

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

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

Практичний посібник

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

Кропивницький – 2021

УДК -----

П

Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
протокол № --- від ----- 2021 року

**Рецензенти:**

*В. О. Васютинський, доктор психологічних наук;*

*О. П. Сергєєнкова, доктор психологічних наук*

*З. В. Рябова, доктор педагогічних наук*

П Психологічні ресурси взаємодії школи, сім'ї, громади: практичний посібник / за ред.  
Г. М. Бевз, М. С. Каніболоцької; Національна академія педагогічних наук України, Інститут  
соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. – ---- с.

ISBN

У посібнику представлено психологічні ресурси взаємодії школи, сім'ї, громади, що полягають у становленні довіри і почуття причетності, відкритості до сприйняття інформації та специфіки інформування учасників освітнього процесу, рефлексивної культури й діалогу заінтересованих у реформі освіти сторін. Розкрито спільні та відмінні характеристики у проявах рольових позиції акторів освітнього процесу. Представлено іноземний досвід впровадження освітніх реформ.

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

УДК -----

ISBN

*Видано державним коштом. Продаж заборонено*

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2021

© Г. М. Бевз, М. С. Каніболоцька, С. Л. Кравчук, А. Ю. Мельник, І. В. Петренко, С. Л. Чуніхіна, 2021

## ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. РЕФОРМА ОСВІТИ ТА ЇЇ УЧАСНИКИ	6
1.1. Реформа освіти: як бути компетентними	6
1.2. Учасники освітнього процесу та стейкхолдери освіти	14
РОЗДІЛ 2. ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ	20
2.1. Ресурси та їх трактування у сфері наукових знань	20
2.2. Почуття причетності як ресурс, що виникає у взаємодії	24
РОЗДІЛ 3. БАТЬКИ ЯК СТЕЙКХОЛДЕРИ ТА ЗАМОВНИКИ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	33
3.1. Уявлення батьків, вчителів та учнів про школу	33
3.2. Ресурси взаємодії батьків та школи щодо освітнього розвитку дитини	37
3.3. Психологічний контракт як умова предметного втілення бачення освітнього розвитку учня	44
РОЗДІЛ 4. РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ РЕФОРМИ ОСВІТИ	48
4.1. Рефлексивна культура як ресурс, що розвивається у взаємодії	48
4.2. Розвиток рефлексивної культури в освітній практиці та соціальна компетентність	53
4.3. Рефлексивні стратегічні підходи щодо формування спільного бачення членів шкільної спільноти	55
4.4. Рефлексивна культура та професійний розвиток вчителів	61
РОЗДІЛ 5. ВІДКРИТІСТЬ СУДЖЕНЬ (OPEN-MINDEDNESS) ЯК РЕСУРС НАВЧАННЯ І ВЗАЄМОДІЇ	71
5.1. Сучасні концепції відкритості суджень	71
5.2. Стратегії розвитку відкритості суджень	77
5.3. Організація навчального процесу на основі відкритості суджень	79
5.4. Технології соціальної взаємодії на основі відкритості суджень	84
РОЗДІЛ 6. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ АКТИВІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ГРУПОВОЇ РОБОТИ	88
6.1. Психологічна робота з групою: етап підготовки	91
6.2. Психологічна робота з групою: початковий етап	95
6.3. Психологічна робота з групою: етап пошуку рішення	98
6.4. Психологічна робота з групою: етап визначення плану дій	102
6.5. Психологічна робота з групою: завершальний етап	103
ЛІТЕРАТУРА	107
ДОДАТКИ	115
Додаток А. Соціально-психологічні ефекти впровадження освітніх реформ (країни Південно-Азіатського регіону)	115
Додаток Б Соціально-психологічні чинники підтримки та супротиву освітнім реформам: на прикладі окремих досліджень в Німеччині, Іспанії, Австралії	120
Додаток В. Успішність освітніх реформ, що не залежить від політичного та культурного контекстів (на прикладі країн ОЕСР)	128

## ВСТУП

Світова практика впровадження реформ освіти все більше починає сприйматися як технологізований процес змін, що має забезпечити перехід системи у нову якість. При цьому процес реформування реалізується перш за все силами педагогічних працівників, які є одночасно представниками традиційної освітньої системи, так і носіями інноваційних змін. Така ситуація зумовлює протиріччя і призводить до опору реформи як у педагогічній, так і батьківській спільноті, через що діти здобувають освіту у не завжди сприятливих умовах. Тож важливість екологічного вирішення окреслених проблем освітньої реформи в Україні та завдання наукового дослідження «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» слугували поштовхом до створення практичного посібника, в якому розкрито сутність психологічних ресурсів взаємодії стейкхолдерів освіти у процесі її реформування. Завдяки врахуванню таких ресурсів взаємодії ми можемо належним чином організувати спільні дії заінтересованих у цьому процесі сторін на ефективному рівні. Засобами активізації психологічних ресурсів є соціально-психологічні технології, що спрямовані на організацію взаємодії стейкхолдерів освіти.

Процеси глобалізації та формування інформаційного суспільства розширяють можливості проведення компаративних досліджень, у тому числі, щодо реформи освіти. Ретроспективний історичний погляд на реформування освіти, як одного із базових соціальних інститутів, засвідчує перманентний характер процесів реформування, що орієнтовані на формування особистісного потенціалу відповідно до суспільно-економічний розвитку країни. Наразі, пріоритетність орієнтації на якість сучасної європейської освіти спрямовують наукову думку до пошуку ефективних шляхів її розбудови, активізують процеси запозичення, адаптування і впровадження її позитивних надбань, ініціюють

уніфікацію освітніх стратегій, що розширює як потенціал національних систем освіти, так і окремих її здобувачів. В цьому контексті в практичному посібнику висвітлено міждисциплінарні наукові дослідження, що розкривають психологічні засади процесів реформування освіти з точки зору ефективності та неефективності у різних країнах в кінці ХХ – початку ХХІ століття.

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

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

## РОЗДІЛ 1. РЕФОРМА ОСВІТИ ТА ЇЇ УЧАСНИКИ

### 1.1. Реформа освіти: як бути компетентними

Існує нескінченна низка слів, що описують процеси змін: вони стосуються ситуації, думок, поведінки та емоцій як сигналів про наш стан у певний момент. Динамічне збалансування кроків еволюційного розвитку, що відображається у процесах постійності та змінності, дає нам відчуття динаміки та наповненості життя, створює ситуації випробування щодо нашої здатності до управління змінами, як певною ситуацією і, врешті-решт, – відчуття стабільності та захищеності. Поняття стабільності (*постійності*) вказує на усталену силу дії певних правил, законів та норм, що встановлюються у певному соціально-політичному устрої країни, а поняття «зміни» вказує на їх переміни. Водночас, неможливість привнести зміни у певну систему сприймається нами як рутинна, а надмірна їх швидкість та масштаб покриття ми оцінюємо як ризик, оскільки вони перевищують наші адаптивні можливості, вказуючи на невідповідність ситуації нашим уявленням про звиклий баланс. Тож невеликі переміни дають нам відчуття новизни і приємних переживань, а різкі та надмірні – викликають страх та відчуття занепокоєння з причини їх надмірної ризикованості. Натомість слід відмітити, що зміни – це атрибут розвитку. На рівні людини цей процес охоплює весь організм і стосуються всього періоду розвитку задля набуття здатності та створення нових та відповідних засобів для опанування новою ситуацією у нових умовах життя. Таким процесом є дорослішання та соціалізація людини у повному циклі життя.

Зміни у соціальних системах мають ту ж саму природу, оскільки вони створюються самими людьми і функціонують задля розбудови більш прийнятної для життя середовища. Однією із таких змін, які можуть охопити всю систему є реформа, що може стосуватися загальнодержавних змін, певного соціального інституту (як-то – освіти), чи його окремої ланки. Реформа вказує на процеси змін, які мають сформувану нову форму, як більш відповідну бажаному результату. Тож відповідність реформаторських змін викликам нової ситуації та ефективність їхньої відповіді на ці ситуації вимагають включеності певних суспільних інститутів та спільнот у цей процес, а у ситуації глобальних змін – системи загалом. Глобальні зміни вимагають перебудови всієї системи життєзабезпечення людей, а локальні (як-то інституту освіти) – лише однієї системи при перегляді її дотичних зв'язків у глобальній системі. Міра та спосіб включеності людей у цей процес буде визначати результативність та ефективність очікуваних змін. У контексті державних змін в Україні реформа освіти (розпочата у ---- році) є локальною зміною однієї системи. Натомість умовою її впровадження є розпочаті в 2015 році глобальні зміни країни – реформа місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні, що передбачає три основні напрямки: адміністративно-територіальна реформа, фінансова децентралізація, розширення повноважень органів місцевого самоврядування, реформа державної регіональної політики (концепція).

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

Слід наголосити, що особливістю реформи є те, що вона є наперед заданою і тим самим орієнтованою на досягнення заданих цілей. Водночас вона також подібна до системи «чорного ящика», де відомо, що є «на вході» і що «на виході», а те, що всередині є недоступним для зовнішнього споглядання. Ефекти

внутрішнього процесу наступають завдяки процесам інтеграції різних рівнів її соціального функціонування. Бути компетентним у процесах освітньої реформи означає відрізнити її процеси від інших подібних, аналізувати та посилювати інтеграційні процеси, надавати перевагу моніторингу та опиратися на критерії якості. У розміщеній нижче таблиці ми покажемо сутнісні, часові та ресурсні відмінності різних процесів змін. Ідея такої систематизації понять категорії «зміни» не є новою, наразі, ми її запозичили в української вченої-економіста В. Бойченко (Бойченко, 2015).

Таблиця 1.1

**Порівняльна характеристика категорій родового поняття «зміни»**

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

Реформа стосується двох найбільших рівнів життєдіяльності будь-якої системи: макро та мезо-рівнів (див. табл. 1.1). Тож, жорстка фіксація змін на



макро і мезорівнях системи має забезпечити свободу дій та активностей на мікрорівні, що і виступає механізмом успішності реформи, і позитивно оцінюється на рівні користувачів. Спершу, поєднуючи думки і наміри людей навколо мети та цілей на макро та меза-рівнях, на мікро-рівні форми їх реалізації можуть варіюватися згідно умов та ситуації. Цьому процесу слугують принципи демократичного суспільства. Саме за таких умов, реформа набуває ознак еволюційного процесу, який творять самі люди. Дорога через реформу починається із оцінки власної реальної ситуації, її співставлення із власними потребами і запитам та вимогами реформи, що надає напрям пошуку найбільш прийнятних шляхів для її реалізації. Так бажані ефекти консолідації та інтеграції вже з самого початку реформи починають наснажувати її виконавців до просування розпочатої справи. У цьому випадку реформа є поступовим процесом, що забезпечує пошук, апробацію та закріплення результатів цього пошуку як нового способу дій. Сам процес пошуку виступає консолідуючим чинником для її учасників, як самого суспільства, так і його спільнот. У цьому контексті ми можемо трактувати реформу (наразі освітню) природним еволюційним процесом, спрямованим на перегляд та пошук відповідності зміненим умовам з визначенням і ствердженням нововідкритої чи запозиченої форми. Еволюційність процесу реформ забезпечується свободою рішень на мікрорівні згідно визначеного, схваленого та ствердженого напрямку реформи на макро- та мезорівнях. Тож ці два потоки (зверху-вниз і знизу-вверх) мають зустрітися і місцем їхньої зустрічі є макрорівень, наразі, - користувачі та надавачі освітніх послуг, жителі громади. Наснажуючий ефект стейкхолдерів освіти (див. Р.) буде вказувати на те, що зустріч відбувалася.

Наукові надбання зафіксували, що успішність реформ забезпечують три компоненти: чіткість цілей, як втілення суспільної потреби; можливості та засоби для реалізації, подільність реформістських ідей усіма членами суспільства, що виражається у їх участі та згоді подальшого дотримання узгоджених змін

(Фил.словарь, с. 491-492). Водночас існує ризик блокування вільної активності учасників реформи на мікрорівні через штучно скомплектовану технологізацію цих компонентів як засобу наuczіння нової моделі. Це несе ризики негативних наслідків впровадження саме з причини її штучного характеру розгортання на користь певних інтересів (як правило владних структур), а не громадян та місцевої громади.

Економічна сфера знань виявилася найбільш просунутою щодо вивченими процесів змін: саме тут створені базові її положення: теорія дифузії інновацій Еверета М. Роджерса (Роджерс, 2009), конкурентних переваг Майкла Е. Портера, економічного розвитку Йозефа Шумпетера (Schumpeter, 1939). Останній довів закономірну циклічність економічного розвитку опираючись на теорію довгих хвиль (великі цикли кон'юнктури Миколи Кондратьєва), що продовжує підтверджуватись працями сучасних вчених (Лавріненко, 2010). Не вдаючись у деталі економічної теорії хочемо зауважити наступне: 1) перебіг економічної циклічності формує три типи рівноваги згідно динамічних процесів підвищення чи пониження та накопичення чи видалення; 2) зміна фаз циклу виступає кумулятивним ефектом попередньої, де саме «інновація» виступає рушійною силою порушення рівноваги і яку виробляє та безперервно змінює сама економічна система; 3) важливим те, що ця інновація не виростає із старого (традиційного, устояного), а з'являється поруч із ним, зміщуючи його (Чайковська & Панягина, 2011; Іванова, 2009). Тож традиційне (звикле) створює у своєму розвитку просторовий та часовий контекст актуалізації нової потреби/запиту щодо змін. Однак самі зрушення актуалізуються не із запиту, а із пропозиції (Друкер, 2000).

Таким чином реформа «НУШ» на макро-рівні формує пропозиції, які на мезо-рівні формують організаційний та фінансовий напрям її реалізації, а на мікро – створює умови для прояснення нових потреб та запитів. Основна активність розгортається саме на мікро-рівні реформаторських змін, де людина і

її оточення стають носіями цих змін, що, наразі, виступає вже предметом не економічних, а психологічних знань. У підтвердження цього Й. Шумпетер розглядає свою економічну теорію лише окремим випадком більш ширшого контексту змін суспільного життя (Schumpeter, 1939): відбувається трансформація описаної Е. Роджерсом ролі «підприємця» у позицію «лідера змін», здатного розглядати кожну зміну як можливість і використовувати її з максимальною ефективністю (Друкер, 2000); у менеджменті створюється цілий напрямок «управління змінами» як прийняттого для різних сфер життя людини (Гринько, Гвініашвілі, 2015). Тут важливим моментом є те, що підприємці, як носії змін (лідери змін), не перебувають у цій ролі постійно, а набувають/втрачають її у контексті певної ситуації. Більше того, згідно запитів іншої ситуації цю роль може виконувати інший представник спільноти. Це слід враховувати в управлінні будь-якою організацією, де керівник не може постійно виступати у ролі носія інноваційного розвитку, однак має завжди бути успішним адміністратором саме завдяки своїй налаштованості на процес «народження інноваційних зрушень» та підтримку їхніх носіїв.

Трактування ролі керівника як постійного лідера організації у контексті інноваційної функції «підприємця» (лідера змін) скоріше буде ознакою зовнішнього штучно організованого та підтриманого процесу (технологічного, владного та адміністративного), а не результатом внутрішніх інтенцій щодо розвитку. Саме з цієї причини роль керівника організації, як постійного носія змін, не можна тлумачити в еволюційному контексті, оскільки закріплення будь-якої постійності призупиняє розвиток, посилюючи не еволюційні, а стагнаційні циклічні процеси (Більська, 2015).

Освітня реформа виникає як ідея/пропозиція певної концепції (урядом, регіональною владою, громадським об'єднанням), що 1) трансформуються у нормативно-правові акти регулювання освітньої діяльності; 2) має стратегічне спрямування; 3) транслюється і посилюється освітньою політикою

(Васильюк, 2009). Водночас реформа буде неефективна, якщо примусова владна ініціатива щодо структурних перетворення на всіх рівнях функціонування освітньої системи буде супроводжуватися відсутністю свободи вибору на місцях. Це призведе до зниження її ефективності аж до її провалу (Фулан, 2000; Schmidt, Datnow, 2005). Тут доречно буде згадати висновки аналітика освітніх реформ М. Фулана (Фулан, 2000), що стосується наступного:

1) символічна функція освіти, як моральна, через зміну пріоритетів і їх неузгодженість, стає проблематичною;

2) зміни в освіті мають відповідати навчальним вимогам;

3) навчатися бути проактивним: а) вийти із гомогенної культури; б) бачити суть на межі балансуєчих змінних: нова структура способів комунікації, співпраця і хаос; в) стан неспокою та емоційного відреагування через фрагментарність і розладнаність реформи, введення нових умов комунікації та співпраці; д) постійна присутність неузгодженостей; ж) бути готовим визначити власні теорії і переконання у новій системі координат;

4) важливість поєднання: колективізму-індивідуалізму; централізації-децентралізації; внутрішнього та зовнішнього в освітньому просторі школи;

5) здатність прийняти нову задачу, ввійти та довіряти процесу змін без прагнення ним керувати (Фулан, 2000).

У додатках можна більш детально ознайомитись із надбанням міжнародних досліджень у сфері реформ, які засвідчують що ефективність реформи є чутливим виміром позитивних змін саме на мікро-рівні певної школи та громади (*Great Education Policy*, 2018). Важливим моментом щодо ефективності посунання реформи є врахування наявності розриву між тими, хто ініціював зміни і тими, хто їх має продовжувати. Таке роз'єднання груп споживачів продукту описано у теорії дифузії інновації Е. Роджерса (Роджерс, 2009) та у життєвому циклі його прийняття Дж. Мура (Мур, 2006). Встановлений факт зміни стимулів для тих, хто ініціював зміни і хто їх має продовжувати,

тракується «прірвою», яка не може бути поборена повторенням тих самих методів започаткування ідеї змін (Мур, 2006).

Задачі реформи на макро-рівні на наступних рівнях мають переглядатися і трансформуватися згідно принципів управління змінами. Умовою успішності такого переходу є жорсткість закріплення стратегічних задач на макро- та мезо-рівнях і їх «пом'якшення» на мікро-рівнях згідно місцевих потреб та можливостей. Успішність реформи може забезпечитися лише за рахунок призупинення наскрізної дії ієрархічно-управлінської шахти. За таких умов мікро-рівень має отримати свободу дій згідно встановленої концепції реформи та відповідного їй законодавчого забезпечення. Позиція мезо-рівня є транслуючою щодо оцінки та моніторингу відповідності ініційованих форм на мікро-рівні законодавчо встановленим нормам реформування. Тож процеси децентралізації; автономія шкіл та фінансова самостійність; виборність директор; автономія вчителя, що забезпечується академічною свободою вчителя; свобода навчатися для учня; дитяче самоврядування; свобода інформації та ефективна комунікація є ключовими у впровадженні концепції «НУШ».

Модель управління змінами, що формує реформа на макрорівні, на наступних організаційних рівнях (мета- та мікро-) має набувати власних форм стратегічної та тактичної реалізації. Їхній адміністративно-ієрархічний зв'язок з макрорівнем має бути зруйнованим при збереженні стратегічного. За умов таких етично-ціннісна наступність між рівнями буде зберігатися і водночас надаватиметься свобода у виборі способів досягнення стратегічних цілей згідно власного поля реалізації: макрорівень – згідно галузевого міністерства, а мезо- та макрорівні – щодо надавачів та користувачів послуг. Тож процес децентралізації та надання автономії як школам, так і громадам у прийнятті власних рішень буде виступати умовою успішності реформи. За таких умов значущість поняття «супротив змінам» буде втрачати свою актуальність. Це дає нам підстави констатувати, що процеси децентралізації є позитивним підґрунтям у просуванні

політики реформ, де форма її втілення має бути визначеною самими виконавцями, тобто школами та громадами.

## 1.2. Учасники освітнього процесу та стейкхолдери освіти

Освітня сфера, як і будь-яка інша, передбачає використання професійної мови та визначення рольових позицій всіх її учасників. Терміни, що вказують на ступінь приналежності до шкільної системи, співвідносяться і такими рольовими позиціями, як учень, батьки школярів, вчитель, керівництво школою, жителі громади і вказують на обсяг вкладу кожного в освітній розвиток дитини. Наразі ми маємо справу із двома системами оцінки приналежності суб'єктів до освітньої сфери. Перша стосується самого процесу навчання

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

та його організації у закладі освіти. Тут

ми будемо говорити про «учасників освітнього процесу» як таких, що включені в освітню діяльність з певної позиції: хто навчається (учень), хто навчає (вчитель), хто формально організовує освітній процес (адміністрація школи). Батьки учнів несуть повну юридичну відповідальність за дітей і включені у цей перелік як законні представники прав та інтересів дітей (ЗУ). Це

означає, що всі дії освітнього закладу щодо дітей мають бути узгоджені саме з ними. Випадки порушення прав дітей з будь-якої із сторін учасників освітнього процесу мають бути повідомленні службі захисту дітей, наразі Службі у справах дітей (---).

Учасники освітнього процесу закладу загальної середньої освіти:

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

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

*ст.19 Закону України Про повну загальну середню освіту*

Натомість друга групує людей згідно їхніх інтересів щодо результатів діяльності шкільної організації. Ми їх будемо називати інтересантами, заінтересованими особами, стейкхолдерами. У одних ситуаціях ці дві позиції можуть збігатися, а в інших – вказувати на суттєві відмінності, що будуть відчутними для поточної та перспективної роботи закладу освіти. Тож перший перелік позицій буде вказувати на суть роботи організації (*освітній процес*) та тих, хто уповноважений його виконувати (*учасники освітнього процесу*) і стосуватиметься самого процесу навчання: змісту та організації освітнього процесу, якості освіти та освітньої діяльності, розробки індивідуальної освітньої траєкторії розкриття індивідуального потенціалу здобувача світи; реалізації індивідуального плану розвитку учня та навчального плану вчителя, надання освітніх послуг а також здобуття кваліфікацій та компетентностей здобувачами освіти.

Другий буде вказувати на *стейкхолдерів*: їхні формальні і неформальні відносини, ресурсні обміни щодо очікуваних результатів. Таким чином список стейкхолдерів певного закладу освіти може бути набагато більшим, ніж список учасників освітнього процесу як безпосередніх його виконавців. Теорія стейкхолдерів отримала поширення завдяки Е. Фрімену (----) і спершу стосувалася етики бізнесу і моральної відповідальності бізнесу перед заінтересованими особами - тими, хто є до нього причетним (а не суспільства загалом) і хто відчуває на собі його вплив та наслідки (концепція соціальної відповідальності бізнесу<sup>1</sup>). Теорія стейкхолдерів направлена на аналіз відносин, що здійснюється

Стейкхолдери – фізичні та юридичні особи, які

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

---

<sup>1</sup> підприємства повинні поєднувати прибуткові види діяльності з діяльністю, що приносить користь суспільству

переважно без врахування специфіки процесу виробництва організації та продукту її діяльності. Тож, переходячи із сфери економіки у сферу менеджменту, теорія стейкхолдерів надає нам можливість визначити стейкхолдерів для певного освітнього закладу, як таких, які легальним способом будуть спрямовувати свою заінтересованість та повноваження на його розвиток. У процесі реформування освіти важливо розділяти ці два процеси, де перший стосується освітнього процесу і навчання дітей, Другий стосується інтересів стейкхолдерів на предмет успішності закладу освіти, де сам освітній процес взагалі може бути ніяким чином представленим.

