи Б?

Етап 4. Поєднуємо цінності вчителя з його безпосередньою роботою. Питання можна поставити так:

- Як саме Ви реалізуєте цінність А в/на роботі?
- У виконанні яких своїх завдань Ви вбачаєте максимальну можливість досягти А?

Наприклад, цінністю «А» для вчителя є творчість. Педагог може сказати: «Я реалізую своє прагнення до творчості, беручи участь у робочій групі зі створення підручника або авторської програми з розвитку фінансової грамотності учнів». Такі рішення педагога є втіленням його професійного розвитку, особистісно вмотивованого і такого, що спирається на його власну та пріоритетну цінність, підкреслюючи і посилюючи його ідентичність як професіонала.

Використання цієї техніки в комплексі з технікою «4F» дає педагогам змогу структурувати свої думки, емоції та почуття в ситуації невизначеності, підвищити рівень причетності в контексті

своєї участі в процесі впровадження інноваційних підходів у навчання, а також поставитися до своєї роботи більш відповідально і разом з тим менш тривожно реагувати на повсякденні виклики.

* * *

Поняття «причетність» визначають як суб'єктивне відчуття людини, що її приймають, цінують і підтримують, а також потрактування себе важливою частиною життя та діяльності групи або певної спільноти.

Почуття причетності педагога до освітніх реформ формується під впливом взаємин із колегами завдяки суб'єктивному сприйняттю підтримки та прийняття, теплих і позитивних стосунків. Рівень та особливості почуття причетності вчителів до освітніх реформ залежать також від дій керівництва школи і проявляються в суб'єктивному сприйнятті когнітивної та емоційної підтримки безпосередньо з боку керівництва, довіри до адміністрації школи, а також залежать від психологічного клімату в шкільному середовищі.

Узагальнення напрацювань учених дає нам підстави висувати, що почуття причетності педагогічної спільноти до освітньої реформи виявляється на кількох рівнях: на афективному – через позитивне емоційне тло в середовищі вчителів щодо реформ, переважання позитивних емоцій над негативними; на мотиваційно-поведінковому – через бажання бути активними учасниками освітніх інновацій, прагнення брати участь у спільних професійних і позапрофесійних заходах, пов'язаних з освітніми інноваціями; на когнітивному – завдяки поділянню спільних професійних цінностей через рефлексію думок своїх колег.

Використання акціональної технології «Фасилітація почуття причетності» буде слугувати врегулюванню емоційного стану вчителя, посиленню його мотивації до залучення в процес упровадження інновацій і пошуку шляхів до їх реалізації та відповідних особистісних змін і, загалом, соціальним презентаціям учителя та його самовизначенню у своїй професійній діяльності як носія змін освітньої реформи.

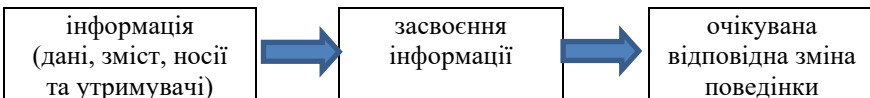
Розділ 4

ФОРМУВАННЯ ЗАПИТУ НА ІНФОРМАЦІЮ ТА ІНФОРМУВАННЯ В ПІДТРИМЦІ РЕФОРМИ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

- *Інформація та інформування як ефекти процесу взаємодії*
- *Транстеоретична модель змін поведінки людини в здоров'язберігальних технологіях*
- *Піраміда Ділтса як засіб формування запиту на інформацію щодо освітніх змін*

Цей розділ буде про *інформацію* та *інформування щодо освітньої реформи*, де перше вказує на зміст (що саме буде змінюватися і яка інформація буде потрібна), а друге – на процес надання інформації (коли, як і для чого треба надавати інформацію). Також ми будемо говорити про те, як люди можуть опанувати зміни, які несе реформа, у найбільш екологічний для них спосіб; які соціально-психологічні технології можуть активізувати власне запит на інформацію, а також як зробити цей процес більш свідомим і зрозумілим, щоб відбулася зміна в статусі учасників освітнього процесу і вони набули якостей інтересантів, які безпосередньо зацікавлені в розвитку та впровадженні освітньої реформи.

Зауважимо, що здійснення освітньої реформи не може реалізуватися без належного надання й отримання інформації про різні її аспекти та її засвоєння для скеровування відповідної поведінки стейкхолдерів освіти. Тож процес інформування можна зобразити так:



Звернімося до самого поняття «інформація», «інформування». Потреба в інформації є однією з базових потреб розвитку людини,

що спрямовує її пошукову активність, слугує забезпеченню почуття безпеки і комфорту, а також розвитку та самовизначенню в соціальному житті. Будь-яка реформа, як наперед визначена та спрямована зміна, базується на ІНФОРМАЦІЇ, яка, для адекватного впровадження всіх структурних компонентів цієї реформи, має бути певним чином та в достатньому обсязі подана і поширена. Інформація – це виклад фактів та подій, стану справ та перебігу ситуацій, представлення когось/чогось, кількісних та якісних показників щодо себе, інших та середовища, а також вказівка на форми її збереження та передавання. Інформацію можна отримувати, шукати, надавати, передавати і транслювати, ознайомлюватися та ознайомлювати з нею, роз'яснювати та пояснювати, а також констатувати. Про неї можна знати і зберігати її, можна поширювати і приховувати, обмежувати доступ до неї чи, навпаки, розкривати в повному обсязі. (Принципи та методи надання інформації та інформування представлено в Додатку В.1).

Інформація та інформування як ефекти процесу взаємодії

Іншомовне походження терміна «інформація» розкривається через його складники: «in», що означає «в, на, при», і «forma» – форма. Тож термін «інформація» вказує на вкладення чогось у відповідну форму з певним обсягом, що визначає спосіб її зберігання, транспортування та передавання. Варто зазначити, що саме набуття форми робить можливим зберігання інформації, а потім – її перенесення та відкриття для користування. Інформація є внутрішньою характеристикою її носія і не є доступною для зовнішнього споглядання: вона обслуговує процеси саморозвитку, ініціює внутрішні зміни власного стану та самопочуття, мислення, поведінки, діяльності. Її вихід у зовнішнє оточення відбувається лише за наявності запиту й активізується в процесі взаємодії через комунікацію [5]. Отже, інформація є внутрішньою властивістю певної системи (людини, інституції, соціального інституту) і її зміст розкривається тільки у взаємодії та слугує перш за все самозбереженню цієї системи, а лише потім – розвитку як зміні.

Більш детально психологічні аспекти теорії інформації висвітлюються в реляційній теорії інформаційного простору М. Слюсаревського [56]. Водночас варто пам'ятати про вихідні

положення поняття «інформація», закладені математичною теорією К. Шеннона [118]. Дослідник визначав інформацію за допомогою технічних характеристик переміщення останньої між її носіями, описуючи її терміном «дані, що закодовані в певній знаковій системі». А проте ці дані не мають сили інформації, яка виникає лише в момент інтерпретації цих даних. За такої умови носіями її смислу виступають центри її передавання і прийняття (надавач-споживач; джерело-одержувач) [118]. Під кутом зору психологічної науки інформація є результатом опрацювання та аналізу переданих даних у процесі взаємодії, смисл яких задається самим суб'єктом взаємодії, тобто людиною. Розуміння «ланцюжка інформації», представленого через структуру та спрямованість складного комунікативного процесу, дає нам модель соціальних комунікацій Г. Лассвела, яка стала продовженням досліджень Дж. Хартлі [113]. Традиційно в «ланцюжку інформації» виокремлюють дві позиції (об'єкт – для технічних систем і суб'єкт – для соціальних систем), де перша вказує на джерело/носія, а друга – на отримувача/споживача інформації. Передавання інформаційного потоку між джерелом і споживачем можливе лише за умови їхньої тотожності/подібності, ініціації взаємодії та створення відповідного каналу як форми передавання. Отже, інформація є сутнісною ознакою самого носія (об'єкта/суб'єкта): її видимість та доступність для іншого набувається у взаємодії, де завдяки проясненню даним може бути визначено необхідний канал передавання, організовано взаємодію та досягнутю очікуваного комунікативного ефекту. Таку взаємодію можна уявити як процес запиту на вивільнення даних суб'єкта/об'єкта №1, що ініціюється взаємодією і реалізується в комунікації як формі передавання даних до суб'єкта №2 (рис. 4.1). Інформація та інформування є моментом процесу взаємодії і не можуть існувати поза ним.

Таким чином, процес вивільнення інформації відбувається згідно із запитом, а надання інформації – *інформування* – передбачає, відповідно, визначений канал подання інформації згідно з її цільовим призначенням, що ґрунтується на когнітивних процесах і передбачає розділення відповідальності в соціальній взаємодії. Інформування має суто практичне застосування і спрямоване на практичний результат, слугує створенню соціального капіталу та формуванню соціальних вимог щодо взаємозв'язків між різними

системами (бізнес, держави, суспільство та його прошарки тощо). Виокремлюючи з-поміж соціальних процесів комунікацію як процес передавання інформації, ми прагнемо зафіксувати, що вона виявляє свої ознаки і включається у процес взаємодії лише за умови активізації запиту на неї. Коли такого запиту немає, вона залишається недоступною для іншого, активність якого має інші спонуки щодо інформації, яка більше відповідає його запитам. Отже, щоб забезпечити належну підтримку реформи освіти, маємо визначити її вихідні дані, спосіб активізації запиту на них та форми їх передавання – комунікацію.

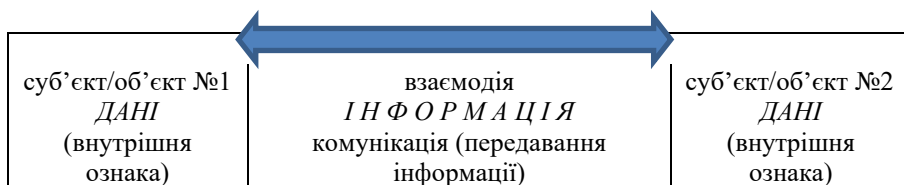


Рис. 4.1. Вивільнення інформації з даних носія №1, її передавання і нове її кодування в носії №2

Наразі реформа освіти в Україні містить у собі інформацію про зміни згідно з 9 компонентами концепції «НУШ», а саме: 1) новий зміст освіти; 2) педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; 3) умотивований учитель; 4) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; 5) наскрізний процес виховання, який формує цінності; 6) нова структура школи; 7) децентралізація та ефективне управління, що нададуть школі реальну автономію; 8) справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; 9) нове освітнє середовище [48]. Тож маємо запит на інформацію за вищезазначеними позиціями та її надання учасникам процесу змін: учням, батькам, учителям, адміністрації освітнього закладу, громаді як стейкхолдерам освіти (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Запит на інформацію стейкхолдерів та їх інформування щодо 9 компонентів концепції «НУШ»

Заданий освітньою реформою напрям змін передбачає процес переходу до нової поведінки та опанування нових компетентностей, які дадуть змогу стейкхолдерам освіти відчувати себе в новій системі не менш ефективними, ніж у попередній. Треба зазначити, що втіленням реформи є освітній процес, спрямований на здобування знань та набуття здатності їх використовувати у власному становленні в житті, праці та суспільстві. Педагогічний процес оволодіння знаннями відомий кожному вчителю. Змінювати напрацьовані механізми, звички, ритуали непросто, особливо якщо вчителі вже виробили свій успішний стиль і мають реальні успіхи в навчанні дітей. Отож аби зміни, які пропонує реформа, були прийнятні з найменшими опором і втратами для стейкхолдерів освіти й особливо для її носіїв – учителів, важливо розуміти, як люди, опановуючи зміни, змінюють власну поведінку.

Транстеоретична модель змін поведінки людини в здоров'язберігальних технологіях

Для кращого розуміння цього процесу звернімося до транстеоретичної моделі (далі – ТТМ), створеної на перетині різних теорій зміни поведінки людини [95]. Ця модель має ще й інші назви, як-от: «стадії змін», «оберткові двері» (див. дод. В. 2). Остання назва говорить про те, що людина може на будь-якому етапі вийти з процесу змін і на будь-якому етапі повернутися, щоб його продовжити. Основною метою використання транстеоретичної моделі є поетапна зміна поведінки людини, що відбувається в часі і спрямована на поцінування власного здоров'я. Згідно з моделлю зміни відбуваються в шість етапів, а саме: 1) попереднє споглядання, 2) споглядання, 3) підготовка, 4) дія, 5) технічне обслуговування, 6) повернення назад (рис. 4.3). (Історичні приклади застосування цієї моделі для вирішення різних практичних завдань наведено в Додатку В. 2).

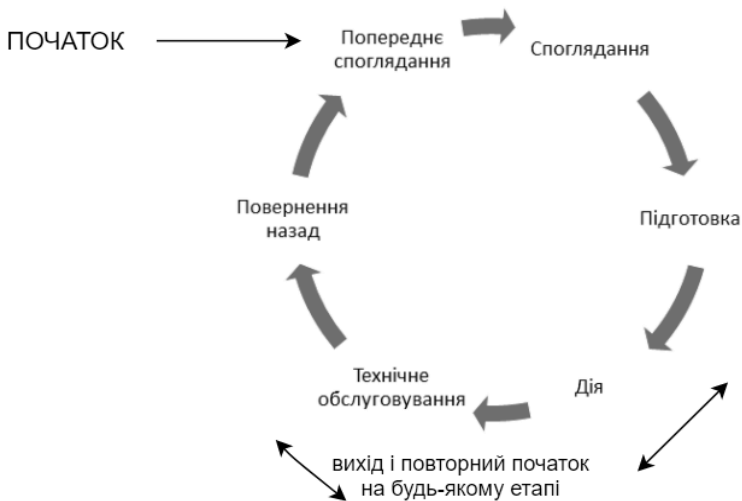


Рис. 4.3. Транстеоретична модель змін J. O. Prochaska, C. C. DiClemente

Наразі ми пропонуємо цю модель для розуміння процесів змін, зокрема в реформі освіти, де вибір відповідних форм її реалізації має здійснюватися на екологічній основі збереження здоров'я. Дж. О. Прохазка і К. Ді Клементе розробили цю модель саме для зміни поведінки людини заради поліпшення стану її здоров'я. Створена в 1970-х роках, концепція цієї моделі неодноразово використовувалася в різних сферах життя й актуальна і сьогодні – у XXI столітті. У всіх формах її застосування предметом уваги було збереження здоров'я людини, задля чого і здійснювалися зміни поведінки: від звичної поведінки до новонабутої. Серед численних прикладів її застосування можна навести вибір транспорту для постійного пересування в певних умовах праці та в плануванні поїздок і подорожей для відпочинку.

Також ця модель буде корисна для розуміння процесу зміни поведінки стейкхолдерів освіти, зокрема вчителів, згідно з новими вимогами реформи. Слідом за авторами в її основі ми теж убачаємо цінності здоров'я (учителів, учнів і їхніх батьків), на збереження якого спрямована концепція «НУШ». У додатку В.3 наведено таблицю, де порівнюється застосування авторської терапевтичної моделі та адаптованої моделі забезпечення підтримки освітньої реформи шляхом урахування потреб та запитів самих учасників освітніх змін. Також у порівняльній таблиці зазначено як зміст етапу, так і часові його межі.

Основними ідеями транстеоретичної моделі є баланс рішень, самоефективність та рівні змін.

Баланс рішень «відображає відносне врівноважування плюсів і мінусів змін» [113]. Прийняття рішень І. Яніс і Л. Манн запропонували розглядати як «баланс рішень» порівняльних потенційних прибутків і збитків [99]. Заходи щодо збалансування рішень, плюсів і мінусів стали критичною конструкцією транстеоретичної моделі. Плюси і мінуси поєднуються, утворюючи «баланс» потенційних прибутків та збитків. Від того, на якій стадії змін перебуває людина, залежить баланс між плюсами і мінусами.

Самоефективність – це «впевненість людини в конкретній ситуації у тому, що вона може впоратися із ситуаціями високого ризику, не повертаючись до своєї нездорової або ризикованої звички» [113]. Ця конструкція базується на теорії самоефективності А. Бандури, в основі якої – здатність людини виконувати завдання

саме як посередника виконання майбутніх завдань. Дослідник довів, що вищий рівень усвідомленої самоефективності спричинює більші зміни в поведінці [74]. Транстеоретична модель використовує загальну оцінку впевненості для оцінки самоефективності людини. За зміною рівня самоефективності можна передбачити тривалу зміну поведінки людини за наявності в неї адекватних символів і навичок.

Розгляньмо відтак, як треба працювати з моделлю і які часові межі для цього має бути виділено (табл. 4.1). Орієнтовну тривалість кожного періоду зазначено на кожному із шести етапів згідно з проведеними дослідженнями цієї моделі. Наведено також ті інформаційні джерела, які варто використовувати для підтримки людини в її рішенні щодо змін. Коли людина, прийнявши рішення, уже перейшла до дій і протягом певного часу буде спілкуватися з тими, хто показує власним прикладом свої досягнення, це допоможе їй стати більш упевненою в собі і не скотитися до стадії «ризик повернення». Описані тут етапи змін можна представити у вигляді схеми, яка наочно демонструє динамічність процесу в часі (рис. 4.4).

У сфері здоров'я, що є пріоритетним напрямом застосування цієї моделі, її розробники Прохазка і Ді Клементе виокремлюють 10 стратегічних процесів, які є важливими для просування запланованих змін і які, зрозуміло, можуть доповнюватися низкою додаткових (див. [76]) (дод. В.4). Розгляньмо ці базові стратегії, важливі для просування визначених і домовлених змін (табл. 4.2).

Рухомий характер моделі (це відображено навіть в одній із її назв – «обертові двері») підкреслює ймовірність перегляду учасниками своїх рішень: успішність дотримання обраного шляху буде забезпечувати взаємну домовленість про підтримку наміченого шляху змін та створення системи стимулювання у школі та громаді. Використання цієї моделі буде корисним як для оцінки та моніторингу змін, так і для аналізу помилок. Якщо зміни реформи затрималися у своєму просуванні, то можна подивитися, на якому рівні моделі відбулася затримка, і відновити рух, ґрунтуючись саме на його вихідних даних. Коли учасники визначилися, на якому рівні вони перебувають, тоді варто домовитися, на які рівні розвитку змін своєї поведінки вони готові орієнтуватися, як це передбачено в концепції транстеоретичної моделі змін поведінки [111, с. 152].

Таблиця 4.1

Схема тривалості та процесу переходу на наступний етап змін

Час/активність / джерела підтримки	Етапи				Технічне обслуговування	Ризик повернення
	довготривалий		короткотривалий			
	попереднє споглядання	споглядання	підготовка	дія		
Стандартний час	понад 6 місяців	упродовж наступних 6 місяців	у наступному місяці	зараз	не менше як 6 місяців	будь-коли
Дія та втручання	не готовий кинути або деморалізований	амбівалентний	має намір кинути	вжити заходів і кинути	витриманий	крок назад / зміни не відбулися
Відповідні адекватні інформаційні джерела	книга, газета, друг	книга, газета, друг	тренери НУШ	школа, директор, завуч	тренери НУШ	конфлікт або критична ситуація, які повернуть назад



Рис. 4.4. Схема тривалості процесу та переходу на наступний етап змін

Таблиця 4.2

Десять стратегій підтримки стейкхолдерів у реалізації змін реформи

Стратегія	Фокус уваги	Пояснення
1. Підвищення рівня свідомості	отримання фактів	підвищення рівня обізнаності за допомогою інформації, освіти та аналізу особистих відгуків про реформу
2. Емоційне збудження через прийняття або відторгнення реформи	звернути увагу на почуття	відчуття страху, тривоги чи занепокоєння через невключеність у процес змін або відчуття натхнення і надії, коли з'являється інформація про те, як інші стейкхолдери долучаються

Стратегія	Фокус уваги	Пояснення
		до процесу реформування
3. Самопереоцінка	створити новий образ себе	усвідомлення того, що реформа є важливою частиною того, ким вони хочуть бути
4. Переоцінка навколишнього середовища	звернути увагу на те, як ви впливаєте на інших	усвідомлення того, як стейкхолдери змін можуть мати більше позитивних результатів
5. Соціальна включеність	звернути увагу на громадську підтримку	усвідомлення того, що суспільство підтримує зміни реформи
6. Самозвільнення від впливу старих штампів	взяти на себе зобов'язання	віра у свою здатність змінюватися та прийняття зобов'язань діяти відповідно до цієї віри
7. Допомога стосункам	дістати підтримку	пошук людей, які підтримують освітні зміни
8. Контркондиціонування	використовувати замітники	замінювати старі способи, дії та мислення на інноваційні
9. Управління підкріпленням	використовувати винагороди	збільшення винагород, отримуваних від прийняття реформи, і зменшення негативних наслідків, зумовлених її неприйняттям
10. Управління стимулами	керувати своїм оточенням	використовуючи нагадування та підказки, що заохочують до змін, уникати місць, де такі зміни ігноруються

Далі пропонуємо розглянути розроблені та апробовані нами соціально-психологічні *технології* формування запиту на нову інформацію щодо реформи освіти та формування позиції інтересантів концепції «НУШ». Ці СПТ, зокрема «Піраміда Ділтса» та «Круги Ейлера», будуть особливо корисними для опанування перших п'яти компонентів концепції «НУШ», а саме: новий зміст освіти; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; умотивований учитель; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі.

Перш за все розгляньмо «*Круги Ейлера*» як помічний інструмент у складанні мапи інтересантів реформи освіти. Підтримка реформи освіти – це робота з усією громадою, яку можна трактувати як сукупність множин дітей, учнів, батьків, учителів, представників адміністрації школи, фахівців, залучених до системи освіти, тощо. (Детальний список інтересантів освіти наведено в Додатку В.6). Усі ці інтересанти не завжди мають у певний час і в достатній мірі інформацію про реформи освіти і, відповідно, не завжди можуть нею належним чином скористатися. Щоб оцінити міру залученості стейкхолдерів у процес реформи освіти, потрібно спочатку визначити її обсяг та склад, а також рольову завантаженість: один учасник може бути носієм декількох ролей: одночасно бути батьком дитини, учителем/керівником школи, членом громади, депутатом, волонтером, учасником громадського руху тощо. Тож важливо розуміти склад стейкхолдерів освіти певної громади, а також міру їхньої залученості в процес реформування освіти. Для цього й буде доцільним застосувати «*Круги Ейлера*». Сама ідея належить математику та фізику Леонарду Ейлеру (1707–1783), який використовував зображення кіл для відтворення множин. Круги Ейлера (англ. – Euler diagram) – це геометрична схема, яка спрощує міркування над заданою темою, зображуючи множини та відношення між ними [33]. На прикладі роботи з «*кругами Ейлера*» можна сформувати навичку порівнювати та знаходити спільне або відмінне в певних множинах (ознак, груп, спільнот). У нашому випадку пропонуємо розглянути множини інтересантів освіти та визначити ролі, які відіграє кожен з учасників, і якою мірою він може бути залучений у процес підтримки освітньої реформи.

Піраміда Ділтса як засіб формування запиту на інформацію щодо освітніх змін

Розроблення соціально-психологічної технології на основі Піраміди Ділтса може сприяти вирішенню низки завдань щодо забезпечення підтримки освітньої реформи. Ця технологія ініціює пошук необхідної інформації для просування до успіху в освітньому процесі, конкретизації цілей та пошук ефективних шляхів, економії та зниження зайвих затрат, як психологічних, так і фізичних. Вона може бути корисною на всіх етапах прийняття змін реформи, що демонструє трансформативну модель зміни поведінки, зокрема для стимулювання запиту на інформацію про реформу освіти, перегляду уявлень учасників про освіту, визначення траєкторії освітнього розвитку

учня, а також для зниження ризиків повернення до звичної поведінки попередньої освітньої концепції.

Піраміда Роберта Ділтса, який нині очолює Міжнародний університет нейролінгвістичного програмування¹, дає змогу прояснити і конкретизувати поведінку та дії людей для того, щоб зробити їх більш ефективними, взірцем для інших у розбудові ефективної та цілеспрямованої поведінки. Оскільки освітній процес спрямований на досягнення, то й піраміда Р. Ділтса є відповідною, оскільки слугує отриманню досягнень у найбільш ефективний спосіб. Також вона допомагає в пошуку інформації, необхідної для цільового просування та досягнення нового рівня знань. Отож пропонуємо звернутися до піраміди логічних рівнів (рис. 4.5), які Р. Ділтс розробив для оцінки ситуації та добору методів розуміння процесу організації, синтезу та взаємовпливу рівнів один на одного, що можуть пришвидшувати або сповільнювати перебіг змін [18].



Рис. 4.5. Піраміда Роберта Ділтса

За допомогою цієї моделі людина може краще зрозуміти себе та оточення; прояснюючи та конкретизуючи свої наміри і поведінку, вона здатна спрямовувати особистий розвиток у бажаному напрямі. Модель ґрунтується на тому, що базові процеси змін передбачають: 1) ідентифікацію поточного

¹ <http://www.nlpu.com/NLPU.htm>

стану людини (команди, організації); 2) залучення необхідних ресурсів для продовження розпочатого руху до певного, наміченого результату; 3) бажаний стан [17, с. 10]. Схематично це можна зобразити так:

Поточний стан	+	Необхідні ресурси	=	Бажаний стан
---------------	---	-------------------	---	--------------

Нагадаємо, що Піраміда Ділтса ґрунтується на ідеях нейролінгвістичного програмування (НЛП), сформованих ще у 1973 р. лінгвістом Річардом Бендлером, його учнем програмістом Джоном Гріндером та Джозефом О'Конором. В основі назви «НЛП» – комбінація слів, що описують неврологічні процеси («нейрон»), мовлення («лінгво») та поведінкові ознаки, що, поєднуючись, слугують «програмуванню» – формуванню стратегії розвитку [90]. Тож під час роботи за цією рівневою пірамідою важливо проговорювати свої думки вголос, рухатися фізично і відстежувати свої емоційні стани як індикатори правильності обраного шляху.

Спробуємо описати застосування СПТ за пірамідою Ділтса для визначення власного освітнього шляху розвитку інтересанта освіти (вчителя, учня). Технологічний процес передбачає роботу в три етапи: підготовка, робота за лінійними рівнями піраміди, рефлексія.

Етап 1. Підготовка. Вступна частина: інформування про зміни, які відбулися протягом останніх років в освітній галузі. Для активізації цієї інформації можна скористатися такими запитаннями:

- 1) Що Ви знаєте про реформу освіти?
- 2) Чи відчули Ви зміни реформи освіти на собі і які саме?
- 3) Які ресурси містить у собі реформа освіти? Для кого вони корисні?
- 4) Ви вже здобули освіту. Поміркуйте, що для Вас значить кожний рівень освіти: середня, професійно-технічна, вища. Який рівень для Вас був би найкращий і чому?

Для офлайн-роботи видається бланк (див. дод. В.5, анкета № 1), на якому учасники письмово фіксують свої роздуми. По завершенні – рефлексія та обмін думками щодо здобутків реформи та розуміння перспективності змін, які вона несе.

Етап 2. Робота з лінійними рівнями піраміди. Робота починається з проговорювання мрій про найкращу освіту для себе. Для цього учаснику пропонується висловити вголос свої думки, а також асоціації щодо найкращої освіти для себе. Якщо робота проводиться «офлайн», то кожний учасник по

черзі підходить до зображеного на підлозі поля піраміди і починає рухатися по ній знизу вгору, коментуючи вголос свої роздуми щодо кожного її рівня. Ведучий задає питання, допомагаючи учаснику зібрати побільше власної інформації щодо кожного з рівнів.

У ситуації «онлайн», коли немає можливості фізично «крокувати», можна скористатися підготовленими питаннями для індивідуальної роботи (див. дод. В.5, анкета №2), де перше стосується саме мрій: «Якби в мене була найкраща освіта, то ...» (що б тоді було ...).

Далі варто поставити запитання, які б допомогли учаснику зібрати інформацію про зміни, які відбудуться, якщо він буде мати найкращу для нього освіту. А саме:

1. Хто був би поруч з Вами (оточення), якби Ви здобули найкращу освіту?
2. Чим би Ви займалися, як би поводитися, якби здобули найкращу освіту?
3. Якби Ви здобули найкращу освіту, то які б Ви тоді мали здібності?
4. Які б у Вас були переконання і цінності, якби Ви здобули найкращу освіту?
5. Тож, маючи вищеописані Вами здібності, цінності та оточення, ким би Ви себе бачили/вважали?
6. Як би змінилося Ваше життя? Як би Ви цим скористалися? (місія)

По завершенні руху можна попросити учасника зафіксувати свої результати у вигляді ідеї, символу, почуття або картинки, які виникали під час роботи. Підтримуючи учасника під час збирання ним інформації згідно з кожним рівнем піраміди Ділтса, ведучий може спиратися на спеціально розроблені уточнювальні запитання, а саме:

Оточення	Де і з ким Ви б тоді перебували? Що бачите, чуєте? Які запахи відчуваєте? Які смаки відчуваєте?
Поведінка	Що Ви робите в цьому місці? Що роблять інші? Як Ви поведетеся?
Здібності (навички)	Як Ви робите те, чим займаєтеся? Як ставитеся до людей, що поруч? Якими володієте особливими навичками?
Переконання і цінності	Що Ви вважаєте важливим, у що вірите? Чому займаєтеся тим, чим займаєтеся? Що Ви думаєте про себе, людей навколо, роботу?
Індивідуальність	Як Ви сприймаєте самого себе, свій образ?

(ідентичність)	Ким Ви себе вважаєте, яка Ваша суть і роль?
Місія, належність	Чи є тут люди або групи, до яких належите і Ви? Яка Ваша місія у всьому цьому? Чи Ви можете висловити словами сенс своїх дій?

Етап 3. Рефлексія. Поверніться назад, поступово переглядаючи Ваші кроки знизу-вгору (від основи піраміди – питання №1 – до її вершини – питання №6). Пригадайте всі знайдені на шляху до Вашої найкращої освіти свої ідеї і ресурси. Відчуйте, чим багатий кожен рівень піраміди і якими знаннями та досвідом він посиленій. Якщо Ви виявите, що на якомусь рівні чогось не вистачає, то перейдіть на рівень вище і візьміть ресурси звідти й додайте їх. Завершивши роботу, зафіксуйте подумки зміни, що у Вас відбулися (про важливість чого ми вже наголошували раніше).

Етап 4. Завершення. Перегляньте ще раз усі етапи у звичному для Вас темпі: пройдіть швидко, не замислюючись, усі рівні у зворотному порядку – зверху-вниз (від місії до оточення), а потім – знизу-вгору, повернувшись на стартову позицію, і визначтеся, наскільки Ваше уявлення про найкращу освіту доповнилось/ розширилось чи змінилось. Вам можуть допомогти такі запитання:

- Що змінилось у Вашому баченні найкращої освіти для себе?
- Що Ви зміните або які кроки зробите, щоб Ваша освіта була корисною і допомагала Вам у житті?

Якщо робота проводиться «офлайн», то свої відповіді зафіксуйте на бланку (див. дод. В.5, анкета №3). Під час завершального групового обговорення отриманих здобутків важливо їх зіставити зі своїми планами на майбутнє: як саме знання про реформу в освіті та бачення найкращої освіти для себе можуть вплинути на подальші дії щодо себе, своєї професійної кар'єри, власної освіти чи освіти своїх дітей, а також як можна скористатися отриманими знаннями про себе та свої освітні наміри для визначення практичних кроків розбудови освітньої траєкторії розвитку. У результаті такої індивідуальної роботи має відбутися конкретизація запитів учасників щодо намірів стосовно освіти як такої, що посилює життєву здатність людини, допомагає їй реалізуватися в професійному житті та досягти життєвого благополуччя. Активізація запитів на інформацію на тлі інноваційних змін освітньої реформи допоможе учасникам зібрати необхідну інформацію про розбудову освітньої траєкторії розвитку в умовах НУШ.

* * *

Інформація є внутрішньою властивістю її носія: у процесі взаємодії формується запит на її активізацію, а саме передавання (комунікація) визначається потребою отримувача. Просування освітньої реформи передбачає формування запиту на інформацію про НУШ у її інтересантів, а сам процес надання інформації про НУШ (інформування) має спиратися на здоров'язберігальні технології змін поведінки інтересантів, чому може слугувати транстеоретична модель «Обертіві двері». Описаний у розділі інструментарій допоможе сформулювати запит на інформацію щодо НУШ, скласти список інтересантів реформи освіти («Круги Ейлера») та конкретизувати запит на здобуття освіти (СПТ на основі «Піраміди Ділтса») у процесі визначення траєкторії освітнього розвитку учня, а також на всіх етапах прийняття реформи для зниження ризику повернення до звичної поведінки попередньої освітньої концепції.

Розділ 5

ЯК РОЗПОЧАТИ ДІАЛОГ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ОСВІТИ

Аби зміни відбулися, потрібно просто здійснювати їх, а щоб вони були тривалими і міцними – це треба робити спільно. Саме співучасть є тим соціальним механізмом, який забезпечує бажані і тривалі зміни. Співучасть є як формою, так і механізмом, за допомогою яких здійснюється включення індивідуальних процесів у загальні та групові, визначаються та спрямовуються очікувані перетворення [64, с. 84]. Не можна зробити для когось благо без його участі в цьому процесі. Бережемо те, що розуміємо, у що вкладаємо своє натхнення, сили і бажання. Усе, що створюється без участі користувачів, оцінюється ними як зовнішнє, чуже, привнесене і таке, що надане для користування та споживання. Відповідно, турбота про збереження наданого ззовні, залишається поза відповідальністю його користувачів. Прикладом є історичні свідчення руйнування нащадками матеріальних надбань попередніх поколінь. Схожу картину можна спостерігати в стосунках людей, коли не приймаються подарунки, знищуються чи пошкоджуються коштовні речі, придбані небажаною людиною. Що ж до великих і малих соціальних процесів, то прикладом такої руйнації може бути зневага до культурних пам'яток інших народів чи надбань попередніх поколінь та їх варварське нищення в разі зміни політичного устрою в країні, як-от: спалювання книжок, демонтаж пам'ятників тощо.

У сфері політики поняття участі та співучасті розглядають у контексті розбудови демократичного політичного устрою та формування громадянського суспільства [7]. У теорії менеджменту ідея участі працівників в управлінні організацією відобразилася в концепції та методології партисипативного управління [104], що є ефективним та забезпечує функціонування й розвиток організації завдяки використанню її потенціалу та участі працівників. Застосування цього методу управління посилює почуття причетності та формує внутрішню мотивацію працівників. Наразі в кримінальному праві практикують теорію співучасті, що наголошує на

розмежуванні відповідальності учасників скоєння злочину: це ще раз підкреслює силу об'єднання та співучасті людей [1].

Що ж до процесу реформування, то варто ще раз наголосити, що будь-яка реформа має наперед визначений розробниками план розбудови. Реформи реалізуються шляхом приведення реформованої реальності у відповідність до заздалегідь визначених стандартів. Натомість ще класик англійського консерватизму Е. Берк зазначав, що цей шлях змін треба будувати не на основі абстрактної схеми, а на пріоритеті громадянських прав і «пом'якшенні звичаїв. Саме такої думки дотримується і М. Фуллан як реформатор освіти, новатор і лідер її розвитку [62]. Він підкреслює важливість дотримання в реформі освіти принципу «восьми уроків парадигми змін»: 1) не можна керувати значущими процесами; 2) зміна – це не схема, а подорож; 3) проблем не уникнути, однак і вчитися без них неможливо; 4) бачення й стратегічне планування приходять згодом, спершу є незріле бачення та планування навмання; 5) немає єдино правильного вибору між індивідуальним і колективним рішеннями: вони мають однакову силу; 6) потрібно використовувати обидві стратегії: «згори – вниз» і навпаки, – бо сама по собі не діє ні централізація, ані децентралізація; 7) для успіху необхідний зв'язок із зовнішнім середовищем; 8) особисті думки і майстерність, а не рішення експерта – ось шлях змін: кожен є носієм змін [62, с. 50-51].

Тож як і інші реформи, так і реформа освіти в Україні не може бути ефективною лише через запровадження адміністративних змін, які деякі автори трактують як «байдуже управління» [19]. У цьому процесі потрібно брати до уваги інтереси всієї громади з усіма її стейкхолдерами. Дослідження показало необхідність відмови від спадку пострадянського простору щодо процесів залучення, які більше фіксують патерналістське ставлення до учасників, позбавляючи їх тим самим свободи волевиявлення та можливості керувати процесом змін. Наукова розробка щодо участі громадян у самотворенні та розбудові власної реальності, зокрема освітньої, є єдиним ефективним напрямком утвердження поступовості змін у процесі просування освітньої реформи. Інноваційні підходи щодо участі громадян у розбудові власного соціального та освітнього середовища розширюють цю сферу знань. Прикладом слугують *методи діалогічного напрямку організаційного розвитку групи*, а також *«дослідження шляхом участі»*, що вже застосовують у різних сферах життя людей і розбудові ними своєї соціальної реальності [92; 122]. *Метод квестів* наразі покладено в основу *комплексної СПТ «KIT-ПРО»*. Усі ці методи було апробовано в лабораторії психології

спілкування Інституту соціальної та політичної психології впродовж 2019–2021 років.

Щоб здійснювати зміни, передбачені освітньою реформою, треба подбати про спільне бачення для всіх її стейкхолдерів. Тож наступні три СПТ будуть про те, як налагодити діалог стейкхолдерів, як розпочати процес формування їхнього спільного бачення запланованих змін освітньої реформи, активізації ресурсів та дій щодо її реалізації. Тож діалог, особистісні смисли в очікуваних перемінах та насаження в їх здійсненні – ключові моменти пропонованих нами СПТ. Треба також обов'язково враховувати, що побажання стейкхолдерів щодо освітньої системи є різними, як і їхні цілі, але вони мають співпрацювати над утіленням концепції реформи і їхні дії не повинні бути різноспрямованими й такими, що шкодять одна одній та уповільнюють рух. Важливо, що зазначені СПТ базуються на індивідуальній думці, досвіді та почуттях кожного учасника освітньої реформи (також перспективно зацікавленої особи): лише після з'ясування цих позицій через спогади та дискусію варто розпочинати шлях до формування спільного бачення як такого, що може об'єднати всіх навколо завдань реформи освіти.

5.1. Соціально-психологічна технологія «ШЛЯХ-процес»

Якщо Ви хочете творити **свою** Нову українську школу у **своїй** громаді, то почніть цей процес із визначення всіх її стейкхолдерів, визначте їхню чисельність, ресурси, позиції, настрої і міру залученості в процес реформування освіти за концепцією «НУШ». Це можна зробити у форматі картинки, або *«мапи стейкхолдерів освітньої реформи в громаді»* (див. розд. 4, «Круги Ейлера»). Коли такий образ буде створено, можна його розмістити на помітному місці, щоб його бачити й обмірковувати відтак особливості ваших стейкхолдерів і яким чином вони можуть взяти участь у розбудові НУШ вашого освітнього закладу. На цей час реформа освіти вже розпочала рух країною і багато змін уже відбулося. Однак ці зміни однаково сприймаються з позицій попереднього досвіду навчання чи викладацької діяльності в попередній освітній системі, а їх упровадження здійснюється на зламі старого і ще невідомого нового. Навіть якщо ви вже на шляху НУШ, то проведення СПТ «ШЛЯХ-процес» може зробити процес реформування більш екологічним, коректним і насажувальним до позитивних змін [4].

Що ж до технології «ШЛЯХ-процес», то вона: (а) створювалася для посилення здатності людини та громади до саморозвитку шляхом дослідження себе, своїх запитів, можливостей та сфокусованості на рішенні;

(б) базується на ідеї, що зміни реально можна здійснити лише тоді, коли люди візьмуть участь в оцінюванні власних життєвих ситуацій, власних сильних і слабких сторін, відреагують на обмеження, приймуть їх як виклики і лише тоді зможуть віднайти відповідні інструменти для спільних дій задля змін; (в) не є технологією впливу, це радше орієнтир у пошуку власного простору, прав власності на свої думки, почуття, наснаження, примноження якого через об'єднання з іншими створює соціальний капітал забезпечення власної стабільності; (г) завжди починається з фокусування уваги на людині і лише потім слугує основою для об'єднання та спільних дій; (д) технологічно є поєднанням дослідження методом партисипаторної фокус-групи [34, с. 198-199], що проводиться силами учасників, та процесу спільного прийняття рішення і його реалізації у співпраці на основі планування та втілення сподівань [108].

Ідея концепції «ШЛЯХ-процес» уже неодноразово застосовувалася в різних сферах для опанування людьми свого життя та формування громад, орієнтованих на людину. Первинні розробки цієї ідеї належать Джеку Пірпойнту, який спільно із Джоном О'Браєном і Маршею Форест розробив поетапну схему перспективного планування спрямованого розвитку людини/спільноти чи громади, яка дістала назву у вигляді аббревіатури PATH (у перекладі з англійської – ШЛЯХ). Перші літери аббревіатури розкривають її смисл, а саме: Planning Alternative Tomorrows with Hope – планування завтрашньої альтернативи з надією [108].

Оскільки ця концепція ґрунтується на дослідженні самими учасниками власної ситуації (досвіду, почуттів, думок, обмежень) і проводиться силами самих учасників, то інколи ми можемо почути таку назву, як «дослідження шляхом участі», що є лише частиною технології «ШЛЯХ-процес» [81]. Остання має на меті не лише дослідження ситуації, а й консолідацію учасників дослідження навколо очікувань щодо її зміни та звернення цих змін. Тож «ШЛЯХ-процес» є тривалим у часі й охоплює два блоки роботи: спочатку – дослідження через участь, а потім – реалізація очікуваних змін за допомогою участі [71]. Цей шлях не варто трактувати як виснажливий і такий, що виключає людей із життя на період реформування. Він є частиною самого життя людей і консолідації громади [98]. Чіткість його розуміння та усвідомлення значення визначених змін дають людям наснагу жити і творити свої надії, втілюючи їх у своє реальне життя. А бачення наслідків своїх кроків як змін, що відтак настали, повертає людям відчуття здатності керувати власним життям, посилює їхню відповідальність, відчуття передбачуваності та стабільності. Такі надбання не можуть бути зруйновані навіть упродовж

життя декількох поколінь, бо вони творяться самими людьми і заради людей [83].

Автори-творці мапи стейкхолдерів у громаді є першою ініціативною групою, яка розпочинає процес ШЛЯХУ. Далі треба обрати декілька представників із кожної групи стейкхолдерів і провести з ними інтерв'ювання, під час якого учасникам пропонують поділитися власними історіями про навчання у школі та очікуваннями щодо розвитку освіти дітей у громаді:

1. Якою була Ваша сім'я і якими були її очікування щодо Вашої освіти?
2. Яким загалом було життя у Вашому дитинстві?
3. Що Ви пам'ятаєте зі шкільного періоду життя?
4. Що допомагало Вам долати труднощі (загалом і навчальні)?
5. Які Ваші мрії щодо освіти своїх дітей, для громади та України загалом?
6. Як би Ви описали себе незнайомій людині?

Таке інтерв'ю допоможе учасникам осмислити свої почуття, думки щодо власного досвіду навчання і знизити ризики формалізації процесу, у цьому випадку «ШЛЯХ-процесу». Треба наголосити, що аналіз власного досвіду навчання і прийнятих рішень є особливо важливим для планування та здійснення змін. Під час інтерв'ювання часто оприявнюються явища протекції, меценатства, прямої допомоги, покровительства чи навіть «соціального ліфту», про які теж варто поговорити, а також про ті рішення, які були прийняті на їхній основі (як позитивні, так і негативні). Зазвичай такі явища є наслідком реакції дорослих як соціально впливових осіб на труднощі дитини в навчанні та здобутті освіти. Вибір форми залучення дорослих у просування освітнього розвитку дитини залежить від ситуації і дуже часто може набирати ознак протекціонізму. Досвід підтримки дитини в здобутті освіти є важливим, і про нього треба говорити, щоб легалізувати її природну потребу в спрямуванні, керівництві та підтримці під час навчання, а також активізувати процеси пошуку варіантів, які б надавали їй більше можливостей для пошуку більш прийнятних і самостійних рішень, а не спонукали йти лише шляхом створеної дорослими протекції. Тож інтерв'ю потрібне для вибудовування довіри між ініціаторами СПТ і стейкхолдерами як учасниками «ШЛЯХ-процесу» освітніх змін. Також у цьому інтерв'ю важливо дати простір для прояву тих очікувано позитивних змін, які несуть надію щодо якісної освіти, тобто такої освіти, яка відчиняє перед дитиною двері та дає їй доступ до набуття тих освітніх компетентностей, які будуть

корисними для її професійного утвердження та самовизначення в дорослому, самостійному житті.

Далі треба обрати й узгодити дату та місце проведення СПТ «ШЛЯХ-процес» і повідомити учасників про мету зустрічі – поглиблення взаєморозуміння в розвитку освіти громади [77]. Стейкхолдерів освіти запрошують провести два вихідні дні разом (або хоча б один день). Усіх

просять одягнути зручний одяг і не брати із собою мобільні телефони. Атмосфера в кімнаті має бути спокійною, затишною та невимушеною. Їжу та напої варто замовити завчасно з урахуванням дієтичних обмежень учасників.

SMART

S — specific — конкретний;

M — measurable — вимірюваний;

A — achievable — досяжний;

R — relevant — відповідний та узгоджений;

T — time-bounded — визначений у часі.

їжа допомагає створити

атмосферу свята, а також підтримати сили учасників під час роботи в групі та під час мозкових штурмів. Важливо розпочати робочий день з оголошення порядку денного та розкладу роботи, а також із інформації про безпеку й розташування вбиралень. Фасилітатор має представити себе та своїх помічників (ініціаторів заходу) і провести вправу на знайомство та формування почуття довіри. Це допомагає створити атмосферу розкнутості, що зазвичай сприяє кращому знайомству та вільному спілкуванню. Важливо поцікавитися, чи почуваються учасники зручно, та переконатися, що у них є все для підтримки гарного самопочуття [96].

«ШЛЯХ-процес» треба розпочинати з аналізу спільних позицій та їхнього позитивного значення для самих учасників. Можна роздати всім учасникам маленькі клаптики кольорового паперу і попросити, щоб вони, заплющивши очі, поміркували і згодом занотували найважливіші, на їхню думку, риси свого характеру та особисті сильні сторони, якими вони пишуться. На кожному з клаптиків треба написати тільки одну рису характеру і залишити їх на помітному місці. Якщо учасники відкриті до обговорення, то фасилітатор може попросити їх назвати ті риси характеру, які вони занотували. Доцільно виконати іншу вправу, яка допоможе пригадати позитивні події в житті, налаштуватися на розважливе сприйняття учасниками своїх колег і зменшить бар'єри, які можуть їх розмежовувати чи створювати уявні перешкоди під час комунікації. Самопізнання є важливим чинником налагодження діалогу. Структуроване інтерв'ю із стейкхолдерами,

що проводиться на початку СПТ, й аналіз позитивних якостей та особистісних характеристик на початку першого етапу «ШЛЯХ-процесу» теж спрямовані на підтримку процесів пізнання себе і свого досвіду в означеній темі. Пізнання себе і відкриття для себе своїх надій вивільняє сили людей для звершення цих сподівань. Досягнення такого ефекту на перших етапах СПТ закладає конструктивну основу ефективності СПТ «ШЛЯХ-процес».

«ШЛЯХ-процес» реалізується двома блоками, де перший стосується визначення мрії та окреслення надій на очікуване краще завтра. Після визначення *надій* людей щодо означеної теми (тут – освіти та розвитку освітньої реформи) важливо зробити перерву для відпочинку та вільного спілкування. Перерва має ключове значення, оскільки надає можливість спокійно усвідомити набутки цієї частини – переживання та думки щодо власних мрій, які промовляються вголос та оприявнюються для всіх, щоб віднайти відтак насагу та сили для їх здійснення. Саме для цього потрібні два дні спільної роботи: щоб вечірній час і нічний сон стали перервою для відпочинку та насаження власними надіями. Поспіх є тут недоречним: лише два дні потребує проведення самої СПТ, а її наслідки будуть очевидні впродовж багатьох наступних років саме завдяки озвучуванню та усвідомленню надій на якісне життя. Треба дати людям можливість і час пожити своїми надіями, приміряти їх на себе, ніби вони вже стали їхньою реальністю, поміркувати про них з іншими людьми і перевірити їх на реальність та важливість досягнення як для себе, так і для інших, адже справа освіти та її реформи є справою кожного і стосується всіх. Щоб побачити цілісну картину, яка складається з надій різних людей щодо освіти, треба зробити крок назад, до себе. Тут час має вирішальне значення – як право зустрітися зі своєю надією реально і побачити надії інших людей, які добровільно погодилися взяти участь у цьому заході заради змін свого завтра. Ми уникаємо слова «майбутнє», а схильні вживати слово «завтра» як більш визначене і конкретне в часі.

Для вирішення різних завдань та в різних сферах пріоритетів може бути різний перелік етапів «ШЛЯХ-процесу», яким загалом передбачено сім кроків. Збільшення чи зменшення їх кількості залежить від обраного терміну реалізації запланованих цілей та визначених проміжних часових меж. У нашому випадку максимальний термін досягнення цілей – це час завершення реформи або той час, який видається доречним і доцільним для місцевої громади та визначених цілей щодо НУШ.

Розгляньмо сім кроків «ШЛЯХ-процесу» як *СПТ розвитку освітньої реформи НУШ у громаді*:

1. Мрія, або зірка надії. *Обов'язкова перерва на відпочинок та вільне спілкування.*

2. Визначення цілей. Тут буде корисна модель SMART, яка допоможе сформулювати цілі в реальному вимірі.

3. Заземлення» – оцінка того, що є зараз, чого вже досягнуто.

4. Хто є на борту, а кого ще треба покликати, адже нічого не можна досягнути самотужки.

5. Що надасть відчуття міцності: як будемо підтримувати і нарощувати сили задля здійснення надій на зміни. *Перерва для відпочинку.*

6. Складання графіків роботи: визначення часового простору досягнення цілей – тривалих і проміжних (через три роки, що передбачає такі проміжні, як: через рік, через шість місяців, через місяць); визначення відповідних цим етапам стратегій для досягнення певних підцілей. Варто почати процес пошуку стратегій дій із найвідтермінованішої межі, а потім уже рухатися до найближчої. Тож цей крок може поєднувати декілька підетапів. Наприклад, *підетап перший*: стратегії, які можна використати для просування роботи через три роки; *другий*: стратегії, які можна використати для просування роботи через рік; *третій*: стратегії, які можна використати для просування роботи через шість місяців або через місяць. Останній етап – це робота з визначення конкретних підцілей та конкретних дій, які мають бути реалізовані впродовж першого місяця. У процесі розроблення стратегій треба обов'язково уточнювати, хто і за що відповідатиме, записуючи імена людей, які зголосилися.

7. Усвідомлення проведеної роботи та наснаження до дій задля очікуваних надій на зміни.

А тепер більш детально опишемо кроки «ШЛЯХ-процесу».

Підготовка: вивільнити одну стіну, де можна розмістити 7 плакатів один за одним на одній лінії. Заготувати для створення образу 7-10 плакатів, маркери, ножиці, кольоровий папір, клей. Робота починається з розміщення на стіні крайнього правого плаката.

Крок 1 «ШЛЯХ-процесу» – «Зірка надії». Фасилітатор ініціативної групи пропонує учасникам розповісти про ідеали, цінності, пристрасті, сподівання та мрії, які вони пов'язували із здобуттям освіти, про надії щодо освітніх змін у місцевій громаді для освітнього розвитку своїх дітей. Щоб «зірка надії» засвітилася, помічник фасилітатора записує ці вислови на великому плакаті відповідно до висловлювань і саме тими словами, як це

говорили учасники. Аби «зірка» була ще яскравішою, можна об'єднати людей у групи, які могли б це зробити більш виразно і графічно. Так поступово буде проявлятися особисте бачення кожного щодо освітніх змін, створюючи різноманіття картини цілого напрямку освітнього розвитку – мрій та надій. Реформа НУШ – це не абстрактна схема, а пріоритетний напрямок, що спирається на бачення людей і їхні надії. Важливо не поспішати і дати учасникам час насолодитися тим, що вони відчують, коли оживає надія.

Крок 2

«ШЛЯХ-процесу».

Визначення цілей.

Фасилітатор

говорить учасни-
що прийшов уже
коли їхні надії
здійснились. Як
почуваються і що
реалізовано й зроб-
щоб відчути, що
стала реальністю?
етап утілення та
нання емоційно

чених бажань і мрій з думками про їх реалізацію шляхом планування та дії. Тут важливо поєднати надію і силу мислення. Треба звільнити людей від обмежувальних рамок, які раніше не дозволяли їм досягнути мрії. Створити ширшу реальність – завдання цього етапу. Усі проговорені учасниками зроблені справи щодо досягнення мети є цілями, і їх треба записати на окремому плакаті. Також важливо допомагати людям говорити про результати окреслених надій і мрій конкретно, щоб це було можливо, вимірювано, узгоджено з іншими процесами і визначено в часі (SMART-цілі). Усі записані цілі мають бути як позитивні, так і досяжні. Це плакат конкретних цілей, сформульованих не методом роздумів і раціоналізації, а завдяки силі емоцій, які надихає надія. Плакат розміщують праворуч перед плакатом «Зірка надії»

RATH — це система планування, організації та досягнення «бажаного завтра» шляхом

- створення графічних зображень покрокового процесу;
- аналізу кожним учасником свого досвіду в контексті обраного питання та наявних ресурсів на старті;
- прояснення надії задля наснаження до її реалізації в реальному завтра.

кам,
час,

вони
було
лено,
надія
Це
поєд-
наси-

Крок 3 «ШЛЯХ-процесу». *Зараз, або заземлення.* Цей крок має сфокусувати групу на поточній реальності. Для роботи фасилітатор розміщує новий великий аркуш паперу на лінії стіни ліворуч, на досить великій відстані

від плакатів «Цілі» і «Зірка надії». Цей крок має створити відчуття напруженості в групі, що візуалізується через відстань між мрією і тим, де група перебуває зараз. Саме ця напруженість має надати групі динаміку руху в напрямку втілення своєї мрії.