При визначенні груп стейкхолдерів освітнього закладу можна опиратися на ті ж самі критерії, що і в економічній сфері виробництва: у моделі А. Менделоу – співвіднесення рівня влади та інтересу, а у моделі Р. Мітчела – співвіднесення влади, наполегливості/вибагливості та легітимності. Автори теорії доводять, що узгодженість дій не може бути досягнута лише технічними засобами та правилами регуляції взаємодії. Тут слід пам'ятати про об'єднуючі цілі та методи взаємодії, які створюють інформаційну основу прийняття всіма сторонами рішень. І це може взагалі не стосуватися самого виробництва (наразі, освітнього процесу), а лише інтересів певної групи стейкхолдерів, які мають певну владу та рівень впливу, певний предмет та рівень заінтересованості (щодо освітнього розвитку учня, іміджу школи, якості освіти тощо) та повноважень щодо рішень (легітимність). Злагоженість діяльності стейкхолдерів може дати відповідь на виклики освітнього ринку щодо освітніх послуг. Цей процес не є змаганням, а скоріше співвіднесенням інтересів стейкхолдерів, де і буде визначатися спосіб узгодження/неузгодження їхніх дій на шляху формування освітніх пропозицій. Ці освітні пропозиції можуть стосуватися різних груп стейкхолдерів: хто прагне працювати у цьому закладі, хто хоче навчати своїх дітей, хто хоче бачити школу на певному рівні розвитку. При цьому найменш заінтересованими будуть представлені, як стейкхолдери освіти, саме її здобувачі – діти. Виведення учнів



на позицію стейкхолдерів має бути забезпечено діяльністю самого закладу: його іміджем у громаді, розширенням спектру соціальних контактів школи (випускники школи, громада, працедавці тощо), розвитком самоврядування у школі та інших форм соціальних активностей школярів закладу освіти.

Зустріч двох потоків – від надавачів послуг до їх користувачів і від здобувачів освіти до надавачів освітніх пропозицій і буде визначати напрямок розвитку організації на ринку освітніх послуг а також ступінь задоволення її стекхолдерів. Внутрішня рамка роботи школи буде створюватися освітнім процесом та його учасниками, а місце закладу на ринку освітніх послуг буде визначатися саме його стейкхолдерами. Для уточнення стейкхолдерів конкретного закладу освіти варто скористатися типовими етапами (----):

1. ідентифікація стейкхолдерів за ключовими ознаками;
2. визначення ключових потреб кожної групи;
3. аналіз інтересів та ступеня впливу кожної групи;
4. формування плану для управління очікуваннями стейкхолдерів;
5. реалізація запланованих дій;
6. аналіз результатів і повторення процесу на новому етапі.

Далі надамо рамку для оцінки стейкхолдерів за двома критеріями: влада та заінтересованість (рис. 1.1).

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

Рис. 1.1. Матриця оцінки стейкхолдерів (Еден, Акерман, 1998)

Інша модель (Мітчел, Егла, Вудс, 1997), що виділяє стейкхолдерів за трьома критеріями («влада»-«вибагливість/терміновість/наполегливість»-«легітимність»), дає сім класів інтересантів, де три групи мають якусь одну із ознак, наступні три групи – дві ознаки і одна група має всі три ознаки, тобто є впливовою, легітимною і вимогливою щодо термінів, наразі, якості результатів роботи організації. Щодо освітньої системи такою групою можуть виступати засновники освітнього закладу: якщо їхній інтерес – у площині надання якісних освітніх послуг, то відповідним чином його комунікативні стратегії будуть орієнтовані на співпрацю. Таким способом аналіз стейкхолдерів закладу освіти також буде надавати інформацію про переваги певних комунікативних стратегій з певним рівнем налаштованості на узгодженість/неузгодженість діяльності.

Видається, що у освітній сфері переважаючою спільністю стейкхолдерів будуть батьки учнів, завдяки їхній зацікавленості в освіті дітей і високій ймовірності прагнення впливу на діяльність школи згідно повноважень громадської ради та демократичних засад роботи організації. Визнання за батьками ролі *«стейкхолдерів закладу освіти»* укріпить самодостатність їхньої позиції і знизить позицію співзалежності як учасника *«освітнього процесу»* у наданні освітніх послуг дитині, де ключова професійна позиція належить вчителю. Такий крок також зменшить пролонгований у часі *«конфлікт залучення»* до освітнього процесу: батьки мають залишитися у ролі батьків, які підтримують дитину у її розвитку (одним із яких є освітній). Зберегти свій батьківський ресурс для дитини означає дати їм силу і насагу розвитку у тому числі і щодо навчання. Важливими постулатами цієї тертої є те, що зв'язки між стейкхолдерами формуються незалежно від ступеня їх усвідомлення та поінформованості про їхнє існування (Mitchell, Agle & Wood, 1997).

Ефективність регулювання ними не може бути досягнутим лише на технологічному рівні.

Наступними моделями уточнення складу та очікувань всіх стейкхолдерів (їхніх інтересів, владних повноважень та легітимності а також їхньої вимогливості та термінованості) можуть слугувати такі моделі: «Коло стейкхолдерів» і «Круги Ейлера». Ці моделі дають зрозуміти обсяг кожної із груп, що в результаті буде передбачати ймовірність певного групового тиску, вибір пріоритетного стилю спілкування та стратегій взаємодії у прийнятті освітянських рішень (----Круги Ейлера, Ковалевська ст).

**інтереси стейкхолдерів як ресурси – перехід до наступного розділу**

## РОЗДІЛ 2. ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

### 2.1. Ресурси та їх трактування у сфері наукових знань

Пропонуємо ознайомитися з концептуальними положеннями, в межах яких розглядається поняття «ресурс» взаємодії учасників освітньої реформи. За визначенням етимологічного словника, поняття «ресурс» у перекладі з різних мов трактується так: з грецької «πηγή» та англійської «resource» – як 1. «джерело», з латинської «resurgere» – 2. «знову виникати»; з французької «ressource» – 3. «відновлюватися», з норвезької «levetid» – 4. «життя», з турецької «girdi», «giriş»; «varlık» – 5. «вхід», «вихід»; «сутність» (Півторак, 2012: 65).

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

У контексті освітньої реформи, беручи до уваги ці трактування, ми можемо говорити про ресурси, як наявність того, що несе силу та енергію, є джерелом певної сутності, що може перетворювати наміри у активність, що володіє здатністю до відновлення, забезпечуючи постійність та стабільність життя (Рис. 2.1).

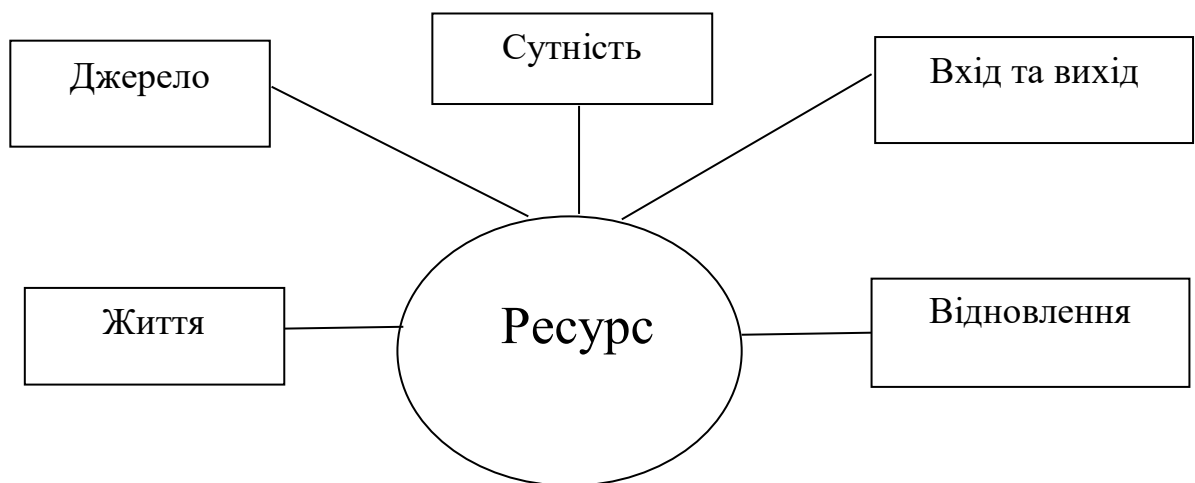


Рис. 2.1. «Ресурс» у векторах його розуміння

У руслі економічного підходу поняття «ресурс» зустрічається найчастіше, і представляє собою сукупність елементів, які використовуються людиною для покращення своєї життєдіяльності. Ресурси в економіці – це реальні потоки й запаси всіх видів благ, які можуть бути використані суспільством (Верхоглядова, 2015). В економіці найбільш поширеною є класифікація ресурсів за фізичним змістом, що передбачає їхній поділ на чотири основні види: матеріальні, людські, фінансові та інформаційні (Пономаренко, 1999). У сфері державного управління та розвитку територіальних громад А. Ткачук та М. Дацишин розділять ресурси на зовнішні (інвестиції, міжнародна допомога у формі фінансового донорства, грантів, допомога з боку земляків-емігрантів) і внутрішні, які разом організовано у три підгрупи:

- 1) *соціальний капітал*: знання, компетенції, досвід, традиції окремих членів; взаємодія у спільноті на основі взаємної довіри; самозарадність або ініціативність; солідарність і свіввідповідальність (через локальну ідентичність).
- 2) *фінансові ресурси*: місцевий бюджет, медична та освітня субвенції, доходи комунальних підприємств, добровільні внески на школу тощо.
- 3) *ресурси довкілля*: землі, ліси, водойми, природні копалини місцевого значення, пам'ятки природи, міфи та легенди.

Головним в системі внутрішніх ресурсів, як зазначають самі автори, є «спроможність членів громади – гуртом та індивідуально – за рахунок своїх знань, навичок та взаємодії щодня робити якісний і кількісний внесок у сталий розвиток громади» (Ткачук, Дацишин, 2016: 38). Тобто мова йде про розвиток соціального капіталу територіальних громад. До ключових зарубіжних психологічних теорій ресурсів належать теорія самоефективності А. Бандури (Хьелл, Зиглер, 1997); теорія консервації ресурсів С. Хобфолла (Hobfoll, 1989); концепція життєстійкості С. Мадді (Maddi, Khoshaba, 1994), в якій виділено три автономних компонента стійкості до стресових ситуацій (залученість, контроль, прийняття ризику); дослідження ресурсів копінг-поведінки Р. Лазаруса (Lazarus,

1993); класифікація психологічних ресурсів особистості Д. Леонтьєва (Леонтьєв, 2016), в якій учений підкреслює важливість ціннісно-смыслових ресурсів, що надають людині почуття опори, внутрішнє право на активність і прийняття рішень; концепція «ресурсності особистості» О. Штепи, де метарівнем актуалізації ресурсів є здатності людини до рефлексії та самоздійснення (Штепа, 2015). Широке розповсюдження отримала теорія консервації (або збереження) ресурсів (COR-теорія) С. Хобфолла (Hobfoll, 1993). Ресурси, за його визначенням – це об'єкти, особистісні якості, обставини або види активності, що є цінністю для індивіда або засобом для досягнення важливих цілей, і тому людина намагається їх зберегти, мінімізувати їхню втрату, інвестувати свій час та енергію в стосунки з соціумом. Модель збереження ресурсів розглядає чотири види ресурсів: об'єктивні ресурси (квартира, будинок, машина тощо), соціальні ресурси (вік, соціальний стан), особистісні характеристики (ресурси стресостійкості) й енергетичні ресурси (час, гроші, знання).

В рамках розвитку теорії психологічного стресу «ресурси» визначаються як ті фізичні та духовні можливості людини, мобілізація яких забезпечує виконання його програми і способів (стратегій) поведінки для запобігання стресу (Бодров, 2006). Поняття «ресурс» трактується через внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресових ситуаціях; це емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до трудових та життєвих стресових ситуацій (Водопьянова, 2009: 7). Всі ці різновиди ресурсів взаємопов'язані, відсутність або втрата одного ресурсу може бути компенсована наявністю або знаходженням іншого. Психологи розглядають *ресурси як життєві опори людини*, які мають бути у її доступі і забезпечувати (за теорією А. Маслоу) її основні потреби виживання, фізичного комфорту, безпеки, причетності до певної групи, поваги та самореалізації у соціумі (Казібекова, 2017). Ресурси мають інструментальне

значення для людини та символічну цінність, оскільки допомагають їй усвідомити свою ідентичність

Загалом, у руслі соціології та психології виділяються два великі класи ресурсів: *особистісні*, що представляють собою навички та здібності індивіда, та *середовищні*, які відбивають доступність інструментальної, моральної, емоційної допомоги з боку соціального довкілля (Муздыбаев, 1998). Ресурси середовища передаються через мережу соціальних зв'язків та зовнішню підтримку. Вони забезпечують адекватне функціонування психічного здоров'я людини різних ситуаціях особистого чи професійного характеру, як, наприклад, діяльність вчителів в умовах невизначеності, нечіткості, коли запроваджуються нові підходи в системі освіти. Психологічні ресурси стосуються людини та групи людей. Вони активізуються за потреби і

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

Тобто, психологічні ресурси слугують підтримкою актуальній ситуації з огляду на минуле та майбутнє. Завдяки психологічним ресурсам людина здана прокладати собі шлях, долаючи повсякденні стреси та труднощі, визначати напрямок руху, впевнено крокувати у майбутнє. Індикатором відповідності цього руху є почуття рівноваги, свободи волі та рішень. Отже, в загальному розумінні, *психологічні ресурси* – внутрішні чи зовнішні змінні (засоби і можливості), які є джерелом сили для окремої людини (індивідуальний рівень) чи цілої групи (груповий рівень) у вирішенні повсякденних життєвих та професійних викликів.

Щодо *психологічних ресурсів взаємодії стейкхолдерів освіти, то ми їх будемо визначати як сукупність особистісних чи середовищних опор, завдяки яким можна побудувати стосунки, підтримувати зв'язок і спілкування задля досягнення якості освіти, її забезпечення та здобуття в умовах конкретного освітнього закладу. Тож, далі ми будемо говорити про різні категорії стейкхолдерів освіти як про носії ресурсів, а ситуації їхньої взаємодії як про спосіб пошуку та актуалізації психологічних ресурсів заради розбудови простору освітнього розвитку дитини, школи та громади. Засобами активізації психологічних ресурсів ми також будемо розглядати соціально-психологічні технології, що спрямовані на організацію взаємодії стейкхолдерів освіти. «Ключем» доступу до цих ресурсів та умовою їх спрямування на вирішення нагальних питань буде «почуття причетності» всіх стейкхолдерів освіти до предмету нашої уваги – освіти та процесів її реформування згідно концепції «НУШ».*

## 2.2. Почуття причетності як ресурс, що виникає у взаємодії

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



Почуття причетності виникає внаслідок соціальних інтеракцій, і воно впливає на ступінь участі кожної окремої людини у житті спільноти, громади. Деякі вчені використовують почуття причетності в якості індикатора активності спільноти: чим вище почуття причетності, тим вищий показник активності кожного члена цієї спільноти (Zúñiga, Jung, Valenzuela, 2012). Почуття причетності, як особисте почуття зв'язку з іншими та групами, пов'язує людину з суспільством – з однієї сторони, і виникає за умови підтримки та поцінування групою – з іншої. Деякі зарубіжні автори пропонують навіть використовувати почуття причетності як спрощений альтернативний спосіб вимірювання такого об'ємного конструкту як «соціальний капітал» чи, або як ресурс соціальної інклюзії чи як індикатор соціальної ексклюзії (Ahn, Davis, 2020).

Почуття причетності є гнучким і динамічним конструктом, який може змінюватися під впливом часу, контексту та обставин. Маючи почуття причетності людина здатна досягти більшого суб'єктивного благополуччя, самовизначатися в професійному колективі, включатися у життя громади. Відсутність почуття причетності, натомість, призводить до зменшення залученості, задіяності самої людини, негативно позначається на її суб'єктивному благополуччі, призводить до апатії та демотивації. Про негативні соціально-психологічні ефекти, зокрема «синдром реформи» та «ефект горловини», які виникають у педагогічній спільноті у зв'язку з відсутністю розуміння реформи, браку ресурсів, інституційної підтримки та інших чинників, можна ознайомитися у додатку А.

В зарубіжних дослідженнях також вказується, що психологічні ресурси тісно пов'язані з суб'єктивним благополуччям і соціальною інклюзією. Розкриємо цей зв'язок на прикладі результатів дослідження німецьких учених, які вивчали рівень причетності студентів-іноземців до навчального процесу залежно від того, наскільки вони усвідомлюють цінність вищої освіти як інвестиції у життя в новій країні (Германії) та, як частину довгострокової

стратегії з інтеграції у нове суспільство (Bude, Lantermann, 2006; Akhtar, Kroener-Herwig, 2017; Grüttner, 2018). Цікавим для нас є висновок авторів про те, що суб'єктивне благополуччя студентів-іноземців залежить в першу чергу від того, наскільки вони відчують соціальну причетність, а не тільки власну причетність до студентської спільноти. Тобто, мова йде про почуття причетності до чогось більш масштабного – до рівня спільноти.

Для того, щоб посилити почуття причетності суб'єкта важливо, в першу чергу, створити ресурсне середовище: відкрите, гостинне, інклюзивне, підтримуюче. Позитивне довкілля (сім'я, друзі, колеги) є важливим чинником збереження стресостійкості особистості, тому його можна розглядати як соціально-психологічний ресурс. Спираючись на концептуальні положення К. Муздибаєва, пропонуємо розглядати «почуття причетності» внутрішній психологічний ресурс вчителя, який, в той же час, формується під впливом середовища, і полегшує адаптацію педагога до мінливого та подекуди стресового процесу діяльності в умовах реформи в освіті. У світовій та українській освітній практиці накопичено низку способів посилення почуття причетності різних стейкхолдерів освітнього процесу (учнів шкіл, студентства, педагогів). Перелічимо найцікавіші з них:

- програма «студентське коло» передбачає створення теплого та привітного простору для спілкування з іншими студентами (учнями), формування почуття спільноти та причетності до освітнього закладу, а також навчання стратегіям покращення власного благополуччя в загальному розумінні;
- онлайн база учнівських комітетів, студентських організацій із самоврядування, де можна знайти клуб за інтересами або створити власний;
- «різноманітність та інклюзія» – цей напрямок підтримує учнів/студентів, вчителів/викладачів, співробітників, випускників та представників громади у створенні моделі справедливості та інклюзії. Він впливає на діяльність освітньої установи та кампусу, і надає можливість бути

почутим усім учасникам освітнього процесу в школі або членам університетської спільноти;

- щорічні заходи, які мають об'єднувати учнів та вчителів, батьків і лідерів громад, з охорони довкілля та зменшення забруднень лісів і водоймів, популяризації здорового способу життя. Участь у цих заходах збільшує почуття причетності до громади, школи та класу, відкриває можливості для прояву самозарадності, відповідальності.

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

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

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

В цілому, існує велике розмаїття ресурсних центрів чи об'єднань, діяльність яких в загальному сенсі, спрямовується на посилення соціальної причетності учнів (студентів) різних навчальних закладів, та передбачає створення інклюзивного середовища для представників сексуальних, етнічних меншин, ветеранів тощо (Iowa State University).

Підсумовуючи вище зазначені теоретичні викладки, підкреслюємо, що почуття причетності є тим психологічним ресурсом, який виникає, завдяки правильному процесу ідентифікації суб'єкта з групою, через гармонійно

побудовану систему соціальних зв'язків з оточенням, єдність на ціннісному рівні. Модель «Психологічні показники розвитку почуття причетності до освітніх змін» більш детально розкриває зв'язок того, як виникає це почуття у вчителів, учнів і батьків, і як це пов'язано з психологічною атмосферою у школі, міжособистісними взаєминами в шкільному колективі та ставленням з боку керівництва (Каніболоцька, 2021).

Почуття причетності педагогів розглядається нами як важлива передумова успішності освітньої реформи в Україні. Критеріями адекватного почуття причетності вчителів до освітньої реформи є позитивний емоційний фон їхньої діяльності, прагнення бути активним учасником освітніх інновацій, спільних професійних і поза-професійних заходів, пов'язаних з освітньою реформою. Оскільки почуття причетності є фундаментальною людською потребою, воно властиве кожному суб'єкту, як учаснику соціальної взаємодії, і здатне підтримувати цю взаємодію на ефективному рівні, тому його можна вважати ресурсом. З огляду на класифікацією ресурсів С. Хобфолла, в якості енергетичного ресурсу для вчителів, в умовах освітньої реформи, можна запропонувати акціональну СПТ «Фасилітації почуття причетності». Вона спрямовується на інтеграцію системи власних цінностей з діяльністю свого освітнього закладу та рефлексію негативного емоційного досвіду в контексті впровадження освітньої реформи. Таким чином, ця технологія здатна посилити причетність вчителів через активізацію позитивних емоцій в афективній та цінностей в когнітивній сферах.

Змістовно ця технологія представляє собою комплекс рефлексивних технік, який виконується у формі послідовного ланцюжку. Перша з технік «Компас цінностей» передбачає ціннісне самовизначення педагога у контексті освітніх змін. Завдяки використанню цієї техніки передбачається, що педагоги мають поставитися до своєї роботи більш відповідально, і разом із цим, менш тривожно реагувати на повсякденні робочі негаразди. Друга техніка полягає у

розвитку емоційної грамотності педагогів за моделлю «4F» Р. Гринавей, адже надає можливість учасникам проаналізувати власні почуття, поглянути на ситуацію об'єктивно та спрогнозувати майбутнє відповідно до наявних фактів і переосмислених почуттів (Каніболоцька, 2021).

### *Критерії ефективності та доказова база технології*

Для того, щоб перевірити ефективність цієї соціально-психологічної технології нами був проведений захід для вчителів загально-освітніх шкіл, у ході якого ми використали технологічний комплекс на активізацію почуття причетності педагогів. У зв'язку з карантинними обмеженнями через пандемію COVID-19, захід відбувся в онлайн форматі. За тривалістю проведення СПТ «Фасилітація почуття причетності вчителів» займала дві академічні години.

*Учасниками процесу були:* фасилітатор, який пояснював хід роботи, управляв процесом структурованого обговорення (ставив завдання, контролював час, слідкував за внутрішньо груповою динамікою) та, власне учасники технології – представники різних педагогічних спільнот.

У процесі заходу учасники працювали у різноманітній, егалітарній, групі відповідно до *критерію розподілу ролей*. Під час роботи вони виконували свою роботу окремо один від одного, а потім відбувалася відкрита дискусія за принципом добровільності. При цьому ведучий, як фасилітатор, слідкував за ходом обговорення та часом.

*Тип інтервенцій* фасилітатора був пов'язаний як з процесом, так і зі змістом роботи учасників. Його основним завданням було створення відкритого, сприятливого для обміну думками середовища, пояснення мети і чітке формулювання завдань та здійснення підготовчих процедур для проведення заходу у дистанційному форматі, а також проведення замірів до та після інтервенції. По ходу виконання технік в учасників виникали запитання та уточнення, на які фасилітатор відповідав. Таким чином, фасилітатор сприяв

встановленню відкритої, теплої та, водночас, продуктивної атмосфери, що важливо для активізації та розвитку почуття причетності учасників.