Ця напруженість потрібна для того, щоб допомогти групі зрозуміти, що мрії є здійсненними, і для цього варто розбудувати шлях до їх досягнення від «Зараз» до «Зірки надії». Це найважливіший крок СПТ «ШЛЯХ-процесу», оскільки усвідомлення втілюваності, реальності своїх мрій повертає людям здатність відповідати за своє життя, а не очікувати, що хтось інший подбає про їхні мрії і надії. Основою НУШ є підготовка самостійної людини [88]. Управління власним життям і самовизначення в житті мають бути повернуті учасникам СПТ саме на цьому, третьому, кроці.

Наступні два кроки – це про самих учасників процесу змін: хто вони, якими компетентностями вони мають володіти, наскільки вони завантажені поточними і професійними справами, як можуть учасники посилювати одне одного і насажувати до здійснення поставлених цілей «ШЛЯХ-процесу».

Крок 4 «ШЛЯХ-процесу». *Хто є на борту, а кого ще треба залучити, адже нічого не можна досягнути самотужки.* Цей крок базується на думці, що ніхто не може виконати роботу самостійно. Тож тут варто подумати, кого варто залучити в «ШЛЯХ-процес» – людей/організації, які будуть корисними для просування процесу; які використати стратегії щодо запрошення цих людей; що ще варто внести до плану як проміжні цілі. Тут важливо записати імена та прізвища людей і їхній імовірний внесок у реалізацію освітніх змін. Для визначення списку інтересантів реформи освіти можна скористатися таким інструментом, як «Круги Ейлера» (див. розд. 4).

Крок 5 «ШЛЯХ-процесу». *Що надасть відчуття міцності: як будемо підтримувати і нарощувати сили задля здійснення надій на зміни?* Це особливо важливий крок, може мати вирішальне чення для завершення щодо досягнення цілей. Тривалість роботи в часі, громадсько-волонтерський характер і її незвичність, оскільки спрямована на реалізацію про що мріялося багато

РАТН – це шлях різних людей, які поділяють спільне прагнення, через узгодження своїх цілей, розуміння ситуації та її можливостей для здійснення надійних дій щодо змін, взаємної підтримки й розвитку своєї особистості та команди.

який
зна-
роботи

її

вона
того,
років

ще з дитинства, і виробилося таке уявлення, що мрії мають залишитися мріями, а реальність – інша. Тож учасникам треба повірити в себе й у те, що вони можуть утілювати свої мрії й надії і здатні спланувати свої дії щодо їх реалізації. Тут має відбутися дискусія про те, як люди будуть наснажувати одне одного на дії й підтримувати віру в себе; як створити мережу підтримки, як отримувати індивідуальну підтримку, а також визначити можливе місце і час для обговорення спільних питань. Важливо з'ясувати потреби щодо підтримки кожного з учасників. У процесі планування важливо пам'ятати, що підтримка потрібна кожному: різна і за різних обставин та в різний час. Іноді це може бути дуже важливим кроком у визначенні того, що потрібно буде зробити групі, щоб зберегти силу та відданість своїм цілям. Іноді це можуть бути регулярні зустрічі та підтримка одне одного в разі потреби.

Крок 6 «ШЛЯХ-процесу». *Складання графіків роботи та визначення часового простору досягнення цілей шляхом їх поділу на підцілі.* Фасилітатор просить групу обрати дату, яка буде проміжним етапом досягнення визначених цілей, і сформувані її підцілі. Це може відбутися через три роки, а може й через рік або протягом наступного року. Формулюючи підцілі цього етапу роботи, варто теж керуватися принципом уявлення про проведену роботу і досягнуті результати. Відповідь на запитання «Що тут Ви можете досягнути або вже досягнули?» буде формулюватися з огляду на цілі для виконання, які варто визначати та записувати згідно з моделлю SMART. Далі потрібно конкретизувати наступні проміжки часу для виконання дій задля реалізації цілей. Це може бути етап через пів року або через три місяці. Процедура та ж сама, що й для попереднього часового етапу. Після обговорення важливо зробити ще одну перерву.

По завершенні перерви фасилітатор пропонує перейти до останнього етапу планування, яким має бути термін – через місяць після завершення зустрічі. Це можна зробити просто зараз. Ідеться про дуже прості кроки, як-от: зробити телефонний дзвінок, що запустить увесь процес, зробити візит, опублікувати статтю чи блог тощо. Хай там що, а початковий крок має бути визначеним і хтось повинен бути готовим його зробити. Доцільно визначити особу, яка могла б надати підтримку тим, хто має здійснити перший крок. Вона має бути доступною впродовж перших двох-трьох днів після завершення процесу планування, щоб підтримати людину, коли та буде робити цей перший крок запуску діяльності щодо реалізації запланованих освітніх змін. Також цю роботу можна виконати в підгрупах, учасники яких мають розробити план дій на наступний місяць та розподілити обов'язки. Члени підгруп також повинні обдумати, чи потребують вони допомоги учасників інших підгруп. Під час загального обговорення всі відповіді занотуються на дошці/папері. Кожного з учасників просять взяти відповідальність за певну частину плану. Якщо особа не має відповідних компетентностей та здібностей, їй пропонують допомогти, принаймні частково. Учасників просять проаналізувати обсяг та часові рамки завдань, реалістичність їх виконання. Важливо, щоб усім було комфортно в процесі виконання домовленостей, щоб учасники не були надто обтяжені і наснажували одне одного тим, що можуть самі для себе зробити щось корисне.

Загалом увесь «ШЛЯХ-процес» може мати такий вигляд (рис. 5.1).

крок 3	лист команди: кроки 4-5 та 7	крок 6 - терміни				крок 2	крок 1
	<ul style="list-style-type: none"> • хто з нами? • як будемо підтримувати одне одного? • які терміни потрібні? • усвідомлення зробленого кроку 		крок 6-г	крок 6-в	крок 6-б		
зараз		через мі- сяць	через 6 мі- сяців	через 2 ро- ки	через 3 ро- ки	цілі	

Рис. 5.1. Схема «ШЛЯХ-процесу»

Крок 7 «ШЛЯХ-процесу». *Усвідомлення проведеної роботи та наснаження до дій задля очікуваних надій на зміни.* Важливо осмислити виконану роботу та відзначити себе за це: Ви, можливо, уперше дозволили собі заглибитись у власні мрії та надії і почути думки інших людей. Ви, можливо, уперше сприйняли зовнішні умови крізь призму свого власного світу і сформулювали особисте бачення прийдешніх переміни та зрушень у реформуванні освіти. У Вас з'явилася впевненість у тому, що тепер Ви самі можете вирішувати, у який спосіб будете їх здійснювати, і відчуття, що вони можуть стати реальністю. Тепер зміни освітньої реформи Ви транслювали згідно з Вашими умовами і можливостями, тож можете сприйняти шлях її реалізації як власний. Проведена робота змінює Вашу позицію щодо освітньої реформи: вона перестає бути зовнішнім тиском, а стає Вашим вибором до змін у той спосіб, який є найбільш прийнятним саме для Вас.

Останню годину варто присвятити обговоренню та підбиттю підсумків. Кожний учасник може по черзі висловитися та поділитися своїми враженнями. Варто звернути увагу всіх учасників на аркуші, на яких вони описували раніше риси характеру, і порадити забрати їх додому на згадку про спільну групову роботу.

Перед завершенням роботи учасники домовляються про наступну зустріч, де вони могли б обговорити свій поступ (можливо, через тиждень чи місяць після початкової зустрічі). Під час такої зустрічі учасники будуть аналізувати виконану роботу, необхідність залучення нових учасників проекту, вносити корективи до плану дій. Це відкрита група для всіх зацікавлених у змінах осіб, і бажано, щоб вона мала для запланованих та спонтанних зустрічей постійне приміщення, де будуть розміщені всі плакати планування дій щодо бажаних змін для візуалізації та аналізу процесу.

5.2. Комплексна соціально-психологічна технологія підтримки реформи освіти «КІТ-ПРО»

Ставлення особи до різного роду змін зумовлює рівень її суб'єктності та ймовірність реальної участі у впровадженні цих змін. Підтримка реформи освіти полягає не просто в позитивному сприйнятті (прихильності), а потребує власної активності суб'єкта і проявляється в активно-позитивному ставленні до освітніх трансформацій [10, с. 31-35; 13]. Конче потрібними предикторами підтримки новацій та успіху реформи загалом є насамперед довіра до освітньої реформи, почуття причетності до процесу реформування,

що спираються на достатню поінформованість стейкхолдерів та розуміння ними запропонованих концепцією «НУШ» змін. А умовою досягнення переліченого є налагодження конструктивної взаємодії у партнерському діалозі. Значущість підтримки реформи освіти як ключового компонента успішності запланованих перетворень у реалізації концепції «Нова українська школа» всіма її стейкхолдерами формує попит на засоби забезпечення такого ставлення. Серед них на особливу увагу заслуговують соціально-психологічні технології як спосіб (інструмент, засіб) ефективного досягнення визначеної мети в реалізації суб'єктами діяльності складного процесу шляхом розподілу його на ряд конкретних, послідовних процедур та операцій [12].

Запропонована в цьому розділі СПТ «КІТ-ПРО» за змістом та спроектованим характером упровадження сприяє не лише ознайомленню з усіма основними позиціями концепції «НУШ», а й виробленню власної проактивної позиції щодо освітніх змін на основі розуміння їхнього реального змісту і призначення, близьких та віддалених наслідків для суспільства в цілому, навчального закладу, для різних груп та особисто для кожного з інтересантів-стейкхолдерів. Технологія посилює їхню зацікавленість, відчуття особистої причетності та покращує рівень усвідомлення власних ресурсів і відповідальності, які формуються в процесі рівноправного діалогу, досягнення порозуміння між учасниками освітнього процесу та іншими зацікавленими особами. Завдяки багатовимірності ефектів, зумовлених її застосуванням, технологію можна віднести до розряду комплексних, що відображено в самій її назві «КІТ-ПРО» – комплексна інтерактивна технологія підтримки реформи освіти. Про це свідчать результати пілотного впровадження СПТ «КІТ-ПРО» у 2019–2020 роках, зокрема динаміка ключових показників її ефективності (дод. Д) [69]. Задані в процесі розробки та підтверджені під час апробації характеристики СПТ «КІТ-ПРО» відкривають перспективи її використання як універсальної технології забезпечення підтримки системних інновацій [14].

Основою «КІТ-ПРО», метою якої є формування проактивної прихильності до освітніх змін, став формат пролонгованого «квесту», зокрема запропонований О. М. Капустюк конкурс-квест «Реформа – шлях до школи моєї мрії». Він показав достатню ефективність як організаційна оболонка налагодження і підтримки конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу [14]. І хоча питання, чим, власне, є квест: технологією, методом, засобом чи організаційною формою, – досі дискутується, завдяки ігровому, змагальному характеру, здатності зацікавлювати, активізувати, «спокушати» учасників докладати зусилля для досягнення мети квести

сьогодні широко застосовуються не лише в організації дозвілля, де вони переживають справжній бум, а й в освітньому процесі [2; 20; 25; 28; 41; 53; 57; 65].

Квест (від англ. Quest – «пошук», «пошуки пригод») – це пригодницька гра. У міфології й літературі поняття «квест» спочатку позначало один із способів побудови сюжету – подорож персонажів до певної мети через подолання труднощів. У 1970-ті роки термін «квест» почали використовувати розробники комп'ютерних програм для позначення ігор, у яких треба рухатися в ігровому середовищі до певної мети, долаючи різні перешкоди (вирішуючи завдання, відшукуючи і використовуючи якісь предмети, взаємодіючи з іншими персонажами тощо). Через чверть століття, у 1995 р., «квест» уперше було застосовано як освітню технологію для розвитку в учнів і вчителів уміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію [41; 57, с. 28].

Проведене у 2019–2020 роках співробітницею лабораторії психології спілкування Л. Гриценко пілотне (пробне) впровадження конкурсу-квесту «Реформа – шлях до моєї мрії» мало привернути увагу основних стейкхолдерів освітнього процесу – його безпосередніх учасників – до завдань, змісту та процесу реформування, відпрацювати і здійснити перевірку ефективності запропонованої комплексної соціально-психологічної технології (далі – КСПТ) для забезпечення ефективної підтримки реформи у сфері загальної середньої освіти. Інтерактивна ігрова технологія на основі «квесту» створює умови для організації конструктивної пролонгованої взаємодії, під час якої група проходить всі обов'язкові етапи – ознайомлення, дослідження та прийняття кожної інновації, а також формування власного ставлення до неї. Її можна віднести до акціональних (дієвих) технологій [12, с. 100; 24]. Власне, сенс взаємодії в соціальній психології розкривається за умови залучення в спільну діяльність, яку можна трактувати як будь-яку активність, спрямовану на співпрацю, досягнення порозуміння та прийняття рішень, які задовольняють усі зацікавлені сторони [9; 24].

Комплексна соціально-психологічна технологія підтримки реформи освіти «КІТ-ПРО» є системою засобів реалізації модульного ігрового алгоритму (у формі конкурсу), який задає зміст, тривалість, характер та порядок здійснення процедур командної взаємодії з вивчення та оволодіння положеннями реформи освіти з метою підвищення рівня підтримки освітніх реформ. Ця мета реалізується в підвищенні рівня суб'єктності учасників освітнього процесу завдяки зростанню прихильності, проактивності, зацікавленості та причетності, усвідомленню себе активними учасниками освітніх змін та передбачає поінформованість щодо положень реформи та

усвідомлення і зміну ставлень шляхом здійснення в процесі виконання завдань модулів послідовності рефлексивних процедур. Особливістю «КІТ-ПРО» як СПТ є наявність алгоритму, відповідно до якого визначаються і задаються часові рамки, плануються, застосовуються чи поєднуються різні методи, засоби та прийоми організації взаємодії, у процесі якої вирішуються завдання СПТ [12].

Тривала командна гра-квест як організаційна форма дає змогу в умовах змагальності і творчого виконання завдань, опановуючи змістові, емоційно-мотиваційні, акціональні складники процесу підтримки реформи, розвинути навички партнерської взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, сприяє розвитку рефлексивних умінь і віднайденню власних сенсів, зростанню особистої зацікавленості, прийняттю та кращій підтримці реформи. Формат квесту, заохочуючи учасників до групового творчого опанування змісту положень реформи, дає змогу вибудувати на основі особистого досвіду та посилення почуття причетності систему особистісних смислів як мотивів проактивної поведінки і забезпечити засвоєння завдань та залученість у процес реформування.

Отже, **мета** запропонованої КСПТ – посилити зацікавленість педагогічної спільноти і громадськості освітніми інноваціями, сприяти формуванню активно-позитивного ставлення, відчуття особистої причетності до справи реформування загальної середньої освіти та усвідомленню особистого ресурсу і відповідальності щодо впровадження реформи.

Організаційна форма КСПТ «КІТ-ПРО» – пролонгований конкурс-квест «Реформа – шлях до школи моєї мрії» – передбачає варіабельну, але обов'язково достатню тривалість гри (сім місяців – з вересня по квітень) і складається з двох етапів – відбіркового й фінального. Відбірковий етап – це сім модулів із визначеними технологічною картою завданнями та методами їх реалізації, фінальний етап – узагальнення і творче опрацювання отриманих надбань попереднього етапу [51].

Технологія «КІТ-ПРО» у формі квесту передбачає реалізацію таких завдань:

- формування свідомої позиції педагогічної спільноти, учнів, батьків і громадськості щодо значення та невідкладності реформування загальної середньої освіти;
- привернення уваги всіх суб'єктів освітнього процесу до різних аспектів концепції «Нова українська школа», усвідомлення їхньої значущості для підвищення якості шкільної освіти;
- забезпечення ефективної підтримки громадськістю реформи у сфері

загальної середньої освіти;

- упровадження в діяльність школи педагогіки партнерства, підвищення активності всіх суб'єктів освітнього процесу.

Конкурс-квест дає змогу підвищити рівень обізнаності, стимулювати стійкі проактивні позитивні ставлення стейкхолдерів до процесу впровадження освітньої реформи й підвищити їхню готовність та відчуття причетності до впровадження освітніх інновацій. Адже конкурс-квест використовує потенціал змагальної гри. У груповому процесі визначаються три рівні реалізації: *макропроцесу* (відображає загальну мету, яку досягатиме група в процесі своєї роботи; у цьому випадку налагодження партнерських стосунків є лише основою для формування активно-позитивного ставлення до освітніх змін згідно з концепцією «НУШ»), *мезопроцесу* (специфічного процесу, коли група для досягнення поставленої мети проходить серію відповідних, заздалегідь визначених технологічних кроків – у квесті це алгоритми виконання модульних завдань, які можуть полягати в напрацюванні правил взаємодії, виробленні позиції і створенні презентації щодо запропонованого положення реформи тощо) і *мікропроцесу* (окремих технік, таких як встановлення правил, дискусія, мозковий штурм, «Валіза», моделювання ситуації, рефлексивні техніки, інтерв'ювання інших учасників освітнього процесу, активності «проектного» характеру тощо). Отже, поєднання правильно дібраних, апробованих технік, вибудовування їх у певній послідовності в технології – усе це дає змогу групі досягнути поставленої мети.

Планування КСПТ підтримки освітніх реформ «КІТ-ПРО» здійснювалося з огляду на те, якими настановами наділялася технологія і які завдання ставилися перед командами для організації спільної діяльності, котра мала привести до реалізації цих завдань: Чого потрібно досягнути? Хто саме має бути залученим у роботу групи? Яким чином спрямувати роботу групи для вирішення поставлених завдань? Яку послідовність дій треба виконати для досягнення цих завдань? Які соціально-психологічні ресурси мають бути використані для забезпечення відповідного рівня участі? Як поєднати у спільній роботі групи здатності кожного учасника? Які фактори фізичного і психологічного середовища треба врахувати, щоб забезпечити максимально комфортний процес обговорення для його учасників? (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Приклад постановки завдань Модуля 1. Командоутворення

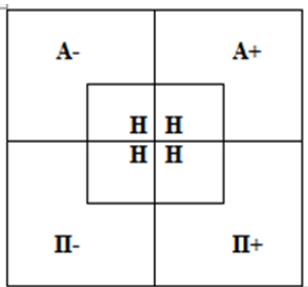
Питання	Завдання технології	Завдання команд (квесту)
Чого потрібно досягнути?	<p>Запустити технологію. Стимулювати активність і взяття на себе особистої відповідальності щодо участі в конкурсі за темою реформи освіти, створити змішані групи «вчителі-батьки-учні», виявити навички налагодження контакту, вміння передати повідомлення, знаходити консенсус, лідерські якості тощо. Визначити алгоритм проходження модуля та систему оцінювання і заохочення. Уникати патерналістської позиції координатора. Підтримувати творчі пошуки, нестандартні рішення, дати можливість висловитися і виявити активність усім членам команди.</p>	<p>1. Зібрати команду (в одному закладі освіти може бути сформовано кілька команд, кожна з яких самостійно виконує ВСІ завдання). Пояснення до завдання: потрібно створити команду з 10 осіб: 6 осіб – учні 5-11 класів (членами однієї команди можуть бути учні різних класів), 2 – педагоги, 2 – батьки.</p> <p>2. Команда обирає координатора, який забезпечує організаційні умови для виконання завдань конкурсу.</p> <p>3. Команда обирає назву, девіз.</p> <p>4. Здійснити реєстрацію команди.</p> <p>5. Оформити слайди та організувати їх надсилання на адресу організаторів.</p>
Хто саме має бути залученим у роботу групи?	Залучається координатор, щоб забезпечити умови для виконання завдань, учасники ОП.	Шестеро учнів, по двоє батьків і педагогів.
Яким чином спрямувати роботу групи на вирішення поставлених завдань?	Формувати навички партнерства, довіри і взаємоповаги в команді.	Діяти за алгоритмом, дотримуватися встановлених командою правил.

Питання	Завдання технології	Завдання команд (квесту)
Яка має бути послідовність дій для вирішення цих завдань?	Алгоритм кожного завдання передбачає уніфікацію лише послідовності дій. Потрібно всіляко сприяти творчій взаємодії, яка породжує взаємозацікавленість, довіру, підтримку.	Виконати програму модуля, залучаючи в роботу всіх. Вчасно відправити роботу. Не забувати про креативність та ініціативу.
Які соціально-психологічні ресурси мають бути використані, щоб забезпечити відповідний рівень участі?	Формувати інтерес, відчуття залученості, мотивацію досягнення.	Виявляти творчість, зібраність, відповідальність, вміння слухати, готовність приймати іншу думку.
Як поєднати у спільній роботі групи здібності кожного учасника?	Учитися взаємодіяти, розподіляти завдання, дослухатися до ініціатив незалежно від статусу в ОП.	Дати змогу кожному учасникові виявити ініціативу. Підтримувати одне одного і виявляти ініціативу.
Які фактори фізичного і психологічного середовища треба врахувати, щоб забезпечити максимально комфортний процес обговорення для його учасників?	Учитися виявляти взаємоповагу, емпатійність, увагу до потреб кожного, зокрема особливих (хтось далеко живе, хтось хворіє).	Обговорити організаційні питання і питання комфорту та безпеки: окреме приміщення, зручний час (не на уроках), подбати про безпеку учасників (якщо пізно, провести тих, хто далеко живе: наприклад, поцікавитися, чи вже дома), партнерський тон спілкування

Усі ці пункти треба уточнити в конкретних умовах як щодо технології загалом, так і для кожного модуля. Команда за такої умови спрямовується

завданнями та настановами щодо їх виконання до опрацювання власних конкурсних завдань. Методичні настанови щодо ефектів КСПТ та задіяних ресурсів можуть бути корисні для куратора, організатора, творчого колективу, котрий планує гру. Відомо, що є «психологічний поріг» для сприйняття інновацій. Однак з набуттям особистого досвіду або в процесі реалізації відповідних соціально-психологічних заходів (технологій) співвідношення між тими, хто прийняв інновацію, і тими, хто їй опирається, змінюється. Етап «пожинання плодів» у роботі з прийняттям освітніх новацій відтермінований у часі, однак успішність процесу можна відстежувати за динамікою типів ставлення [10, с. 36].

Традиційні класифікації за ставленням до інновацій на основі швидкості залучення до процесу прийняття нового не завжди зручні як критерій добору та вимірювального інструмента для оцінювання результативності СПТ. Більш ергономічним є поділ на типи за модальністю ставлення (позитивне-негативне) до нового. Саме його часто застосовують для вимірювання і відстеження динаміки громадської думки. А щоб мати змогу відстежувати не лише динаміку позитивного ставлення (прихильності), а й зміну рівня підтримки освітніх реформ, ми доповнили модель оцінювання ставлень шкалою активності-пасивності. З огляду на розроблені нами раніше моделі «ставлення до здоров'я», «ставлення до праці» виокремлено основні типи ставлення до реформування системи освіти (освітніх змін/інновацій) за двома показниками-векторами: *емоційним* (негатив – «заперечення-неприйняття»)/позитив – «прихильність, схвалення, що характеризує прийняття») і *дієвості* («пасивність-активність»). Тож пропонуємо, коли йдеться про інструмент, визначати тип ставлення за *модальністю* (позитивне, негативне, нейтральне) і за *активністю*, або дієвістю (активне, пасивне). Кожен із цих показників може варіювати від одного полюса до іншого, утворюючи п'ять основних типів ставлення [10, с. 34-35]. Ця модель формує кілька полів, які охоплюють усю множину ставлень окремих суб'єктів, розбиваючи її на відносно гомогенні групи: «А+», «П+», «П-», «А-», «Н=» (рис. 5.2).



- (А+) - активно-позитивне
- (П+) - пасивно-позитивне
- (Н=) - нейтральне (байдуже)
- (П-) - пасивно-негативне
- (А-) активно-негативне

Рис. 5.2. Модель оцінювання типу ставлення до освітніх реформ

Така модель оцінювання типу ставлень до освітньої реформи є ергономічною і дає змогу визначати в експрес-режимі характеристики ставлення спільноти або окремої особи, щодо якої застосовуватиметься та чи інша технологія, і відстежувати викликану цим застосуванням динаміку. На її основі можна планувати індивідуальні завдання для представників кожної з груп та диференційовані – для динамічних типогруп у цілому [10, с. 35; 11]. Модель полегшує елевачію учасників того чи іншого заходу чи процедури. Так, навіть затятий ретроград (тип «А-») може отримати мотивувальний бонус-підтримку за «активність» і в чомусь перестати конкурувати, навіть стати в один ряд з «активістом» і «новатором». Вона зробить процес оцінки/самооцінки ставлення до змін гнучким, бо дає змогу вирвати людину із шаблонної «ролі», виявляючи різні аспекти позиції протягом однієї зустрічі, до і після діяльності, на певному відрізку часу, унаочнює переміщення «полями» моделі типів ставлень. Завдяки застосуванню цієї моделі можна вивести особу зі стану навченої безпорадності та запустити процес змін.

Важливо пам'ятати, що інновації, корисність яких може бути оцінена кількісно (матеріально), часто здаються на перший погляд більш привабливими, ніж інновації, спрямовані на якісне поліпшення системи. Останнє ще потребує унаочнення та осмислення віддаленості результату і неповної передбачуваності наслідків. Це завдання успішно вирішується засобами представленої технології. Зауважимо, що завдання КСПТ «КІТ - ПРО», закладені в основу побудови окремих модулів, насправді є наскрізними для всієї гри та органічно вплітаються в різні модульні завдання: від створення й процедури реєстрації команди, якою та підтверджувала добровільне, усвідомлене бажання долучитися до процесу, до командної фінальної презентації, в якій візуалізувався весь її конкурсний шлях.