Основні *прогнозовані результати* технологічного впливу полягають у тому, що учасникам надається можливість проаналізувати власні цінності, пов'язані з професійною діяльністю, поставитися до своєї роботи більш усвідомлено, і разом із цим, менш тривожно реагувати на повсякденні виклики. Це шлях розбудови власного критичного мислення через перегляд та переосмислення власних емоційних реакцій на ситуацію та присвоєння (екстеріоризацію) нових здобутків. Навчитися рефлексувати з приводу певного досвіду, використовувати його надбання у майбутньому у схожих випадках – дуже важливо, адже розширюється поведінковий репертуар учасника, зменшується гострота емоційних реакцій.

*Головний очікуваний результат* СПТ «Фасилітація почуття причетності» полягав в усвідомленні власних професійних цінностей; набутті здатності рефлексувати власні емоції, керувати ними, особливо в ситуаціях перенасичення негативними переживаннями, а також звільнення від неприємних емоцій, що виникають в контексті безпосередньої діяльності, переосмислення негативного досвіду, зокрема, під час упровадження освітніх інновацій. На основі попередніх теоретичних та емпіричних напрацювань нами визначено такі *критерії ефективності* акціональної СПТ «Фасилітація почуття причетності»:

- *рефлексивність* емоційних станів та досвіду через інтеграцію на когнітивному рівні змісту і мети своєї діяльності,
- *прогностичність* через моделювання власних емоційних проявів на схожі професійні виклики в майбутньому та позитивний афективний фон діяльності педагога.

Ми хотіли дослідити, на скільки технологія спрацювала за попередньо визначеними критеріями і перевірили, як учасники оцінюють, на когнітивному рівні, ступінь узгодженості особистих і колективних цінностей, та власну

здатність керувати емоціями – на афективному. Тож, завдяки запропонованій СПТ «Фасилітація почуття причетності» у педагогів, які приймали участь у заході, відбулися позитивні зрушення. Більш наочно доказова база представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Перевірка ефективності акціональної СПТ «Фасилітація почуття причетності»**

Критерії ефективності	Параметри перевірки	Рівень значущості
Рефлексивність	<i>Когнітивний</i> аспект причетності - «інтеграція особистих цінностей і переконань з цінностями організації»;	$p \leq 0,03$
	- «усвідомлення шляхів реалізації власних цінностей під час безпосередньої діяльності»	$p \leq 0,01$
	<i>Афективний</i> аспект причетності - «переважання позитивних емоцій над негативними під час роботи»	$p \leq 0,02$
Прогностичність	<i>Когнітивна</i> сфера «знання про те, як найкраще для себе відреагувати на професійні виклики в майбутньому»	$p \leq 0,03$

Примітка: рівень значущості визначався за непараметричним критерієм Т-Вілкоксона.

Отже, в когнітивній сфері учасників відбулася інтеграція особистих цінностей із цінностями своєї установи, педагоги почали краще усвідомлювати можливості реалізації власних цінностей під час безпосередньої професійної діяльності. Це є підтвердженням ефективності техніки «Компас цінностей», що спрямовується на активізацію когнітивного аспекту причетності вчителів до освітньої реформи, і має на меті об'єднання в мисленні вчителя змісту та цілей своєї діяльності через пошук спільних цінностей та шляхів їх реалізації в умовах роботи освітнього закладу.

В афективній сфері вчителів також відбулися значущі зміни. Так, у результаті технологічного впливу вчителі почали відмічати більше позитивних емоцій, ніж негативних, що є важливим показником доброзичливого та

ресурсного середовища, в якому можливий адекватний прояв почуття причетності педагога. Отримані дані говорять про те, що використаний комплекс рефлексивних запитань за технікою «4F» є дієвим і дійсно дозволяє учасникам технології не тільки переосмислити набутий (часто неприємний досвід), але й розглянути його у ресурсному ключі та використати на майбутнє.

Крім цього, у результаті проведеної СПТ «Фасилітація почуття причетності» у вчителів, як учасників освітнього процесу, відбулося значуще зростання показника почуття причетності, вмотивованості та морального духу в колективі. Рефлексія щодо власної приналежності до педагогічної спільноти надала їм більшого натхнення в повсякденній роботі. Таким чином, ресурсність акціональної соціально-психологічної технології «Фасилітація почуття причетності» є очевидною і полягає в тому, що учасники почали з розумінням ставитися до своєї роботи, як до способу досягнення власних цілей, а також усвідомили її користь для себе та інших. В результаті виконання комплексу рефлексивних вправ вчителі змогли інтегрувати особисті цінності з надіндивідуальним рівнем, покращили власний емоційний фон та підвищили свою емоційну грамотність, обмінятися цінним досвідом з колегами – представниками інших навчальних закладів.



## РОЗДІЛ 3. БАТЬКИ ЯК СТЕЙКХОЛДЕРИ ТА ЗАМОВНИКИ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### 3.1. Уявлення батьків, вчителів та учнів про школу

Вже описана подвійність ролей всіх причетних до системи освіти (як учасників освітнього процесу та стейкхолдерів освітнього закладу) проявилась у відмінностях щодо їхніх уявлень про заклад освіти. Разом із цим, є і спільні ознаки школи. Тож, для педагогічного та технічного персоналу закладу освіти, батьків та учнів школа представляється через 22 спільні категорії, що її презентують через період дитинства та освітню діяльність самого учня, яка ґрунтується на дисципліні і є структурованою, орієнтованою на досягнення та здобутки, а також наповненою позитивними емоціями міжособистісного спілкування та під час святкових заходів. Таким чином школа асоціюється із освітньою діяльністю учня й перебуванням у шкільному середовищі та наповнена змістом дитинства, як індивідуально-наповненого для кожного. Водночас у цьому спільному кожна категорія демонструє свої переваги: учні – позитивні емоції під час святкування, а також поділяють з батьками та вчителями орієнтованість на навчання; батьки та технічний персонал школи – більше роблять анкет на «знаннях» та «дружніх стосунках» (Бевз, 2021). Також такі типові атрибути шкільного життя, як «оцінка», «навчання» та «знання» теж виявилася по-різному сприйнятими різними групами інтересантів. Специфічність прояву категорії «оцінка» виявилася у тому, що у батьків вона поєднується із «підготовкою», у дітей – із «знаннями». у вчителів виступає заключним висновком згідно проведеної роботи через «контроль». Встановлено, що для вчителів «знання» поєднуються із категоріями «канікули» та «батьки», а для батьків – із категоріями «дружба» та «адміністрація» школи. Категорія «навчання» у вчителів може виступати умовою досягнення результату, а для батьків та дітей – скоріше частиною або виховного спілкування (батьки), або дисциплінарного виховання (діти). Таким чином для вчителів та учням школа скоріше сприймається через процесуальні

характеристики. Натомість батьки і технічний персонал чіткіше орієнтовані на результат навчання – знання та позитивне спілкування як умову їх набуття (табл.3.1).

Таблиця 3.1

**Змістовні відмінності у уявленнях стейкхолдерів освіти про оцінки, знання та навчання**

Категорії Стейкхолдери	Оцінка	Знання	навчання
батьки	<i>Підготовка</i>	<i>дружба адміністрація</i>	<i>виховання спілкування</i>
діти	<i>знання негативні емоції</i>	<i>оцінки негативні емоції</i>	<i>виховання дисципліна</i>
вчителі	<i>Контроль</i>	<i>канікули батьки</i>	<i>успіх результат досвід</i>

Можна сказати, що *батьки учнів* традиційно орієнтовані на здобуття дитиною освіти у школі (традиційність групового навчання). При цьому активізація їхніх переживань стосується питань розуміння внутрішньо-шкільного процесу навчання та відповідності його забезпечення (матеріального, культурного, документального), а також супроводжуються переживанням процесів дорослішання та емоційного зростання дитини. Тож інтереси батьків розгалужуються чотирма рукавами, вказуючи на традиційність групового навчання; розуміння процесу навчання у школі, забезпечення освіти дитини та переживання процесів її соціалізації.

Для *технічних працівників* представлення школи комбінується двома аспектами процесу нормування: ціннісним та організаційним, які поєднують через власну працю технічного обслуговування процесу навчання із позитивною взаємодією, підтримкою та атрибутами державних цінностей і зразками нормативної поведінки (Бевз, 2021). Наразі їхні уявлення про школу є найбільш об'єднаними навколо іміджу школи та якості вирішення нею її ключових завдань.

Багатогранність *вчительської професії* появилася у різноманітті їхніх уявлень про школу, де перший блок символізує «традиційність групового навчання», що також відмічається і у батьків. Другий об'єднує різні аспекти роботи вчителя, а саме: власне педагогічну працю, що трактується через творчість; надання часу дітям, що потребує вдосконалення і супроводжується амбіціями та випробуванням; надання часу батькам з підкресленням значення знань та відповідальності; вказівкою на специфіку вчительської роботи, що має високий рівень публічності та має опиратися на позитивну самопрезентацію та самосприйняття. Останні позиції вказують, що уявлення вчителів про школу акцентується на фігурі вчителя, як зразку, якому має педагог відповідати а учень – слідувати, і така вимушена публічність праці вчителя може перенапружувати його аж до ризиків переорієнтації діяльності. Тут ми говоримо про ризики, бо ці тенденції виявилися зовсім не представленими в *уявленнях учнів*, які об'єднують розуміння меж навчального процесу (1), проведення часу (2) та власне і соціального значення освіти, що активізує процес «пізнання» і тим самим мотивує до навчання. Також особливістю уявлень учнів про школу є їх наповненість емоціями, де «навчальний процес» (1) поєднується як із «негативними емоціями», так вказує на «друзів»; час у школі (2) – з «переживанням обмежень» та «емоціями закоханості», а третій блок (власне і соціальне значення освіти) – фіксує максимальний спектр позитивної взаємодії та атмосферу прийняття, нові знайомства та варіацію стилів комунікації (боротьба, співпраця, уникнення, компроміс).

Все вище сказане посилює думку, що стейкхолдерами можна вважати всіх, хто висловлює позитивний інтерес до школи і прагне її розвитку. З причини такого різноманіття їхня взаємодія буде набирати колабораційних характеристик. При цьому освітній процес як суттєва ознака школи залишається у іншій площині аналізу і стосується методичної компетентності вчителя у його професійній діяльності, що регулюється трудовими відносинами. Тож у діяльності школи варто розділяти освітній процес (як

виробничий), виконання якого регулюється трудовий законодавством, та процес формування відносин між стейкхолдерами, до якого слід уважно ставитися та враховувати відмінності у їхніх інтересах, ймовірні впливи та вимоги, механізми регулювання яких перебувають поза виробничими відносинами.

Так найменшу інтеграцію у шкільну спільноту мають саме технічні працівники, однак саме вони виявилися носіями найбільш конкретних уявлень про державно-ціннісне призначення школи. Успішність школи, як цілісної організаційної системи, не допускає відмежування будь-якої функції та її тлумачення поза освітніми цінностями, що базуються на повазі, підтримці, взаєморозумінні та засадах роботи в команді. Результати нашого дослідження ще раз на цьому наголосили: позитивно-орієнтована включеність всієї команди у загальношкільні задачі закладу може постати найголовнішою умовою його успішності. Щодо позиції батьків, то вона отримала подвійне представлення щодо адміністрації школи (як замовника освіти дітей та представника законних прав та інтересів дитини) і щодо вчителів (опосередковано підпорядковане, рольова позиція яких є незахищеною для хибної передачі відповідальності за всі сфери життя дитини, у т.ч. і навчання). Такий підхід проявляється у трактуванні батьків, яких слід залучати до освіти дітей, де роль експерта приписується вчителю. Натомість в освітньому процесі, всі позиції його учасників мають бути збалансованими у правовому полі. Пошанування особистості дитини виступає умовою її успішного навчання. Однак правова обмеженість дитини може посилювати його несамостійність і залежність, що виправдовує залучення та втручання дорослих: батьків, вчителів, репетиторів. У закладі освіти ці питання може урегулювати договір між представниками законних прав та інтересів дитини (батьків, або осіб, які їх замінюють) і адміністрацією школи на надання освітніх послуг. А стосунки між закладом та вчителями щодо надання освітніх послуг дитині – трудовим договором.

Тож ресурсом шкільного менеджменту у роботі із стейкхолдерами освітнього закладу мають стати інструменти колаборації та побудови спільнот. Деякі з них ми розкриємо у наступних розділах посібника як соціально-психологічні технології, а також обґрунтуємо важливість договору між батьками та освітнім закладом.

### 3.2. Ресурси взаємодії батьків та школи щодо освітнього розвитку дитини

Включеність батьків в освіту дитини та надання ними відповідної підтримки у здобутті освіти завжди викликало низку питань, наразі, щодо змісту, міри та способу участі батьків і дітей в освітньому розвитку дитини (Мельник, 2021). Цей шлях може полегшити батькам їхня обізнаність щодо організації процесу навчання та шкільної освіти. Швидше за все алгоритм вдалої співпраці буде являти собою врахування трьох компонентів: вірне розуміння та індивідуальне сприйняття батьками освіти своїх дітей, усталений «родинно-сімейний стандарт» щодо освіти дітей і реальне шкільне середовище. Ще Л. Виготський стверджував, що у розвитку дитини перетинаються два шляхи: природне дозрівання та оволодіння культурними способами мислення і поведінки (Виготський, 2005). Згідно італійської педагогічної системи М. Монтесорі, навчання є природним процесом, який пробуджує досвід дитини завдяки правильно організованому простору, в якому буде відповідна атмосфера та відповідно підібрані інструменти й матеріали для навчання (Бондар, Ільченко, 2009). Методика італійки, що складається з трьох компонентів (вчитель, дитина і довкілля) логічно вплітається у сучасне розуміння процесів організації освітньо-розвиткової діяльності учня. Український психолог Г. Костюк наполягав всіляко уникати в житті особистості протиставлення природного і суспільного, біологічного і соціального, тому що усі елементи взаємодіють між собою (Костюк, 1976). Все сказане гармонійно поєднується у формулі «Нової української школи»,

невід'ємною частиною якої є дев'ять компонентів, як інтегруючих і спрямовуючих освітній процес на формування особистості дитини як відповідального громадянина, патріота та інноватора.

Розуміння сучасних батьків свого ресурсного потенціалу щодо освіти дітей і її відповідності запитам сучасності є важливим задля спрямованої розбудови її перспектив та досягнення якості. Наші розробки показали, що активізовані освітньою реформою ресурси можна поділити на два блоки, де перший блок включає оптимізм/позитивне мислення, інтелектуальні ресурси, самоконтроль/самовладання<sup>2</sup>, що представляє собою психологічні ресурси батьків. Цей блок базується на інтелектуальних ресурсах батьків та сфокусований на позитивному сприйманні себе і дитини й позитивній взаємодії: його можна назвати «Індивідуальні інтелектуальні ресурси та позитивне сприймання». Другий блок групує такі категорії, як «допомагаю/показую/роблю», «професійні вміння інших», «матеріальні ресурси родини», «власні соціальні контакти». Цей блок вказує на так званий соціальний капітал батьків (професійні вміння інших, соціальні контакти, матеріальні ресурси, напевно, для репетиторів), це відноситься до ресурсів середовища. Його можна назвати або «соціальний капітал батьків», або більш конкретно, як «практичні внески». Цей блок вказує на ті ресурси якими батьки користуються в соціумі і на ті конкретні дії та внески, які вони готові використати задля підтримки дитини на її освітньому шляху. Це гроші, конкретні дії і свої контакти для вирішення поточних завдань освітнього процесу дитини.

Між цими двома факторами виділяється перехідна зона, що включає «комунікативні здібності», «власні професійні вміння», «пошук актуальних пропозицій» та «емоційні включення батьків», що вказує на здатність батьків до соціальної взаємодії. Можна сказати, що батьки для підтримки дитини на освітньому шляху опираються на власні комунікативні здібності: вони шукають перспективні соціальні контакти та відновлюють власно-

---

<sup>2</sup> Дослідження ресурсів батьків проводилося у 2020-21 роках засобом он-лайн опитування.

напрацьовані, опираються на власні навички планування життя своє та дитини у власному часі. Цей процес є емоційно насиченим, а якість комунікативних навичок батьків має неабияку вагу у досягненні результативності щодо зовнішньо-залучених ресурсів. Якщо таких здібностей обмаль, то батьки у підтримці освітнього розвитку дитини переважно будуть локалізуватися на одному із вище названих ресурсних блоків. Незалежно від того який із блоків батьки будуть розглядати як єдино-правильний і при відсутності ініціативи з боку школи навіть і його можуть знецінити (Мельник, 2021). Тож ініціативність школи у взаємодії з батьками учнів можна розглянути як професійно обумовленою. Навіть із 9-ти позицій концепції «НУШ» батьки визнали найвагомішими для них саме «умотивований вчитель», «сучасне освітнє середовище» та «трикутник партнерства» (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

#### **Пріоритетність вибору батьками учнів важливості компонентів «НУШ»**

№	Компоненти концепції «Нова українська школа»	%
1	Умотивований вчитель	74,70
2	Сучасне освітнє середовище	69,00
3	Трикутник партнерства	55,20
4	Формування компетентностей	48,30
5	Ціннісне виховання	41,40
6	Справедливий розподіл	35,60
7	Дитиноцентрим	23,00
8	Нова структура школи	13,80
9	Автономія для шкіл	11,50
	Інше	8,04

Наразі такі компоненти концепції, як «нова структура школи» та «автономія шкіл» залишаються на останній позиції, що скоріше вказує на необізнаність батьків щодо їхньої сутності у розвитку якісної освіти та, можливо, заперечення самої можливості ствердження процесів демократизації освіти.

Ресурсом для себе батьки вбачають школу, що має територіально наближене розташування. За таких умов діти можуть самостійно опановувати

соціальний простір, менше часу їм слід гаяти на дорогу до школи. Хоча більшість батьків відмітили «умотивованого вчителя» як найбільш бажану категорію концепції «НУШ» (74,70%), однак її рейтингові показники при виборі школи зайняли нижчі позиції по відношенню до територіальної наближеності школи. Категорію «вчитель» назвали як важливу 13,79% респондентів, а «якість навчання» - 18,39%. Тож при виборі школи для навчання дитини батьки розцінюють територіальну наближеність школи як ресурс і лише слідом виступають важливими питання «якості освіти» і «компетентності вчителя». Відгуки знайомих і престиж школи були оцінені батьками як важливі лише у діапазоні 4-5% опитуваних.

Становлення позиції батьків як «учасника освітнього процесу» дитини освіти виявилася залежною від міри їхньої завантаженості справами власного та професійного життя. Хоча батьки і виявляють досить високий відсоток прагнення бути включеними в процес освіти дітей, однак існує низка чинників, які обтяжують цей процес і унеможливають або ускладнюють його зрозумілість та доступність для батьків щодо їхньої участі в освітньому процесі. Як освітній процес, так і процеси реформування освіти потребують від батьків додаткового часу для опанування, якого у них немає батьків. Тож батьки можуть лише частково співвіднести реформу із якістю освіти власної дитини і воліють більш раціонально витратити свій час щодо ознайомлення із інноваційними освітніми процесами (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

### Позиція батьків щодо реформи.

Позиція батьків	%
поінформованість батьків про «НУШ» є частковою	60,92
реформа лише частково задовольняє потребу в освіті дітей	64,37
недостатність розуміння внутрішньої організації ЗЗСО	37,97
періодична включення батьків у життя школи	31,00
проблеми з вчителями	12,64
відсутність взаємодії у питаннях навчання дітей	13,79

Внутрішня організація навчальних процесів у школі теж виявилася недостатньо зрозумілою для батьків, які відчують себе скоріше дотичними,



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

Таблиця 3.4

**Використання ресурсів батьками при підтримці дитини на освітньому шляху**

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

У комунікації зі школою батьки вбачають найбільші ресурси у використанні інформаційно-цифрових каналів, які виявилися найбільш прийнятими саме з причини їх економічності та оперативності (Мельник, Бевз, 2020). Ступінь звернення до інформаційних каналів можна побачити на табл. 3.5, де видно, який канал комунікації зі школою батьки використовують зараз і яким батькам зручніше користуватися, що позначається бажаним.

Таблиця 3.5

**Наявні та бажані для батьків канали комунікації зі школою**

Канали комунікації	Наявні (у %)	Бажані (у %)
Месенджери (Viber, Telegram та інше)	92	85
Приватне спілкування з вчителем	60	45

Батьківські збори	45	19,5
Сайт школи	34,5	29
Телефонні розмови	33	23
Інформація через батьківський комітет	24	3,45
Загальношкільні заходи	15	13
Записи в електронному щоденнику	14	33
Електронна пошта	11,5	10,3
Паперові записки	6	4,6

Найбільш популярними каналами отримання інформації зі школи є «месенджери», «приватне спілкування з вчителем» та «батьківські збори». Також бажаним каналом отримання інформації виявилися «записи в електронному щоденнику». Це ще раз підкреслює, що батькам важливо мати оперативну інформацію щодо процесу навчання дитини, заради якого вона і знаходиться в шкільному середовищі (див. табл. 3.5). Аналіз виборів респондентів пріоритетних каналів комунікації зі школою надав нам можливість виокремити один загальний канал (сайт) і 5 індивідуально орієнтованих (приватне спілкування, телефонні розмови, електронна пошта, месенджери та електронний щоденник). Динаміки змін типових і найбільш зручних каналів комунікації показала, що, за умови введення електронного щоденника, який фіксує поточні досягнення дитини, посилюється інформативна значущість сайту школи, для батьків. Можна передбачити, що процеси персоналізації та орієнтації на індивідуальну траєкторію освітнього розвитку дитини однозначно слугують посиленню включеності батьків у розвиток школи, про освітній потенціал якої можна дізнатись на сайті (Мельник, 2021). Слід відмітити, що індивідуальна освітня траєкторія розвитку дитини та персоніфікованість є провідними параметрами концепції «НУШ».

Ресурси батьків щодо підтримки освітнього розвитку дитини можна об'єднати у три групи: матеріальні, професійні та досвід. Серед *матеріальних ресурсів* більш пріоритетними стали додаткові курси чи репетитор з обраного предмету (30%), забезпечення дитини необхідними гаджетами та інтернетом

(17%) та купівля додаткових необхідних розвиткових матеріалів/книг (15%). Незначна частина батьків зазначили серед матеріальних ресурсів кошти які направляються напряму в школу (9%) та особисте додаткове фінансування власної дитини, в якості мотивації за гарні оцінки (5%). Також 12% вкладають «все» в підтримку освіти власних дітей, задля їх майбутнього. Серед *власних професійних* вмінь було визначено педагогічну освіту та досвід (31%), використання підказок-навичок (26%) на власному прикладі/досвіді (23%). Важливими відмічені мотиваційна бесіда/пояснення (12%) й спеціальні знання предмета (10%). При описі *власного досвіду*, який використовується, як ресурс для підтримки освітнього шляху блок недиференційованих відповідей проявився у 23% батьків (табл.3.6).