Принципи КСПТ «КІТ-ПРО» визначено на основі позитивного досвіду застосування соціально-психологічних технологій для роботи з громадською думкою щодо інновацій в освіті та критеріїв конструктивності у взаємодії учасників освітнього процесу: (1) добровільний характер участі (можна зацікавлювати, «спокушати»), спираючись на прогнозовані чи виявлені потреби потенційних учасників, але не можна примушувати. «КІТ-ПРО»

передбачає систему заохочень: можливість заробити додаткові бали в кожному модулі та подарунки у вигляді тренінгів за вибором для переможців і призерів: наприклад, залежно від місця, яке посіла команда у фіналі, учасники могли отримати від одного до трьох безкоштовних заходів для своєї школи); (2) використання позитивних ефектів командної роботи (зараження, фасилітація, підтримка); (3) удосконалення культури партнерської взаємодії (орієнтація на взаємодовіру, взаємоповагу, взаємопідтримку, взаємовимогливість тощо); (4) потреба організовувати процес довартоження предмета взаємодії в такий спосіб, щоб формувати компетентності учасників та постійно підтримувати в них бажання пізнавати нове. Технологічний підхід передбачає обов'язкову оцінку якості. Оцінка «КІТ-ПРО» здійснюється за двома групами показників: структурних критеріїв та критеріїв ефективності її впровадження (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Групи показників якості СПТ «КІТ-ПРО»

Група показників	Етап застосування оцінки
на підставі структурних критеріїв – теоретичної оцінки показників відповідності критеріям побудови СПТ	у процесі розробки, відпрацювання окремих елементів СПТ та щоразу в процесі внесення змін, що дає змогу дотримуватися екологічності оновленого продукту
на підставі критеріїв ефективності впровадження СПТ	оцінка підсумкових показників – власне перевірка її ефективності в дії

Оцінка відповідності структурним критеріям ефективності змістового та процесуального аспектів «КІТ-ПРО» здійснюється на етапі розробки та підготовки до впровадження КСПТ (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Оцінка відповідності структурним критеріям КСПТ

№ пор.	Структурні критерії КСПТ	Показники	Реалізація (шкала оцінки*)
1.	Дотримання принципів	проблемно-пошуковий характер оволодіння	0-1-2-3

№ пор.	Структурні критерії КСПТ	Показники	Реалізація (шкала оцінки*)
	побудови КСПТ	інформацією	0-1-2-3
		використання ефектів командної роботи	
		удосконалення культури партнерської взаємодії	
2.	Системність	пролонгованість	0-1-2-3
		охопленість	0-1-2-3
		усвідомлення причетності	0-1-2-3
3.	Вимоги щодо визначеності	об'єкта змін	0-1-2-3
		образу результату	0-1-2-3
		деталізації виконання	0-1-2-3
		мети (зростання рівня підтримки реформи освіти)	0-1-2-3
4.	Мета досягається через підвищення показників	активно-позитивне ставлення до реформи освіти	0-1-2-3
		зростання зацікавленості	0-1-2-3
		усвідомлення себе активним учасником освітніх змін	0-1-2-3
5.	Наявний універсальний алгоритм дій, зорієнтовані в часі послідовності процедур	чіткий алгоритм проведення конкурсної гри, наявність технологічних карток виконання командних модульних завдань – від створення команди і відпрацювання	0-1-2-3
6.	Забезпечена доступність застосування технології для нефахівців	правил взаємодії до процесу опрацювання змісту реформ та (само)оцінки результату діяльності	0-1-2-3
7.	Відтворюваність результатів у змінених соціальних умовах		0-1-2-3
8.	Гнучкість наповнення	модульна структура	0-1-2-3
		орієнтована на онлайн-формат система зворотного зв'язку	0-1-2-3
		можливість варіювати застосування методів і про-	0-1-2-3

№ пор.	Структурні критерії КСПТ	Показники	Реалізація (шкала оцінки*)
		цедур (з дотриманням принципів КСПТ та спрямованості на результат	
9.	Наявність основних цінностей конструктивної взаємодії	повторюваний етап прийняття правил взаємодії	0-1-2-3
10.	Можливість тиражувати КСПТ, зокрема і для вирішення принципово схожих завдань	чітке змістове наповнення та наявність алгоритму	0-1-2-3
		розроблені принципи і структурні критерії ефективності побудови СПТ	0-1-2-3
11.	Функціональний зворотний зв'язок	анкети, експрес-методики	0-1-2-3
		застосування ресурсу гугл-таблиць і гугл-форм через механізм експертної оцінки	0-1-2-3
		презентація у вигляді динамічного «Табло» в онлайн-режимі	0-1-2-3
		розроблені критерії і процедури оцінювання роботи команд	0-1-2-3
12.	Заохочення до командної роботи	механізм експертної оцінки та презентація у вигляді динамічного «Табло» в онлайн-режимі	0-1-2-3
13.	Можливість робити потрібні корективи на основі відстеження ефектів застосування КСПТ	діагностичні інструменти «Модель зміни ставлень (Л. Гриценок)» [10], «Дослідження ставлення до окремих аспектів реформи загальної середньої освіти»	0-1-2-3

*Примітка. Шкала оцінки ступеня реалізації показника: «0»- не передбачено; «1» – недостатньо реалізовано; «2»- реалізовано достатньою мірою, «3» – реалізовано повністю.

Зазначимо, що критерії ефективності впровадження КСПТ – це ознаки, на основі яких даються оцінки, визначається ефективність технології; це мірило суджень та оцінок. Критерії ефективності «КІТ-ПРО» визначено на підставі прогнозованих результатів у контексті досягнення поставленої мети, а саме: зростання рівня зацікавленості, активно-позитивного ставлення (прихильності й активності), посилення довіри до реформ та відчуття особистої причетності до справи реформування загальної середньої освіти, зміни характеру усвідомлення особистого ресурсу і відповідальності щодо впровадження реформи серед учителів, учнів та їхніх батьків (табл. 5.4).

Анкета містить і низку функціональних питань, відповіді на які не враховуються при визначенні загальної ефективності КСПТ. Наприклад, питання 5 передбачає оцінку готовності навчального закладу до здійснення реформи і є функціональним. Відповіді мають стимулювати рефлексивний процес і використовуються для обговорення під час занять та непрямой оцінки ефективності впровадження реформ. Питання №8 передбачає оцінку характеру підтримки реформи різними інституціями на континуумі «перешкода-нейтраль-підтримка». Відповіді на це питання відображають також локус покладання відповідальності. Питання також застосовувалося як функціональне – «активізаційне» – і як стимульний матеріал для обговорення.

Таблиця 5.4

Оцінка ефективності КСПТ

№ пор.	Критерії ефективності	Показники	Примітки
1.	Ставлення до реформи в цілому	5 типів: «А+», «П+», «Н=», «П-», «А-»	
2.	Ставлення до окремих положень реформи: 12-річне навчання, профільне навчання, партнерство, ранкові зустрічі, відміна домашніх завдань у початкових класах	5 типів: «А+», «П+», «Н=», «П-», «А-»	
3.	Особиста зацікавленість у реалізації реформи	шкала від «0» – абсолютно не зацікавлений до «10» – надзвичайно	

№ пор.	Критерії ефективності	Показники	Примітки
		зацікавлений	
4.	Оцінка особистої готовності до впровадження реформи	«0» – абсолютно не готовий, «1» – більше неготовий, ніж готовий, «2» – більше готовий, ніж не готовий, «3» – практично готовий, «4» – повністю готовий, «5» – важко відповісти	передбачена і змістовна характеристика власної готовності-неготовності
6.	Довіра до реформ, оцінка динаміки очікувань щодо реформ	позитивні; переважно позитивні; змішані (позитивні і негативні); важко відповісти; нейтральні; переважно негативні; негативні; не цікавився	рейтинг очікувань, оцінка реалізації позитивних і негативних очікувань
7.	Оцінка динаміки почуття причетності	від «0» (немає почуття причетності) – до «10» (почуваюся причетним, відповідальним й активно дію)	висока причетність передбачає активність і наявність особистої відповідальності щодо участі в реформуванні
9.	Усвідомлення наявності та характеру особистого ресурсу в реалізації освітніх змін	від розуміння до готовності діяти	найбільше активує процес особистісного смислотворення щодо підтримки реформи

Для учасників КСПТ передбачено «Анкету зворотного зв'язку», яка дає змогу дослідити такі параметри: мотивація участі в КСПТ; ставлення найближчого оточення до участі в КСПТ; рейтинг ефектів на етапі обговорення принципів (правил) роботи групи; самооцінка впливу різних модулів та окремих завдань на ставлення до реформи та інші аспекти;

наявність змін і характер зміни стосунків у команді; запити учасників експерименту до психологічної служби; пропозиції та зауваження до змістових і процедурних аспектів конкурсу. Загалом процедура зворотного зв'язку в «КІТ-ПРО» є не простим процесом вимірювання, а виконує додаткову функцію. Анкету побудовано за принципом активізаційних опитувальників: низка послідовних запитань дає змогу запустити й посилити рефлексивні процеси, краще усвідомити суть і власне ставлення до змісту та процесу реформування освіти. Так, питання основної частини №№ 4, 5, 8 і частково № 9 розширюють контекст рефлексивних оцінок і полегшують роботу в модулях, сприяють осмисленню та формуванню ставлень, дають матеріал для групових дискусій. Питання №№ 1, 2, 3, 6, 7, 9 є основними, оскільки відповідають сформованим критеріям ефективності. Якщо потрібно відстежити проміжні результати і динаміку змін, можна скористатися редукованим варіантом анкети, що містить лише основні питання. Відповіді на ці питання дають змогу отримати показники відповідності результатів КСПТ заявленій меті.

Усі учасники впроваджуваної у 2019–2020 н.р. КСПТ «КІТ-ПРО» позитивно відгукнулися щодо її проведення і поділилися своїми враженнями під час фінішної презентації «Валіза». Для прикладу наведемо кілька висловів: «Розібралися, що таке «НУШ». Дізналися багато цікавого і нового. Більше здружилися з учителями і батьками. Навчилися працювати в команді»; «Мені дуже сподобалося працювати в команді. Я навчилася більше дослухатися до інших. Нині почуваюся задоволеною, бо була корисною та допомагала команді. З цього конкурсу я візьму із собою знання та інформацію про освітню реформу, яка буде змінювати процес навчання в школі»; «У процесі командної роботи я навчився бути більш уважним до людей, уміло доносити до інших власну думку, бути важливим і корисним у команді. Я впевнений, що реформування освіти має якісно змінити ставлення учнів до навчання, допомогти старшокласнику зорієнтуватися у виборі професії і на ринку праці. Важливо також, щоб здобуті знання були корисними для життя»; «У процесі командної роботи я навчилася працювати на перспективу, орієнтуючись на майбутнє; спілкуватися з людьми, прислухаючись до їхньої думки. Я впевнена в тому, що для здійснення якісних змін в освіті потрібні співпраця вчителів, батьків та освітніх органів, розуміння сучасного світу та віра в дітей – майбутнє нашої України»; «Спасибі за гарну роботу в команді. Обов'язково візьму правила команди у свою скарбничку знань. Командна робота вчить співпраці і толерантності... Приємно усвідомити, що і я доклала своїх зусиль до формування позитивної громадської думки щодо Нової

української школи. Адже саме молодь є нашим майбутнім» тощо [69].

Для кількісної оцінки впливу КСПТ «КІТ-ПРО» у формі пролонгованої інтерактивної гри «конкурс-квест» на ставлення учасників до реформи «НУШ» розробники провели вебанкетування членів команд до і після проведення конкурсу відповідно до обґрунтованих критеріїв для визначення ефективності КСПТ. Виявлено позитивну динаміку за показниками: «рівень зацікавленості», «активно-позитивне ставлення (прихильність і активність)», «посилення довіри до реформ та почуття причетності до справи реформування загальної середньої освіти», «зміна характеру усвідомлення особистого ресурсу і відповідальності щодо впровадження реформи серед учителів, учнів та їхніх батьків». Зауважимо, що ставлення до реформи та її окремих положень з додаванням показника дієвості (активності) на континуумі прихильності («позитивне-негативне») дало змогу побачити якісні зрушення в ставленні учасників експерименту до реформи освіти. Основними ефектами застосування «КІТ-ПРО» у формі конкурсу-квесту можна вважати такі: 1) привернення уваги до освітньої реформи; 2) зростання поінформованості щодо її цілей, завдань; 3) розвінчування упереджень, міфів і стереотипів щодо реформи; 4) підвищення суб'єктності її учасників; 5) творення та присвоєння особистісних смислів; 6) зацікавленість і відчуття особистої причетності; 7) консолідація учасників в активних діях щодо змін у власній школі та освіті загалом.

Упровадження КСПТ «КІТ-ПРО» створює простір можливостей для зрушення позиції учасників освітнього процесу – від усвідомлення себе об'єктом реформування до позиції активного суб'єкта, рівноправного учасника і співавтора освітніх реформ. Мета КСПТ – забезпечити формування такого простору і його ефективне функціонування. Застосування «КІТ-ПРО» з урахуванням вимог до організації команд, процесуальної взаємодії, використання технік групової роботи та обов'язкового залучення кожного члена команди було визначено як перспективне під кутом зору налагодження та поглиблення взаємодії учасників – суб'єктів освітнього процесу. Організація і проведення КСПТ у формі Всеукраїнського конкурсу-квесту «Реформа – шлях до школи моєї мрії», у якому взяли участь 10 команд – представників різних регіонів України, сприяли виявленню зацікавленості вчителів, учнів та їхніх батьків до основних ідей «НУШ» та зростанню рівня підтримки ними реформування загальної середньої освіти.

5.3. Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії стейкхолдерів реформи освіти

- «Пошук майбутнього»
- «Саміт позитивних змін»
- «Стратегічні зміни в реальному часі»

Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії учасників процесу реформування освіти належать до діалогічного напрямку організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що сприяють підвищенню групової ефективності. Основна мета, якої досягають учасники в процесі групової роботи за допомогою технологій партнерської взаємодії, – *підвищення групової ефективності* [117]. Це означає підвищення якості рішень, що приймаються, і відповідальності щодо їх реалізації; скорочення термінів виконання поставлених завдань; покращення взаємин у групі; посилення у членів групи відчуття особистої задоволеності; сприяння їхньому навчанню – набуттю нових компетентностей, зокрема соціально-психологічних. Ефективність організаційного розвитку великих або малих груп у випадку застосування соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії [80] полягає в тому, що:

- члени групи діють задля реалізації поставлених цілей, відповідно до чітко розробленого для цього плану дій;
- проблема, завдання чи проєкт визначатимуть, як саме будуть розподілятися людські ресурси;
- рішення ухвалюють члени групи, які володіють інформацією, незалежно від їхнього місця в організаційній ієрархії;
- стимулюється психологічний розвиток як окремих суб'єктів, так і креативних і життєстійких робочих груп;
- діє принцип «зворотного зв'язку», що дає змогу членам групи вчитися і передавати накопичений досвід іншим;
- група є відкритою системою, що взаємодіє з навколишнім середовищем;
- ефективними вважаються як горизонтальні, так і вертикальні комунікації між членами групи;
- співробітники відкриті до спілкування, діляться усією доступною їм інформацією;
- взаємодія за стратегією «виграш/програш» між членами групи

мінімізується;

- конфліктні ситуації на всіх рівнях взаємодії вирішуються завдяки методам ухвалення спільного рішення;
- енергія членів групи витрачається на обговорення ідей, а не на міжособистісні конфлікти;
- спільні цінності, які поділяють усі члени групи, підтримуються стратегіями управління.

Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії підвищують групову та організаційну ефективність за такими основними напрямками: *адаптивність* – здатність розв'язувати проблеми, фіксуючи увагу на ресурсах і реалізації цілей; висока *продуктивність* – досягнення вагомих результатів у процесі вирішення поставлених завдань; *залучення/включеність* – заохочення, спонукання, а також налаштованість членів групи брати участь у спільній роботі і їх *навчання* – набуття нових знань, а також підвищення завдяки цьому рівня своєї професійної і психологічної компетентності (рис. 5.3).

Застосовуючи соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, треба зважати на те, що в груповому процесі є три рівні їх реалізації [89]. Перший рівень – рівень *макропроцесу*, що відображає загальну мету, якої 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 серію заздалегідь визначених 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, аналіз Парето, мисленнєві карти тощо (рис. 5.4).

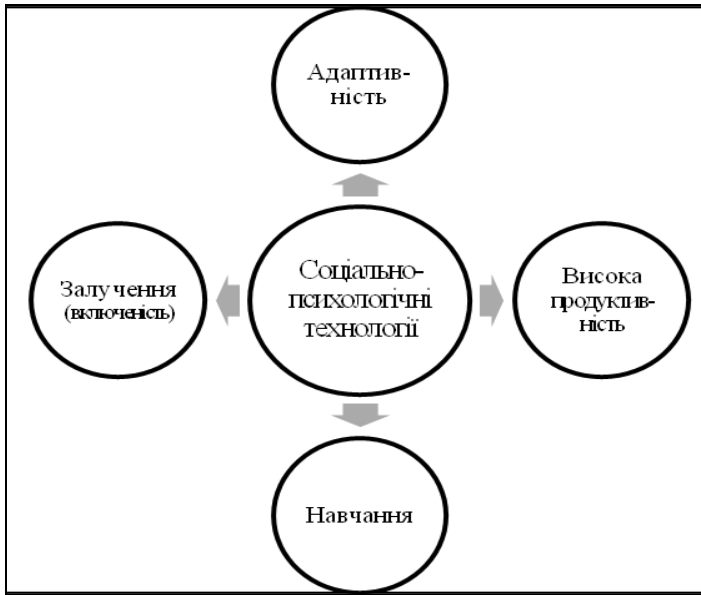


Рис. 5.3. Соціально-психологічні технології: напрямки ефективності

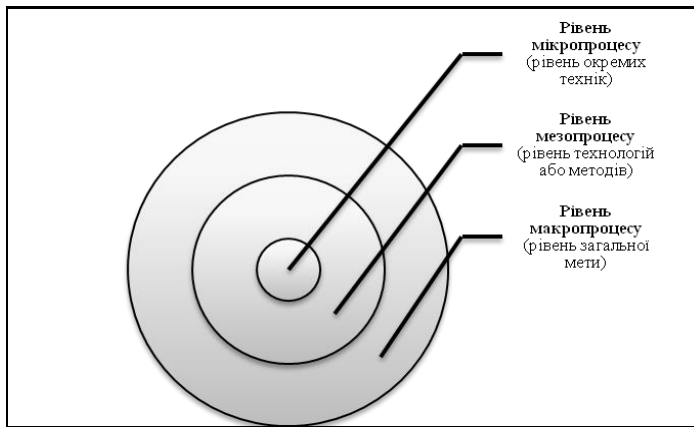


Рис. 5.4. Рівні реалізації соціально-психологічної технології в груповому процесі

Таким чином, поєднання правильно дібраних, апробованих технік, вибудовування їх у певній послідовності в технології дають змогу групі досягнути поставленої мети. Створюючи СПТ розвитку партнерської взаємодії, можна спиратися на критерії, представлені в публікаціях Дж. Дженкінса [100], Р. Шварца [116], О. Мартинової [39]. Таке їх поєднання вказує на певний тип моделі партнерської взаємодії учасників процесу реформування освіти.

1. *Особливості процесу обговорення* (структурований – самоорганізований процес; спонтанний – запланований розподіл ролей). Структурований діалогічний процес організатори розробляють заздалегідь, усі інтервенції фасилітатора планують завчасно. Натомість під час самоорганізованого процесу учасники самостійно визначають зміст своєї роботи, тож наперед невідомо, яким чином буде розгортатися взаємодія і яким буде її результат. Так само завчасно можуть розподілятися і ролі серед учасників обговорення або ж таке розподілення може відбуватися спонтанно.

2. *Особливості розв'язуваних проблем* (одноразові заходи – серія заходів; вузькі – широкі межі проблем). Заходи можуть бути одиничними, що ведуть до довготривалих змін, або ж неодноразово повторюватися для досягнення більш стійких результатів. Межі проблеми (вузькі або широкі) формують рамки для дискусій.

3. *Тип інтервенцій фасилітатора* (процес – зміст). Фасилітатор може бути як експертом з процесів групової динаміки (управляти інформаційними потоками, генеруванням ідей, їх оцінкою і розвитком, індивідуальними і груповими емоціями, процесом ухвалення рішень та атмосферою в групі), так і експертом щодо змісту питання, яке розглядає група (у цьому випадку фасилітатор має вийти за межі своєї ролі і стати консультантом, захищаючи певну точку зору або позицію).

4. *Тип кінцевого продукту обговорення* (інструментальний – розвивальний). Інструментальний тип – пошук способів розв'язання проблеми, планів дій щодо вирішення конкретного завдання, поставленого під час обговорення. Розвивальний тип продукту фасилітації зосереджує увагу на вдосконаленні, розвитку групових структур і процесів.

5. *Тип аудиторії* (малі – великі групи; однорідність – різнорідність; ієрархічність – егалітарність). Цей критерій враховує кількість членів групи, які беруть участь в обговоренні, їхній склад і підпорядкованість. Кількість учасників обговорення може численно варіювати: до 15 осіб – мала група, від 15 осіб і більше – велика. Однорідні групи працюють зазвичай над спільним завданням, мають однакові цілі і поділяють колективні цінності.

Представники різнорідних груп є носіями різних цінностей та інтересів, належать до різноманітних спільнот, і тому важливим у цьому випадку буде віднайти засади, що їх об'єднують. Групи, що базуються на строго визначеній ієрархічній структурі, можуть відчувати складності в процесі генерування ідей та ухвалення спільних рішень на відміну від груп з більш егалітарною культурою взаємодії.

6. *Сфокусованість впливу* – основні прогнозовані результати технологічного впливу (організаційний розвиток – управління змінами). Цей критерій вказує на те, що соціально-психологічні технології можна віднести до практик, що спрямовують організаційний розвиток згідно з визначеним напрямом завдяки підвищенню здатності учасників реалізовувати розроблені під час обговорення плани дій, самостійно розробляти ефективні підходи і конструктивні рішення, долати суперечності, брати на себе відповідальність і роль лідера тощо. Такі технології використовують також і в управлінні, і для досягнення в групі бажаних змін (приміром, для розв'язання конкретної проблеми, розроблення спільного плану дій).

Серед уже розробленого та представленого в практиці інструментарію, який успішно застосовують у процесі групових організаційних і соціальних трансформацій, можна назвати модель «шести осередків» (М. Вайсборд) [130], підхід до процесу запланованих змін з активною участю агентів змін (Р. Ліппіт, Д. Уатсон, Б. Уестлі) [37; 102], підхід творчого використання людських ресурсів (Є. Шиндлер-Рейнман, Дж. Коул) [115], концепцію соціотехнічних систем (Е. Тріст, Ф. Емері) [91; 127], метод «ретроспективи проекту» (Н. Керт) [27].

Наводимо тут більш детальний опис таких СПТ, зокрема технологій: «Пошук майбутнього» (*Future Search*); «Саміт позитивних змін» (*Appreciative Inquiry Summit*); «Стратегічні зміни в реальному часі» (*Real Time Strategic Change*). Вони належать до соціально-психологічних технологій саме діалогічного спрямування, що базуються на таких основних *принципах* [84]: *по-перше*, соціальна реальність піддається конструюванню і створюється в процесі діалогу (перемовин); *по-друге*, безперервні та/або циклічні зміни реалізуються через низку можливостей; *по-третє*, за своєю природою зміни є такими, що самоорганізуються, але на них можна надихнути; *по-четверте*, у процесі обговорення проблем відбувається пошук інформації, «фактів» з подальшим їх усвідомленням учасниками; *по-п'яте*, зміни відбуваються за умови поширення нових ідей, моделей, метафор, теорій, що «кидають виклик» усталеним поглядам, дають змогу розглянути альтернативні думки для подальших соціальних дій учасників щодо зміни чинної системи; *по-*

шосте, створюється простір та/або належні умови, що допомагають учасникам дійти згоди в реальному часі щодо потрібних змін і способів їх здійснення. Під час застосування на практиці вищезгаданих СПТ увага перш за все зосереджується на таких питаннях:

1. Чого саме потрібно досягнути?
2. Хто саме має бути залучений до роботи групи?
3. Яким чином спрямувати роботу групи для вирішення поставлених завдань?
4. Яка послідовність дій має бути застосована для реалізації цих завдань?
5. Які соціально-психологічні ресурси мають бути використані, щоб забезпечити відповідний рівень участі?
6. Як поєднати у спільній роботі групи здатності кожного учасника?
7. Які фактори фізичного і психологічного середовища треба врахувати, щоб забезпечити максимально комфортний процес обговорення для його учасників?

Соціально-психологічна технологія «Пошук майбутнього»

В основу цієї соціально-психологічної технології покладено розробку американських психологів-консультантів М. Вейсборда і С. ДженOFF під аналогічною назвою [130].

Стислий опис. СПТ «Пошук майбутнього» являє собою планову зустріч-конференцію, присвячену розгляду конкретного питання, під час якої учасники обговорення діляться своїм досвідом і баченням майбутнього. Ця технологія дає змогу протягом короткого часу розробити план подальших дій для вирішення проблемного питання. Основною *метою* цієї СПТ є знаходження зацікавленими сторонами (групою учасників) спільних засад для співробітництва і партнерства, створення спільної картини майбутнього. У процесі роботи генеруються ідеї і дії щодо їх реалізації шляхом створення спільного бачення проблеми у неоднорідній групі учасників.

Учасники процесу. *Замовник* – зацікавлена особа або група осіб. *Організатори* – ключові учасники, які разом з фасилітатором (людиною, яка забезпечує успішну групову комунікацію) обирають тему обговорення, розробляють програму, здійснюють добір учасників, обирають місце проведення. *Фасилітатор* – особа, яка, окрім підготовки до проведення заходу, скеровує сам процес обговорення: ставить завдання, стежить за часом і динамікою процесу. *Учасники обговорення* – представники групи, які

зацікавлені у виробленні спільного бачення майбутнього і пошуку спільних дій для досягнення поставлених цілей.

Особливості процесу обговорення. Конференція складається з п'яти основних етапів (рис. 5.5):

1) *огляд минулого* – розігрів учасників, обговорення тенденцій, що мали свій вплив на групу в минулому;

2) *дослідження сьогодення* (погляд на сьогодення) – створення спільної для всіх учасників «карти свідомості», вивчення тенденцій, що впливають на групу чи проблему зараз;

3) *погляд у майбутнє* – створення сценаріїв ідеального майбутнього;

4) *визначення спільного бачення* – формування сценаріїв спільного майбутнього;

5) *планування спільних дій* – розроблення конкретних, реалістичних планів дій.

Тривалість: підготовка (від 2-х до 6-ти місяців), проведення заходу (2 дні), упровадження результатів (визначається учасниками). Конференція зазвичай організовується як одноразовий захід.

Розподіл ролей. Під час проведення заходу учасники працюють у змішаних і цільових групах, їх розподіл планується заздалегідь фасилітатором й організаторами конференції. Під час роботи в підгрупах учасники функціонують як команди, що скеровуються самостійно, спонтанно розподіляючи ролі: ведучий обговорення; той, хто фіксує (записує) пропозиції, ідеї; той, хто стежить за часом; доповідач.

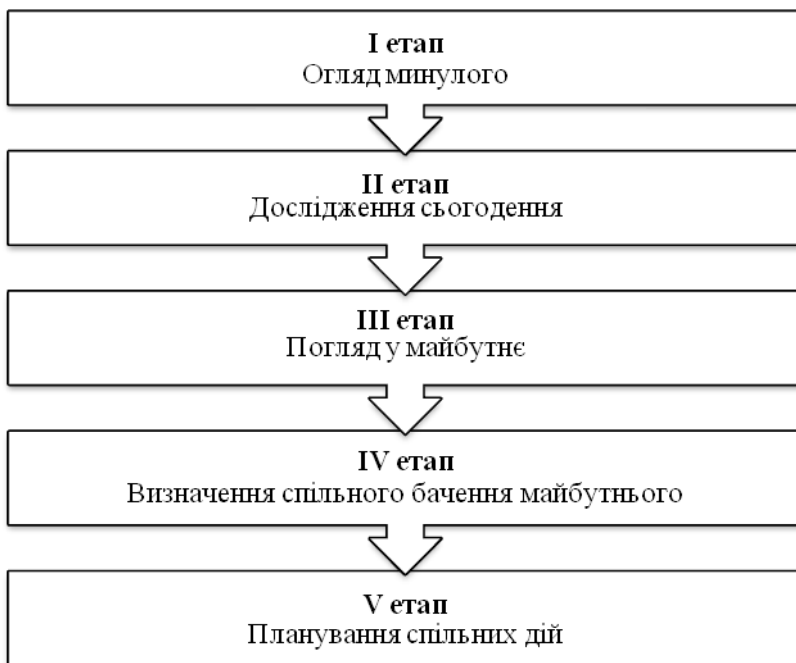


Рис. 5.5. Основні етапи технології «Пошук майбутнього»

Тип інтервенцій: інтервенції фасилітатора, пов'язані з процесом роботи групи. Основним завданням є створення комфортного і доброзичливого простору для діалогу учасників, пояснення мети і чітке формулювання завдань заходу. Учасникам надається можливість самостійно управляти своїм навчанням і планувати власні дії. Дії учасників піддаються коригуванню в разі виникнення конфліктної ситуації або якщо члени групи відхиляються від чіткого виконання завдань.

Тип кінцевого продукту обговорення: інструментальний – знаходження спільних засад для партнерської взаємодії і співробітництва, вироблення загального бачення щодо майбутнього розвитку групи.

Тип аудиторії: від 30 учасників і більше. Аудиторія має бути неоднорідною за складом і включати представників різних функціональних і структурних рівнів, а також усіх «зовнішніх» зацікавлених сторін (партнери, клієнти, спонсори та ін.).

Основні прогнозовані результати сфокусовані на таких змінах: налагодження партнерських взаємин між стейкхолдерами освітнього процесу (учителями, адміністрацією школи, учнями, батьками, представниками бізнесу, громади); зникнення відчуття ізольованості і відчуженості від спільноти, розвиток відчуттів співпричетності й ідентифікації з групою в учасників обговорення; можливість переглянути свої інтереси, побачити й почути інших, взяти до уваги і врахувати альтернативні точки зору, обговорити різні тенденції, створити колективний образ майбутнього; усвідомлення проблем, з якими стикається школа, вироблення спільного плану дій для їх усунення в майбутньому; налагодження партнерства й отримання школою спонсорської підтримки з боку бізнесових структур. Інструмент пошуку майбутнього дає змогу актуалізувати перспективи, розробити стратегію розвитку школи, опрацювати коротко- і довготермінові плани дій, що реалізовуватимуться учасниками обговорення з позиції співробітництва і відповідальності.

Соціально-психологічна технологія «Саміт позитивних змін»

В основу соціально-психологічної технології «Саміт позитивних змін» (Appreciative Inquiry Summit) покладено розробку американських психологів Д. Куперрайдера, С. Шривастви, Дж. Лудеми, Д. Уїтні [86; 103].

Стислий опис. СПТ «Саміт позитивних змін» за формою є спеціально організованою дискусією, де обговорення спрямовується на досягнення консенсусу, а члени групи можуть проявити себе як найбільш активні, ефективні учасники, розкрити високий рівень співробітництва, інноваційності та егалітарності (рівноправності). Важливі позитивні історії, проголошені учасниками в процесі дискусії, є змістовним джерелом для активізації потенціалу всієї групи.

Основною *метою* цієї технології є досягнення позитивних змін у групі – розвиток лідерства, визначення стратегічних напрямів дій і вчинків, виявлення спільних цінностей, покращення міжособистісних стосунків, підвищення рівня партнерської взаємодії.

Учасники процесу. Спонсор – особа або група осіб, зацікавлених у проведенні технологічного впливу, які визначають основну проблему і формулюють тему саміту. *Команда планування* – ключові учасники обговорення, які представляють різні ланки управління організацією. Разом з фасилітатором група планування на робочому семінарі формулює завдання для саміту (визначає питання для інтерв'ю), здійснює добір учасників, забезпечує організацію заходу. *Фасилітатор* – розробляє дизайн акції,

управляє процесом: ставить завдання, контролює час, стежить за внутрішньогруповою динамікою. *Учасники* – внутрішні і зовнішні представники організації, установи чи спільноти.

Особливості процесу. Проведення структурованої дискусії щодо широкого спектру проблем за означеною технологією потребує ретельної підготовки і проходить у чотири етапи (рис. 5.6):

1) *відкриття, або знаходження, спільних цінностей* (питання для обговорення: «*Що саме є джерелом нашого успіху?*»), – пошук основи успіху, дослідження «позитивного ядра» функціонування групи (сильні сторони, особистісні якості, цінності, традиції, досягнення – усе те, що забезпечує успіх);

2) *мрія, або уявлення про ідеал* (питання для обговорення: «*Чого ми прагнемо?*», «*Яким чином це може статися?*»), – бачення майбутнього в будь-яких сміливих формулюваннях;

3) *дизайн, або творення* (питання для обговорення: «*Що має відбутися в реальності?*»), – створення моделі «соціальної архітектури» для здійснення мрії, її оформлення через систему, структуру, стратегії, способи партнерства;

4) *маршрут, або втілення* (питання для обговорення: «*Яким чином цього можна досягнути?*»), – планування дій, розподіл обов'язків, формування інноваційних груп, розроблення і втілення змін.

Тривалість: підготовка (1-3 місяці), проведення заходу (2-4 дні), упровадження результатів (3-6 місяців). Саміт може бути організований як одноразовий захід, а може проводитися через певні проміжки часу регулярно.

Розподіл ролей: учасники дискусії розділяються попарно, потім – на групи в довільному порядку, за умови, що групи будуть не однорідними, а включатимуть до свого складу представників різних структур чи підструктур, які виконують в організації різні функції. Під час роботи в підгрупах учасники працюють як команди, що управляються самостійно, ролі в яких розподіляються спонтанно. Обирають ведучого дискусії, доповідача, того, хто фіксує ідеї, і того, хто стежить за часом. Учасники в процесі виконання нового завдання міняються ролями.

Тип інтервенцій: Інтервенції пов'язані з внутрішньогруповими процесами. Головне завдання – забезпечити групі учасників доброзичливі, відкриті умови для спілкування. Для цього пояснюються принципи позитивного мислення, творчої уяви, емоційних переживань, що мають велике значення під час проведення саміту. Ведучий формулює і пояснює завдання, стежить за часом, контролює роботу великої групи, надає

можливість учасникам самостійно управляти своїм навчанням і планувати власні дії в малих групах.

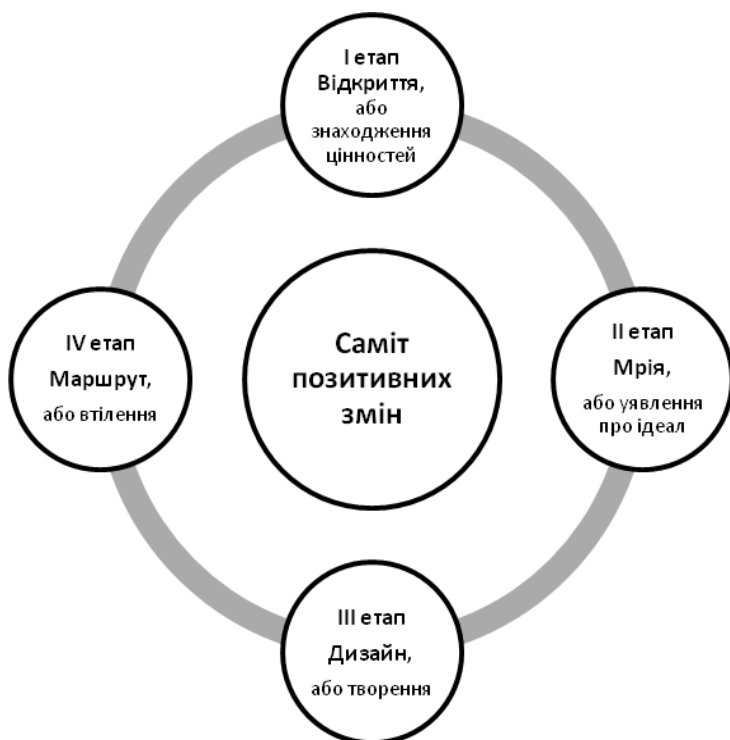


Рис. 5.6. Етапи соціально-психологічної технології «Саміт позитивних змін»

Тип продукту обговорення має як інструментальний, так і розвивальний характер. Інструментальний тип пов'язаний з плануванням короткотермінових і тривалих дій для впровадження розроблених пропозицій, що дають змогу досягнути загально визначеної мрії. Розвивальний тип продукту обговорення полягає в набутті учасниками вміння аналізувати позитивний досвід організації, розробляти бачення спільного майбутнього, бути спроможними вносити зміни для його досягнення, застосовуючи навички самоорганізації і роботи в команді.

Тип аудиторії: різномісна егалітарна група від 30 осіб і більше.

Основні прогнозовані результати застосування СПТ. Підвищення рівня партнерства, співробітництва, інноваційності та егалітарності учасників

процесу реформування освіти. Активізація групового потенціалу, розвиток лідерства, відповідальності команд. Виявлення спільних цінностей, покращення міжособистісних стосунків в освітньому середовищі. Спільне бачення майбутніх перетворень, цілей і завдань. Формулювання стратегічних напрямів дій і вчинків, досягнення і закріплення визначених змін. Набуття досвіду ухвалення рішень в самоорганізованих групах, що постійно розвиваються.

Соціально-психологічна технологія «Стратегічні зміни в реальному часі»

В основу соціально-психологічної технології «Стратегічні зміни в реальному часі» покладено розробку «Real Time Strategic Change» Р. Джейкобса [16].

Стислий опис. За визначенням Р. Джейкобса, стратегічні зміни – це процес залучення добре поінформованих людей до реалізації нововведень, спрямованих на засвоєння нових способів функціонування, завдяки яким підвищується ефективність усієї групи як у теперішній час, так і в майбутньому. Розуміння людиною стратегічних змін – це уявлення про можливість перетворення цілей, систем, структур, цінностей, культури, місії організації. Робота в реальному часі – це робота в групі з реальними людьми щодо конкретних питань, що ведуть до отримання визначених у процесі обговорення результатів. Стратегічні зміни в реальному часі – це також синхронне планування і впровадження індивідуальних, групових та організаційних трансформацій. Під час діалогу команди учасників підвищують рівень своєї взаємодії, ухвалюють продуктивні рішення, розробляють і використовують у подальшій активності нові способи функціонування.

Метою технології є реалізація широкого спектру організаційних змін, що передбачають залучення учасників обговорення до розроблення нових стратегій розвитку організації, її реструктуризації, пошуку цінностей, місії і корпоративної культури.

Учасники процесу. *Спонсори* (замовники) – особи, зацікавлені в організаційних змінах. *Команда лідерів* (керівники організації) – розробники стратегічних змін. *Команда з дизайну* (ключові співробітники організації) – разом з командою лідерів і фасилітатором розробляють структуру і завдання заходу. *Команда з логістики* – відповідає за підготовку й успішне проведення заходу. *Консультант-фасилітатор* – розробляє дизайн, керує процесом обговорення, організовує зустрічі команд-лідерів і дизайну, проводить

інструктаж лідерів і запрошених *зовнішніх учасників* (експертів, партнерів, інших зацікавлених осіб). *Учасники* – зовнішні і внутрішні представники різних функціональних рівнів організації.

Особливості процесу. Структуроване обговорення широкого кола проблем, що складається з трьох етапів основної сесії та етапу контролю за впровадженням нововведень (поза основною сесією), потребує ретельної підготовки: зустріч фасилітатора з командою лідерів для з'ясування особливостей проведення групової роботи і ролей учасників, їхньої взаємодії для забезпечення успішної діяльності; визначення критеріїв успішності стратегічних змін; розподіл необхідних ресурсів. Разом з командою лідерів і командою дизайну розробляються стратегії, що ведуть до бажаних змін, а також структура і завдання заходу. Обговорюються обов'язкові кроки, що будуть здійснюватися після проведення запланованого заходу, призначається час проведення, і команда з логістики розпочинає його підготовку.

Основні етапи технології «Стратегічні зміни в реальному часі» (рис. 5.7):

1) *аналіз поточної ситуації* – визначення того, що треба змінити у функціонуванні організації в реальному часі; узагальнення стратегічно важливої інформації; попереднє формулювання стратегії розвитку;

2) *аналіз чинників ситуації* – пошук і створення можливостей для здійснення перетворень, коригування способів функціонування організації, обговорення і внесення змін до стратегії змін, що розглядається;

3) *вибір стратегії змін* – розроблення плану конкретних дій, розподіл обов'язків для їх утілення, остаточне формулювання опрацьованої стратегії;

4) *контроль за реалізацією опрацьованої стратегії змін* – упровадження спеціальної системи дій (залучення співробітників, проведення необхідних тренінгів, підбиття підсумків), що забезпечують підтримку нововведень (етап реалізується вже після проведення основної сесії).

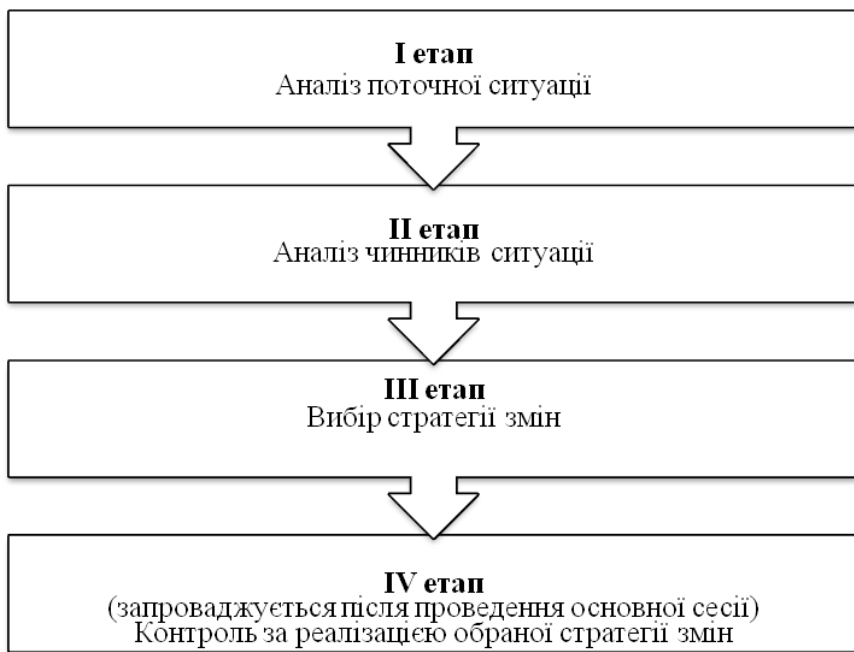


Рис. 5.7. Основні етапи технології «Стратегічні зміни в реальному часі»

Тривалість: сплановані інтервенції потребують підготовки (1-2 місяці); захід триває 2-3 дні, упровадження обраної стратегії змін відбувається протягом 3-6 місяців.

Розподіл ролей: учасники працюють у змішаних функціональних командах, що діють на засадах самоуправління. Ролі розподіляються спонтанно: ведучий дискусії, доповідач, учасники, що контролюють час висловлювань чи фіксують виголошені думки.

Тип інтервенцій: інтервенції фасилітатора пов'язані з процесом роботи групи і забезпечують відкриту, доброзичливу атмосферу для спілкування. Учасникам обговорення надаються пояснення щодо принципів технології, правил роботи в групі; чітко формулюються завдання, оговорюються часові рамки їх виконання. Учасникам надається можливість самостійно спланувати власні дії, управляти своїм навчанням.

Тип продукту обговорення: інструментальний і розвивальний. Інструментальний тип продукту полягає в розробленні планів щодо

реалізації нової стратегії змін, в усвідомленні учасниками потреби в таких трансформаціях і персональної відповідальності за їх утілення. *Розвивальний тип* продукту виявляється у створенні в процесі групової роботи нових цінностей і норм, потрібних для вирішення поставлених завдань, набуття учасниками навичок самоорганізації та якостей самоефективності.

Тип аудиторії: малі і великі групи (від 10 осіб і більше). Аудиторія різномірда, представлена як внутрішніми, так і зовнішніми учасниками, які виконують в організації різні функції.

Основні прогнозовані результати застосування СПТ. Аналіз наявної ситуації в освітньому середовищі дає змогу учасникам обговорення усвідомити необхідність здійснення перетворень у реальному часі. Партнерська взаємодія учасників процесу реформування освіти полягає в розробленні чітких цілей і завдань, норм, цінностей, спільної стратегії розвитку. Виникає розуміння того, що для реалізації важливих трансформацій потрібні передусім відповідальність під час ухвалення рішень, самоорганізація в процесі командної роботи, активізація особистісної самоефективності.

Запропоновані соціально-психологічні технології спрямовані на формування у стейкхолдерів освіти запиту на інформацію про «НУШ» з подальшим її засвоєнням, використанням та керуванням нею в процесі зміни власної поведінки в процесі надання знань, підтримки та здобуття освіти. Описані СПТ створюють простір для інтеграції нової інформації щодо реформування освіти та для здійснення переходу стейкхолдерів освіти від «споглядання» процесу реформи до «підготовки» та «дії» з подальшим залученням у процес її «технічного забезпечення», що відповідає транстеоретичній моделі змін поведінки «Обертіві двері». Так, КСПТ «КІТ-ПРО» призначена для тих, хто перебуває на етапі «споглядання», щоб залучити їх у процес підготовки та дій, а також слугує зниженню ризиків повернення до звичної поведінки в попередній освітній системі; СПТ «ШЛЯХ-процес» спрямована на залучення різних інтересантів освіти в безпосередній процес змін і може бути реалізована як згідно із стратегічними, так і згідно з тактичними цілями; СПТ діалогічного спрямування організаційного розвитку групи («Пошук майбутнього», «Саміт позитивних змін», «Стратегічні зміни в реальному часі») спрямовані на зміни, що сприяють зростанню групової ефективності. Це означає підвищення якості рішень, що ухвалюються учасниками, і відповідальності щодо їх реалізації; скорочення термінів виконання поставлених завдань; покращення стосунків у групі; посилення у членів групи відчуття особистої задоволеності; сприяння їхньому навчання – набуттю нових компетентностей, зокрема соціально-психологічних. Особливості застосування та ефективність використання цих СПТ ґрунтується на шести основних критеріях: особливості процесу обговорення, особливості розв'язуваних проблем, тип інтервенцій фасилітатора, тип продукту обговорення, тип аудиторії, основні прогнозовані результати технологічного застосування (сфокусованість впливу).

Застосовуючи запропоновані СПТ, потрібно брати до уваги три рівні їх реалізації в груповому процесі: макро-, мезо- і макрорівень – з урахуванням потреб різних стейкхолдерів реформи освіти. Тож вибір СПТ має спиратися на визначений перелік інтересантів освіти і ймовірний рівень їхньої зацікавленості в освітніх реформах.

Розділ 6

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

- *Соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної культури в освітній практиці*
- *Портфоліо як засіб формування рефлексивної культури здобувачів освіти*
- *Соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної компетентності вчителів*

Здатність людини до рефлексії є основою розбудови комунікації, спілкування та взаємодії, а розвиток її рефлексивної культури дає змогу підвищити якість цього процесу, зокрема партнерської взаємодії стейкхолдерів освіти. Важливо мати наукові знання про феномени рефлексії та рефлексивної культури. Тож нижче спробуємо дати стисле трактування рефлексії науковцями у сфері філософії та психології.

У філософії під рефлексією розуміють властивість розуму звертатися до внутрішнього світу, спостереження за діяльністю або станом розуму та аналіз деяких знань, що приводить до здобуття нового знання.

У соціальній психології проблему рефлексії розглядають крізь призму усвідомлення людиною себе в системі пізнавальної діяльності і міжособистісної комунікації, усвідомлення суб'єктом сприймання себе іншими (К. Абульханова-Славська, Г. Андреєва, О. Бодальов, В. Столін, Л. Петровська, Г. Сухобська, А. Реан та ін.).

Предметом рефлексії, на думку С. Степанова та І. Семенова (радянсько-російських науковців) [58], може бути: 1) знання про рольову структуру і позиціональну організацію колективної взаємодії; 2) уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини тих чи інших її вчинків; 3) свої вчинки та

образи власного «Я» як індивідуальності; 4) знання про об'єкт та способи дії з ним.

Український дослідник Михайло Найдьонов [43], узагальнивши досвід психології рефлексії, розробив теорію групової рефлексії та визначив її практичне значення для аналізу та управління рефлексивними процесами. Ці процеси проявляються в трьох формах: інтелектуальної, особистісної та міжсуб'єктної рефлексії. На думку М. Найдьонова, групова рефлексія є транзитарною, тобто такою, що здійснюється в інтерсуб'єктному просторі, де відбувається взаємообмін, зокрема, і надбаннями рефлексивних процесів. Розгортаючись у спільному просторі і часі, процеси рефлексії індивідуальних та групових суб'єктів є взаємозумовленими.

Рівень розвитку здатності до рефлексії та її ефективність у розбудові міжособистісної взаємодії вчені трактують як рефлексивну культуру. Російський психолог В. Лепський [36] визначає рефлексивну культуру як систему способів організації рефлексії, які створені і функціонують передусім на інтелектуальних і ціннісних засадах. Дослідник виокремлює такі *якісні показники рефлексивної культури*: здатність і готовність її носіїв діяти в ситуаціях з високою мірою невизначеності; гнучкість у прийнятті рішень; готовність до пошуку шляхів вирішення творчих завдань у кризових ситуаціях; здатність переосмислювати стереотипи власного досвіду; спроможність адекватно ситуації реалізовувати особистісні, комунікативні та інтелектуальні якості.

Українські дослідники С. Немченко та О. Голік [46] вважають рефлексивну культуру акмеологічним інваріантом професіоналізму особистості, що проявляється як готовність усвідомлювати та здатність переосмислювати й творчо перетворювати свій особистий і професійний досвід, пластично і конструктивно інтегрувати породжені внаслідок цього інновації в систему власної діяльності і на цій основі досягати високої, стабільної ефективності діяльності, а також здійснювати активний акмеорієнтований саморозвиток. Дослідники виокремлюють внутрішній і зовнішній критерії рефлексивної культури. На їхню думку, *внутрішнім критерієм рефлексивної культури* є здатність визначати й усвідомлювати власний шлях розвитку. Внутрішній критерій рефлексивної культури характеризують такі *показники*: усвідомлення і переосмислення власних життєвих та професійних орієнтирів; створення особистісних рефлексивних моделей професійної діяльності та життєдіяльності взагалі; рефлексія досягнень у професійній діяльності; усвідомлення власної і професійної індивідуальності та шляхів подальшого розвитку; реалізація власної програми

професійного саморозвитку [46, с. 132]. *Зовнішній критерій рефлексивної культури*, як зазначають С. Немченко та О. Голік, характеризує здатність до рефлексії процесу життєдіяльності взагалі та професійної діяльності зокрема. Зовнішній критерій дослідники розглядають як систему функціональних показників, опосередковану через змістові і динамічні характеристики процесу рефлексії. С. Немченко та О. Голік виокремлюють такі *функціональні показники* рефлексивної культури: *активність* (потяг до усвідомлення буття), *спрямованість* (обрання об'єкта рефлексії як цінності), *цілісність* (охоплення всіх сфер життєдіяльності), *продуктивність* (здатність створювати певну кількість рефлексивних образів), *потенційність* (наявність достатнього обсягу знань для продукування рефлексивних образів), *актуалізація* (усвідомлення образів рефлексії), *реалізованість* (здійснення рефлексивних проєктів), *перспективність* (наявність близьких і далеких цілей), *насиченість* (спектр важливих рефлексивних переймань), *емоційна забарвленість* (ставлення до рефлексивних подій) [46, с. 132-133]. Здобутки науковців засвідчують, що саме високий рівень рефлексії є важливим для формування самоконтролю, адекватної самооцінки, способів саморегуляції, а також досягнення особистістю високих результатів діяльності [8; 40; 44; 45; 63].

Дослідники процесів реформування освіти підкреслюють, що рефлексія процесу освітніх інновацій є тим інструментом, що слугує підвищенню як ефективності навчального процесу, так і розширенню можливостей школи щодо управління змінами (А. Харріс) [97]). На думку Т. Свігерта [125], удосконалення школи – це будь-яка зміна, яка допомагає створювати сприятливе середовище для навчання учнів та викладання. Інноваційна активність членів суспільства базується перш за все на процесах рефлексії і є істотною ознакою його інноваційності. Важливою передумовою для виникнення та впровадження інновацій завжди стає осягнення власного досвіду [32], адже ініціювати й підтримувати інноваційні зміни здатні суб'єкти з високою рефлексивною культурою [31].

Розгляньмо відтак технології розвитку рефлексивної культури у стейкхолдерів освіти, а саме: соціально-психологічну технологію розвитку рефлексивної культури в освітній практиці, портфолію та соціально-психологічну технологію розвитку рефлексивної компетентності вчителів.

Соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної культури в освітній практиці

В основу цієї технології покладено концепцію «навчання через досвід» Д. Колба, де рефлексія відіграє ключову роль. Зарубіжні дослідники

Г. Барнетт і Г. О'Махоні модифікували концепцію Д. Колба для вдосконалення освітнього процесу в школах та впровадження освітніх інновацій [75]. На думку Барнетта і О'Махоні, використання простих питань (*Що? Таким чином що? Тепер що?*) є дуже продуктивним способом застосування практиками моделі рефлексивних думок і дій (рис. 6.1). Дослідники ввели в модель терміни «соціалізатори», «рефлектори», «аналізатори», «планувальники» та «виконавці» для різних етапів. Вони також додали важливий етап – планування впровадження інновацій, щоб продемонструвати важливість визначення специфіки майбутніх дій, до яких потрібно вдатися, та доказів успішності цих дій. Відобразити специфіку кожного етапу рефлексивного процесу, на думку Барнетта і О'Махоні, можуть спеціально сформульовані запитання:

1. Переказуючи подію, відображаючи конкретний досвід та рефлексивне спостереження, бажано враховувати, що сталося до і під час цієї події. Цей етап містить запитання: *Що? (What?)*.

2. Здійснюється абстрактна концептуалізація: учасники намагаються зрозуміти, чому подія відбулася, та визначають, що вони дізналися про ситуацію. Цей етап містить запитання: *Таким чином що? (So what?)*.

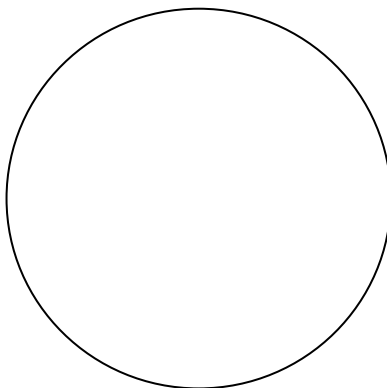
3. Щоб спрогнозувати майбутні дії і наслідки (здійснити планування впровадження нововведень, провести активне експериментування), учасники визначають, що вони будуть робити так само і/чи по-різному. Цей етап містить запитання: *Тепер що? (Now what?)*.

Конкретний досвід
(подія)
«Соціалізатори»

Активне експериментування
(цілеспрямована дія дія)
«Виконавці»

Тепер що?
(Now what?)

Планування впровадження нововведення
(майбутні дії, показники успіху)
«Планувальники»



Що?