Таблиця 3.6

**Використання батьками власного досвіду у підтримці освітнього розвитку дитини**

Сфери досвіду	%
Власний приклад/знання	26
власний досвід вирішення складних питань	17
досвід власного дитинства	14
спецзнання (педагогічні або предметів)	10
новий досвід взаємодії	9

Батьки розмовляють з дітьми та на власних прикладах, намагаються запропонувати варіанти побудови освітнього шляху. Однак у нових умовах освітнього простору «НУШ» тільки частина з минулих норм батьківського досвіду може бути використана. Натомість актуальні соціальні контакти ввійшли у менш задіяну сферу ресурсів батьків: лише менша частина опитаних їх використовує. У тих батьків, які використовують соціальні контакти ресурсами є «вирішення проблем» (16%) та «інформація» (15%) і «спілкування» (15%), що свідчить про необхідність обміну інформацією та налагодженні комунікації з оточенням. Важливим моментом для підтримки

дитини є усвідомлення батьками своїх можливостей та використання наявних ресурсів в підтримці освітнього шляху власної дитини. Наявність непрояснених питань взаємодії школи та батьків щодо освіти дитини є досить об'ємно. Їх уточнення вивільнить ще низку важливих ресурсів взаємодії стейкхолдерів освіти у розбудові освітньої траєкторії розвитку дитини.

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

Здобуття освіти дітьми передбачає певну правову компетентність громадян, які мають малолітніх (до 14 років) та неповнолітніх (14-18 років) дітей і регулюється законодавством України (ЗУ про ох.дит). Всі відносини у закладі освіти носять цивільно-правовий характер і регулюються законом України: працівники приймаються на роботу згідно трудового договору чи контракту, а надання населенню освітніх послуг регулюється законодавством і теж конкретизується через систему договорів (як взаємних зобов'язань) та угод, як домовленостей. Натомість виникає колізія з тієї причини, що згідно законодавства України кожній дитині гарантується право на безоплатне здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до стандартів освіти, а формою його реалізації визнана на законодавчому рівні лише заява батьків та перелік документів дитини зарахування (ЗУ+Порядок зарах). Таким чином питання урегулювання стосунків між школою і батьками майбутнього учня залишаються нерегульовані законом і покладаються на компетенцію школи і можуть так і залишитися неуточненими як для надавачів послуг, так і для користувачів.

Засобом договору законодавство передбачає врегулювання відносин сторін, що знижує ризики конфліктів, непорозумінь та невиконання домовленостей. Закладений у законодавстві принцип свободи договору дає можливість визначити зміст договору (щодо індивідуального розвитку дитини), врахувати інтереси, запити та можливості, як власні так і надавача послуг, наразі закладу освіти. Договір завжди опирається на правову основу і є формальний. Наразі практика впровадження договорів, як форми

урегулювання відносин щодо надання освітніх послуг дітям вже поступово впроваджується в Україні. Натомість формальна сторона договору залишає не проясненими цілий пласт питань, які потім можуть спровокувати конфлікт інтересів між сторонами договору про надання послуг та призвести до перенесення фокусу уваги із предмету договору (освітній розвиток дитини) та правові тяжби, що буде знижувати ресурсний потенціал обох сторін. Тож окрім формального договору слід звернутися до практики «психологічного контракту».

Застосування психологічного контракту ґрунтується на тому, що люди, зазвичай, мають різні уявлення про ті відносини, які передбачається створити для успішного вирішенні поставлених завдань, мають різні очікування, їх наміри не завжди є чіткими та уточненими, а мотиви – усвідомленими та проясненими. Тож після підписання формального договору слід заключити ще і «психологічний контракт». Це стосується як працівників закладу освіти, так і отримувачів освітніх послуг – батьків учнів. Офіційний договір відображає взаємні обов'язки та відповідальність а психологічний контракт – проясняє переконання та уявлення сторін договору, визначає ймовірний шлях їх узгодження та уточнює практичну роботу, яка має бути виконана. Неформальність «психологічного контракту» розкриває можливості для врахування унікальності думок сторін, потреб та очікування, дозволяє уникати невпевненості щодо перспектив та уточнити, який чином буде здійснюватися обмін, щоб кожна із сторін не відчувала себе ошуканою.

Концепція «психологічного контракту» зародилася в економічній сфері для прояснення прихованих, неформальних стосунків між керівником та підлеглим (Li, Dai, 2015; Rousseau, 1995). Наразі виділяється два типи психологічного контракту: транзакційний та реляційний (Rousseau, 1995). Перший є жорстким та короткотривалих щодо обіцянках та очікуваннях відповідності матеріальної винагороди згідно вкладу, другий – м'яким та довготривалий, що ґрунтується на довірі/недовірі щодо обіцянок, можливостей та очікувань відповідності результатів зробленому вкладу. У

обох контрактах є взаємообмін, що відображається у певній формі стосунків, добровільної ініціативи вкладу, силі відчуття причетності до справи та організації, готовності нести ризики та додаткові випробування, мірі відповідальності/невідповідальності за прийняті зобов'язання, більш прихильними до керівництва з причини поінформованості про наміри та цілі застосованих управлінських стратегій, подільність успіху як спільного. Пізнання механізмів психологічного контракту надасть керівнику освітнього закладу можливість бути компетентним в управлінні організацією, як щодо персоналу, так і в контексті надання освітніх послуг за концепцією «НУШ». У табл. 3.7 зібрані позиції, які слід обговорити при започаткуванні трудових відносин: важливо звернути увагу на приписування обов'язків кожній із сторін і обговорити спільне бачення щодо умов праці та винагород, особливості поведінки та ставлення до організації і працівників. Психологічний контракт на робочому місці як роботодавця, так і працівник в міру необхідності постійно розвивається: змінюється і уточнюються.

Таблиця 3.7

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

<b>Працедавці</b>	<b>Працівники</b>
просування у роботі	ненормована праці
гідна/достойна зарплата	лояльність та відданість організації
заохочення позитивних результатів	налаштованість до додаткові зусилля
підвищення кваліфікації/навчання	дострокові повідомлення про звільнення
стабільна і надійна посада в організації	згода з технологізацією робочих процесів (введення інтернет-ресурсів)
кар'єрний ріст	відмова від допомоги конкурентам
турбота і підтримка	заборона на приховання інформації
	робота в організації мінімум 2 роки

Таким чином формальний контракт фіксує правові відносини, а психологічний – психологічні, тобто уточнює, яким чином вони будуть реалізуватися. Стосовно батьків дітей, то у бесіді при зарахуванні дитини до

школи важливо проговорити про ймовірні міфи щодо навчання у школі, прояснити упередження та побоювання батьків, що не відразу проявляються, але потребує ретельної уваги і врахування. Прояснення очікувань сторін знижує ризики ескалації взаємних докорів, спрямовує увагу батьків і вчителів саме на деталі розвитку дитини, на її здатності відчувати себе і опановувати щастя управляти своїм життям. Саме цей процес обговорення бачення навчання дитини у школі є щаблем дорослих в опануванні функцією представника законних прав та інтересів дитини, де право батьків має бути узгодженим із нормами соціального життя, а дитини – на самостійний розвиток у шкільному середовищі.

## РОЗДІЛ 4. РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЯК РЕСУРС ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ РЕФОРМИ ОСВІТИ

### 4.1. Рефлексивна культура як ресурс, що розвивається у взаємодії

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

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



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

Особистісна рефлексія характеризується процесами самоусвідомлення, самопізнання, самооцінки, самоконтролю, самоаналізу та визначає ціннісне ставлення до професійної діяльності, розвитку професійних особистісних якостей. Доцільно звернути увагу, що у багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях визначено зв'язок творчої діяльності з рефлексією, яка виступає чинником нового знання. Встановлено, що з рефлексивним рівнем самосвідомості пов'язаний самоаналіз, самооцінка та самоконтроль кінцевих результатів творчої діяльності з метою її корекції та самовдосконалення.

Значне вдосконалення навчально-виховного процесу в школах та розвиток організаційної шкільної культури відбувається за умови сприяння керівництвом шкіл формуванню та розвитку особистісної рефлексивної культури вчителів. Для впровадження освітніх інновацій особистісна рефлексивна культура виступає вагомим ресурсом взаємодії учасників реформи освіти, в той же час, даний ресурс розвивається у взаємодії з організаційною шкільною культурою.

Варто зазначити, що у зв'язку з цим важливого значення набувають: по-перше, проблема взаємодії особистісної рефлексивної культури педагогічних працівників та організаційної шкільної культури, по-друге, проблема взаємодії

суб'єктів діяльності, зокрема особливості суб'єкт-суб'єктних відносин, що виникають у процесі спільної діяльності; по-третє, проблема рефлексивного ставлення педагогів до самих себе як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. Рефлексивна діяльність педагогічних працівників є формою їх активного ставлення до освоєння власного професійного досвіду. Рефлексивна культура педагогічних працівників є особистісно-інтегративним утворенням, що включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку та узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, професійного та особистісного вдосконалення (Дегтяр, 2004).

До показників сформованості рефлексивної культури дослідники відносять такі: теоретичні знання з рефлексії, рефлексивні вміння, здібності до рефлексивної діяльності, наявність мотивації рефлексивної діяльності, усвідомлення процесу формування рефлексивної культури. У більшості вітчизняних та зарубіжних моделей рефлексії педагогічних працівників ключовими компонентами постають дослідницька позиція педагогів, заснована на здатності інтегрувати свій досвід, теоретичні знання та професійно-ціннісні орієнтації.

Особистісна рефлексивна культура педагогічних працівників є складовою професійно-педагогічної культури та знаходиться в активній взаємодії з організаційною шкільною культурою. Дослідження підтверджують, що особистісна рефлексивна культура як складова професійно-педагогічної культури є якісним, системним і динамічним особистісним утворенням, що характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості і компетентності, сукупністю соціально і професійно зумовлених способів усвідомлення та переосмислення педагогічної діяльності.

Рефлексивна культура виступає умовою формування суб'єктності як системної якості особистості. Зарубіжні дослідження підтверджують, що ефективність освітнього середовища зростає, коли вчителі та директори шкіл

беруть участь в частих обговореннях ефективних стратегій викладання та навчання (Blase, 2000). Цілі щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в школах будуть досягнутими за умов, коли вчителі вірять, що позитивні та значні зміни в освітньому середовищі є можливими; коли вчителі починають усвідомлювати, що педагогічна спільнота та громада, як і вони самі, зацікавлені в значних і позитивних вдосконаленнях навчально-виховного процесу в школах.

Цікавий досвід використання технології розвитку рефлексивної культури в освітній практиці напрацьовано американськими колегами Г. Барнеттом та Г. О'Махоні (Barnett, O'Mahony, 2006). Такий досвід може бути корисним і для наших учасників реформи освіти. Опис даної технології представлено нами у практичному посібнику «Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки» (ред. Бевз, Кравчук, 2020).

Згідно з даними нашого дослідження на вибірці з 99 студентів-здобувачів вищої педагогічної освіти, виявились такі *критерії ефективності* даної технології: розвиток рефлексивності, досягнень, креативності, пізнавальних інтересів, комунікативної та соціальної компетентності; саморозвиток; психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань; задоволеність освітнім середовищем; розвиток активних соціальних контактів та гнучкості в спілкуванні.

Окремої уваги заслуговує така рефлексивна стратегія розвитку рефлексивної культури педагогічних працівників та одночасно збору, аналізу даних про успішність учнів – *дослідження власних дій*. Враховуючи важливість збору та аналізу даних про успішність навчання учнів, дослідження вчителями власних дій є надзвичайно цінним способом зосередження уваги колективу вчителів на вдосконаленні школи. Дослідження власних дій можуть проводити: а) окремі вчителі; б) кілька вчителів; або в) уся шкільна спільнота.

Процес дослідження дій складається з *трьох взаємопов'язаних фаз*:

- пошук (визначення чи опис проблеми та її контексту);

- мислення (аналіз та інтерпретація ситуації);
- дії (формулювання та реалізація рішень проблеми) (Stringer, 1999).

Зарубіжний вчений Р. Сагор (Sagor, 2000) виокремлює наступні *етапи дослідження власних дій* як рефлексивної стратегії збору та аналізу даних про успішність учнів (табл. 4. 1).

Таблиця 4. 1

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

<i>Назва етапів дослідження дій</i>	<i>Зміст етапів дослідження дій та рефлексивні питання</i>
<i>Вибір теми</i>	Оберіть практику викладання або навчальну проблему учнів ( <i>Що?</i> )
<i>Пояснення теорії</i>	Визначення особистих переконань, цінностей та теорій, які відображають перспективи стосовно теми ( <i>Що?</i> )
<i>Дослідницькі питання</i>	Задайте можливі дослідницькі питання ( <i>Таким чином що?</i> )
<i>Збір даних</i>	Збирайте інформацію за допомогою використання узгоджених методик/тестів/опитувальників ( <i>Що?</i> )
<i>Аналіз даних</i>	Вивчіть інформацію, щоб визначити тенденції в даних ( <i>Таким чином що?</i> )
<i>Звіт стосовно даних</i>	Повідомте результати аналізу даних іншим співробітникам у школі ( <i>Таким чином що?</i> )
<i>Інформовані дії</i>	Плануйте та реалізуйте майбутні дії ( <i>Тепер що?</i> )

Варто зазначити, що досить часто *дослідження власних дій* зосереджується на проблемі соціальної справедливості, зокрема, як вчителі впливають на гендерну рівність, як національність впливає на академічні досягнення учнів, і які стратегії навчання сприяють розвитку здібностей/досягнень у учнів.

Директори шкіл можуть впроваджувати *дослідження дій* в шкільну організаційну культуру різними способами, виділяючи час та інші ресурси для підтримування рефлексивної активності вчителів, зокрема заохочувати

вчителів брати участь в аналітичних центрах, групах підтримки, в дослідженнях дій учнів, батьків, вчителів.

При першому ініціюванні *дослідження дій* керівники шкіл можуть запропонувати вчителям обміркувати, чому саме вони навчаються разом зі своїми колегами під час зустрічей, зокрема у письмовій кореспонденції (наприклад, інформаційних бюлетенях, електронних листах) та під час неофіційних зустрічей. Оскільки колективні обговорення педагогічною спільнотою специфіки викладання та навчання засновуються на аналізі результатів *дослідження власних дій*, то розвивається рефлексивна культура, яка зосереджена на вдосконаленні школи (Sagor, 2000). Таким чином, можна говорити, що особистісна рефлексивна культура є ресурсом, що розвивається у взаємодії учасників процесу реформування освіти, та сприяє формуванню позитивного ставлення до впровадження освітньої реформи.

#### 4.2. Розвиток рефлексивної культури в освітній практиці та соціальна компетентність

Для учасників процесу реформування освіти надзвичайно важливими є вміння успішного вибудовування взаємовідносин, що передбачає наявність певних індивідуально-психологічних характеристик, зокрема соціальної компетентності. Соціальна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка визначає ефективну соціальну взаємодію, ефективність соціалізації в професійному середовищі та в оточуючому світі, де важливими умовами продуктивного рішення життєвих проблем є соціальна зрілість, суб'єктність позиції та соціальний інтелект. Поняття «соціальної компетентності» пов'язано з вимогами проблемної соціальної ситуації, яку необхідно вирішити, та є необхідною умовою успішної життєдіяльності, забезпечує формування гармонійних стосунків з соціальним середовищем.

Дослідження підтверджують, що формування соціальної компетентності передбачає оволодіння інструментарієм, який дозволить людині рефлексувати зовнішні приписи ситуації та реалізовувати відповідний

вплив на неї. Серед складових соціально-психологічної компетентності вітчизняні та зарубіжні дослідники виокремлюють уявлення про різноманіття соціальних ролей та способів взаємодії, вироблені сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях, вміння розв'язувати міжособистісні проблеми.

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

Варто зазначити, що соціально компетентісна поведінка пов'язана не тільки з оцінкою різноманітних ситуацій, розробкою і прийняттям поведінкових стратегій, апробацією та оцінкою ефективності оптимальної стратегії, але і з ефективним вибором важливих цілей. Окрім академічного навчання, досить важливо, щоб вчителі розвивали в учнів соціальну відповідальність в міжособистісних стосунках (Benninga, Wynne, 1998). Саме тому важливим завданням, що стоїть перед вчителями сьогодні, є навчання учнів стратегіям конструктивного вирішення майбутніх конфліктів.

Конструктивне вирішення конфліктів учнями передбачає засвоєння ними вмінь визначати проблему, генерувати альтернативні стратегії

вирішення проблеми, здійснювати вибір та реалізацію рішення, а також оцінку результатів вирішення конфлікту. Співставимо етапи розв'язання конфліктів за зарубіжним вченим Д. В. Джонсоном (Johnson, Johnson, 1996) з трьома фазами роздумів за технологією розвитку рефлексивної культури в освітній практиці авторів Г. Барнетта та Г. О'Махоні:

- Визначення конфлікту (*Що?*)
- Обмін позиціями та інтересами (*Що?*)
- Зміна перспектив (*Таким чином що?*)
- Пропозиція рішень для взаємної вигоди (*Що тепер?*)
- Досягнення згоди (*Що тепер?*)

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

#### 4.3. Рефлексивні стратегічні підходи щодо формування спільного бачення членів шкільної спільноти

Одним з найбільш важливих компонентів організаційної культури школи є *бачення*. Поняття «*бачення*» визначено вченими як новий спосіб бачення моделі, закономірностей та можливостей (Kotter, 1987), бажаного майбутнього для організації і розуміння того, якою б учасники хотіли бачити свою організацію (Barth, 1993). Коли члени шкільної спільноти мають *спільне бачення*, то вдосконалення в навчально-виховному процесі стають більш зосередженими на допомозі школі в досягненні її бажаного майбутнього.

Хоча більшість педагогів позитивно ставляться до *шкільного бачення*, вони іноді сперечаються стосовно того, як краще розвинути його. Завдяки потужним перспективним стратегічним підходам керівники шкіл та

педагогічні працівники можуть почати розкривати бажане майбутнє своєї школи та те, як їх дії можуть сприяти цьому баченню. Розглянемо основні перспективні стратегічні підходи щодо формування *спільного бачення* членів шкільної спільноти.

#### *Інтуїтивний стратегічний підхід*

У цьому підході уява та креативність педагогів використовуються для визначення їх бажаного майбутнього в професійній діяльності (Holpp, 1999). Під час зустрічі з групами вчителів такі типи рефлексивних питань можуть викликати творчі дискусії відносно *бачення*:

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

#### *Аналітичний стратегічний підхід*

Більш структуровані засоби для розвитку *бачення* з'являються на основі постановки серії рефлексивних питань: хто, що, коли, де, чому і як:

- Кому ми служимо?
- Що ми робимо?
- Коли ми це робимо?
- Куди ми хочемо рухатися своїми зусиллями?
- Чому ми зосереджуємось на цій роботі та на цих цілях?
- Як ми реалізуємо все вищевказане в дію? (Holpp, 1999).

#### *Стратегічний підхід порівняльного аналізу*

Ці перші два підходи дають можливість освітянам вивчити особливості власної школи; однак вчителі також можуть досліджувати ідеї та практики, що використовуються в інших організаціях (Holpp, 1999).

*Рефлексивні запитання*, що скеровують процес мислення, включають:



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

*Стратегічний підхід зворотнього відображення*

Ще один структурований спосіб розвитку *бачення* – це визначити важливі результати навчання для учнів, а потім визначити ключові соціально-психологічні чинники, які сприяють чи перешкоджають досягненню цих результатів. Цей процес називається «зворотнім відображенням» (Barnett, 2000).

Вчителі можуть застосовувати таку стратегію як індивідуально, так і колективно – в групах/командах вчителів, використовуючи серію рефлексивних питань (табл. 4. 2).

Таблиця 4. 2

**Рефлексивні питання для вчителів**

<i>Ключові аспекти</i>	<i>Рефлексивні питання</i>
<i>Результати навчання</i>	Що учні зараз добре виконують, і чому ще навчаються та яких результатів вони повинні досягти?
<i>Психологічний клімат</i>	Як психологічний клімат у школі сприяє та перешкоджає цим результатам?
<i>Організація навчання</i>	Як методи, за якими вчителі проводять навчання та оцінку знань учнів, сприяють чи перешкоджають бажаним академічним результатам?
<i>Контекст спільноти</i>	Яким чином спільнота сприяє та перешкоджає поточним і бажаним результатам навчання?
<i>Особисті переконання та досвід</i>	Які основні переконання та який досвід впливають на те, як ми працюємо разом і бачимо успіхи учнів?
<i>Інституційний контекст</i>	Які фактори на державному рівні, місцевому рівні сприяють чи гальмують досягнення поточних і бажаних результатів навчання?
<i>Лідерство</i>	Як керівництво школи сприяє чи перешкоджає організації навчання, створенню психологічного

	клімату та бажаним академічним результатам навчання учнів?
--	--

*Стратегічний підхід SWOT-аналіз*

У 1965 році чотири професори Гарвардського університету Едмунд П. Лерд, К. Роланд Крістенсен, Кеннет Р. Ендрюс, Вільям Д. Гут запропонували технологію використання *SWOT-аналізу* для розробки стратегії поведінки організації. *SWOT-аналіз* застосовується у процесі стратегічного планування, що передбачає розділення чинників та явищ на чотири такі категорії: сильні сторони проекту (strengths); слабкі сторони проекту (weaknesses); можливості (opportunities), які відкриваються при його реалізації; загрози (threats), пов'язані із здійсненням проекту. У 1982 році професор Хайнц Вайрих опублікував роботу, у якій було запропоновано новий вид *SWOT-моделі*. У цій моделі процес стратегічного планування із застосуванням розширеної *SWOT-матриці* було запропоновано організувати як послідовність таких кроків:

- аналіз зовнішнього оточення;
- аналіз внутрішнього оточення;
- побудова стратегій і тактичних дій.

Задля зручності чотири ключові елементи зображують у вигляді таблиці з 4-х стовпців на рис. 4. 1.

<b>Сильні сторони</b>	<b>Слабкі сторони</b>	} Внутрішні чинники
+	-	
<b>Можливості</b>	<b>Загрози</b>	} Зовнішні чинники
↑	↓	

Рис. 4. 1. SWOT-матриця

*Можливості* – це певні тенденції чи події в зовнішньому середовищі, за правильної відповідної реакції на які організація домагається істотного просування до поставлених стратегічних цілей.

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

Залучення членів шкільної спільноти в аналіз сильних сторін – слабких сторін – можливостей – загроз (SWOT: strengths – weaknesses – opportunities – threats) виявляє чинники, що впливають на *бачення* школи. SWOT – аналіз також є засобом отримання точок зору та пошуку зв'язків між чинниками, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу школи. Цей аналітичний підхід базується на даних, зібраних під час індивідуальних інтерв'ю, опитувань персоналу, відгуків батьків, громади та звітів шкільної ради. Аналітичний процес включає такі основні рефлексивні питання:

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

Якщо SWOT – аналіз проведено правильно, то педагогічні працівники розуміють:

- чи всі ресурси школи задіяні повністю;
- які конкурентні переваги має школа;
- які сильні сторони можуть стати перевагами і що для цього потрібно зробити;
- які з наявних можливостей допоможуть розвитку школи;
- які загрози є критичними – зараз чи у майбутньому, як їх уникнути.

Окрім сприяння розвитку рефлексивної культури вчителів, учнів, батьків, керівники шкіл також можуть сформувати розвинену рефлексивну шкільну культуру, де вчителі спільно вивчають ефективні методи навчання, викладання та особливості успішності учнів з метою визначення необхідних вдосконалень. Спонсорство, спільні обіди вчителів, підтримка спільного відвідування вчителями конференцій, сумісні зустрічі та створення професійної бібліотеки заохочують можливості для спільних роздумів про

ефективне викладання та навчання (Ronnenberg, 2000). Керівництво шкіл може заохочувати вчителів до роздумів про ефективне викладання та навчання через створення аналітичних центрів та дослідницьких груп, а також груп підтримки, організації відео- та книжкових клубів, круглих столів. Можна заохочувати розвиток особистісної рефлексивної культури шляхом спільного дослідження та аналізу ефективних стратегій, спільних ініціатив щодо вдосконалення навчально-виховного процесу школи, зокрема визначення бачення, дій педагогічної та громадської спільноти.

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

- Мої ПОЧУТТЯ ...
- Те, про що я міг би ДУМАТИ інакше...
- Те, що я можу СКАЗАТИ інакше...
- Те, що я міг би ЗРОБИТИ інакше... (York-Barr et al., 2001).

Однією з найважливіших характеристик ефективних організацій є наявність чітких цілей та очікувань. Саме тому індивідуально та колективно учасникам освітнього процесу бажано розуміти, що їх зусилля мають важливе значення для вдосконалення навчально-виховного процесу в школі.

Серед причин втрати прихильності до впровадження освітніх змін є відчуття учасниками освітнього процесу, що їх час вичерпується даремно, їхні зусилля та досягнення ігноруються іншими колегами та керівництвом школи. У цьому контексті надзвичайно важливою проблемою є вивчення істотних бар'єрів впровадження освітніх інновацій. Більш детально про соціально-психологічні чинники підтримки та супротиву освітнім реформам на прикладі зарубіжних досліджень можна почитати у додатку Б.

Для того, щоб визначені *цілі* були ясними і реалізовувалися, рефлексивні стратегії можна використовувати як у команді, так і з іншими членами шкільної організації. Періодично команди можуть в своїх діях зупинятися, щоб задати собі такі рефлексивні питання:

- Які цілі ми поставили перед собою?
- Хто ще знає про наші цілі?
- Які у нас є докази того, що наші цілі досягаються?
- Якщо ми досягли деяких наших цілей, чи потрібно нам поставити додаткові цілі?

Аналогічно, команди можуть захотіти визначити, чи можуть інші співробітники в школі та/чи за її межами визнати їх зусилля, поставивши такі типи рефлексивних питань:

- Які цілі ми поставили перед школою?
- Чи важливі наші цілі для навчання учнів?
- Чи знаємо ми, чи досягаються наші цілі?
- Якщо наші цілі незрозумілі або нереалізовані/не досягнуті, як ми можемо це виправити?

Таким чином, можна говорити, що застосування рефлексивних стратегічних підходів сприятиме розвитку особистісної рефлексивної культури як ресурсу взаємодії учасників реформи освіти.

#### 4.4. Рефлексивна культура та професійний розвиток вчителів

Одним з потужних способів розвитку рефлексивної культури у педагогічних працівників є залучення їх для участі у вивченні ефектів професійного розвитку. На жаль, багато вчителів скаржаться на те, що проводиться мало заходів з їх професійного розвитку, а ті заходи, які є, характеризуються фрагментованістю та мало впливають на професійний розвиток вчителів та академічну успішність їхніх учнів.

Ефективне професійне навчання вчителів, зокрема курси підвищення кваліфікації, є основою їх постійного професійного розвитку та мотивації (Cosner et al., 2019). Професійна співпраця між вчителями має вирішальне значення для ефективності їх професійного розвитку. Ефективне професійне навчання вчителів сприяє формуванню у вчителів почуття колективної ефективності, яке здійснює сильний вплив на успіхи учнів. Почуття колективної ефективності у вчителів є значним за величиною важливим чинником впливу школи на академічні досягнення учнів. Згідно мета-аналізу зарубіжного вченого Дж. Хетті (Hattie, 2015), переконання вчителів, що вони можуть ефективно працювати разом для досягнення спільних цілей (почуття колективної ефективності), мають значний вплив на успішність навчання учнів. Цей показник вимагає уваги керівників шкіл, відповідальних за професійне навчання вчителів. Підвищене почуття колективної ефективності вчителів сприяє учнівським досягненням, які потім ще більше посилюють почуття колективної ефективності вчителів (Goddard et al., 2000). Важливі стратегії ефективного професійного розвитку вчителів включають моделювання та впровадження рефлексивної практики, розвиток взаємних відносин довіри, розвиток почуття колективної ефективності, розвиток соціальної та комунікативної компетентності, розвиток вмінь конструктивного вирішення конфліктів. Можна виокремити такі характеристики ефективного професійного розвитку вчителів керівництвом школи:

- чітка орієнтованість на навчання та учнів;
- підкреслення індивідуальних та організаційних змін;

- поступове запровадження змін, керуючись *баченням* (Guskey, 2000).

Рефлексія може бути інтегрована в професійний розвиток різними способами. Як згадувалося вище, коли вчителі вивчають особливості своєї професійної діяльності під час оцінювань, досвіду коучингу, наставництва та в проектах дослідження дій, вони заохочуються:

- діагностувати проблеми та визначати шляхи їх вирішення;
- надавати колегам інформацію та продемонструвати свою практику;
- обговорювати, як краще застосовувати нові ідеї;
- практикувати та надавати зворотній зв'язок (відгуки) один одному (Sparks, 1983).

Крім того, щоб визначити, як саме впливають ці заходи на вчителів, їх викладання та навчання учнів, можна вчителям поставити різноманітні рефлексивні питання. Зарубіжний вчений Т.Р. Гаскі (Guskey, 2000) надає надзвичайно корисну основу для визначення особливостей професійного розвитку в рамках шкільної організаційної культури. Розглянемо *п'ять рівнів рефлексії та репрезентативні рефлексивні питання за кожним рівнем*, що визначають професійний розвиток вчителів (табл. 4. 3).

Таблиця 4. 3

### Рефлексивні питання

<i>Рівні рефлексії</i>	<i>Рефлексивні питання</i>
<i>Реакції учасників:</i> вчителі зосереджені на досвіді професійного розвитку. Питання 1-го рівня дозволяють з'ясувати, чи сподобався учасникам досвід професійного розвитку та/чи вони вважають його доцільним	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чи зміст мав сенс?</li> <li>- Чи добре Ви провели свій час?</li> <li>- Чи був модератор добре підготовленим та обізнаним?</li> <li>- Як Ви ставитесь до навчальної діяльності?</li> <li>- Чи сприяла просторова організація кімнати Вашому навчанню?</li> </ul>
<i>Навчання учасників:</i> вчителі досліджують уявлення про те, що було засвоєно в результаті досвіду.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чи були досягнуті навчальні цілі заняття (сесії)?</li> <li>- Чого ви навчилися сьогодні?</li> <li>- Що ще вам потрібно узнати з цієї теми?</li> <li>- Як Ви збираєтесь застосовувати інформацію?</li> </ul>

	<p>- Що сприяло чи перешкоджало Вашому навчанню?</p>
<p><i>Підтримка та зміна організації:</i> вчителі виявляють, як керівництво школи підтримує чи гальмує досягнення поставлених цілей в практиці викладання та навчання.</p>	<p>- Як керівництво школи впливає на реалізацію Ваших цілей в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Чи було достатньо часу для реалізації Ваших цілей в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Як Вас підтримують колеги/директор, коли Ви пробуєте нові ідеї в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Керівництво школи знає про Ваші зусилля в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Чи є обмін знаннями з іншими вчителями стосовно нових освітніх практик?</p>
<p><i>Використання учасниками нових знань та навичок:</i> вчителі досліджують, як ідеї, отримані на основі досвіду, застосовуються.</p>	<p>- Як Ви дізнаєтесь, чи практикуються нові навички в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Що буде спостерігатися за ефективною реалізацією цілей в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Які нові знання Ви впроваджуєте в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Які проблеми виникають у Вас з реалізацією цілей в практиці викладання та навчання?</p> <p>- Якими ідеями Ви ділитесь з вчителями та керівництвом школи?</p>
<p><i>Результати навчання учнів:</i> вчителі оцінюють, як учні вчаться.</p>	<p>- Як впровадження освітніх інновацій вплинуло на академічну успішність учнів?</p> <p>- Як впровадження освітніх інновацій вплинуло на ставлення учнів до навчання?</p> <p>- Чи всі учні досягнули бажаних результатів навчання?</p> <p>- Чи однакові результати навчання для учнів різної національності та статі?</p> <p>- Як учні справляються зі стандартними тестами?</p>



Одним із засобів розвитку особистісної рефлексивної культури вчителів є *опитування за рефлексивними питаннями*. Дослідження підтверджують, що для розвитку особистісної рефлексивної культури вчителів доцільно постійно моделювати та заохочувати застосування вчителями *опитування за рефлексивними питаннями* в їх повсякденному спілкуванні. Опитування за рефлексивними питаннями – це потужний засіб для професіоналів вивчити їх поточні проблеми, продуктивність і наслідки їхніх дій, а також майбутні професійні можливості.

Керівники шкіл з більшою ймовірністю встановлюють перед вчителями цілі щодо академічної успішності учнів, визначають результати та критерії успіху в навчанні для учнів, а також враховують точки зору вчителів в своїх професійних рішеннях, якщо включають в свої взаємодії з вчителями рефлексивні питання. Зарубіжні вчені Г. В. Лі та Б. Г. Барнетт (Lee, Barnett, 1994) визначили цей процес міжособистісного спілкування таким чином: «Опитування за рефлексивними питаннями – це ефективний метод, за якого одна особа готує і задає питання, які покликані дати респонденту можливість дослідити свої знання, навички, досвід, ставлення та цінності... Опитування за рефлексивними питаннями заохочує респондента дослідити власне мислення; метод не призначений для спрямування респондента до висновку, заздалегідь визначеного дослідником. Дослідник поважає твердження респондента, не поспішає із висновками і уникає маніпулювань з його/її думками». Очевидно, що мета опитування за рефлексивними питаннями полягає не в тому, щоб змусити інших прийняти позицію іншої людини. Швидше, мета такого опитування спонукати/заохотити інших людей, як правило, вчителів продумувати власні дії та мотиви, приходячи до самостійного висновку, розуміння та реалізації дій.

Розглянемо, як використовувати *опитування за рефлексивними питаннями*. Ефективне опитування за рефлексивними питаннями забезпечується за умови підготовки директорами шкіл продуманих запитань, які спонукають вчителів до самопізнання.

Процес рефлексивного опитування проходить за такими етапами:

- Вчитель обирає подію (конкретний досвід).
- Вчитель описує подію детальніше (рефлексивне спостереження).
- Вчитель отримує сенс з події (абстрактна концептуалізація).
- Вчитель визначає майбутні дії та результати (планування для впровадження).

Якщо директори хочуть допомогти вчителям поміркувати над своєю практикою викладання та визначити, як учні навчаються, то використання рефлексивних питань може бути вбудованим у процес оцінки. Зарубіжні вчені М. Чивер та М. Ерсинг (Cheever, Earsing, 2002) пропонують, щоб рефлексія починалась з постановки мети, тобто вчителям пропонують розглянути та сформулювати особисті та професійні цілі на початку навчального року. Протягом навчального року директори сприяють розвитку рефлексивної культури вчителів шляхом проведення з ними рефлексивних бесід, які зосереджуються на цих первісних та/або переглянутих професійних цілях. Вчителі можуть розмірковувати про свої дії та бажані академічні досягнення учнів за допомогою *протоколу налаштування (Tuning protocol)*, *коучингу, наставництва (mentoring)*.

#### *Протокол налаштування (Tuning protocol)*

Протокол налаштування (Tuning protocol) є гнучким інструментом критики, який використовується для збору інформації шляхом цілеспрямованого зворотного зв'язку з метою допомоги у плануванні дій. *Протокол налаштування* є потужним способом для вчителів використовувати процес прийняття рішень на основі даних для вивчення навчальних досягнень учнів, стратегій оцінювання, виконання домашнього завдання, управління класом. У цьому процесі вчитель представляє ідеї своїм колегам, отримує «теплий» і «холодний» відгуки і реагує на ідеї, представлені іншими вчителями (McDonald, 2002).

Семиступеневий процес протоколу налаштування (Tuning protocol) був описаний зарубіжним вченим Л. Б. Істоном (Easton, 2002), який ілюструє певні фази рефлексії (табл. 4. 4).

### Специфіка семиступеневого процесу протоколу налаштування

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

*Коучинг з колегами* – це загально визнаний і популярний спосіб отримання вчителями зворотного зв'язку про їхнє викладання, а також розмірковування і аналіз ефективності певних методів навчання. Взаємодіючи з колегами, вчителі мають можливість краще вивчити власні методи навчання, проконтролювати та модифікувати свої дії, а також оцінити їх вплив на академічні досягнення учнів. Обмін досвідом з колегами стосовно ефективності методів навчання – це ідеальний спосіб зменшити ізоляцію вчителів та покращити дискусії, присвячені ефективності навчання учнів. Коучинг з колегами повинен стати частиною шкільної організаційної культури, що дасть поштовх до професійного розвитку вчителів. Наприклад, С. Л. Слейтер і Д. Л. Сіммонс (Slater, Simmons, 2001) описують комплексну програму навчання, що включає сесії з досліджень в області коучингу з

колегами, інструменти спостереження та навички проведення конференцій, а також поточні зустрічі тренерів для моніторингу, контролю та коригування процесу.

Зарубіжний вчений Т. Бенедітті (Beneditti, 1997) пропонує *чотири кроки* у створенні та підтримці програми *коучингу з колегами*:

- Дозволити вчителям обирати собі тренерів – колег-коучів.
- Переконатись, що тренери знайомі з супервізійними практиками.
- Організувати заняття для тренерів, щоб вони могли зустрічатися зі своїми колегами-партнерами.
- Організувати постійні зустрічі для тренерів, щоб вони дізналися про нові методи викладання та поміркували над своїм досвідом.

Останні дослідження підтверджують, що значне поліпшення якості шкільної освіти відбувається лише тоді, коли у вчителів розвинена рефлексивна культура, зосереджена на викладанні, навчанні та власному професійному розвитку (Barnett, O'Mahony, 2006). У зарубіжних дослідженнях встановлено, що академічна успішність учнів покращується в школах, коли вчителі:

- Спостерігають за практикою викладання один одного та аналізують ефективність методів викладання.
- Спільно планують, замовляють та оцінюють навчальні матеріали.
- Проводять демонстраційні уроки.
- Обговорюють актуальні викладацькі та навчальні аспекти, такі як плани уроків, навчальні матеріали, методи викладання, оцінювання учнів.
- Вивчають та критикують реальні приклади методів викладання та оцінювання учнів (Blase, 2000).

Таким чином, особистісна рефлексивна культура як інтегративне, динамічне утворення особистості характеризується процесами самоусвідомлення, самопізнання, самооцінки, самоконтролю, самоаналізу та виступає умовою формування суб'єктності як системної якості особистості, визначає ціннісне ставлення до професійної діяльності, розвитку професійних особистісних якостей. Для впровадження освітніх інновацій рефлексивна культура виступає вагомим ресурсом взаємодії учасників реформи освіти.

Особистісна рефлексивна культура педагогічних працівників є складовою професійно-педагогічної культури та знаходиться в активній взаємодії з організаційною шкільною культурою. Поліпшення в якості шкільної освіти настають, коли складовими шкільної організаційної культури стають: особистісна рефлексивна культура вчителів, почуття колективної ефективності та відповідальності освітян, колективні роздуми педагогічної та громадської спільноти про *бачення* школи, ефективні методи викладання та навчання учнів, ефективне і комфортне освітнє середовище.

Розвитку особистісної рефлексивної культури та організаційної шкільної культури сприятиме застосування технології розвитку рефлексивної культури в освітній практиці американських дослідників Г. Барнетта та Г. О'Махоні. Критеріями ефективності даної технології є: розвиток рефлексивності, досягнень, креативності, пізнавальних інтересів, комунікативної та соціальної компетентності; саморозвиток; психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань; задоволеність освітнім середовищем; розвиток активних соціальних контактів та гнучкості в спілкуванні. Розвитку особистісної рефлексивної культури як ресурсу взаємодії учасників реформи освіти сприятиме застосування таких рефлексивних стратегічних підходів: інтуїтивного та аналітичного, порівняльного аналізу та зворотнього відображення, підходу SWOT-аналізу.

Важливі стратегії ефективного професійного розвитку вчителів включають моделювання та впровадження рефлексивної практики, розвиток взаємних відносин довіри, розвиток почуття колективної ефективності, розвиток соціальної та комунікативної компетентності, розвиток вмінь конструктивного вирішення конфліктів. Сподіваємось, представлені в розділі матеріали, зокрема особливості розвитку особистісної рефлексивної культури як ресурсу взаємодії учасників реформи освіти, рефлексивні стратегічні підходи щодо формування спільного *бачення* членів шкільної спільноти, стратегії ефективного професійного розвитку

вчителів будуть корисними вчителям, викладачам, студентам та всім заінтересованим особам у впровадженні освітніх реформ.

## РОЗДІЛ 5. ВІДКРИТІСТЬ СУДЖЕНЬ (OPEN-MINDEDNESS) ЯК РЕСУРС НАВЧАННЯ І ВЗАЄМОДІЇ

### 5.1. Сучасні концепції відкритості суджень

Отже, психологічні ресурси нині розглядаються досить широко: як механізми регуляції особистістю власної діяльності; засоби забезпечення психологічного благополуччя, інструменти особистісного розвитку, способи опанування кризовими ситуаціями на основі її когнітивної оцінки, особистісно значущі об'єкти внутрішнього і зовнішнього світу (Штепа, 2012; Hobfoll 1989; Shtepa, 2020). Одним з феноменів, якій відповідає максимально широкому розумінню психологічних ресурсів, є відкритість суджень (*open-mindedness*). Що таке «відкритість суджень»? Починаючи з 30-х років минулого сторіччя дотепер психологи активно використовують два визначення відкритості суджень.

#### *1. Особистісна відкритість*

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

стійкістю особистості до некомфортних ситуацій міжособистісної взаємодії, розвитком вмінь у сфері стресостійкості та вирішення конфліктів.

## 2. *Когнітивна відкритість*

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

Відкритість суджень визначається як здатність особистості сприймати та обдумувати інформацію, у тому числі таку, що суперечить наявній картині світу, та за необхідності корегувати свою точку зору під впливом нової інформації (Hare, 1993). В даному випадку йдеться саме про здатність, готовність до взаємодії з новою інформацією, а не про автоматичну налаштованість на інкорпорування нових даних до світогляду чи системи переконань. Тобто відкритість суджень передбачає усвідомлену та добровільну обробку інформації, навіть якщо для цього потрібно вийти за межі своєї зони комфорту та розглянути інші точки зору та ідеї.

Відкритість суджень сприйнятливість до широкого спектру ідей, аргументів та інформації, і тому зазвичай вважається позитивною якістю. Відкритість до нових ідей та досвіду іноді може призвести до плутанини та когнітивного дисонансу, коли ми дізнаємося нове, що суперечить сформованим переконанням. Однак можливість змінити та переглянути застарілі чи неправильні переконання є важливою частиною навчання та



особистісного зростання. Існує два основні напрями розуміння відкритості суджень:

- як синонім неупередженості чи толерантності;
- як активність щодо пошуку інформації, яка кидає виклик усталеним переконанням.

Протилежністю відкритості є закритість або догматичність, тобто негнучка прихильність людини вже наявній, сформованій в неї точці зору і несприйнятливість до інших ідей. Догматичне настановлення не залишає простору для навчання та розвитку. Водночас відкритість суджень не дорівнює їхній хаотизації чи руйнуванню, і не обов'язково призводить до докорінної зміни системи переконань при кожній зустрічі з новою інформацією. Наявність сильних переконань або міцна віра не заперечують відкритості. Бути відкритим означає здатність співпереживати іншим людям та розуміти їх, навіть якщо ви з ними не згодні.

Відкритість суджень базується на готовності особистості припустити, що наявні в неї переконання чи засвоєна раніше інформація може виявитися помилковою, неповною, неактуальною, і що її здатність обробляти інформацію є обмеженою. В науковій літературі така готовність отримала назву інтелектуальної смиренності, і розглядається дослідниками або як споріднений до відкритості суджень феномен, або навіть як синонімічне явище. Смиренність як риса характеру або інтелектуальне настановлення протилежна зарозумілості, зверхності, надмірній самовпевненості, проте вона аж ніяк не дорівнює самоприниженню. Інтелектуальна смиренність передбачає передусім повагу до здібностей і досягнень інших людей, щире відкритість до критики своїх дій, бажання уважно дослухатися до думок, відмінних від власних. Така налаштованість, окрім іншого, передбачає здатність постійно перевіряти обґрунтованість своїх переконань та готовність змінити свою думку, якщо це необхідно (Pritchard, 2020).

Відкритість суджень міцно пов'язана зі стосунковим аспектом соціальної взаємодії у рамках навчального процесу. В ситуації довіри,

симпатії, поваги, інтересу до людини, що виступає носієм нових ідей, захисні механізми активізуються значно меншою мірою або не активізуються зовсім. Позитивні стосунки через активізацію певних біохімічних механізмів також відчутно полегшують формування нових нейронних мереж або патернів. Учня та студентам значно легше бути відкритими у стосунках до педагога, з яким сформовані надійні стосунки довіри, оскільки такі стосунки вивільняють психологічні ресурси від необхідності контролювати пізнавальну активність з метою уникнення негативного зворотного зв'язку у вигляді санкцій, осуду, низьких оцінок тощо.

Відкритість суджень дає змогу вчитися набагато швидше. Як готовність враховувати інакший досвід, переконання, цінності, погляди відкритість суджень допомагає учневі досліджувати розмаїття світу, переосмислювати припущення, ідентифікувати дезінформацію, розглядати альтернативні способи прийняття рішень тощо. Таким чином відкритість суджень є важливим ресурсом організації освітнього процесу, у тому числі під час провадження системних реформ, оскільки вона полегшує:

- адаптацію стейкхолдерів освіти до нових умов організації освітнього процесу;
- взаємодію стейкхолдерів освіти, у тому числі в ситуаціях розбіжностей позицій і думок та в умовах невизначеності;
- сприймання нової інформації – навчальної, організаційної, управлінської, соціальної тощо;
- пошукову активність стейкхолдерів освіти щодо напрямів подальшого удосконалення освітньої системи.

Отже, відкритість суджень розглядається як необхідна передумова, і, водночас, як результат освіти. По-перше, відкритість обумовлює готовність учнів та інших учасників освітнього процесу постійно переглядати власні погляди з урахуванням нових доказів. Освіта є процесом безперервного пошуку знань і прагнення до встановлення об'єктивної істини, у тому числі шляхом протистояння усталеним традиціям, застарілій інформації,

упередженням і таке інше. Можна сказати, що відкритість суджень є загальною властивістю освіченої людини і тому вона логічно пов'язана з концепцією освіти як такою. По-друге, відкритість суджень розглядається як певна вимога до діяльності педагогічного працівника, що полягає у необхідності впроваджувати діалогові та інтерактивні підходи у навчання з метою підвищення його ефективності. Стиль педагогічної діяльності, рівень професійності та особистісні характеристики (у тому числі відкритість суджень) педагога виступає найважливішим чинником успішності освітніх реформ та побудови ефективних освітніх систем в світі. Питання відбору і залучення до системи освіти найбільш перспективних кадрів, їх належної підготовки до здійснення професійної діяльності детальніше розкривається у додатку В.