Рефлексивне спостереження
(що трапилося під час події)
«Рефлектори»

Таким чином що?
(So what?)

Абстрактна концептуалізація
(розуміння події)
«Аналізатори»

Рис. 6. 1. Модель розвитку рефлексивної культури в освітній практиці (автори: Г. Барнетт і Г. О'Махоні)

Г. Барнетт і Г. О'Махоні вважають, що рефлексія може стати важливим складником культури навчання, спонукаючи членів робочої групи/команди контролювати та оцінювати їхній розвиток та ефективність. Керівникам шкіл та членам команди бажано знати про деякі принципи, які можуть покращити чи погіршити роботу команди. Розвиток рефлексивної культури стейкхолдерів освіти є також важливою умовою забезпечення *партнерства* учасників процесу реформування, зокрема шкільних робочих груп/команд.

Коли члени команди починають працювати разом, їх можна спонукати до розмірковування над причинами, з яких їх було обрано, і про те, чого від них очікують організація та/або суспільство. Певні типи рефлексивних питань для учасників робочої групи дають змогу виявити приховані завдання і можуть допомогти учасникам перейти від стадії формування команди до наступної стадії – розвитку. Зарубіжні дослідники Д. Біч і Дж. Рейнхартц [78]

зазначають, що за допомогою певного переліку рефлексивних питань можна стимулювати рефлексію у членів команди на ранніх етапах її формування. Д. Біч розробив опитувальник, спираючись на який члени команди мають визначитися погоджуються чи не погоджуються вони з такими твердженнями:

1. Команді потрібний сильний лідер, навіть якщо він залякує деяких членів команди.

2. Команда має зустрітися тоді, коли всі учасники можуть бути присутніми.

3. Часто окремі члени команди мають робити те, що вони вважають правильним, навіть якщо це суперечить рішенню команди.

4. Узгодження рішень, як правило, займає надто багато часу та призводить до ухвалення «пом'якшених» рішень.

5. Декілька членів команди можуть говорити одночасно, це демонструє командну енергію та ентузіазм.

6. У команді мають бути визначені чіткі ролі для кожного учасника.

7. Команді важко досягти успіху, якщо в неї немає чітких цілей.

8. Команди більш успішні, якщо вони можуть уникнути конфлікту.

9. Команда має знайти час для зустрічі, щоб вивчити почуття та стосунки між членами команди.

10. Команді не треба активно намагатися примушувати «тихих» учасників до участі в обговоренні. Такі учасники будуть брати участь, коли їм буде що сказати.

11. У справді ефективних командах учасники мають особисту симпатію одне до одного.

12. Якщо в команді вже встановлено спосіб виконання роботи, то непродуктивно витратити час на його зміну [78].

Дж. Вігтіл і Р. Келсі [131] пропонують членам команди такі рефлексивні запитання:

1. Чи має підтримку наша команда в усій організації?

2. Чи були ми готові взяти на себе обов'язки та відповідальність нашої команди?

3. Чи дає змогу клімат організації дослідити, як ми ухвалюємо рішення та відстежуємо наші цілі?

4. Як виконуються наші індивідуальні та організаційні ролі?

5. Чи дозволяють нам брати участь у різних заходах, грати різні ролі?

Обговорення відповідей на рефлексивні запитання може бути дуже корисним для розвитку команди, оскільки члени команди зможуть осмислити загальні норми та очікування та врахувати їх, щоб досягти ефективного управління своїми робочими стосунками. Дискусія серед членів команди може також виявити певні сфери розбіжностей, рефлексія яких здатна стимулювати розвиток стосунків. Отже, команди потребують постійного розвитку. Після того як вони вже сформовані й почали функціонувати, учасники можуть порозмірковувати про те, як вони дотримуються визначених раніше норм та сформованих очікувань. Для цього Г. Барнетт і Г. О'Махоні [75] пропонують залучати учасників команд у рефлексивні процеси, де спочатку, як перший крок, учасники мають оцінити свою поточну команду за кожною характеристикою з наданого списку, використовуючи 10-бальну шкалу (*див. запитання: Що?*). Характеристики команд Барнетт і О'Махоні пропонують взяти з переліку Ларсона і ЛаФасто [75], які виокремили вісім характеристик ефективних команд: 1) якісне керівництво; 2) чітка висока мета; 3) структура, спрямована на результат; 4) компетентні члени команди; 5) єдина прихильність; 6) клімат співробітництва; 7) стандарти якості; 8) зовнішня підтримка та визнання. Другий крок – членам команди пропонується обговорити свої відповіді та порозмірковувати про сильні сторони своєї команди та напрями їх посилення (*див. запитання: Таким чином що?*). Третій крок – це спільне обговорення членами команди як і далі використовувати ті групові процеси, які є ефективними, а також як внести зміни в деякі групові процеси, що були оцінені як неефективні (*див. запитання: Що тепер?*). Обговорення цих рефлексивних запитань дає змогу учасникам команд ознайомитися з характеристиками ефективних команд та вмiло їх застосовувати на практиці. Таким чином, рефлексивна технологія дає можливість вчитися на власному досвіді на основі реальних практик без їх відторгнення і знецінення, що дуже важливо з погляду осмислення процесів реформування освіти.

Портфоліо як засіб формування рефлексивної культури здобувачів освіти

Педагоги, навчаючи дітей і студентів, дуже часто виконують щодо них роль ментора, наставника і репетитора, докладаючи всіх зусиль для досягнення намічених цілей. Водночас вони майже завжди говорять про те, що хочуть, щоб учні стали самостійними в навчанні, думали самі й діяли відповідально. Такі вміння

розвиваються в міру того, як учні та студенти педагогічних спеціальностей стають більш критичними щодо свого навчання та поведінки. Саме тому зростає потреба в перспективних рефлексивних стратегіях для заохочення учнів і студентів до самостійного навчання протягом життя, зокрема використання портфоліо, планування власної освіти та перспективних стратегій самостійного навчання учнів і студентів.

Практика використання для оцінювання знань здобувачів освіти стандартизованих тестів робить акцент на оцінці знань з боку екзаменатора і, надаючи загальну інформацію про рівень знань студентів, як правило, ігнорує, як учні/студенти навчаються та застосовують отриману інформацію [125]. На думку Л. Шепарда [119], процес самооцінювання допомагає учням і студентам краще осмислити своє власне зростання й успіх, що посилює відповідальність за власне навчання. На думку Р. Стігінса [123], самооцінки мають бути обов'язково включені в освітній процес як інструмент, що відображає якість навчання учнів та студентів. Саме тому *портфоліо навчання* стає все більш надійним методом достовірної оцінки того, чого учні та студенти навчилися, як саме вони засвоювали цю інформацію і як їхнє навчання може змінитися в майбутньому.

Портфоліо є вибірковою колекцією студентських робіт, призначеною для документування їхнього навчання. Так, А. Кортні і Т. Абодіб [87] зазначають, що портфоліо є способом: 1) отримання достовірної оцінки навчання учнів; 2) налагодження спілкування між учнями, вчителями та батьками; 3) заохочення самостійності учнів. Коли учні та студенти готують портфоліо, вони беруть участь у трьох етапах уже описаної вище рефлексивної моделі. По-перше, здійснюється документування їхнього навчання (дається відповідь на запитання *Що?*). По-друге, розглядаються їхні думки, почуття і зміни (дається відповідь на запитання *Таким чином що?*). По-третє, визначаються їхні майбутні цілі (дається відповідь на запитання *Тепер що?*).

К. Волтер-Томас та М. Броунелл [129] пропонують такі рекомендації щодо збирання та оцінювання інформації для портфоліо: 1) узгодьте зміст портфоліо зі стандартами змісту уроку відповідного класу; 2) дайте можливість учням поміркувати про їхнє навчання; 3) заохочуйте учнів використовувати кілька джерел доказів; 4) оцініть записи учнів та обговоріть їхнє навчання (р. 227). Портфоліо розширює можливості учнів/студентів щодо оцінювання

процесу власного навчання та забезпечує розвиток стратегій самостійного навчання. Згідно з описом рефлексивних фаз учні та студенти можуть сформулювати такі три запитання щодо свого навчання:

1. Де я тепер? *Що?* У цьому запитанні студентам пропонується оцінити те, що вони на цей час знають про кінцеві завдання та цілі, а також те, що можна зробити, якщо порівнювати їхню роботу з готовими продуктами. Водночас студенти використовують зворотний зв'язок з викладачами і розмірковують над поставленими ними питаннями.

2. Куди я намагаюся рухатися? *Таким чином що?* Друге запитання стосується майбутніх намірів та цілей учнів/студентів. Учителям/викладачам доцільно постійно інформувати учнів/студентів про причини вивчення певної конкретної інформації, наочно демонструючи навчальні цілі, та наводити конкретні приклади кінцевої роботи.

3. Як мені скоротити розрив? *Тепер що?* Останнє, третє, запитання, на думку С. Чаппуїса і його колег [85], спонукає студентів замислитися, як досягнути бажаної мети, що відбувається, коли вони розмірковують над такими рефлексивними запитаннями: «Що мені потрібно змінити у своїй роботі, щоб покращити її якість?», «Яка конкретна допомога мені потрібна для здійснення цих змін?», «Від кого я можу отримати допомогу?», «Які ресурси мені потрібні?».

Ці три рефлексивні запитання дають змогу учням та студентам контролювати свій прогрес у навчанні для досягнення чітко визначених цілей.

Соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної компетентності вчителів

Ефективність упровадження реформи загальної середньої освіти значною мірою визначається *рефлексивною культурою вчителів* як учасників процесу реформування освіти. Вчитель має володіти не лише *особистісною* рефлексією, а й *професійною*, використовуючи її у складних ситуаціях особистого та професійного життя. *Особистісна рефлексія* охоплює процеси самоусвідомлення, самопізнання, самооцінки, самоконтролю, самоаналізу. *Професійна рефлексія* полягає у здатності здійснювати аналіз прикладних технологій, методів, технік, тренінгових методів та методів навчання, спрямованих на підвищення якості освіти та створення

умов для розвитку особистості, а також здатності здійснювати діагностику освітнього процесу та прогнозувати його розвиток як у найближчому, так і в далекому майбутньому. Професійну рефлексію розглядають як інтегративну якість особистості вчителя, яка базується на інтегративному знанні психологічних детермінант рефлексії, умінні її актуалізувати, умінні аналізувати власну викладацьку діяльність та діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу, умінні бачити та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між різними компонентами педагогічної діяльності та освітнім процесом, здатності до самостійного навчання, реалізації цінностей та роботи над собою.

Українська дослідниця К. Павелків [49] вважає, що рефлексивна культура вчителя характеризується особистісним внеском в організацію свого особистісного і професійного зростання, потребою у вільному виборі змісту діяльності, способів його розширення і поглиблення. На її думку, суб'єктність треба розглядати як складну особистісну якість, яка виявляється та актуалізується в діяльності завдяки цілепокладанню, волі і рефлексії, а рефлексивне ставлення людини до власної діяльності сприяє глибшому її усвідомленню, критичному аналізу і конструктивному вдосконаленню.

Російський психолог М. Лук'янова [38] зазначає, що розвиток рефлексивної культури як інтегративної якості особистості полягає в активізації таких динамічних компонентів, як рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-творчий потенціал і рефлексивна здатність. Рівень розвитку рефлексивної культури особистості дослідниця вбачає в глибині переосмислення власного досвіду, ступеня готовності до планування своєї діяльності.

Важливим складником рефлексивної культури вчителів є їхня рефлексивна компетентність. Український психолог І. Мельничук [40] розглядає рефлексивну компетентність як: 1) уміння виконувати дослідницьку діяльність; 2) рефлексивні властивості свідомості; 3) організаційно-професійні навички. Рефлексивна компетентність передбачає поінформованість особистості щодо процесів актуалізації, реалізації рефлексивних здібностей у сприйнятті і подоланні стереотипів мислення та щодо побудови нових змістів. І. Мельничук зазначає, що рефлексивна компетентність дає особистості можливість переосмислити особистісний і професійний досвід та сформулювати нові професійні еталони й стандарти, що стимулюють особистісний розвиток.

Українська дослідниця О. Савченко [54] пропонує розглядати рефлексивну компетентність як багаторівневий структурний компонент рефлексивного досвіду, який формується і розвивається в процесі рефлексивної активності суб'єкта. На думку О. Савченко, рефлексивна компетентність уміщує в собі такі компоненти: інформаційні, інструментальні, ціннісно-мотиваційні, поведінкові. Дослідниця вважає, що їхня узгоджена робота забезпечує вирішення актуальних рефлексивних завдань і подальший розвиток досвіду як динамічної системи. Згідно із Савченко, рефлексивну компетентність на особистісному рівні можна розглядати як систему утворень рефлексивного досвіду, що формуються і розвиваються в процесі вирішення рефлексивних завдань. Ці завдання спрямовані на розв'язання внутрішніх суперечностей, які виникають у суб'єкта в проблемно-конфліктних ситуаціях. Серед основних рефлексивних завдань О. Савченко виокремлює, зокрема, самодетермінацію, самопізнання, самовизначення, самопроєктування і самоздійснення.

Російські дослідники А. Деркач та Е. Сайко [15] розглядають рефлексивну компетентність як метапоняття, тобто метакомпетентність, яка за допомогою рефлексії забезпечує своєчасну корекцію та розвиток інших ключових компетентностей особистості. Український психолог Ю. Бабаян [3] вважає, що *рефлексивна компетентність* є професійною якістю фахівця, що дає йому змогу ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси.

Російські дослідниці О. Мерзон, І. Нургатіна та Г. Бекхаєва [105] запропонували технологію розвитку рефлексивної компетентності вчителів у сучасних умовах, основою якої є *особистісно орієнтований, інтегративний та проєктний* підходи.

Особистісно орієнтований підхід передбачає розвиток рефлексивної компетентності вчителів на основі їхніх індивідуально-психологічних характеристик, зокрема мотивації, інтересів, цінностей, освітніх потреб, досвіду педагогічної діяльності в процесі розроблення та реалізації індивідуальних освітніх шляхів у професійному розвитку. Згідно з *інтегративним підходом* розвиток рефлексивної компетентності реалізується в контексті єдності знань та дій щодо професійної стратегії вчителів з повним «проживанням» конкретних професійних ситуацій, розв'язанням проблем, що ґрунтується на інтеграції знань, ефективному педагогічному досвіді та інноваційних стратегіях у педагогічній діяльності. Згідно з *проєктним підходом* розвиток рефлексивної компетентності відбувається за умови високого рівня мотивації та емоційної

інтенсивності, взаємодії творчих проблемних груп, високої міри залученості в пошукову та дослідницьку діяльність під час упровадження інноваційних проєктів, орієнтованих на практику.

О. Мерзон, І. Нургатіна та Г. Бекхаєва [105] в рефлексивній компетентності вчителів виокремлюють такі компоненти:

– мотиваційний (усвідомлення вчителями педагогічних цілей та завдань, а також наслідків власних дій і прийнятих рішень, усвідомлення потреба в рефлексивній діяльності, наявність мотивів та потреб у цьому виді діяльності);

– когнітивний (інтегративні знання про психологічні детермінанти рефлексії та способи її актуалізації на практиці);

– ціннісний (особисте ставлення вчителів до змісту рефлексивної діяльності та різних її сутностей);

– процесуальний (здатність аналізувати, контролювати та коригувати власну професійну діяльність у конкретному педагогічному контексті, порівнювати її із загальноприйнятими стандартами й відповідним чином удосконалювати, проявляти ініціативу для досягнення власного прогресу, уміння бачити і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між різними компонентами педагогічної діяльності та освітнього процесу).

Дослідниці вважають, що технологія розвитку рефлексивної компетентності вчителів має охоплювати кілька етапів:

1) мотиваційний етап – спрямований на розвиток стійкої мотивації та особистісного інтересу вчителів до здійснення рефлексивної діяльності;

2) когнітивний етап – потрібний для актуалізації інтегрованих знань про психологічні детермінанти рефлексії та її прояви на практиці;

3) технологічний етап – передбачає моделювання навчальних ситуацій, виконання рефлексивних і комунікативних вправ, вирішення педагогічних завдань, конструювання рефлексивних випадків, аналіз типових і нетипових проблемних ситуацій, використання інтерактивних методів навчання;

4) практичний етап – спрямований на реалізацію взаємозв'язку між навчальним та практичним матеріалом і практичною діяльністю з конкретними практичними умовами і ситуаціями, вирішення стандартних і нестандартних професійних завдань, а також здійснення самореалізації в рефлексивній діяльності.

За О. Мерзон, І. Нургатіною та Г. Бекхаєвою, алгоритм реалізації рефлексивного процесу в практичній роботі вчителів такий:

1) усвідомлення необхідності швидкого оцінювання конкретної педагогічної ситуації, оцінювання власного психологічного стану та реакції суб'єктів на ситуацію, яка виникає в процесі педагогічної взаємодії;

2) виникнення у вчителів запитання: «Що мені робити в цій ситуації?»;

3) розгляд якогось певного рішення чи декількох можливих рішень конкретної педагогічної ситуації;

4) вибір одного з можливих рішень конкретної ситуації педагогічної взаємодії;

5) у випадку, якщо конкретного рішення ще не було знайдено і немає часу на роздуми, учителі використовують навчальну імпровізацію, яка загалом інтуїтивно зрозуміла, але її основою є високий рівень сформованості культурної і професійної компетентності учителів, а також їхній багатий професійний досвід.

Під кутом зору розвитку рефлексивної компетентності вчителів О. Мерзон, І. Нургатіна та Г. Бекхаєва [105] виокремлюють такі стратегії навчання:

– використання інтерактивних методів навчання, зокрема: ділових і рольових ігор, групових дискусій, методу круглого столу, методу аналізу конкретних практичних ситуацій тощо;

– моделювання педагогічних ситуацій;

– побудова рефлексивних випадків;

– аналіз типових і нетипових проблемних ситуацій.

Зауважимо однак, що технологічний підхід є чутливим до будь-яких проявів спротиву, що унеможливають його реалізацію та суттєво обмежують ефективність. Про це важливо пам'ятати, коли йдеться про застосування рефлексивних технологій. Так, Р. Нісбет і Дж. Коллінз [106] зазначають, що одним із бар'єрів для впровадження освітніх інновацій може бути брак особистої зацікавленості вчителів у їх упровадженні. Так само Дж. Річардс [114] вважає, що серед різних видів бар'єрів у впровадженні освітніх інновацій найбільш істотним є негативне особисте ставлення. Особисте ставлення до освітньої реформи значною мірою може визначатися ступенем та особливостями поінформованості щодо специфіки освітніх інновацій (див. розд. 4). Е. Терхарт [126] також переконаний, що брак особистої зацікавленості у впровадженні освітніх інновацій, сумніви в необхідності їх упровадження є важливими причинами спротиву впровадженню освітньої реформи. На думку Р. Блуїна, В. Ріффі, Е. Робінсона та їхніх колег [82],

підтримка впровадження освітніх інновацій має ґрунтуватися на переконливих доказах їхнього позитивного впливу на якість навчання. Учителі й викладачі витрачають багато годин на підготовку і викладання своїх дисциплін, що формує в них переконаність щодо обґрунтованості їхньої професійно оптимальної освітньої стратегії [126, р. 13]. Ця переконаність, зауважує Е. Терхарт, є головним чинником протидії змінам, ефективність яких ще не дістала реального підтвердження в безпосередньому досвіді вчителя. Б. Ахінштейн і Р. Огава [70] виокремлюють такі психологічні чинники, що заважають упровадженню освітніх інновацій: неналагодженість партнерства; конкуренція за престиж; неприйняття ідей колег; недостатній інтерес до нових ідей, які пропонує керівництво; поширеність думки, що ідеї вчителів, студентів, батьків щодо забезпечення якості освіти не мають значення і не будуть враховані.

У контексті подолання спротиву інноваціям хотіли б звернути особливу увагу на дослідження Девіда Глейчера [79]. Він розробив формулу енергії для процесів змін, яка дає змогу зрозуміти, як саме різні чинники мають бути збалансованими, щоб процес змін справді привів до успіху. Формула має такий вигляд:

$$C = (a \times b \times d) > x$$

C – кількість енергії для зміни;	C – кількість енергії для зміни;
a – міра незадоволеності наявним станом;	a – міра незадоволеності наявним станом;
b – ясність бачення, мета;	b – ясність бачення, мета;
d – перші видимі кроки до бажаної зміни;	d – перші видимі кроки до бажаної зміни;
x – матеріальні та емоційні затрати на зміну.	x – матеріальні та емоційні затрати на зміну.

З формули Д. Глейчера випливає, що зміна енергії C є достатньою, якщо добуток трьох чинників – міри незадоволеності наявним станом (a), ясності бачення щодо мети (b) і перших видимих кроків до бажаної зміни (d) – є більшим, ніж матеріальні та емоційні затрати на зміну (x). Дослідник зазначає, що ці чинники по-різному сприймають й оцінюють різні учасники, різні групи та підрозділи працівників, різні рівні організації. На думку Глейчера, формула підтверджує, що зміни є непрозорим, поступовим процесом, перебіг якого характеризується постійними коливаннями.

А. Ортіз [107] пропонує низку практичних рекомендацій щодо зменшення спротиву змінам та залучення в процес їх упровадження. Це досягається за умови, якщо:

- 1) члени цієї цільової системи відчують, що цей проєкт інновацій є їм власним;
- 2) проєкт інновацій підтримується всіма рівнями системи;
- 3) інновація передбачає значні вигоди;
- 4) інновація є сумісною з цінностями та ідеалами учасників і не загрожує автономності та безпеці системі членів;
- 5) запропонований досвід є новим і цікавим для учасників;
- 6) учасники усвідомлюють потребу в змінах, а рішення про нововведення є консенсусними.

* * *

Розвиток рефлексивної культури стейкхолдерів освіти сприятиме їхній партнерській взаємодії та формуванню у них позитивного ставлення до впровадження освітньої реформи загальної середньої освіти в Україні, вміння використовувати свої можливості та здібності в різних ситуаціях життєдіяльності, розвитку здатності до самоствердження і самореалізації, а також професійного та духовного самовдосконалення в сучасних політичних та соціально-економічних умовах.

Сформована особистісна рефлексивна культура відіграє, безперечно, істотну роль у становленні студентів педагогічних спеціальностей як професіоналів. Сподіваємося, що представлені в розділі матеріали, зокрема соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної культури в освітній практиці, портфоліо як засіб формування рефлексивної культури здобувачів освіти, соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної компетентності вчителів, будуть корисними для педагогів, викладачів, студентів педагогічних спеціальностей та всіх, зацікавлених у впровадженні освітніх реформ. Формування позитивного ставлення до змісту освітньої реформи та освітніх інновацій у вчителів, викладачів, студентської молоді педагогічних спеціальностей через розвиток їхньої рефлексивної культури, переконливі докази позитивного впливу освітніх інновацій на якість навчання є запорукою забезпечення підтримки реформи загальної середньої освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова Ю. В. Теорія співучасті в кримінальному праві України: автореф. дис ... д-ра юрид. наук. Запоріжжя, 2013. 40 с.
2. Атоманенко О. В., Калашникова Н. Н. Использование квест-технологий в организации досуговой деятельности молодежи. *Новые технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ч. 2.* Белгород, 2018. С. 20–23.
3. Бабаян Ю. О., Нор К. Ф. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя.* Київ: Вид. дім «Слово», 2011. С. 231–266.
4. Бевз Г. М. Формування громадської думки щодо реформ методом «довартоження шляхом участі. *Вісник післядипломної освіти.* Київ, 2019. Вип. 8 (37). С. 10–22.
5. Бевз Г. М., Мельник А. Ю. Інформація та соціальна інформація як предметна сфера психологічних та міждисциплінарних досліджень. *Вісник післядипломної освіти.* Київ, 2020. Вип. 13 (42). С. 10–32.
6. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. 2-е изд. Москва: Академический Проект, 2005. 528 с.
7. Гончаренко О. Політична співучасть громадян в Україні: стан у пострадянському суспільстві. *Наукові записки. Спецвипуск.* 2001. Т. 18. С. 318–322.
8. Григоровская Л. В. Проблема прогноза эффективности менеджера: рефлексивная технология отбора персонала. *Наукові праці МАУП.* 2003. Вип. 6. С. 177–181.
9. Гриценко Л. І. Діяльність психологічної служби навчального закладу із налагодження конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору в трудовому вихованні молодших школярів. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми:* матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ). Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2018. С. 52–63.
10. Гриценко Л. І. Питання релевантності соціально-психологічних технологій забезпечення підтримки вчителями освітніх реформ з урахуванням типів ставлення до освітніх інновацій. *Освітній простір у*

контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності: зб. наук. праць. Київ–Оттава: Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools. 2020. С. 28–40. URL: <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2020/05/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8-d0bad180d183d0b3d0bbd0bed0b3d0be-d181d182d0bed0bbd183-d098d09f.pdf> (дата звернення: 22.11.2020).

11. Гриценок Л. І. Психологічна готовність педагогічної спільноти та громадськості до впровадження освітніх інновацій. *Матеріали ІІ Всеукраїнської конференції з міжнародною участю* (Київ, 21 березня 2019 р.). Міжнародна видавнича платформа «Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools», 2019. С. 266–272. URL: <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2019/10/d093d183d180d0bbd194d0b2d0b0-d0a2d0b5d182d18fd0bdd0b0d0a1d182d0b5d0bfd0b0d0bdd196-d0b2d0bdd0b0-wpd092d0bed181d181d182d0b0d0bdd0bed0b2d0bbd0b5d0bd.pdf> (дата звернення: 22.11.2020).
12. Гриценок Л. І. Соціально-психологічні технології як інструмент забезпечення підтримки громадськістю освітніх змін. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук: зб. тез наук.-практ. конф.* (м. Харків, 7-8 лютого 2020 р.). Харків: Східноукр. орг. «Центр педагогічних досліджень», 2020. Ч. 2. С. 96–100.
13. Гриценок Л. І. Спротив та підтримка у ставленні до освітніх реформ. *Матеріали доповідей учасників ІІ Всеукраїнського конгресу із соціальної психології «Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи»*. Київ, 2019. С. 74–77. doi: 10.33120/UCSPPProceedings-2019.
14. Гриценок Л. І., Капустюк О. М., Юрченко В. І. Конкурс-квест як технологія підтримки освітніх змін. *Вісник психології і педагогіки*. 2019. Вип. 25. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 22.11.2020)
15. Деркач А. А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в его самоосуществлении. *Мир психологии*. 2008. № 3. С. 205–219.
16. Джейкобс Р. Стратегические перемены в реальном времени: Эффективное внедрение метода стратегических перемен – путь к успеху. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2004. 408 с.
17. Дилтс Р. Д. НЛП – 2: поколение Next. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 320 с.
18. Дилтс Р. Д. Изменение убеждений с помощью НЛП. Москва: Независимая фирма «Класс», 1997. 192 с.

19. Жиленко Р. Дослідження шляхом участі як підхід у соціальній роботі в громаді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Вип. 25. С. 72–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_25_23.
20. Захаров К. В. *Соціально-психологічні технології в сучасній психології.* URL: <https://www.researchgate.net/publication/311422859> (дата звернення: 22.11.2020).
21. Ильин Е. П. Психология доверия. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 288 с.
22. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 586 с.
23. Іванченко С. М. Організація заходів з громадської підтримки освітніх інновацій: методичні рекомендації; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Талком, 2018. 48 с.
24. Іванченко С. М. Методи соціальної взаємодії як складова соціально-психологічного супроводу освітніх та суспільних реформ. *Проблеми політичної психології*: зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 3. С. 161–170.
25. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. *Освіта. UA: веб-сайт.* URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/32834 (дата звернення: 22.11.2020).
26. Каніболоцька М. С. Особливості почуття причетності вчителів до освітньої реформи в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2020. № 4. С. 94–100. doi: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-13>
27. Керт Н. Ретроспектива проекта. Как проектным командам оглядываться назад, чтобы двигаться вперед. Москва: Изд-во Дмитрия Лазарева, 2015. 340 с.
28. Коваль Т. П., Форсюк Т. Р. Організація та проведення квесту в навчальному закладі: метод. посіб. Рівне, 2018. 18 с. URL: <http://navigator.rv.ua/wp-content/uploads/2019/01/RUG-Koval-T.-P.pdf> (дата звернення: 22.11.2020).
29. Корчак Я. Право ребенка на уважение. URL: https://rescentre.org.ua/images/Uploads/Files/poperedzhenya_dl/Korchak_pravo_na_uvajenie.pdf
30. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

31. Кравчук С. Л. Особливості рефлексивної культури здобувачів вищої педагогічної освіти як умова ефективного впровадження освітніх реформ. *Вісник психології і педагогіки*. 2020. Вип. 26. URL: [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник наук. праць. - Випуск 26](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_26)
32. Кравчук С. Л. Рефлексивна культура здобувачів вищої педагогічної освіти як умова їх інноваційної активності. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (17-18 квітня 2020 р., м. Одеса)*. Одеса: Південна фундація педагогіки, 2020. С. 22–25.
33. Круги Эйлера: Отношения между понятиями: пособие для преподавателей и студентов вузов по курсу «Логика» / под ред. А. И. Синюка. Альметьевск: Академия наук социальных технологий и местного самоуправления, Закамское отделение, 2008. 36 с.
34. Крюгер Р., Кейси М. Фокус-группы. Практическое руководство. Москва.: Вильямс, 2003. 256 с.
35. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. Москва: Ин-т психологии РАН, 2008. 571 с.
36. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. Москва: Когито-Центр, 2010. 255 с.
37. Липпит Г., Липпит Р. Консалтинговый процесс в действии: практическое пособие для консультантов и бизнес-тренеров / предисл. В. Чернявский. СПб.: Питер, 2007. 208 с.
38. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
39. Мартынова А. В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений. *Организационная психология*. 2011. Т. 1. № 2. С. 53–91.
40. Мельничук І. Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: автореф. дис.. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 20 с.
41. Мішагіна О. Д. Використання квесту як засобу активізації навчальної діяльності учнів. *Освіта. UA: веб-сайт*. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34730/print/ (дата звернення: 22.11.2020).

42. Молодые люди и алкоголь, наркотики и табак / под ред. К. Андерсона. Копенгаген: Группа исслед. по проблеме алкоголя Эдинбургского ун-та Европ. регион. бюро ВОЗ, 1998. 95 с.
43. Найдюнов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях. Київ, 2008. 484 с.
44. Найдюнова Л. А. Рефлексивна психологія територіальних спільнот. Київ: Міленіум, 2012. 275 с.
45. Найдюнова Л. А. Роль рефлексивного потенціалу групи в активізації творчих здібностей учнів: автореф. дис... канд. психол. наук. АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 1993. 19 с.
46. Немченко С. Г., Голик О. Б. Рефлексивна культура: кол. моногр. Riga: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 200 с.
47. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Л. М. Гриневич та ін. Київ: М-во освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.10.2020).
48. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
49. Павелків К. М. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Психологія і педагогіка*. 2010. Вип. 14. С. 214–222.
50. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Практикум: навч. посіб. Київ: Каравела, 2008. 336 с.
51. Положення про проведення Всеукраїнського конкурсу-квесту «Реформа – шлях до школи моєї мрії». URL: <http://ispp.org.ua/2019/09/30/polozhennya-pro-provedennya-vseukra%d1%97nskogo-konkursu-kvestu-reforma-shlyax-do-shkoli-moye%d1%97-mri%d1%97/> (дата звернення: 22.11.2020).
52. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. 4-те вид., доп. і виправ.: навч. посіб. Київ: Каравела, 2020. 419 с.
53. Путило О. О., Савина Л. Н. Использование электронных ресурсов в процессе реализации квест-технологии на уроках литературы и во внеурочной деятельности. *Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф.* СПб., 2018. С. 81–83.

54. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 1 (1). С. 98–105.
55. Слюсаревський М., Гуменюк О., Дворник М., Черниш Л. Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014-2018): довідник. Київ: Талком, 2019. 272 с.
56. Слюсаревський М. М. Несходимі терени Психеї: маршрути наукового пізнання: Вибрані праці. Київ: Талком, 2019. 664 с.
57. Сокол І. М. Квест: метод чи технологія? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 2. С. 28–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_2_8
58. Степанов С. Ю., Семенов І. Н. Психологія рефлексії: проблеми і дослідження. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.
59. Сударкин А., Вовченко Н. Компас цінностей. *Електронний журнал Сotpanion*. 2014. №25. URL: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm282.html> (дата звернення: 19.10.2020).
60. Тарантей Л. М. Педагогіка довіри: теоретико-методический аспект: монографія. Гродно: ГрГУ, 2014. 212 с.
61. Уварова А. Від керівника до лідера: практичні поради для директорів шкіл та керівників відділів освіти: посібник. Київ, 2019. 60 с.
62. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. Львів: Центр гуманітар. досл. Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. 269 с.
63. Хоріна О. І. Групова рефлексія як чинник вибору старшокласниками копінг-стратегій. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 2012. Вип. 30 (33). С. 125–139.
64. Чабан О. О. Демократія участі як якісний вимір політичної системи. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Питання політології*. 2011. № 984 (19). С. 83–88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKKhIPP_2011_984_19_18
65. Шаматанова Г. Л. Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по социальной работе. *SOCIO простор: Междисциплинарный сборник научных работ по социологии и социальной работе*. 2010. № 1. С. 34–236.

66. Шевченко С. В. Теоретична модель розвитку довіри до себе у майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 45. С. 150–156.
67. Штомпка П. Доверие – основа общества. Москва: Логос, 2012. 440 с.
68. Юрченко В. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я-концепції» вчителя. *Освіта і управління*. 1998. № 2 (2). С. 51–58.
69. Юрченко В. І., Гриценко Л. І. Вплив конкурсу-квесту на ставлення учасників до реформи «Нова українська школа». *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, Київ, 2020. 45 (48). С. 110–120. doi: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi45\(48\).147](https://doi.org/10.33120/ssj.vi45(48).147)
70. Achinstein B., Ogawa R. What the Resistance of New Teachers Reveals about Professional Principles and Prescriptive Policies. *Harvard Educational Review*. 2006. Vol. 76 (1). P. 30–63.
71. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50 (2). P. 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-t
72. Archer-Kuhn B., Mackinnon S. Inquiry-based Learning in Higher Education: A Pedagogy of Trust. *Journal of Education and Training Studies*. 2020. Vol. 8 (9). P. 1–14.
73. Bachmann R., Zaheer A. The Handbook of Trust Research. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. 2006. P. 235–246.
74. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84 (2). P. 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
75. Barnett B. G., O'Mahony G. R. Developing a culture of reflection: implications for school improvement. *Reflective Practice*. 2006. Vol. 7 (4). P. 499–523.
76. Bartholomew L. K., Parcel G. S., Kok G., Gottlieb N. H. Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach. 1st ed. Jossey-Bass. 2006. 127 p.
77. Baum F., MacDougall C., Smith D. Participatory Action Research. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2006. 60. Vol. 10. P. 854–857.

78. Beach D. M., & Reinhartz J. Supervisory leadership: focus on instruction. Boston: Allyn & Bacon, 2000. 109 p.
79. Beckhard R. Organization Development: Strategies and Models. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1969. 119 p.
80. Beckhard R. What is organizational development? Organization Development: A Jossey-Bass Reader / by Joan V. Gallos, Edgar H. Schein. Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006. P. 3–12.
81. Bergold J. & Thomas S. Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum: Qualitative Social Research*. 2012. Vol. 13 (1). Art. 30. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201304>.
82. Blouin R., Riffée W., Robinson E., Beck D., Green C., Joyner P., Persky A., Pollack G. Roles of Innovation in Education Delivery. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2009. Vol. 17. Vol. 73(8). P. 154.
83. Borda O. F. Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. *In The Handbook of Action Research*. London: Sage, 2006. P. 27–37.
84. Bushe G. R., Marshak R. J. Revisioning organization development: diagnostic and dialogic premises and patterns of practice. *Journal of Applied Behavioral Science*. 2009. Vol. 45(3). P. 348–368.
85. Chappuis S., Stiggins R. J., Arter J. & Chappuis J. (2004) Assessment FOR learning: an action guide for school leaders. Portland: OR, Assessment Training Institute, 2004. 117 p.
86. Cooperrider D. L., Whitney D., Stavros J. M. Appreciative Inquiry Handbook. Brunswick: Crown Custom Publishing, Inc., 2008. 496 p.
87. Courtney A. M., & Abodeeb T. L. Diagnostic-reflective portfolios. *The Reading Teacher*. 1999. Vol. 52 (7). P. 708–714.
88. Danley K., Langer E. A handbook for participatory action researchers. Boston: Centre for Psychiatric Rehabilitation, 1999. 156 p.
89. Davidson A. Process Designs. The Skilled Facilitator Fieldbook / ed. by R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. McKinney. San Francisco: Jossey-Bass, 2005a. P. 107–114.
90. Dilts R., Grinder J., Delozier J., Bandler R. Neuro-Linguistic Programming: Volume I: The Study of the Structure of Subjective Experience. *Meta Publications*. 1980. P. 2.
91. Emery F. Open systems thinking. New York: Penguin, 1981. 302 p.

92. Flaherty M. P. Narrating the past to vision the future: Constructing civil society with women in Ukraine. *A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba. In partial fulfilment of the requirements of the degree of doctor of philosophy.* Winnipeg, Canada: University of Manitoba, 2010. P. 9–16.
93. Goodenow C. Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*. 1993. Vol. 13 (1). P. 21–43. doi: <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
94. Greenaway R. The four F's of active reviewing. 1993. URL: <https://www.ed.ac.uk/reflection/reflectors-toolkit/reflecting-on-experience/four-f>
95. Greene G. W., Rossi S. R., Rossi J. S., Velicer W. F., Fava J. L., Prochaska J. O. Dietary applications of the stages of change model. *Journal of the American Dietetic Association*. 1999. Vol. 99 (6). P. 673–678. doi: [10.1016/S0002-8223\(99\)00164-9](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(99)00164-9).
96. Hacker K. *Community-based participatory research*. Los Angeles: Sage, 2013. 107 p.
97. Harris A. *School improvement: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer, 2002. 152 p.
98. Hutzler K. Reconstructing a Community, Reclaiming a Playground: A Participatory Action Study. *Studies in Art Education*. 2007. Vol. 48 (3). P. 299–315.
99. Janis I., Mann L. *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York: Free Press, 1977. 488 p.
100. Jenkins J. C. Operational Dimensions of the Profession of Facilitation. *The IAF Handbook of Group Facilitation* / ed. by S. Schuman. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. P. 473–494.
101. Juvonen J. Sense of belonging, social relations, and social functioning. *Handbook of educational psychology* / eds. P. A. Alexander and P. H. Winner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 655–674.
102. Lippitt G. L. *Visualizing change : model building and the change process* / Gordon L. Lippitt / Published: La Jolla, Calif.: University Associates, 1973. 370 p.
103. Ludema J. D., Whitney D. *The Appreciative Inquiry Summit*. San Francisco: Barrett-Loehler Publishers, Inc., 2003. 310 p.

104. McIntyre A. Participatory Action Research. Los Angeles: Polity, 2007. 112 p.
105. Merzon E., Nurgatina I. & Bakhayeva G. The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern. *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7 (4). P. 112–117.
106. Nisbet R. I., Collins J. M. Barriers and Resistance to Innovation. *Australian Journal of Teacher Education*. 2001. Vol. 3 (1). P. 1–29.
107. Ortiz Chr. A. The Psychology of Lean Improvements: Why Organizations must Overcome Resistance and Change the Culture. London: Routledge, 2012. 209 p.
108. Pearpoint J., O'Brien J., Forest M. Planning Alternative Tomorrows with Hope: A Workbook for Planning Possible Positive Futures. Toronto, Ontario Canada: Center for Integrated Education and Community, 1993. 59 p.
109. Pesonen H. V., Rytivaara A., Palmu I., Wallin. A. Teachers' stories on sense of belonging in co-Teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. № 1. P. 14–21. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
110. Prochaska J., Butterworth S., Redding C., Burden V., Perrin N., Leo M., Flaherty-Robb M., Prochaska J. M. Initial efficacy of MI, TTM tailoring and HRI's with multiple behaviors for employee health promotion. *Preventive Medicine*. 2004. Vol. 46 (3). P. 226–231. doi: [10.1016/j.ypmed.2007.11.007](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.11.007).
111. Prochaska J. O., DiClemente C. C. The transtheoretical approach. In Norcross, John C.; Goldfried, Marvin R. (eds.). *Handbook of psychotherapy integration. Oxford series in clinical psychology (2nd ed.)*. Oxford. 2005 P. 147–171.
112. Prochaska J. O., Norcross J. C. Systems of psychotherapy: a transtheoretical analysis (8th ed.). Stamford. 1979. 129 p.
113. Prochaska J. O., Velicer W. F. The transtheoretical model of health behavior change. *Am J Health Promot*. 1997. Vol.12(1). P. 38–48. https://www.colleaga.org/sites/default/files/attachments/915aa556ec4ff962efe2a99295dd2e8bda89_0.pdf
114. Richards J. Why Teachers Resist Change (And What Principals can do about it). *Principal*. 2002. Vol. 81 (4). P. 75–77.
115. Schindler-Rainman E. The educational community: building the climate for collaboration. Pittsburgh: Allegheny Intermediate Unit, 1976. 58 p.

- 116.Schwarz R. The Skilled Facilitator Approach. The IAF Handbook of Group Facilitation / ed. by S. Schuman. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. P. 21–34.
- 117.Schwarz R. The Group Effectiveness Model. The Skilled Facilitator Fieldbook / ed. by R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. P. 15–26.
- 118.Shannon C. E. A Mathematical Theory of Communication. Kanpur: EPFL,1993. P. 8–111.
- 119.Shepard L. A. Using assessment to help students think about learning, keynote address at the Assessment Training Institute Summer Conference. Portland: OR, 2001. 112 p.
- 120.Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*. 2014. № 114. P. 68–77. doi: <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- 121.Sleegers. P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*. 2006. №.1. P. 85–111.
- 122.Stavkova S., Flaherty M. Participatory Research: community building in action. *Yearbook of Varna University of Management*. 2017. Vol. 10. P. 376–385.
- 123.Stiggins R. J. (2002) Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*. 2002. Vol. 83(10). P. 758–765.
- 124.Storey J., Wright P., Ulrich D. The Routledge companion to strategic human resource management. London: Routledge, 2008. 552 p.
- 125.Swygert T. My construct of school improvement: a process of discovery. 2004. URL: www.geocities.com/tanyasygert/mypage.html (accessed 3 August 2004).
- 126.Terhart E. Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*. 2013. Vol. 33 (5). P. 11–14.
127. Trist E. The causal texture of organizational environments. *Human Relations*. 1965. Vol. 18. P. 21–32.
- 128.Ungar O. Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*. 2016. № 77. P. 117–127. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008>.

129. Walther-Thomas C., & Brownell M. T. Bonnie Jones: using portfolios effectively. *Intervention in School and Clinic*. 2001. Vol. 36 (4). P. 225–229.
130. Weisbord M. R. *Discovering Common Ground: How Future Search Conferences Bring People Together to Achieve Breakthrough Innovation, Empowerment, Shared Vision, and Collaborative Action*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1992. 464 p.
131. Wigtil J. V. & Kelsey R. C. Team building as a consulting intervention for influencing learning environments. *Personnel and Guidance Journal*. 1978. Vol. 56 (7). P. 412–416.

ДОДАТКИ

Додаток А (до розділу 1)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ САМОПІЗНАННЯ УЧАСНИКІВ ПРОЦЕСУ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Дослідження Я-концепції вчителя [50, с. 65-66]

У сучасній психології «Я-концепцію» розглядають як визначальний регулятор і спонуку до практичної діяльності людини, на основі чого вона взаємодіє з іншими людьми. Через це особливості «Я-концепції» (учителя, батьків) обов'язково позначаються на виборі ними моделі поведінки з дитиною (учнем) та стилю педагогічного спілкування. Для вчителя важливим завданням є підвищення професійної самооцінки, зміцнення самоповаги, вироблення впевненості і віри в себе, чому слугуватиме наведена нижче вправа. Для її виконання запропонуйте учасникам окремі аркуші паперу, де у вигляді таблиці (ліворуч і праворуч) позначено ті чи ті якості людини (табл. А1)

Таблиця А1

Бланк для проведення вправи (оцінна таблиця)

	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
Хороший								Поганий
Викликає повагу								Викликає зневагу
Оптимістичний								Песимістичний
Ввічливий								Нечемний
Самовпевнений								Не впевнений у собі
Товариський								Замкнутий
Активний								Пасивний
Альтруїстичний								Егоїстичний
Відвертий								Потайливий
Ерудований								Необізнаний
Гуманний								Нечуйний
Життєрадісний								Безрадісний
Мудрий								Нерозумний
Вольовий								Безвольний
Прогресивний								Консервативний

Вправа виконується в декілька кроків:

а) у кожному рядку оцінної таблиці зробіть помітку залежно від того, як Ви оцінюєте себе – ближче до якості, розташованої з лівого, чи до якості з правого боку. З'єднавши всі помітки, отримаєте свій особистісний профіль «Я-реальний» («Моє теперішнє Я»);

б) так само оцініть «Моє ідеальне Я», тобто яким би Вам хотілося бути, якого образу Ви прагнете. Побудуйте особистісний профіль «Я-ідеальний»;

в) далі спробуйте оцінити «Я», яким я найбільше собі не подобаюсь» і побудуйте особистісний профіль «Я-погане»;

г) порівняйте три профілі, визначте ступінь задоволеності собою;

д) попросіть своїх колег (учнів або батьків своїх учнів) оцінити Вас. Побудуйте усереднений профіль «Я – як мене оцінюють інші», порівняйте його з трьома попередніми та ступенем самозадоволеності, і Ви отримаєте інформацію для роздумів.

Психологічна вправа «Змінити себе чи інших» [68]

Інструкція. Відомо, що найчастіше нам не вистачає витримки, доброзичливості, щирості, сили волі, співчуття і впевненості в собі. Припустимо, що у Вас як педагога з'явилась унікальна нагода розвинути якусь із цих рис. Позначте її у верхній половині табл. А2 («Собі»). А тепер уявіть, що стало можливим розвинути якусь із цих рис у своїх студентів як майбутніх колег. Позначте її в нижній половині табл. А3 («Іншим»). Вправа спирається на два терміни: «твердість» і «м'якість» (перший означає непохитність, наполегливість та непорушність своїх поглядів, другий – вказує на поступливість, уважне ставлення до себе та інших, прояви емпатії).

Таблиця А2

Демонстраційне табло для вправи «Змінити себе чи інших»

	собі						
1	Витримка	А	Б	Б	А	Б	А
2	Доброзичливість	В	Г	Г	В	Г	В
3	Щирість	В	Г	Г	В	Г	В
4	Сила волі	А	Б	Б	А	Б	А
5	Співчуття	В	Г	Г	В	Г	В
6	Впевненість у собі	А	Б	Б	А	Б	А
	іншим	1	2	3	4	5	6

Аналіз результатів: літера (А, Б, В, Г), яка стоїть на перетині виділених Вами рядків, позначає характерний для Вас тип психологічного самовдосконалення.

- | | |
|---|---|
| А | стати твердішим разом з іншими – зміцнити колектив; |
| Б | стверджуватися самому в більш м'якому оточенні; |
| В | пом'якшувати свою вдачу, допомагати стверджуватися іншим; |
| Г | стати м'якшим разом з іншими учасниками. |

Легко переконалися, що дотримання правила психологічного самовдосконалення «собі – твердості, іншим – м'якості» сприяє самоствердженню себе серед інших. Водночас викладачеві варто пам'ятати, що і його студенти чекають від нього доброзичливості, уваги, порядності. Для них це обов'язкова умова фахового самоствердження, самореалізації свого творчого навчально-професійного потенціалу, а отже, зміцнення власного професійного «Я».

Анкета «Оцінка поведінки вчителя як керівника дискусії»

(за Л. А. Петровською) (див. [50])

Інструкція. Попросіть своїх колег (3-4 особи) та учнів виконати ролі експертів. Експертам треба в підготовленому бланку обвести цифру, яка б відповідала прояву у вчителя відповідної якості (табл. А3).

Таблиця А3

Експертна оцінка комунікативної поведінки вчителя під час заняття

І. Щодо теми і змісту заняття								
1. Просто називає тему заняття, не намагається зацікавити учнів	1	2	3	4	5	6	7	Зацікавлює учнів, уміло роз'яснюючи важливість теми
2. Не стежить за ходом обговорення, допускає багатослівність і відхилення від теми	1	2	3	4	5	6	7	Не допускає багатослівності і відхилення від теми заняття
3. Не вміє переривати повторень	1	2	3	4	5	6	7	Припиняє загальні повторення вже сказаного
4. Не підбиває часткових підсумків	1	2	3	4	5	6	7	Підбиває часткові підсумки під час

під час обговорення								обговорення
5. Неповно робить прикінцевий підсумок, не порівнює його з поставленою метою	1	2	3	4	5	6	7	Робить прикінцевий підсумок, порівнює його з поставленою метою
II. Щодо окремих учнів – учасників обговорення								
1. Не вміє виділити основну думку у висловленнях окремих учнів	1	2	3	4	5	6	7	Прагне виділити основну думку у висловленнях учнів
2. Занадто рано перебиває, не вміє уважно слухати	1	2	3	4	5	6	7	Уміє уважно слухати, не перебиває передчасно
3 Приймає висловлення без доказів	1	2	3	4	5	6	7	Сприяє тому, щоб кожне висловлення було з доказами
4. Недостатньо активізує пасивних учнів	1	2	3	4	5	6	7	Активізує пасивних учнів
5. Не вміє залагоджувати непорозуміння, що виникають між учнями	1	2	3	4	5	6	7	Уміє залагоджувати непорозуміння, що виникають між учнями
III. Щодо класу учнів загалом								
1. Не залучає всіх учнів до обговорення	1	2	3	4	5	6	7	Залучає всіх учнів до обговорення
2. Не вміє створювати ділову атмосферу	1	2	3	4	5	6	7	Може забезпечити ділову атмосферу
3. Майже не використовує пропозиції, думки, аргументи і зауваження для вирішення проблем	1	2	3	4	5	6	7	Уміє використовувати внесені пропозиції, ідеї, докази і зауваження для вирішення проблем
4. Багато говорить сам, мало запитує і слухає	1	2	3	4	5	6	7	З'ясовує думки учнів, сам говорить мало, але по суті
5. Допускає суперечки, в яких від теми дискусії переходять на особистість	1	2	3	4	5	6	7	Припиняє суперечки, в яких від теми дискусії переходять на особистість

Аналіз результатів. Усі виставлені одним експертом бали додають й обчислюють середнє арифметичне (окремо учні і колеги). Аналіз результатів анкети допоможе вчителю у самовихованні якостей, важливих для організації дискусії та освітнього діалогу.

Самооцінка готовності вчителя до налагодження взаємин з учнями (батьками)

Щоб спрогнозувати характер і результативність Ваших взаємин з учнями та їхніми батьками, дайте відповідь на такі запитання:

- Чи сприйматимуть мене учні (батьки) як людину надійну, послідовну, гідну довіри?
- Чи достатньо я сильна людина, щоб поважати не тільки власні потреби і почуття, а й потреби і почуття учнів (батьків)?
- Чи здатний я співпереживати, співчувати?
- Чи зможу я надати учням (батькам) свободу, не змінюючи своєї вдачі?
- Чи зможу я донести до розуміння учнів (батьків), що зміст і цінність їхнього досвіду, зрештою, визначають й оцінюють вони самі?
- Чи здатний я завоювати та зберегти довіру учнів (батьків)?

ДОСЛІДЖЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ЩОДО РЕФОРМИ ОСВІТИ: ВИМІР ДОВІРИ

Дані моніторингових досліджень громадської думки, які щороку проводить Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, свідчать про наявність усталеного суспільного консенсусу щодо необхідності реалізації освітніх реформ [55]. Станом на вересень 2020 року загалом погоджувалися із твердженням, що вітчизняна система освіти потребує реформування, близько двох третин населення (табл. Б1).

Таблиця Б1

Розподіл відповідей на запитання «Чи вважаєте Ви, що вітчизняна освіта потребує реформування» (у %)

Варіанти відповіді	2016 р.		2017 р.		2018 р.		2019 р.		2020 р.	
цілком так	35,4	75,6	33,0	75,8	27,9	71,9	33,6	73,9	22,0	64,6
скоріше так, ніж ні	40,2		42,8		44,0		40,3		42,6	
скоріше ні, ніж так	5,6	8,3	5,3	6,6	5,8	7,7	4,8	6,1	5,2	8,1
зовсім ні	2,7		1,3		1,9		1,3		2,9	
важко відповісти	13,3		13,0		17,5		17,4		24,0	
мені це байдуже	3,0		4,4		2,9		2,7		3,3	

Водночас оцінка громадськістю самого перебігу освітніх реформ та їхніх проміжних результатів є досить мінливою. Зокрема, у 2015 році частка громадян, які погоджувалися з тим, що вітчизняна система освіти загалом розвивається у правильному напрямі, перевищувала частку тих, хто висловлював протилежну думку, – 45,6% проти 35,5%. У 2016 році баланс думок змінився і перевагу отримали негативні оцінки. На хвилі суспільно-політичного оптимізму, пов'язаного з черговими президентськими виборами 2019 року, оцінки істотно покращилися, але у 2020-му знову повернулися

до негативного балансу (табл. Б2). Подібна картина складається також і щодо суспільних оцінок перебігу освітніх реформ (табл. Б3).

Таблиця Б2

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

Варіанти відповіді	2015 р.	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2019 р.	2020 р.
цілком або скоріше так	45,6	36,3	35,5	36,0	42,2	26,4
зовсім або скоріше ні	35,5	37,9	38,8	32,5	26,3	38,6
важко відповісти	17,6	22,7	23,2	28,1	29,5	32,3
мені це байдуже	1,3	3,1	2,5	3,4	2,1	2,7

Зокрема, помітне скорочення частки респондентів, які загалом позитивно оцінюють перебіг реформ, відбулося у 2017 та 2020 роках. У 2019 році, навпаки, спостерігалось істотне зниження кількості негативних оцінок: лише кожен п'ятий українець зовсім або скоріше негативно оцінював перебіг освітніх реформ.