Одне з завдань педагога в навчальному процесі – на власному прикладі навчити своїх учнів бути відкритими. К. Двек запропонувала розрізняти два стилі учнівських настановлень до навчання. Перший стиль – «фіксоване мислення», тобто мислення, орієнтоване виключно на фіксований результат, передусім отримання схвальної оцінки. Такий спосіб мислення часто призводить до фіксації учня виключно на зовнішніх вимогах до освітньої діяльності, намагання жорстко відповідати їм – тобто, до звуженого чи «закритого» сприймання навчальних цілей. Другий стиль, який К. Двек назвала «мисленням зростання» означає орієнтацію пізнавальної активності дитини на процес, розвиток, де сама можливість поступового розвитку здібностей, вмінь, знань виступає в якості самодостатнього позитивного підкріплення і результат, сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, та більш вільному прояву креативних здібностей (Dweck, 2017). Дві концепції відкритості суджень в контексті освітнього процесу:

*1) Відкритість суджень актуалізується в ситуації зіткнення протилежних позицій*

В. Хейр (Hare, 1979) описує відкритість суджень як «інтелектуальну чесноту, що проявляється в готовності формулювати та переглядати ідеї під

впливом критичних доказів та аргументів з метою наблизитися до ідеалу об'єктивності та неупередженості». Вчений пропонує три компоненти цієї чесноти: щире відкритість для нових ідей; критичну оцінку цих нових ідей; готовність та бажання переглянути свої переконання на тлі доказів. Відкритість суджень за В. Хейром актуалізується в ситуації зіткнення принаймні двох конфлікуючих переконань, ідей чи аргументів, які за замовченням підлягають критичному аналізу. Людина, якій притаманна дана чеснота, здатна тимчасово полишити власну позицію, щоб критично осмислити іншу точку зору, оцінити її аргументованість, доказовість, раціональність, і, у разі необхідності під тиском проаналізованих даних ввести корективи до своєї первісної позиції. Цей процес неможливий без відкритого усвідомлення особистістю свого права на помилку та потенційної хибності деяких власних переконань. Дана концепція відкритості суджень орієнтована на пізнання істини засобами критичного мислення.

*2) Для актуалізації відкритості суджень конфлікт не є обов'язковим*

Дж. Бейр виводить поняття відкритості суджень за межі моделі конфлікту (Baehr, 2011). На його думку, відкритість суджень – це чеснота, яка проявляється в бажанні та здатності вийти за межі передзаданих когнітивних настановлень, щоб вивчити чи сприйняти серйозно достоїнства іншої точки зору. В даному випадку йдеться не стільки про ретельне вивчення аргументів, доказів та фактів з метою визначення серед різних точок зору «переможця» - тієї, що найбільше відповідає істині. Дж. Бейр говорить скоріше про емпатичне вивчення відкритою людиною іншої когнітивної перспективи, яка не обов'язково має конфліктувати чи суперечити її власній, проте обов'язково має свою внутрішню логіку, підґрунтя, сенс. В цьому контексті суб'єктивна позиція розуміється не тільки як окрема думка чи точка зору, а саме як позиція – певне місце розташування людини на життєвій траєкторії, яке визначається її досвідом, культурним чи політичним контекстом, соціальними чи фізичними обставинами тощо. Позиція людини, її перспектива чи погляд формуються з її досвіду та позицій у фізичному, соціальному, релігійному та

політичному світі. Щоб зрозуміти позицію іншого щодо суперечливого питання, потрібно зрозуміти місце, з якого він чи вона «дивиться» на це питання. Отже, в рамках концепції Дж. Бейра, відкритість суджень – це, передусім, слухання, діалог та саморозуміння. Таким чином, відкритість суджень є важливим ресурсом взаємодії особистості як з новими (або іншими) людьми, так і з новими (або іншими) ідеями, що є, безумовно, важливим у навчанні та супутніх процесах. Тепер розглянемо способи, завдяки яким ці ресурси можуть бути активовані.

## 5.2. Стратегії розвитку відкритості суджень

М. Мерріфілд (Merryfield, 2012) виокремлює три стратегії розвитку відкритості суджень в учасників освітнього процесу:

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

2) Протидія стереотипам та упередженості. Соціальні стереотипи або упередженість можуть бути досить жорсткими в учнях і педагогах рівною мірою. Водночас і навчальний матеріал, і соціальна взаємодія учасників навчального процесу можуть дати безліч приводів кинути виклик усталеним стереотипам – через їхню ідентифікацію та деконструкцію. Педагог може

використати дискусію, що виникла на уроці, для спільного виявлення та аналізу актуалізованих стереотипів, міркування над причинами, що їх підживлюють, та напрямками їх подолання. Більшість учнів приносять до школи стереотипами або упередженнями, засвоєні в процесі ранньої соціалізації через виховання, фільми, засоби масової інформації тощо. Відповідальністю педагога є ідентифікація та деконструкція упередженого мислення – свого та своїх учнів.

3) Формування вміння мислити з різних перспектив. Йдеться про розуміння, що свідомість будь-якої людини є похідною від її індивідуальної історії, життєвої перспективи. Відкритість суджень передбачає визнання того, що жоден індивідуальний погляд на світ не є загальноприйнятим, а формувався і продовжує формуватися під впливом певних обставин. Звичка шукати різні точки зору дає учням змогу розпізнати, як по-різному люди тлумачать події та проблеми, виходячи з їхнього досвіду, знань, переконань та цінностей. Корисною вправою в рамках цієї стратегії є завдання учням виявити відмінності в тому, як люди з їхнього найближчого оточення вирішують повсякденні завдання. Наприклад, їх можна попросити відповісти на запитання «Що робить моя сім'я, чого не роблять інші?», «Як різні люди, яких я знаю, виявляють повагу до інших?» або «Чому деякі люди можуть зі мною не погодитися?».

Вміння, сформовані в рамках відкритості суджень, будуть корисними в управлінні конфліктами, оскільки учні вчаться розуміти точку зору інших людей, навіть якщо з нею не згодні. В рамках дослідження особливостей взаємодії учасників освітнього процесу в умовах реформ в освіті, що проводиться на базі Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, розроблено та апробовано технологію формування громадської думки щодо освітніх інновацій на основі відкритості суджень. Критеріями ефективності застосування згаданої технології визначено, зокрема, сформовані в учасників апробації навички критичного мислення (готовність визнати власну помилку, чутливість до контексту, відокремлення фактів від

інтерпретацій, вміння ставити запитання, спрямовані на з'ясування сутнісних характеристик проблеми); вміння формувати об'ємне (панорамне) бачення проблеми з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних сутнісних характеристик проблеми; вміння формувати та викладати власну позицію в структурованому вигляді; вміння надавати та сприймати зворотній зв'язок; орієнтованість на ціль при розв'язанні конфліктів; емоційна грамотність (вміння розпізнавати свої та чужі емоції та розуміти їх функції); емпатійне слухання. Зокрема, виявлені значущі кореляції між значенням, отриманим за Шкалою активної відкритості суджень (Baron, Scott, Fincher, Metz, 2015) учасниками апробаційних сесій, та їхнім автопрогнозом щодо власної майбутньої поведінки при зустрічі з іншою точкою зору з важливого для них питання: здатністю припустити власну неправоту (.470,  $p=.013$ ) та готовністю визнати рівноцінність різних точок зору на проблему (.502,  $p=.008$ ) (Чуніхіна, 2021).

### 5.3. Організація навчального процесу на основі відкритості суджень

#### 1. Стратегії візуального мислення (*Visual Thinking Strategies*)

Технологію розроблено фахівцем у музейній справі Ф. Єнавіном та когнітивним психологом А. Хаузен. Крок 1. Візуальне дослідження. Учням пред'являється витвір живописного мистецтва з неявним або неоднозначним змістом та пропонується 15-20 хвилин вивчати їх у повній тиші, не обговорюючи між собою та не висловлюючи власних вражень. Період мовчазного вивчення картини має бути достатньо довгим для того, щоб учні мали змогу вийти за межі первинного враження, але не надто затягнутим, щоб вони не втратили інтерес. Крок 2. Вербальне дослідження. Після завершення етапу мовчазного дослідження картини викладач пропонує учням по черзі відповісти на такі запитання:

- Що відбувається на картині?
- Які саме елементи картини спонукають тебе до такого висновку?

Під час відповіді учня викладач вказує на ці елементи, щоб усім учасникам вправи було зрозуміло про що йдеться. Потім викладач перефразує відповідь учня своїми словами та просить його чи її підтвердити правильність викладу. Усі учасники вправи мають переконатися, що вони точно і повністю зрозуміли кожну висловлену точку зору щодо досліджуваної картини. Після того, як інтерпретація учня стала зрозумілою усім, викладач запитує:

- Що ще ми можемо знайти на картині?

Цикл з трьох питань повторюється для кожного учасника вправи, який має бажання висловитися. Кожне нове тлумачення картини, запропоноване учнем, викладач пов'язує з тими, що вже було сформульовані раніше. Це робиться з метою створення простору множинності інтерпретацій твору мистецтва, де кожна окрема думка збагачує інші. Для викладача у цій вправі важливим є утримуватися від оцінних суджень, навіть схвальних на кшталт «Гарна думка!», «Правильно!» тощо, які б могли дезорієнтувати учасників, спонукаючи до пошуку «правильних» відповідей замість відкритого дослідження множинності сенсів, зашифрованих у творі мистецтва. Метою вправи не є досягнення групового консенсусу, а формування індивідуальних уявлень про твір мистецтва, спираючись на ресурси групової роботи. Крок 3. Рефлексія. Після завершення циклу з трьох питань викладач пропонує учасникам поділитися враженнями від набутого досвіду.

Дана технологія основана на проєкції потенційно конфліктних чи соціально гострих тем у простір мистецтва, який легко вміщує в себе двозначність, невизначеність, амбівалентність, множинність інтерпретації та думок. Якщо у прямому обговоренні конфліктних питань актуалізуються усі упереджені і вмотивовані міркування учнів, які спонукають їх до захисних форм поведінки та прагнення досягти перемоги, а не дістатися істини чи розуміння, то у контакті з твором мистецтва вони звільняються від цієї «повинності» захисту та боротьби, і можуть досліджувати реальність, так би мовити, з «відкритим забралом».



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

## *2. Імпровізація*

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

Спільна імпровізація «відкриває» гравців тим, що вона перериває передзаданість та встановлює імператив невизначеності для них усіх рівною мірою. Принцип гойдалки та «Завжди кажи так» передбачає, що кожен учасник має бути відкритим, тобто готовим для будь-якого розвитку подій. Він чи вона водночас є об'єктом та суб'єктом гри, тобто тим, хто приймає правила, і тим, хто їх встановлює. Сюжет створюється і змінюється колективно завдяки тому, що кожен учасник має право зруйнувати будь-які прогнозовані сюжетні лінії і задати свою. В таких умовах звичні патерни чи шаблони взаємодії виявляються неефективними, недоречними, і гравці змушені винаходити нові способи взаємодії тут і зараз, пізнавати себе та інших в умовах невизначеності. Стан когнітивного дисонансу, що виникає в таких обставинах, спонукає учасників до розслідування, дослідження, пошуку та винаходу, критичного осмислення питань, які не мають чітких чи правильних відповідей.

### *3. Гра «Суперечлива думка»*

Крок 1. Створення карток, на яких виписані три суперечливі твердження різної тематики.

Приклад картки для гри «Суперечлива думка»

***Обери одне твердження і обтрунуй його***

Вчителі мають давати учням більше часу на обдумування відповідей.

Батьки мають слухати своїх дітей.

Фільм «Зоряні війни» не такий вже крутий.

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

Крок 3. Учні по черзі озвучують обраний тезис та захищають його за допомогою підготовленої заздалегідь системи аргументів. Завдання інших – лише слухати аргументацію, не перериваючи і не заперечуючи її. Слухачі

можуть лише ставити уточнюючі питання, щоб краще зрозуміти позицію спікера.

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

#### *4. Гра «Дегустація наосліп»*

Для гри необхідно підготувати кілька зразків одного продукту різних марок (наприклад, шоколад, вода, печиво) та запропонувати єдиний критерій, за яким учасники мають оцінювати зразки (ціна, вміст поживних речовин чи вітамінів тощо). Важливо, щоб зразків для оцінювання було не більше 7, а критерій оцінки – лише один. На дегустаційному столі вчитель розставляє зразки продукту в однакових контейнерах чи пляшках, які мають бути пронумеровані. Далі учням пропонується по черзі спробувати кожен зі зразків та висловити своє припущення, який з них найдорожчий (найкорисніший). В одному з варіантів гри вчитель може запропонувати учням ідентифікувати серед зразків свій улюблений сорт продукту.

Після того, як усі учні взяли участь у сліпій дегустації, вчитель розкриває, в якому з контейнерів знаходився продукт із заданими характеристиками. Учитель пропонує кожному учаснику висловити свої враження від вправи та поділитися власними міркуваннями щодо причин, які обумовили помилковість чи, навпаки, точність «сліпих» припущень. Важливо заохочувати учнів до висування якомога більшої кількості гіпотез та спонукати їх до спільного дослідження чинників, які лежать в основі помилкового сприйняття. Наприклад, учитель може попросити групу доповнити та розвинути висловлені окремим учнем міркування. Дана гра дає учасникам змогу переконатися у тому, що навіть ті судження, щодо точності яких вони відчувають абсолютну впевненість, можуть виявитися помилковими через відсутність деяких критично важливих даних.

## 5.4. Технології соціальної взаємодії на основі відкритості суджень

### 1. *Open Mind дебат*

В основу технології<sup>3</sup> покладено наступні принципи:

2. Принцип рівноправної взаємодії учасників. Відкритість суджень актуалізується при зустрічі особистості із відмінними точками зору та набуттям конструктивного досвіду взаємодії з людьми, які їх поділяють. Тому необхідно створити належні умови для того, щоб така зустріч відбулася. Учасники мають бути ознайомлені з правилами ведення дискусії на засадах недирективного спілкування (Бех, 2013; Rogers, 1961).

3. Принцип обробки інформації на основі її аналізу та синтезу. Важливою передумовою відкритості суджень є здатність учнів розрізняти ідеї та почуття, факти та інтерпретації, суб'єктивне сприйняття від об'єктивної реальності. Після дослідження когнітивних (я знаю), емоційних (я відчуваю) та поведінкових (я дію) компонентів власних настановлень та настановлень інших учасників вправи учні здобувають ресурси для формування комплексного, об'ємного або панорамного бачення проблеми чи ситуації на основі синтезу різних точок зору.

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

---

<sup>3</sup> Технологію розроблено в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України в рамках виконання науково-дослідної роботи «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» у 2020-2021 роках (Чуніхіна, 2021). Технологію апробовано в рамках Всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх реформ» з метою пом'якшення негативних настановлень педагогічної спільноти та громадськості до впровадження 12-річного терміну шкільного навчання.

Кількість учасників: 2-20 осіб.

Модератор просить учасників розбитися на команди (від 2 до 5 учасників в кожній; у випадку наявності лише двох учасників дискусія проходить у форматі діалогу) та пропонує їм питання для обговорення.

Обговорення відбувається в чотири раунди.

1. Констатативний раунд. В першому раунді команди (окремі учасники) мають сформулювати свою позицію відповідно до структури:

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

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

2. Рефлексивний раунд. В другому раунді учасникам належить максимально точно відтворити позицію, висловлену іншою командою. По завершенню викладення команди надають зворотній зв'язок щодо почутого: наскільки повно було сприйнято і відтворено їхню позицію, які неточності або пробіли були допущені. Для обговорення когнітивних аспектів настановлень модератор може запропонувати такі питання: які з викладених вами даних безспірні? які дані потребують уточнення? які дані не можуть бути перевірені? яких даних не вистачає? При обговоренні емоційних компонентів доречними є питання: з якими потребами пов'язані висловлені почуття? яку функцію (користь) для суспільства несуть ці почуття? Поведінкові компоненти можуть осмислюватися за допомогою питань: які дії викликають найбільше/найменше заперечень? хто може і має бути суб'єктом цих дій?

3. Аналітичний раунд. Команди знайомляться з офіційним прес-релізом (іншим інформаційним матеріалом офіційного походження) та обговорюють викладену інформацією за схемою:

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

4. Синтетичний раунд

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

5. Підведення підсумків. Наприкінці групової роботи учасники обмінюються враженнями щодо отриманого досвіду.

## 2. *Open Mind портрет*

Ця вправа дає змогу учням визначити сутнісні елементи особистісної історії іншої людини та створити підстави для ідентифікації з її/його почуттями, думками, поглядами. Також вправа підходить для створення автопортретів – для дослідження власної особистості та поглиблення саморозуміння. Вправа також може використовуватися як дидактичний матеріал для уроків читання чи літератури. Предметом зображення в такому випадку виступає герой літературного твору у певний момент оповідання. Для виконання вправи потрібний шаблон, який складається з двох контурних зображень людського погруддя (рис.5.1). Ліву частину шаблону учень використовує для створення звичайного портрету – намагається відтворити характерні риси зовнішності та біографії героя. Права частина шаблону призначена для портретування внутрішнього світу героя – його/її думок, мрій, почуттів, реакцій на важливі життєві події, стосунків та настановлень тощо.

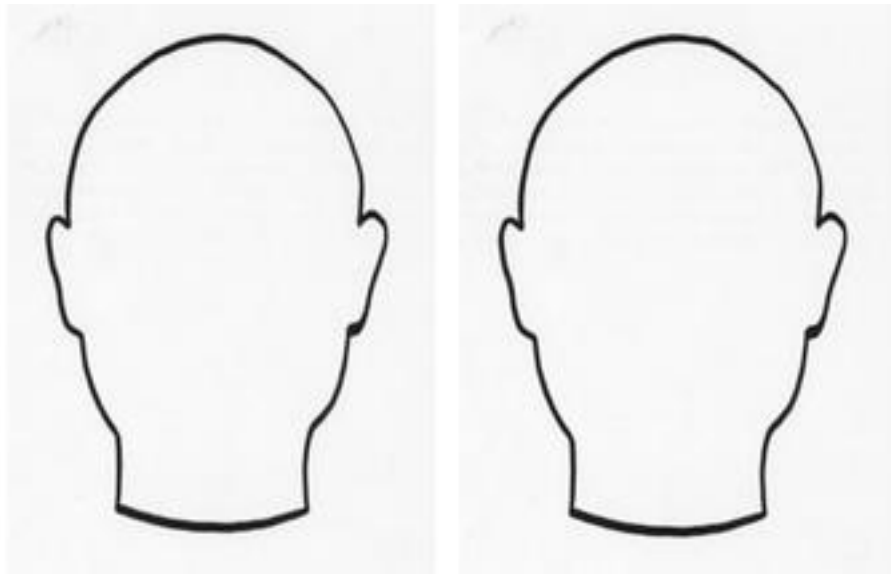


Рис. 5.1. Open Mind портрет

Після заповнення шаблону учні можуть обмінятися враженнями від виконання вправи, обговорити, що було складно, а що, навпаки, приносило задоволення при виконанні вправи. Приклад завершеної вправи зображено на рисунку 5.2. (взято з Tompkins, 2003).



Рис. 5.2. Портрети

Права частина шаблону призначена для портретування внутрішнього світу героя – його/її думок, мрій, почуттів, реакцій на важливі життєві події, стосунків та настановлень тощо.

## РОЗДІЛ 6.

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ АКТИВІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ГРУПОВОЇ РОБОТИ

Актуальна ситуація у суспільстві характеризується тим, що зусилля реформаторів стикаються з необізнаністю, пасивністю суб'єктів освітнього процесу, а низький потенціал активності громадян пов'язується зі свідомим дистанціюванням від процесу законотворення та цілковитим покладанням відповідальності на державу як основного ініціатора, впроваджувача та виконавця змін. Ситуація утруднюється низьким рівнем комунікації між суб'єктами освітніх реформ: учителями, батьками, учнями, представниками громад й іншими заінтересованими сторонами. Окрім того, процеси обговорення та впровадження реформ доволі часто не мають системного характеру, що унеможлиблює їх конструктивну практичну реалізацію. Моніторинг процесів соціальних змін засвідчив необхідність кваліфікованого соціально-психологічного забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері освіти, що потребує створення, накопичення, систематизації, поширення, а також втілення в спеціальних психотехнологічних засобах такого супроводу. З погляду на це, використання представленого комплексу соціально-психологічних засобів сприятиме налагодженню прозорих комунікацій між суб'єктами процесу реформування освіти – школи, сім'ї, громади; підвищенню рівня соціально-психологічної грамотності творців освітньої реформи; прискоренню психологічної та соціальної адаптації до нововведень; конструктивній взаємодії у просторі освіти, зниженню рівня соціальної напруженості та конфліктності, підвищенню ефективності впровадження концепції «Нова українська школа».

Слід зазначити, що партнерська взаємодія, як психологічний ресурс налагодження процесу спілкування, відрізняється від інших видів міжособистісних стосунків і характеризується, насамперед, активністю,



ініціативністю, рівністю партнерів, їх самостійністю, узгодженістю рішень і злагодженістю дій, проявом власної позиції особистості і її вмінням співпрацювати з іншими. У цьому контексті соціально-психологічні технології як засоби, а, отже, й як комунікативні ресурси партнерської взаємодії, відносяться до діалогічного напрямку організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що впливають на підвищення рівня групової ефективності (Schwarz, 2005). У цьому контексті критеріями групової ефективності визначаються: *адаптивність* – здатність особистості вирішувати проблеми, фіксуючи увагу на ресурсах і досягненнях цілей; високу *продуктивність* – досягнення вагомих результатів при вирішенні поставлених завдань; *залучення* – заохочення, спонукання членів групи брати участь у спільній роботі і їх *навчання* – отримання нового знання, а також підвищення, завдяки цьому, рівня своєї професійної і психологічної компетентності (Beckhard, 2006).

Апробацію технологій партнерської взаємодії і їх оцінку за означеними критеріями групової ефективності було розпочато у лютому-березні 2020 року під час ознайомлення вчителів закладів загальної середньої освіти м. Києва з сучасним соціально-психологічним інструментарієм. І хоча результати дослідження мають імовірнісний характер і потребують свого уточнення і доповнення, а також проведення подальших розвідок у цьому напрямі, можна зробити деякі попередні узагальнення. За висловлюваннями учасників, головним результатом залучення до групової роботи став діалог, внаслідок якого стало можливим ухвалити важливі колективні рішення. Причому, результат, який не «спущений» зверху, а вироблений самими учасниками в процесі вдумливого і зацікавленого обговорення того, яким чином можна вплинути на ситуацію в освіті в контексті її реформування. Застосування зазначених технологій підвищує рівень компетентності педагогів в умінні вести діалог, ставити відкриті запитання і знаходити на них відповіді. На думку учасників, така конструктивна робота сприятиме розв'язанню у шкільному середовищі важливих завдань шляхом обміну думками,

знаходження спільної позиції і вироблення плану дій щодо їх розв'язання. Засвоюючи принципи, покладені в основу співпраці, партнери мають змогу отримати необхідну інформацію щодо розуміння і вирішення проблем, визначити головне і другорядне, не відволікатися від основної мети, утриматися в руслі поставлених завдань, вміти обґрунтовувати свою позицію. Учасниками обговорення вбачається за необхідне перетворити партнерську взаємодію на усталену практику між представниками владних структур, неурядових організацій і освітньою спільнотою, адже зацікавленість освітян у ефективному реформуванні галузі не викликає сумніву. Саме цьому й сприятиме опрацювання і запровадження у шкільне середовище соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії (Петренко, 2021).