Таблиця Б3

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

Варіанти відповіді	2015 р.	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2019 р.	2020 р.
цілком або скоріше позитивно	37,1	35,1	26,3	31,6	34,1	19,5
зовсім або скоріше негативно	32,0	32,7	34,3	28,9	22,2	26,3
важко відповісти	24,9	28,1	35,8	34,3	40,9	43,4
мені це байдуже	6,0	4,1	3,6	5,3	2,8	4,9

Дослідження показують, що показник довіри громадськості до органів управління освіти також є досить рухомою величиною і може змінюватися залежно від процесів, що відбуваються і в освітній сфері, і в ширшому соціально-політичному контексті.

Найбільшою мірою це стосується громадян, які безпосередньо дотичні до процесів, що відбуваються в освіті, – педагогічних працівників і членів сімей учнівської та студентської молоді. Так, у 2017 році було зафіксовано найвищі показники балансу довіри/недовіри до Міністерства освіти і науки України серед педагогічних працівників та батьків учнів, коли частка респондентів, які цілком або скоріше довіряли Міністерству, істотно переважала частку тих, хто висловлював недовіру. Проте вже з наступного року ситуація почала погіршуватися (табл. Б4).

Таблиця Б4

Узагальнені показники довіри до Міністерства освіти і науки України

Термін дослідження	Показник довіри (цілком довіряю + скоріше довіряю)	Показник недовіри (скоріше не довіряю + зовсім не довіряю)	Інтегральний показник балансу довіри/недовіри*
по загальнонаціональній вибірці			
жовтень 2016 р.	33,3	42,5	-9,2
жовтень 2017 р.	32,8	34,0	-1,2
вересень 2018 р.	31,8	39,8	-8,0
вересень 2020 р.	27,6	39,3	-11,7
серед педагогічних працівників			
жовтень 2016 р.	58,3	27,5	+30,8
жовтень 2017 р.	59,6	23,0	+36,6
вересень 2018 р.	39,0	44,1	-5,1
вересень 2020 р.	30,6	46,8	-16,2
серед батьків учнів			
жовтень 2017 р.	38,8	31,8	+7,0
вересень 2018 р.	33,7	39,4	-5,7
вересень 2020 р.	31,5	39,2	-7,7

* Інтегральний показник балансу довіри/недовіри обчислюється так:

$C_p = D - N$, де D – громадяни, які цілком довіряють та скоріше довіряють владній структурі чи суспільному інституту; N – громадяни, які зовсім не довіряють та скоріше не довіряють владній структурі чи суспільному інституту.

ІНФОРМАЦІЯ ТА ІНФОРМУВАННЯ

Додаток В.1

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ІНФОРМУВАННЯ

Принципи інформування [22]

Довіра. Аудиторія буде набагато краще слухати доповідача, який викликає симпатію та довіру. Для отримання такого кредиту довіри потрібні знання (досвід), достовірність інформації.

Інтелектуальна стимуляція. Аудиторія більш схильна дослухатися до інтелектуально-стимульної інформації. Тож тут важлива новизна інформації та її відповідність потребам слухачів у знаннях.

Креативність, тобто вміння людини генерувати нові оригінальні ідеї та бачення. Аудиторія більш схильна сприймати, розуміти та запам'ятовувати інформацію, обробка якої потребує творчого підходу.

Актуальність. Аудиторія охочіше сприймає та запам'ятовує інформацію, яка здається їй актуальною. Особливо важливо підкреслити актуальність теми на початку повідомлення, у вступній частині, для того щоб люди зрозуміли, навіщо їм потрібно слухати доповідача. Актуальність – це суб'єктивна цінність, що приписується слухачам інформації, згідно з їхніми потребами та інтересами.

Розстановка акцентів. Аудиторія найлегше сприймає й запам'ятовує ту інформацію, на якій наголошує доповідач. Люди зберігають у пам'яті тільки невелику частину почутого: важливо виділити саме ту частину повідомлення, заради якої виголошується промова. Це потребує спеціальної підготовки доповідача: треба заздалегідь визначити пріоритетність інформації, продумати засоби її пред'явлення (наочні матеріали, повторення ключових слів та ідей тощо), попрацювати над логічними переходами («Таким чином ми з'ясували, що...», «Ми побачили, що...»), обміркувати використання гумору (кумедні історії) для означення ключових ідей.

Методи інформування [22]

До методів інформування під час публічного виступу відносять: розповідь, опис, надання визначень, пояснення, роз'яснення.

Розповідь (оповідки/історії) – вибудовується навколо певної думки та передбачає логіку розгортання подій, які завершуються розв'язкою, що вказує на певний сенс. Основна мета розповіді – донести закладений у ній сенс настільки барвисто, щоб слухач запам'ятав його завдяки формі викладу. Цьому слугують такі прийоми:

- розповідь має містити уточнювальні деталі (подробиці), щоб посилити враження;

- важливо вміло підтримувати атмосферу очікування (інтриги), коли розв'язка, кульмінація відкладається на кінець, що дає змогу утримувати слухачів у постійній напрузі інтересу;

- у розповідь по змозі потрібно включати діалоги.

Опис – це розповідь про певний об'єкт. Описуючи його, важливо вміти підмітити характерні деталі предмета і виразно їх передати. Опис може виявитися важким завданням, оскільки в повсякденному житті люди рідко вдаються до розгорнутих описів того, що вони спостерігають.

Визначення – це пояснення значення слів, що може мати коротку і довгу форму. Уміння давати визначення є одним з основних показників ефективної комунікації, оскільки це допомагає аудиторії зрозуміти й співвіднести між собою ключові поняття.

Пояснення процесів – це розповідь про те, як можна щось зробити, виготовити, як щось працює. Пояснення може супроводжуватися демонстрацією (відеозапис або наочне представлення) або пропозицією безпосередньо виконати названі дії та операції в супроводі доповідача. Під час демонстрації потрібно говорити повільно, часто повторюючи основні ідеї.

Роз'яснення. Це специфічний вид пояснення для забезпечення розуміння певної ідеї, розкриття глибини якої потребує звернення до зовнішніх джерел.

ДОВІДКА ПРО ІСТОРИЧНІ ЗМІНИ ТРАНСТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ

Автори транстеоретичної моделі – Джеймс Прочаска (університет Род-Айленд) та Клод Ді Клементе (1977 р.) [110]. Вона поєднала в собі аналіз поведінки людей, які прагнуть змінити свою поведінку, та використання різних теорій психотерапії в роботі із залежностями – саме тому її назвали транстеоретичною. Модель пояснює, як людина приймає рішення щодо опанування нової поведінки, у нашому випадку – щодо підтримки власного здоров'я.

Упродовж багатьох років Дж. Прочаска зі своїми колегами вдосконалював та змінював модель на основі спільних досліджень. Тематами цих досліджень були: управління стресом, запобігання депресії, вживання антигіпертензивних або ліпідознижувальних препаратів, контроль за вагою власного тіла, відмова від паління, дослідження вибору транспорту для подорожей тощо. Ці дослідження стосувалися переважно втручання, спрямованих на зміну поведінки та збереження здоров'я, яке порушується через стрес, нездорове харчування, малорухливий спосіб життя, паління та іншу нездорову поведінку, що провокує звикання [75].



Рис. В1. Модель етапів змін, 1983 р. (Prochaska JO, DiClemente CC (1984) The Transtheoretical Approach: crossing traditional boundaries of therapy. Homewood, Illinois: Dow/Jones Irwin)

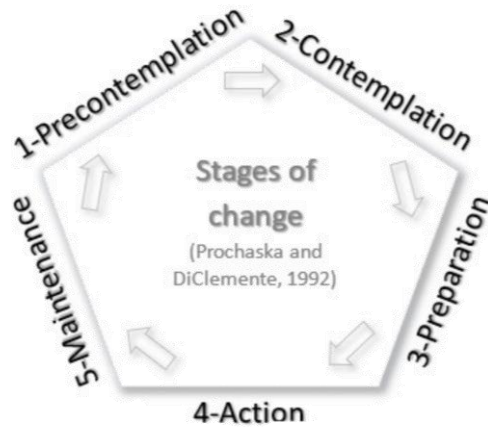


Рис. В2. Модель етапів змін, 1992 р. (Prochaska JO, DiClemente CC, Norcross JC (1992) In search of how people change. Applications to addictive behaviours. Am Psychol 47: 1102-1114.

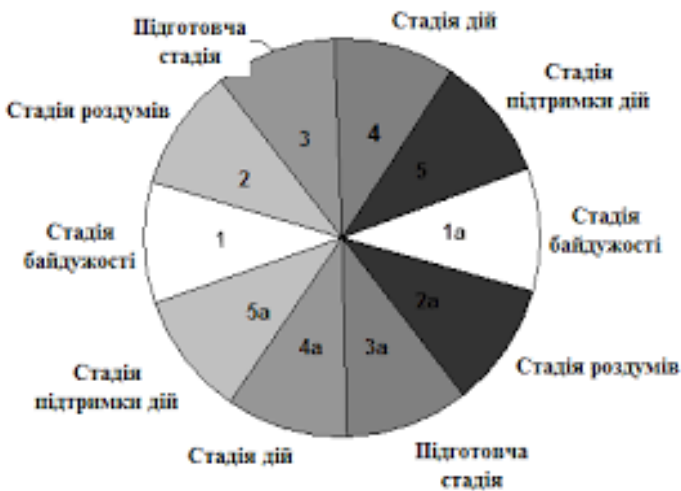


Рис. В3. Модель багатокomпонентних мотиваційних стадій, 1992 р.

ЕТАПИ ТРАНСТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ЗМІН ПОВЕДІНКИ

Таблиця В.1

№	Етап/термін	Первинний опис згідно з терапевтичною моделлю	У контексті змін реформи
1	Попереднє споглядання (понад 6 місяців)	<p><i>Попереднє споглядання (не готовий) [112] починається тоді, коли людина взагалі не думає про необхідність щось змінювати і її інформують про</i></p> <p>– здорову поведінку і на основі інформації пропонують подумати про позитивні зміни в поведінці та відчуті ті емоції, які будуть у разі зміни поведінки.</p>	– зміни реформи освіти , які свідчать про позитивні зміни поведінки стейкхолдерів і відповідно передбачають ті емоції, які будуть їх супроводжувати.
2	Споглядання: підготовка (упродовж наступних 6 місяців)	<p><i>На цьому етапі учасники мають практикувати нову поведінку, для того щоб зрозуміти на особистому досвіді</i></p> <p>як здорова поведінка може змінити їхнє життя і якими вони можуть стати, та більше дізнатися про життя людей, які опанували здорову поведінку. Мета цього етапу – зменшити кількість мінусів через свою змінену поведінку впродовж наступних 6 місяців.</p>	які позитивні зміни в поведінці несуть для стейкхолдерів освітні інновації і які переваги дістали інші люди, котрі вже долучилися до процесу змін. Тут важливо зменшити силу негативних переживань через прийняті зміни.
3	Підготовка: готовий (найближчі 30 днів)	<p><i>Щоденно впродовж перших 30 днів учасник робить маленький крок, який допомагає йому ввести у свою поведінку нову звичку</i></p> <p>Потрібна підтримка близьких та друзів для того, щоб повідомляти їм про свій план та діставати щоразу позитивну підтримку.</p>	Потрібна підтримка адміністрації та колег , які вже опанували нову концепцію і як наставники цього процесу можуть підтримати «новачка» в прийнятті рішення щодо змін.

№	Етап/термін	Первинний опис згідно з терапевтичною моделлю	У контексті змін реформи
4	Дія (зараз)	<p><i>Протягом останніх 6 місяців людина вносить зміни у своє життя і їй потрібно постійно дотримуватися взятих на себе зобов'язань</i></p> <p>уникати негативної чи нездорової поведінки, змінювати її на позитивну, уникати людей та ситуацій, які можуть схилити людину до нездорової поведінки.</p>	<p>практикувати та розвинути запропоновані реформою інноваційні зміни і намагатися віднайти власний стиль їх реалізації; уникати спілкування з тими, хто демонструє неприйняття змін і відторгає нововведення.</p>
5	Технічне обслуговування: моніторинг (не менше ніж 6 місяців)	<p><i>Люди вже понад 6 місяців, як змінили свою поведінку, і тепер мають розуміти ті ситуації, які знову можуть спровокувати їх повернутися до попередніх форм поведінки.</i></p> <p>уникати стресових ситуацій, шукати однодумців та проводити час із тими, хто обрав здоровий спосіб життя, здоровою діяльністю заради розвитку та подолання стресу.</p>	<p>щоб рухатися в обраному напрямі розвитку, стейкхолдери мають підтримувати контакти і створювати групи взаємного обміну досвідом з тими, хто так само має позитивний досвід змін та задоволений ними.</p>
6	Повернення назад: рецидив (може трапитися будь-коли)	<p><i>Цей етап стосується тих, хто успішно завершив попередні етапи й опанував зміни.</i></p> <p>Залежність подолано. Щоб уникнути рецидиву довгострокової зміни поведінки, потрібна постійна підтримка з боку оточення, членів родини, тренера, дієтолога, лікаря, мотиваційного спікера. Важливий також доступ до літератури та інших ресурсів, які зможуть допомогти уникнути рецидивів.</p>	<p>Щоб уникнути повернення до принципів попередньої системи освіти, потрібні підтримка та заохочення значущих структур в освіті: школи, управління, громади тощо. Також треба подбати про відповідне методичне забезпечення освітніх змін, які будуть підтримувати новий шлях розвитку й унеможливити повернення до старих зразків.</p>

РІВНІ ЗМІН

Самоефективність визначає складність кожного рівня залежно від глибини проблем. Для кожного рівня, а також для кожного етапу змін рекомендовані різні терапевтичні підходи [111; 112], наприклад:

- 1) симптоматичні/ситуативні проблеми: мотиваційне інтерв'ювання, поведінкова терапія, експозиційна терапія;
- 2) сучасні дезадаптивні когніції: адлерівська терапія, когнітивна терапія, раціонально-емоційна терапія;
- 3) поточні міжособистісні конфлікти: суллінівська терапія, міжособистісна терапія;
- 4) сімейні/системні конфлікти: стратегічна терапія, боунівська терапія, структурна сімейна терапія;
- 5) довготривалі внутрішньоособистісні конфлікти: психоаналітична терапія, екзистенційна терапія, гештальт-терапія.

Додаткові стратегії [71]

1. Порівняння ризиків (*осмисліть ризики*) – порівняння ризиків із подібними вимірними профілями: страх, контроль, катастрофічний потенціал та новизна.
2. Кумулятивний ризик (*складіть загальну картину*) – опрацювання кумулятивних імовірностей замість одиничних імовірностей інцидентів.
3. Якісні і кількісні ризики (*розгляньте різні чинники*) – опрацювання різних проявів ризику.
4. Позитивне уявлення (*мисліть позитивно*) – фокусування на успіху.
5. Самоперевірка щодо ризику (*будьте в курсі своїх ризиків*) – оцінка сприйняття ризику, наприклад, персоналізація, вплив на інших.
6. Переоцінка результатів (*знати результати*) – наголошування на позитивних результатах альтернативної поведінки та перегляд очікуваних результатів.

7. Сприйняття переваг (*зосередьтеся на вигодах*) – сприйняття переваг здорової поведінки та недоліків ризикованої поведінки.

8. Самоефективність та соціальна підтримка (*отримайте допомогу*) – мобілізація соціальної підтримки; опанування навичок подолання емоційних недоліків, пов'язаних зі змінами.

9. Перспектива прийняття рішення (*прийняти рішення*) – зосередитися на прийнятті рішення.

10. Пристосування часових горизонтів (*встановіть часові межі*) – означення особистих часових горизонтів.

11. Зосередження на суттєвих і значущих чинниках (*визначте пріоритети*), передусім особистісних.

12. Випробування нової поведінки (*почніть*) – реалізувати першу зміну та набути досвіду щодо нової поведінки.

13. Удосконалюйтесь у практикуванні нових очікуваних позитивних результатів та посиленні досягнутих (*переконайте себе*).

14. Моделювання – показ моделей для ефективного подолання бар'єрів.

15. Поліпшення навичок (*створіть підтримувальне середовище*) – реструктуризуйте середовище, щоб продемонструвати важливі, очевидні та соціально підтримувані ознаки нової поведінки.

16. Робота з бар'єрами (*складіть план подолання бар'єрів*) – виявлення бар'єрів та планування рішень для розв'язання цих проблем.

17. Постановка цілей (*окресліть конкретні і додаткові цілі*).

18. Підвищення кваліфікації (*адаптуйте свої стратегії*) – реструктуризація своєї поведінки та створення соціальної підтримки для укріплення нових навичок; передбачення та оминання перешкод; модифікація цілей.

19. Боротьба з бар'єрами (*прийміть невдачі*) – розуміння того, що невдачі є нормальним явищем і згодом їх можна буде подолати.

20. Самонагородження за успіх (*нагородіть себе*) – почуття помітного прогресу; повторювання позитивних результатів.

21. Навички подолання (*дослідіть складні ситуації*) – виявлення ситуацій високого ризику; вибір рішень; відпрацювання рішень; подолання рецидивів.

ПРОВЕДЕННЯ СПТ ЗА МОДЕЛЛЮ «ПІРАМІДА ДІЛТСА»

Бланки відповідей для онлайн-проведення СПТ
за моделлю «Піраміда Ділтса»

Анкета № 1

- 1) Що Ви знаєте про реформу освіти? _____
- 2) Чи відчули Ви зміни реформи освіти на собі? І які саме?

- 3) Які ресурси несе в собі реформа освіти? Для кого вони корисні? _____
- 4) Який рівень освіти Ви хотіли б мати: середній, професійно-технічний, вищий? Поясніть, що для Вас він значить.

- 5) Якби в мене була найкраща освіта, то... (що було б тоді)

Анкета № 2 (рівні піраміди Ділтса)

- 1) Хто був би поруч з Вами (оточення), якби Ви здобули найкращу освіту? _____
- 2) Чим би Ви займалися, як би себе поводити, якби здобули найкращу освіту? _____
- 3) Якби Ви здобули найкращу освіту, то які б тоді мали здібності? _____
- 4) Які б у Вас були переконання і цінності, якби Ви здобули найкращу освіту? _____
- 5) Тож, маючи вищеописані Вами здібності, цінності та оточення, ким би Ви себе бачили/вважали?

- б) Як би змінилося Ваше життя? Як би Ви цим скористалися?
(місія)_____

Анкета № 3

Завершивши роботу, дайте відповідь ще на такі запитання:

- 1) Що змінилось у Вашому баченні найкращої освіти для себе?

- 2) Що Ви зміните або які кроки будете робити, щоб Ваша освіта допомагала Вам у житті?

**КЛЮЧОВІ ІНТЕРЕСАНТИ СИСТЕМИ ОСВІТИ
ТА ЇХНЯ УЧАСТЬ У РЕФОРМІ ОСВІТИ**

Інтересанти	Участь
здобувачі освіти (учні)	участь та зацікавленість у нових курсах та системі викладання завдяки новим трендам
батьки здобувачів освіти як законні представники прав та інтересів дитини або особи, які їх замінюють	зацікавленість у розвитку освіти в громаді, пошук компаній, готових до співпраці (соціально активний бізнес)
педагоги закладів різних рівнів освіти (ЗЗСО, ЗДО, ЗПО, ЗПТО, ЗВО): учитель, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог, учитель-реабілітолог; вихователь, асистент вихователя	реалізація педагогічних ідей, інновацій; упровадження адаптованого міжнародного досвіду
адміністрація закладу освіти: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи або вихователь-методист	пошук ресурсів для належного функціонування освітнього процесу, підтримка кваліфікаційного рівня працівників та насаження до розвитку
залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей, працівник інклюзивного ресурсного центру (ІРЦ) та ін.	колаборація зусиль та своєчасне надання допомоги при дитиноцентризмі
органи державної влади: • органи управління освітою (місцевого, районного, міського та обласного значень). • органи місцевого самоврядування	фінансове забезпечення; забезпечення та методична підтримка освітнього процесу, цифровізація паперових звітів
громадське самоврядування в закладі освіти:	оцінка, моніторинг та пропозиції щодо покращення освітніх послуг

Інтересанти	Участь
<ul style="list-style-type: none"> • органи самоврядування працівників закладу освіти; • органи самоврядування здобувачів освіти; • органи батьківського самоврядування; • інші органи громадського самоврядування учасників освітнього процесу 	
наглядова (підкувальна) рада закладу освіти	<p>визначення стратегії розвитку закладу освіти та контроль за її виконанням;</p> <p>сприяння залученню додаткових джерел фінансування;</p> <p>аналіз та оцінювання діяльності закладу освіти та його керівника;</p> <p>контроль за виконанням кошторису та/або бюджету закладу освіти і внесення рекомендацій та пропозицій, що є обов'язковими для розгляду керівником закладу освіти;</p> <p>внесення на розгляд засновника закладу освіти подання про заохочення або відкликання керівника закладу освіти через підстави, визначені законом;</p> <p>реалізація інших прав, визначених спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти</p>
методичні об'єднання закладів середньої освіти	забезпечення методичного супроводу освітнього процесу
заклади вищої освіти (тут – ДЗВО «Університет менеджменту освіти»)	контроль та підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу загальної та середньої освіти
Національна академія педагогічних наук України та інші суб'єкти, що	підвищення кваліфікації педагогічних працівників та забезпечення

Інтересанти	Участь
здійснюють наукове і методичне забезпечення	методичного супроводу
фізичні особи, які проводять освітню діяльність	додаткові освітні послуги
інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу	діяльність відповідно до порядку, що встановлюється закладом освіти
громадські організації та фонди	адвокація прав дітей, проведення різноманітних заходів тощо
депутати	лобіювання інтересів, фінансова підтримка тощо
Державна служба якості освіти	оцінка та моніторинг якості освітніх послуг

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ КСПТ «КІТ-ПРО»

Кількісне оцінювання ефективності КСПТ «КІТ-ПРО» проводилося методом веббанкетування інтересантів. Проаналізовано кілька зрізів (на початку 2019 р., у вересні 2019 року перед упровадженням КСПТ та в березні 2020 р. по завершенні роботи). Кожне опитування охоплювало понад 400 осіб. Для порівняльного аналізу відібрано 338 повних профілів. З них до експериментальної групи (ЕГ) увійшли профілі учасників КСПТ (n=89), а контрольну групу (КГ) утворили 246 профілів осіб, які не брали участі в «КІТ-ПРО».

Таблиця Д1

Порівняльна таблиця ставлення інтересантів до реформи освіти (з урахуванням параметра «активність», у %)

Ставлення, тип	Фоновий зріз (2019, поч.)		Зріз до КСПТ (2019, вер.)		Зріз після КСПТ (2020, бер.)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
А+ (позитивне, активне)	24,1	24,7	26,9	41,6	51,4	78,7
П+ (позитивне, пасивне)	37,8	37,1	47,4	43,8	29,7	11,2
П- (негативне, пасивне)	12,0	7,9	6,4	1,1	5,6	0,0
А- (негативне, активне)	1,6	4,5	2,0	1,1	2,4	1,1
Н= (нейтральне)	17,3	20,2	12,9	12,4	8,0	7,9
В ₀ (важко відповісти)	7,2	5,6	4,4	0,0	2,8	1,1

Таблиця Д2

**Порівняльна таблиця особистої зацікавленості інтересантів
у розвитку реформи освіти (у %)**

Рівні зацікавленості	ЕГ (n=89)		КГ (n=249)	
	до КСПТ	після КСПТ	до КСПТ	після КСПТ
високий: 8-10 балів	43,82	78,65	46,18	59,84
середній: 5-7 балів	43,82	19,10	39,76	33,73
низький: 1-4 балів	11,24	1,12	12,45	4,82

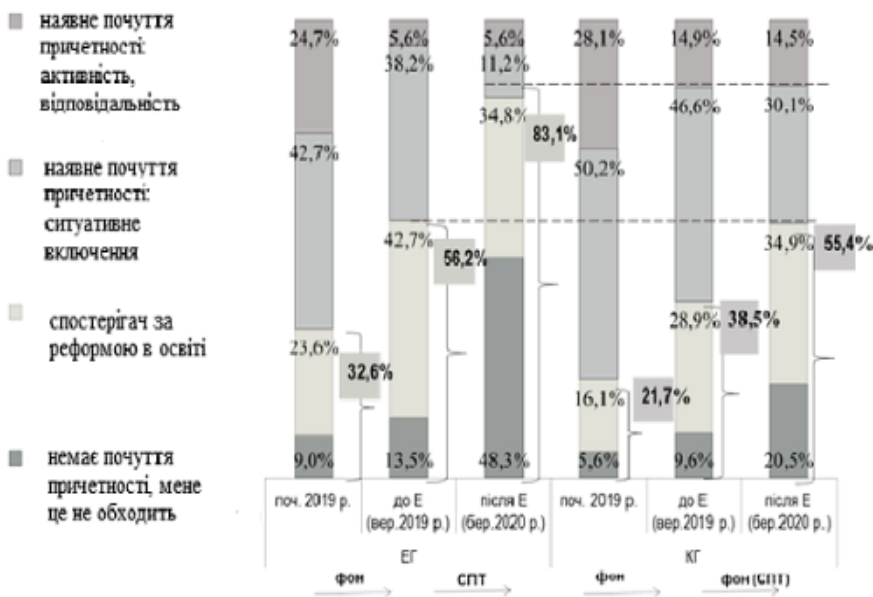
Таблиця Д3

**Порівняльна таблиця динаміки* почуття причетності
інтересантів до реформи освіти (у %)**

Рівень причетності	ЕГ (учасники КСПТ)			КГ		
	2019, січ.-лют.	до КСПТ (2019 р., вер.)	після КСПТ (2020 р., бер.)	2019, січ.-лют.	до КСПТ (2019, вер.)	після КСПТ (2020, бер.)
наявне почуття причетності: активність, відповідальність	9,0	13,5	48,3 (+34,8)	5,6	9,6	20,5 (+10,9)
наявне почуття причетності: ситуативне долучення	23,60	42,70	34,83	16,1	28,9	34,9
спостерігач за реформою освіти	42,7	38,2	11,2	50,2	46,6	30,1
немає почуття причетності: менше не обходить	24,7	5,6	5,6	28,1	14,9	14,5

* оцінювався рівень почуття причетності за час, що передував упровадженню КСПТ (січень 2019 р. – вересень 2019 р.), і за час застосування КСПТ (вересень 2019 р. – березень 2020 р.).

Наведені в таблиці Д3 дані візуалізовано на рисунку Д1.



Примітка: * «фон» – зміни, не пов'язані із застосуванням КСПТ

Рис. Д1. Динаміка переживання причетності до реформи освіти в ЕГ і КГ до (фон*) і протягом часу застосування КСПТ

Виробничо-практичне видання

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ПІДТРИМКИ**

Практичний посібник

За науковою редакцією Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

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

Підписано до друку 15.07.2021 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Авт. друк. арк. 5,0.
Наклад 300 прим. Замовлення № 999.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000 р.
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29.
Тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: marketing@imex.net