Застосовуючи соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, слід брати до уваги те, що у процесі групової роботи визначають три рівня їх реалізації (Davidson, 2005). Перший рівень – рівень *макропроцесу*, що відображає загальну мету, яку досягатиме група в процесі своєї роботи (приміром, розробка стратегічного плану, вирішення проблеми, врегулювання конфліктної ситуації тощо). Другий рівень – рівень *мезопроцесу* або рівень такого специфічного процесу, коли група для досягнення поставленої мети проходить заздалегідь визначену серію відповідних технологічних кроків (наприклад, дев'яти-, семи-, п'яти-крокові моделі вирішення проблем, створення карти процесу, вибір релевантних технологій). Третій рівень – рівень *мікропроцесу* або рівень окремих технік, як-от мозковий штурм, фокусує питання, аналіз Парето, емоційні картки тощо. Представлені нижче психологічні техніки, як комунікативні засоби підвищення партнерської взаємодії, можуть бути універсальними, використовуватися на будь-якому етапі, або специфічними, тобто можуть застосовуватися на різних етапах інтерактивної роботи з групою: на етапі підготовки, на початковому етапі, на етапі пошуку рішення, на етапі визначення плану дій, а також етапі завершення групової роботи (рис. 6.1.).



Рис. 6.1. Етапи психологічної роботи з групою

#### 6.1. Психологічна робота з групою: етап підготовки

##### **Техніка «Фокусує питання» (Інструменти..., 2021)**

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

Одним із важливіших елементів роботи психолога з групою є пошук основного питання, за допомогою якого обговорення спрямовується у заданому руслі. Від того, яке питання буде оголошено учасникам на початку, залежить вектор усієї подальшої роботи. Неправильно сформульоване питання може направити учасників по хибному шляху, не дасть змоги досягти поставлених цілей. Формулюючи фокусує питання, слід враховувати його основні структурні елементи, як-от тема, проблемна сфера, раціональна ціль, емоційна ціль, зацікавлені сторони, учасники обговорення, місце локалізації інтересів і час їх реалізації (рис. 6.2.).



Рис. 6.2. Структурні елементи фокусуючого питання

«Тема» або «проблемна сфера» – це один з основних елементів фокусуючого запитання, навколо якого розгортається обговорення (рис. 6.3). На цьому етапі зусилля учасників роботи спрямовуються на формулюванні конкретного запиту (необхідних ресурсів, потреб, інтересів, побажань) реалізація якого потребує точного визначення. Інакше кажучи, «тема» зустрічі – це те, на чому зосереджуватиметься увага під час проведення групової роботи. У семантико-синтаксичній будові речення – це, як правило, іменник, що виконує функції підмета.

«Раціональна ціль» – це те, що треба зробити, чого необхідно досягти внаслідок обговорення питання. У структурі речення це, як правило, дієслово, що виконує функції присудка. Дієслово може означати процес, бажання, стан, ставлення чи конкретну дію. Приміром, аналізувати, думати, хотіти, оцінити, написати, створити. Таким чином, під час формулювання цієї частини питання з'являється запит на отримання результату, приміром, критерії успішного просування до мети.

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

«Зацікавлені сторони» – це ті індивідуальні чи групові суб'єкти, які мають інтерес до вирішення питання і на кого матиме вплив одержаний результат.

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

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



Рис. 6.3. Приклад застосування техніки «Фокусуюче питання»

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

## Техніка MEWEUS (Інструменти..., 2021)

*Мета:* залучення учасників до партнерської взаємодії, усвідомлення ними здатності вирішувати проблеми, фокусуєчись на пошуку ресурсів і досягненні цілей.

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

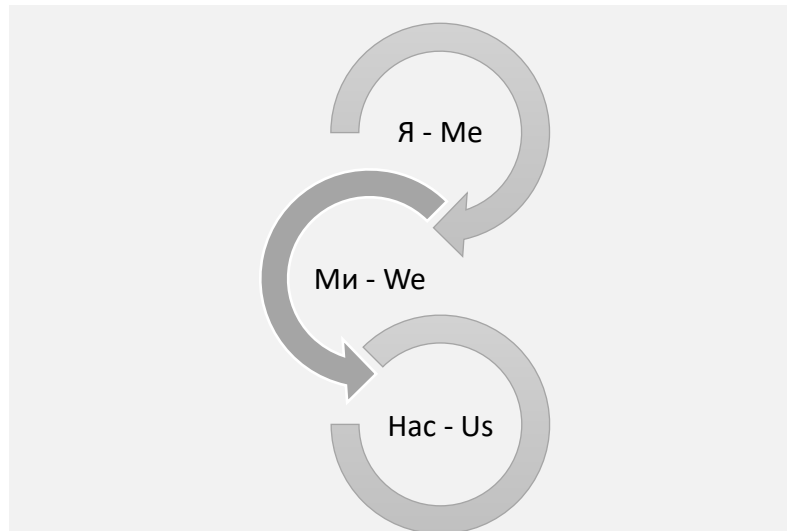


Рис.6.4. Складові елементи техніки MEWEUS

На першому етапі передбачається індивідуальна робота (*Me*), під час якої формується і має бути зафіксована думка, ідея, пропозиція кожного з учасників обговорення, адже судження і міркування будь-кого є дуже важливими. При цьому група не чинить безпосередній вплив на її членів, не обмежує, не «пригнічує» ініціативність і творчу активність кожного. Цей крок є дуже важливим для зацікавленого включення в роботу, для індивідуального усвідомлення проблеми і винайдення оригінальних, ефективних способів її вирішення. На цьому етапі ідеї не піддаються зовнішньому переструктуруванню і цензуруванню. Це – індивідуальний внесок кожного у спільну справу, який треба сприймати з повагою і

вдячністю. На цьому етапі важливо не поспішати, дати учасникам час подумати, записати свої пропозиції.

*Тривалість роботи – від 1 до 5 хвилин.*

На другому етапі (*We*) обговорення відбувається в парах чи малих групах. Основні ідеї фіксуються на фліп-чарті або на наліпках, причому обираються оригінальні пропозиції, а подібні ідеї – збираються до купи. За потреби представлені міркування можуть бути сформульовані інакше, якщо їх смисл виявляється незрозумілим для інших, оскільки основна мета роботи на цьому етапі – зрозуміти усіх учасників. Як результат, з'являються нові унікальні ідеї, які можна презентувати на наступному етапі обговорення. Основним принципом роботи стає не відстоювання своєї думки, а розуміння інших.

*Тривалість роботи – від 10 до 25 хвилин.*

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

*Тривалість роботи – від 10 до 13 хвилин.*

*Загальна тривалість MEWEUS – близько 40 хвилин.*

## 6.2. Психологічна робота з групою: початковий етап

### **Техніка «Обміркуй і обговори» (Інструменти..., 2021)**

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

*Перший крок – учасники розподіляються на групи.*

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

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

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

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

*Загальна тривалість роботи складає близько 15 хвилин.*

### **Техніка «Мої очікування»** (Інструменти..., 2021)

*Мета:* спонукання членів групи до спільної роботи, їх мотивування до досягнення вагомих результатів при вирішенні поставлених завдань.

Цю техніку краще застосовувати на початковому етапі роботи в групі. Слід звернути увагу на те, щоб учасники обговорення відчували себе у безпеці і могли вільно висловлювати свої думки. Учасникам пропонується завершити висловлювання, приміром, такі:

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

Кожен з учасників по черзі продовжує фразу, бажано, щоб усі висловили свої міркування. Продовження фрази можна записати на стікерах (картках) і передати ведучому. Для зручності стікери можна розмістити на фліпчарті.

Ведучий, за принципом зворотного зв'язку, повідомляє групі про що, власне, йтиметься під час обговорення, які питання буде поставлено, які проблеми будуть вирішуватися, а які не будуть. Очікування конкретного



учасника можуть співпадати, а можуть не співпадати з очікуваннями інших від сумісної роботи. Цей момент також необхідно обмірковувати.

*Загальна тривалість роботи складає близько 15 хвилин.*

### **Техніка OARRS** (Інструменти..., 2021)

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

Дана техніка використовується на початку роботи з групою. Назва є англійською абрєвіацією назв етапів, які потрібно виконати, щоб розпочати обговорення (рис. 6.5).

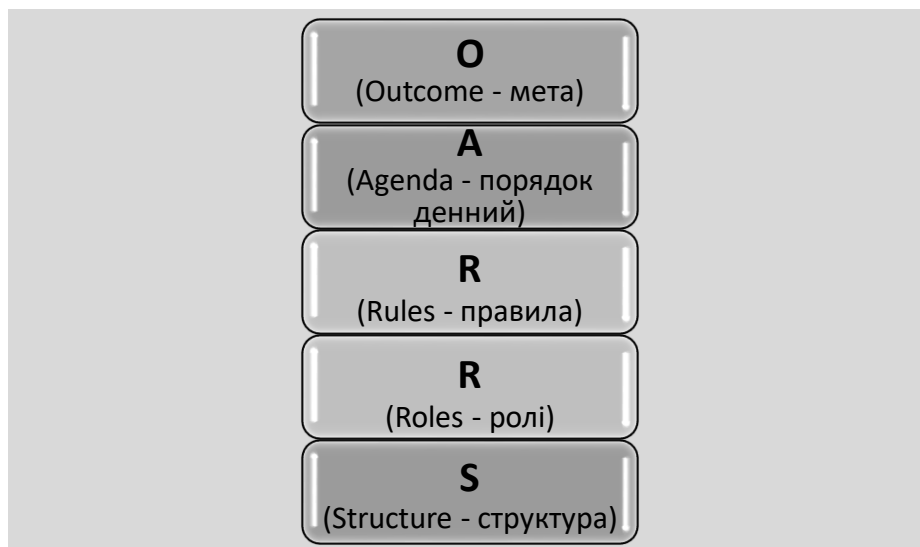


Рис. 6.5. Етапи техніки OARRS

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

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

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

*IV етап* – визначаються ролі учасників (ведучий, той, хто слідкує за виконанням правил, стежить за часом та ін.).

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

*Загальна тривалість роботи складає близько 15 хвилин.*

### 6.3. Психологічна робота з групою: етап пошуку рішення

#### **Техніка TRIZ** (Інструменти..., 2021)

*Мета:* залучення учасників до спільної роботи в групі, набуття спроможності вирішувати питання, концентруючись на ресурсах, досягнення високих результатів при вирішенні поставлених завдань, отримання нових компетентностей.

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

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

### *Етапи проведення техніки TRIZ*

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

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

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

### **Техніка «П'ять пальців» або техніка «Кулака»: командне голосування** (Інструменти..., 2021)

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

Техніка застосовується для визначення спільної ідеї, цілі, цінності. Робота полягає в тому, що учасники обговорення можуть проголосувати за допомогою пальців руки: від одного до п'яти і кулаку (можна використовувати спеціально заготовлені картки) (див. рис. ). Причому *п'ять* пальців означає, що знайдене рішення повністю влаштовує учасника і він з ним цілком згодний і може взяти участь в його реалізації. *Чотири* пальці – учасник має деякі зауваження, але готовий проголосувати за рішення, опрацювати, за необхідності, і взяти участь в його виконанні. *Три* пальці – рішення не є прийнятним для учасника, однак, він дає свою згоду, у тому разі, якщо більшість групи таке рішення схвалює. В цьому випадку учасник схвалює не рішення, а голосування за нього. *Два* пальці – рішення не подобається і учасник хоче висловити з цього приводу свою думку. *Один* палець – учасник категорично проти рішення, такий голос блокує результат обговорення і ситуація потребує свого розгляду і подальшого розв'язання. *Кулак* – сигнал, який подає учасник для того, щоб вказати на не ефективну комунікацію, є застереженням того, що розглядається не та проблема, не в

тій аудиторії, не в той час і в результаті обговорення прийнято не те рішення (рис. 6.6).



Рис. 6.6. Техніка «П'ять пальців»

Важливо: обговорення йде до тих пір, доки, всі учасники не покажуть однакову кількість пальців. Під час роботи учасники можуть показувати різну кількість пальців, але кожен раз ситуація обговорюється і рішення знову голосується. Як правило, учасники голосують з закритими очима і під час голосування не знають, з кого саме розпочалося голосування і ким закінчилося.

*Робота триває до одностайного голосування.*

**Техніка «Виставка найкращих ідей»** (Інструменти..., 2021)

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

Техніка застосовується у груповій роботі на етапі пошуку, збору креативних ідей і прийняття рішення. Питання треба ставити максимально широко, не треба звужувати завдання, яке повинно бути захоплюючим і цікавим для виконавців. Учасники мають змогу максимально розкрити свої творчі потенції – мислити широко, варіативно, змістовно. За короткий проміжок часу учасники знайомляться з багатьма ідеями, можуть розвинути їх, на їх основі сформулювати нові. Робота відбувається у п'ять етапів. На початку роботи учасникам задається фокусує питання (проблемне завдання), яке можна записати на аркуші фліпчарта.

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

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

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

*IV етап* – робота в малих групах. Учасники по чергово обмінюються своїми кращими ідеями, обговорюють їх і разом обирають 2-3 найкращих, найцікавіших, записують їх на картці. Головне – зберегти унікальність, не змінити, не спотворити первинний зміст і формулювання ідеї (*тривалість етапу – до 10 хвилин*).

*V етап* – робота в загальній групі. Картки з найцікавішими ідеями, які обрали учасники кожної з малих груп, розміщують на фліпчарті. Після цього можна провести презентацію ідей і відібрати найбільш прийнятні для

виконання. Можна створити «галерею ідей» і проголосувати (поставити мітку) за найбільш слухну, таким чином, обирається ідея, що набрала максимальну кількість «голосів». Ще один спосіб – проранжувати ідеї, визначити серед них першочергові, пріоритетні. Це дуже важливий етап роботи, оскільки учасники беруть на себе відповідальність за впровадження обраних ідей. Критерії, за якими проходить відбір ідей, визначаються, як правило, на початку п'ятого етапу групової роботи.

*Загальна тривалість роботи складає 30-50 хвилин.*

#### 6.4. Психологічна робота з групою: етап визначення плану дій

##### **Техніка «Три важливих кроки»** (Інструменти..., 2021)

*Мета:* залучення учасників до спільної роботи в групі, активізація пошуку рішення для виконання поставлених завдань і досягнення цілей, набуття нового знання.

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

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

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

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

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

Застосовуючи в процесі групової роботи техніку «Три важливіших кроки», слід пам'ятати, що її виконання спрямоване лише на мотивування учасників до реалізації загальних рішень, намічених в процесі обговорення. Задля побудови робочого плану дій необхідно проведення з учасниками зустрічі додаткової роботи із застосуванням під час групового обговорення інших соціально-психологічних комунікативних інструментів.

#### 6.5. Психологічна робота з групою: завершальний етап

##### **Техніка «Емоційні картки»** (Інструменти..., 2021)

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

Емоційні (метафоричні) картки або картки, які викликають у людини асоціації уявлень, застосовуються на завершальному етапі роботи з групою, коли необхідно виявити очікування учасників від проведеної роботи, і отримати за результатами обговорення зворотний зв'язок. У процесі роботи учасникам потрібно обрати картки, які асоціюються із заздалегідь визначеним об'єктом, як-от з предметом обговорення, ідеєю, рішенням, результатом тощо. Учасники мають пояснити, чому саме було обрано ту чи ту картку, який зміст

вона несе, яку емоцію викликає. Можна попросити обрати картку, яка розкриває, приміром, актуальний психологічний стан учасників, або їх очікування від результатів партнерської взаємодії у майбутньому. Далі робота продовжується в парах, де кожен з учасників пояснює своєму партнеру чому саме обрав таку картку, з чим це було пов'язано. Можна розкрити свої емоції, стани, сподівання, очікування від проведеної роботи. Після цього учасники в парах обмінюються своїми картками і мають розповісти «історію картки», яка опинилася у них в руках. Потім учасники міняються між собою в парах і процедура повторюється – учасники змінюються в парах, розповідають «історію картки», яка знаходиться у них в руках, перемінюються картками між собою, тобто кожен раз під час сумісної роботи з'являється новий партнер, нова картка, нова «історія» цієї картки. Після цього усі учасники можуть зайняти свої місця. Наступний крок полягає в тому, що учасник розповідає групі про картку, яка у підсумку опинилася у нього після етапу роботи в парах. Після цієї розповіді треба з'ясувати кому саме із учасників належала картка від самого початку роботи і наскільки точно відтворено її зміст – «історія картки» – на завершальному етапі.

Інший варіант роботи з емоційними картками – розмістити їх на стіні і запропонувати учасникам обрати для себе будь-яку з них. Картку можна зняти зі стіни і написати на стікері 2-3 слова – асоціації, пов'язані з нею. Після цього картку і стікер зі словами-асоціаціями учасники повертають на своє місце. Ще один спосіб використання емоційних карток, це коли учасник має змогу обрати одразу три зображення-асоціації і розташувати їх на уявній часовій прямій – минуле, теперішнє, майбутнє (як варіант, дві картки – теперішнє і майбутнє). На етапі завершення обговорення можна розкласти картки по підлозі і запропонувати учасникам встати біля тієї, що найбільше відповідає настрою, відчуттю від проведеної роботи. Під час роботи з образами (уявлення, вибір, вербалізація) активізується творче мислення, внаслідок чого генеруються нетривіальні ідеї і формуються нові підходи щодо подальшого впровадження опрацьованих групою і окремими її учасниками результатів, а



завдяки отримання зворотного зв'язку стає можливим виявити наскільки проведена робота була продуктивною.

### Техніка WOW (Інструменти..., 2021)

*Мета:* залучення учасників до спільної роботи в групі, спрямованої на вирішення поставлених завдань, одержання нового знання, підвищення психологічної компетентності, одержання зворотного зв'язку за результатами обговорення.

Результати наукових досліджень, проведених психологом Д. Канеманом, вказують на важливу роль переживання емоційних моментів під час події у формуванні спогадів щодо цієї події. Внаслідок цього ним було сформульовано правило «Peak-end», тобто спогади людей про події, позитивні чи негативні, багато у чому визначаються найбільш сильним враженням – peak) і завершенням події – end (Манн, Турусін, 2018; Пайн, Джеймс, 2019) (рис. 6.7).

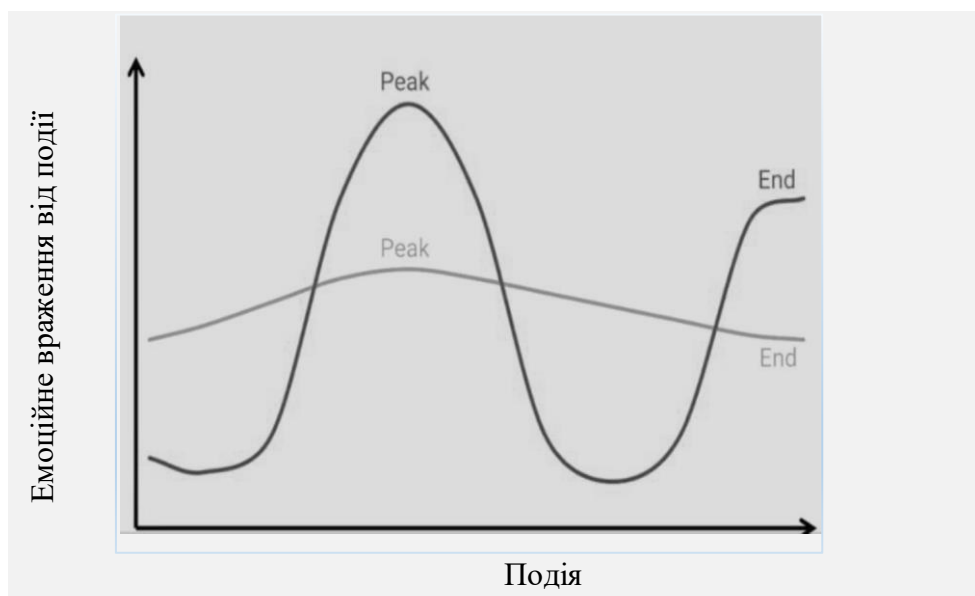


Рис. 6.7. Правило «Peak-end»

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

Техніка WOW може застосовуватися на завершальному етапі роботи з групою. Учасникам треба пригадати все те, що відбулося під час обговорення

і відповісти на запитання: Яка подія, що сталася під час нашої зустрічі викликала у вас «Вау»-ефект»? Тобто, що вразило вас найбільше? Те, що порушує усталений, звичний хід життя; що-небудь важливе, видатне? Що-небудь непередбачене, несподіване? Що треба робити надалі, щоб отримати такий ефект «Вау»? Поділіться своїми враженнями і міркуваннями з усіма нами!

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

## ЛІТЕРАТУРА

Бевз Галина. Уявлення про школу учнів, батьків, вчителів та шкільних технічних працівників. Вісник післядипломної освіти. Вип. 18(47) «Серія «Соціальні та поведінкові науки» [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-18\(47\)-29-48](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-18(47)-29-48)

Бевз Г. М. Реформа освіти та освітня політика: психологічні аспекти міждисциплінарних знань. Г. М. Бевз // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Вид. ТОВ «Талком» 2020. - 46(49) – 196 – 209.

Більська, О. В. (2015). Новації та інновації в процесах соціального інновування і механізм їх формування в перехідній економіці. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту. Економічні науки*, (13, ч. 1), 34–39.

Бойченко, В. С. (2015). Сутність процесу реформування управління розвитком регіону. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Міжнародні економічні відносини та світове господарство*, (3), 29–33. Взято з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvumevcg\\_2015\\_3\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvumevcg_2015_3_9).

Бондар, В. І., Ільченко, А. М. (2009). *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі: Навчальний посібник*. Полтава: РВВ ПДАА.

Бодров, В. А. (2006). Проблема преодолення стресса. *Психологический журнал*, 27 (2), 113 – 122.

Василюк, А. (2009). Проблеми аналізу освітніх реформ. *Вища школа*, (9), 76–82.

Верхоглядова, Н. І. (2015). Класифікація ресурсів та її значення для управління ресурсозбереженням. *Інвестиції: практика та досвід*, 16, 27–31.

Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо.

Водопьянова, Н. Е. (2009). *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург: Питер.

Гринько, Т. В., Гвініашвілі, Т. З. (2015). Концептуалізація моделей управління змінами на підприємствах в сучасних умовах мінливого суспільства. *Економіка и управление предприятием*, 1/5(21), 34–40.

Дегтяр, Г. О. (2004). Роль рефлексії у структурі свідомості особистості. Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті: зб. наук. пр. Харків: Стиль-Іздат, 2004. С. 48–52.

Друкер, П. Ф. (2000). *Задачи менеджмента в XXI веке*. Москва: Вильямс.

ЗУ про освіту

ЗУ про охорону дитинства

Инструменты фасилитации. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://highadvance.org/business-tool-category/facilitation-tools/> Дата звернення: 01.11.2021.

Іванова, В. В. (2009). Дослідження теорії поняття інновації. *Економіка промисловості*, (4), 80–86. Взято з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/econpr\\_2009\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/econpr_2009_4_15)

Іванюк, І. В. (2006). *Освітня політика*. Київ: Таксон.

Івченко, Є. А. (2015). Трансформація як поняття та підходи до його розуміння в економічному контексті. *Ефективна економіка*, (12). Взято з: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5827>

Казібекова, В. Ф. (2017). Психологічні ресурси особистості. *Вісник ХДУ*, 2 (1), 120–127.

Каніболоцька, М. С. (2021). Зміст та процедура фасилітації почуття причетності вчителів до реформи в освіті. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 47 (50), 219-227. [https://doi.org/10.33120/ssj.vi47\(50\).226](https://doi.org/10.33120/ssj.vi47(50).226)

Каніболоцька, М. С. (2021). Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки: Практичний посібник / За ред. Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук. – К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.

Костюк, Г. (Ред.) (1976). *Вікова психологія*. Київ: Рад. школа

Кравчук, С. Л. (2020). Рефлексивна культура здобувачів вищої педагогічної освіти як умова їх інноваційної активності. *Педагогіка і психологія: напрями та тенденції розвитку в Україні та світі. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (17-18 квітня 2020 р., м. Одеса)*, 22–25.

Крический, Р. Л., Дубовская, Е. М. (2001). *Социальная психология малой группы*. Москва: АспектПресс.

Лавріненко, Ю. М. (2010). Теоретичні аспекти визначення сутності інновацій. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*, 2(6), 191–195. Взято з: [http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/Vest\\_Ek6-2-2010-PDF/191-195.pdf](http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/Vest_Ek6-2-2010-PDF/191-195.pdf)

Леонтьев, Д. А. (2016). Саморегуляція, ресурси и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, 62, 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>

Манн, И.Б.; Турусин, Д.И. (2018). *Точки контакта*. М.: Манн, Иванов и Фербер.

Мельник, А. Ю. (2021). Створення інклюзивного освітнього простору: ресурси взаємодії школи та батьків. *Зб. науков. робіт учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (30 листопада 2021 р., Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, лабораторія психології спілкування), Актуальні проблеми підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти: [Електронний ресурс] / за наук. ред. Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук, В. І. Юрченко // Вісник педагогіки і психології.*, 28, К, 44-46. Відновлено з [http://www.psyh.kiev.ua//Збірник наук. праць. – Випуск 28](http://www.psyh.kiev.ua//Збірник_наук._праць._–_Випуск_28)

Мельник, А.Ю., Бевз, Г.М. (2020). Інформація та соціальна інформація як предметна сфера психологічних та міждисциплінарних досліджень. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 10(32). [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-14\(43\)-10-32](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-14(43)-10-32)

Мельник, А. Ю. (2021) Включеність батьків у освіту їхніх дітей в умовах «НУШ»: комунікативний аспект. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 18(47) <http://umo.edu.ua/socialjni-ta->

Метелева, Е. Р. (2011). Модернизация, трансформация, реформа. *Стратегия России*, 2(86), 55–64.

Муздыбаев, К. (1998). Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 1 (2), 100–111.

Мур, Дж. А. (2006). *Преодоление пропасти. Маркетинг и продажа хайтектоваров массовому потребителю*. Москва: Вильям.

Найдьонов, М. І. (2008). Формування системи рефлексивного управління в організаціях. Київ: Міленіум.

Найдьонова, Л. А. (2012). Рефлексивна психологія територіальних спільнот. К. Міленіум.

Немченко, С. Г., Голік О. Б. (2018). Рефлексивна культура. Beau Bassin: LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2018.

Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки: Практичний посібник / За ред. Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук (2020). К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.

Нохріна Л. А. Алгоритм ідентифікації груп стейкхолдерів // матеріали конференції «Місто, культура, цивілізація» (квітень 2015 р.). М. Харків, 2015. С. 168–175. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/40107/1/168-175.pdf>

Обушна, Н. І. (2015). Модернізація – сучасний тренд розвитку суспільства. *Теорія та практика державного управління*, (3), 36–44. Взято з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpu\\_2015\\_3\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpu_2015_3_9).

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

Пайн, П. Б. Джозеф; Джеймс, Х. Гилмор. (2019). *Економіка впечатлень*. М.: Альпіна Паблишер.

Пересунько, З. М. (2013). Теоретичні аспекти розвитку інноваційної теорії. *Ефективна економіка*, (7). Взято з: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2192>

Петренко, І.В. (2021). Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії як засіб підвищення групової ефективності учасників процесу реформування освіти. *Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології: Т. V. Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психологія праці»*. Вип. 21. 132-145.

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

Півторака, Г. П. (Ред.) (2016). *Етимологічний словник української мови*. К.: Наукова думка.

Пономаренко, В. С. (1999). *Стратегія управління підприємством*. Х.: Основа.

Порядок зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти”, затверджений наказом МОН від 16.04.2018 № 367.

*Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект* / П. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова [та ін.]; Протасова, Н. Г. (Ред.). (2012). Київ; Львів: НАДУ.

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

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

Семенець-Орлова, І. А. (2016). Особливості мікро- та макрополітики освітніх змін: аналіз зарубіжного досвіду. *Theory and Practice of Public Administration*, 3(54), 1–10. Взято з: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2016-3/doc/5/02.pdf>

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

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

*Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США* / А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина [та ін.]. (2018). Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

*Філософський словарь*. (2001). (7 изд.). И. Т. Фролова (Ред.). Москва: Республика.

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

Хьелл, Л., & Зиглер, Д. (1997). *Теории личности: основные положения, исследования и применение*. СПб.: Питер Пресс.

Чайка, Я. М. (2011). *Трансдисциплінарність як умова розв'язання складних комплексних проблем (філософсько-методологічний аспект)*. (дис. канд. філос. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

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

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

Чуніхіна, С.Л. (2021) Моделювання технологій забезпечення громадської підтримки освітніх реформ на основі відкритості суджень (open-mindedness). Наукові студії із соціальної та політичної психології. 48 (51) (подано до друку) (0,9 д.а.)

Швець, Д. В. (2017). *Психологічні аспекти реформування поліції. Підготовка охоронців правопорядку в Харкові (1917–2017 рр.)*, Матеріали наук.-практ. конф. до 100-річчя підготовки охоронців правопорядку в Харкові. Харків: МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ.

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

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

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

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

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

Beckhard, R. (2006). What is organizational development? *Organization Development: A Jossey-Bass Reader* / by Joan V. Gallos, Edgar H. Schein. Jossey-Bass A Wiley Imprint. 3–12.

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

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

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

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

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

Davidson, P. (2005). A. Process Designs. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Ed. By R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 107–114.

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

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

Eden C. *Making Strategy: The Journey of Strategic Management* / C.Eden, Ackermann. – London: Sage Publications, 1998.

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

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

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

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Hare, W. (1979) Open-mindedness and Education. Montreal : McGill – Queens University Press, 166.

Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79–91.

Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128–148.

Holpp, L. (1999). Managing teams. New York, McGraw-Hill.

How to Be More Open-Minded: 9 Quick Exercises to Try Today (2021) <https://www.theunconventionalroute.com/be-open-minded/>

<https://www.verywellmind.com/be-more-open-minded-4690673>

Iowa State University. (n.d.). Sense of Belonging Resources. Division of student affairs. Retrieved September 9, 2021, from <https://www.studentwellness.iastate.edu/sense-of-belonging-resources>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459–506.

Kotter, J. P. (1987). The leadership factor. New York, Simon & Schuster.

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237 – 247.

Lee, G. V. & Barnett, B. G. (1994). Using reflective questioning to promote collaborative dialogue. *Journal of Staff Development*, 15 (1), 16–21.

Li, J. and Dai, L. A Review of Psychological Contract // *Psychology*, 6, 1539—1544: журнал. — 2015. — doi: 10.4236/psych.2015.612150. [https://file.scirp.org/pdf/PSYCH\\_2015092216182508.pdf](https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2015092216182508.pdf).

Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 63 (2), 265 – 274.

Mareike Reimann, Jakob Guzy (2017) Psychological contract breach and employee health: The relevance of unmet obligations for mental and physical health *Journal of Work and Organizational Psychology* 33 (2017) 1–11 <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/tr2017v33n1a1.pdf>

McDonald, J. P. (2002). Teachers studying student work: why and how? *Phi Delta Kappan*, 84 (2), 120–127.

Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J. «Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts // *Academy of Management Review*. – 1997.– Vol. 22. – No. 4. – pp. 853-886.



Pritchard, D., 2020. Educating for Intellectual Humility and Conviction. *Journal of Philosophy of Education* 54, 398–409.. doi:10.1111/1467-9752.12422

Robertson, L. H., Robertson, T. J., Robertson, D. T. The opened mind: An application of the historical concept of openness to education. In D. Conrad & P. Prinsloo (Eds.), *Open(ing) education: Theory and practice*. - Leiden, Netherlands: 2020. – [https://doi.org/10.1163/9789004422988\\_003](https://doi.org/10.1163/9789004422988_003)

Ronneberg, S. C. (2000). The urban school leader as change agent: case studies of three urban school principals. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN.

Rousseau D. M. (1990) New Hire Perspectives of Their Own and Their Employers Obligations: A Study of Psychological Contracts. — *Journal of Organizational Behavior*, 11. — C. 389—401. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030110506>

Rousseau D. M. (1995) *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. — Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd., 1995. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452231594>.

Rousseau D. M. *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. — Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd., 1995. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452231594>.

Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Schumpeter, J. (1939). *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. New York: McGraw-Hill.

Schwarz, R. (2005). The Group Effectiveness Model. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Ed. by R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass. 15–26.

Schwarz, R. (2005). The Skilled Facilitator Approach. *The IAF Handbook of Group Facilitation*. Ed. by S. Schuman. San Francisco: Jossey-Bass. 21–34.

Slater, C. L. & Simmons, D. L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education*, 29 (3), 67–76.

Sparks, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41 (3), 65–72.

Stevan, E. (1989). Hobfoll Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>

Stringer, E. (1999). *Action research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century*, 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Verducci, S. (2019). Critical Thinking and Open-Mindedness in Polarized Times. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1). <https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13446>

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S. & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Zúñiga, H. G., Jung N., & Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation.

*Journal of Computer-Mediated Communication*, 17 (3), 319–336.  
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>

Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 10-е изд.  
Пер.з англ. под. ред. С. К. Мордовина. СПб. Питер. 2009 – 848 с. – (серия  
«Классика» МБА)  
<https://books.google.com.ua/books?id=wGkDFdnQXZsC&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>

## ДОДАТКИ

### Додаток А.

#### Соціально-психологічні ефекти впровадження освітніх реформ (країни Південно-Азіатського регіону)

Розвиток таких країн, як Сінгапур, Тайвань, Китай (а саме – Гонконг), Малайзія і Таїланд характеризується високими темпами економічного зростання<sup>4</sup>. Навіть в контексті освіти, як свідчать дані звіту Міжнародної консалтингової групи McKinsey & Company, Гонконг, зокрема, потрапив у рейтинг країн із найкращою освітньою системою. Досягнення інноваційного, конкурентоспроможного виробництва має базуватися на якісно побудованій системі освіти. Сталий індустріальний розвиток цих держав та висока незалежна міжнародна оцінка результатів здійснення освітніх інновацій як раз і викликали наш інтерес до аналізу особливостей протікання освітніх реформ у країнах Південно-Азіатського регіону. Однак, як свідчать результати досліджень, які ми розглядаємо нижче, керівництво та вчителі під час впровадження освітніх реформ стикнулися з низкою негативних соціально-психологічних ефектів. Причини та специфіка прояву цих ефектів, наразі «синдрому реформи» та «ефекту горловини», а також їхні наслідки для психічного здоров'я вчителів представлено у цьому розділі.

*Дослідження: «Здійснення реформи освіти: чи існує «азіатський» стиль?»*

*Країни:* Таїланд, Сінгапур, Тайвань, Гонконг та Малайзія.

*Дослідник:* Ф. Халлігер (Halliger, 2010)<sup>5</sup>.

*Вид дослідження:* емпіричне, кількісне.

---

<sup>4</sup> Голишева, С. О., Грищенко, О. Ф., & Макаренко С. В. (2018). Аналіз досвіду країн «азійських тигрів» для формування стратегічних напрямків науково-технологічного розвитку вітчизняних промислових підприємств. *Ефективна економіка*, 6. Retrieved August 16, 2021 from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6419>

<sup>5</sup> Halliger, Ph. (2010). Making education reform happen: is there an “Asian” way? *School Leadership and Management*, 30 (5). <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.502524>

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

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

*Методи:* опитування, яке здійснювалося за допомогою анкети, що містила чотири відкритих запитання, а саме:

1. Які були найважливіші освітні реформи, впроваджені у вашій країні за останні п'ять років?

2. Власними словами опишіть стратегії реформування, які було використано у вашій країні для впровадження реформ на рівні місцевих шкіл.

3. Опишіть ключові перешкоди на шляху впровадження цих освітніх реформ.

4. Коли ви розмірковуєте над стратегіями та процесом впровадження цих освітніх реформ у вашій країні, чи є в них щось таке, що ви могли характеризувати як «азіатський стиль»? Якщо так, то який це стиль?

*Основні результати.* Освітні реформи в Південно-Азійському регіоні мали такі «унікальні азійські» особливості:

- ієрархічність;
- передача відповідальності за реформування школам на місцях;
- відведення ключової ролі людському капіталу в національному розвитку;
- цілеспрямоване створення широкого розголосу програмам реформування освіти в засобах масової інформації.
- виражена дистанція між владою та пересічним громадянином, як культурна особливість країн Південно-Східної Азії, що штучно створює повагу до влади і конформізм щодо освітніх інновацій.

Перешкоди які були зазначені респондентами: постійна зміна та нечіткість цілей, відсутність налагодженої комунікації щодо візії реформ, відсутність лідерів змін, відсутність розуміння та інтересу щодо реформ, брак ресурсів, психологічний супротив вчителів, відсутність нових знань та навичок та інституційної підтримки, недовіра тощо.

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

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

*Країна:* Китай, особливий адміністративний район Гонконг.

*Дослідники:* І. Ченг та А. Уокер (Cheng, Walker, 2008<sup>6</sup>; Cheng, 2009<sup>7</sup>).

*Вид дослідження:* теоретико-методологічне, якісний аналіз.

*Мета:* проаналізувати суспільні реакції на процес реформування початкової та середньої освіти в Китаї в період 1998-2008 рр.

*Метод:* мета-аналіз.

*Основні результати.* На основі проведеного аналізу, систематизації та узагальнення даних І. Ченг виділив такі соціально-психологічні ефекти, які виникли в результаті неефективного впровадження освітніх інновацій в Південно-Азіатському регіоні: «синдром освітньої реформи» та «ефект горловини». Серед причин для появи «синдрому освітньої реформи» в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні вчений виділив наступне:

- освітні реформи, що відбувалися у сусідніх з Китаєм країнах або інших районах Азіатсько-Тихоокеанського регіону, зазнали взаємного впливу або зараження, розповсюджуючи між собою негативні наслідки

---

<sup>6</sup> Cheng, Y. C. & Walker A. (2008). When reform hits reality: the bottleneck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 28 (5). <https://doi.org/10.1080/13632430802499994>

<sup>7</sup> Cheng, Y. C. (2009). Educational reforms in Hong Kong in the last decade: Reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23(1).

реформування, деструктивні моделі поведінки, негативні емоційні та дискурсивні патерни учасників цих реформ;

- прагнення найвищого державного керівництва досягти цілей реформи за дуже короткий час і одночасна реалізація багатьох ініціатив в сфері освіти, що призводило до хаосу та низки невдач у секторі освіти;

- ігнорування власних культурних та контекстних умови в процесі здійснення освітніх реформ;

- стурбованість втратою конкурентоспроможності на світовій арені, якщо реформування не вкладалося в зазначені терміни.

У числі наслідків «синдрому реформи» для шкільних педагогів на прикладі Гонконгу можна назвати наступне: збільшення навантаження вчителів через численні ініціативи та заходи, депрофесіоналізація від надмірного управління та моніторингу; напруження через невизначеність та неясність в освітньому середовищі; емоційне та професійне вигорання вчителів, знецінення статусу педагогічної професії, втрата компетентних вчителів; погіршення якості викладання та навчання.

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

Внаслідок дії «синдрому реформ» та «ефекту горловини» серед вчителів Китаю було зафіксовано наступні порушення психічного здоров'я:

- Розлади настрою та схильність до самогубств. Гонконгський центр вивчення розладів настрою повідомив, що майже 25,2% вчителів Гонконгу мали серйозні порушення настрою, серед яких 13,8% мали тривожні розлади.

З 50 000 усіх вчителів, що працювали у Гонконгу, 12 000 мали розлади настрою<sup>8</sup> (Hong Kong Mood Disorder Centre, 2004).

- Надмірний тиск і бажання звільнитися з роботи. Близько 50-52% вчителів початкових та середніх ланок освіти відчували, що «вони не контролюють свою роботу», і відчувають «психологічний тиск на роботі». Серед цих респондентів переважали симптоми безсоння (50,9%) та втрати самовладання (48,6%), вчителі відчували «фізичний дискомфорт» (46,6%). Моральний дух вчителів був на низькому рівні: 37-56% опитаних вчителів Гонконгу постійно думали про звільнення з роботи.

- Надмірне навантаження. Майже у всіх чотирьох звітах згадувалося, що навантаження вчителів Гонконгу було надзвичайно високим у період освітніх реформ. Щоденне навантаження становило близько 11-14 годин, загалом близько 67 годин на тиждень, це було набагато вище, ніж у викладачів у Тайбеї (50 годин), Шанхаї (55 годин), Пекіні (63 години) та Макао (63 години). Для порівняння, у британських вчителів щотижневе навантаження становило понад 54 години і це було головною причиною їхнього звільнення з роботи (Cheng, Walker, 2008).

---

<sup>8</sup> Hong Kong Mood Disorder Centre. (2004, June 30). *Report on Hong Kong teachers' mood.* Hong Kong: Chinese University of Hong Kong. [https://aims.cuhk.edu.hk/converis/portal/detail/Organisation/2954705;jsessionid=4eb55f5b5f1ae28d95cb5f902f97?lang=en\\_GB](https://aims.cuhk.edu.hk/converis/portal/detail/Organisation/2954705;jsessionid=4eb55f5b5f1ae28d95cb5f902f97?lang=en_GB)

## Додаток Б

### Соціально-психологічні чинники підтримки та супротиву освітнім реформам: на прикладі окремих досліджень в Німеччині, Іспанії, Австралії

На початку ХХІ століття у західних країнах швидко зростає кількість теоретико-емпіричних досліджень з проблем освітніх реформ: соціально-психологічних чинників підтримки та супротиву, необхідності й важливості врахування думок учнів, вчителів та батьків як важливого каталізатора освітніх змін у школах. Зарубіжні дослідники підкреслюють важливість аналізу точок зору учнів як експертів освітніх реформ, значення діалогу між учнями та вчителями (Lodge, 2005)<sup>9</sup>, інституційні можливості «трансформаційних» шкільних змін через налагодження партнерських стосунків учнів та вчителів (Beattie, 2012)<sup>10</sup>. Важливими умовами партнерської взаємодії, які адміністратори можуть використовувати для мобілізації та здійснення процесу освітніх змін в школах, є командна робота та прагнення до досконалості в організаційній культурі.

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

У цьому контексті надзвичайно важливим і корисним є досвід освітніх шкільних реформ в Німеччині, шкільна освіта якої орієнтована на компетентнісний та диференційований підходи до учнів та відповідає вимогам

---

<sup>9</sup> Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>

<sup>10</sup> Beattie, H. (2012). Amplifying student voice: The missing link in school transformation. *Management in Education*, 26 (3), 158–160. <https://doi.org/10.1177/0892020612445700>



сучасного європейського суспільства. Зокрема, важливим є досвід визначення соціально-психологічних чинників підтримки та супротиву освітнім реформам в Німеччині.

На сьогодні також найактуальнішою проблемою в світі є розвиток освітньої шкільної системи, що сприяє створенню комфортного освітнього середовища, формуванню здорового та безпечного способу життя дітей та яка протистоїть негативним соціальним явищам. У цьому контексті досить цікавим є досвід освітніх шкільних реформ в Іспанії, яка пройшла через активний процес реформування освітньої системи, зокрема шкільної. У зв'язку з тим, що освітні реформи в Іспанії не отримали бурхливої підтримки громадськості, надзвичайно важливою проблемою є вивчення соціально-психологічних чинників підтримки та супротиву освітнім реформам в цій країні.

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

*Дослідження: «Спротив вчителів шкільній реформі: відображення незручної правди»*

*Країна:* Німеччина.

*Дослідник:* Е. Терхарт (Terhart, 2013)<sup>11</sup>.

*Вид дослідження:* теоретичне.

---

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

*Мета:* визначення чинників виникнення та зростання супротиву освітнім реформам у вчителів.

*Методи:* мета-аналіз досліджень на вибірках: 13000 директорів та вчителів (Kühle, 2010)<sup>12</sup>; 3444 вчителів (Maier, 2010)<sup>13</sup>.

*Основні результати.* Визначено такі основні чинники супротиву вчителів освітнім реформам:

1. Сумніви в необхідності освітніх реформ в школі.
2. Значна невизначеність в реалізації нових ідей, процесів чи процедур.
3. Інновації та процеси змін звичайно викликають почуття незахищеності та розцінюються як посягання на професійну компетентність та ідентичність.
4. Сприймання нових ідей, процесів чи процедур роботи як стиснення, інтенсифікації роботи чи як обмеження індивідуальної автономії в роботі, чи як комбінації всього цього досвіду.
5. Відсутність розуміння особистої користі від процесу змін. Вчителі розуміють, що, можливо, треба вчитися чомусь новому, працювати по-іншому і більш інтенсивно. В той же час, у вчителів виникає питання: чи буде конкретне, чи символічне задоволення від всіх цих зусиль?
6. Відсутність єдиної думки про те, що являють собою освітні проблеми, і, як наслідок, які нові знання слід враховувати чи як використовувати наявні знання.
7. Вчителі можуть бути позбавлені ініціативи з розробки освітніх реформ.
8. Соціальні конфлікти та нереалістичні вимоги до шкіл створюють не тільки політичні перешкоди, але і несвідому тривогу, яка перешкоджає аналізу та впровадженню освітніх реформ.

---

<sup>12</sup> Kühle, B. 2010. Zentrale Lernstandserhebungen – Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung? *Does Standards-Based Testing Lead to Instructional Development?* Berlin: Verlag Dr. Köster.

<sup>13</sup> Maier, U. 2010. Accountability Policies and Teachers' Acceptance and Usage of School Performance Feedback – A Comparative Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (2): 145–165. doi:10.1080/09243450903354913

9. Переконання вчителів в тому, що шкільні реформи приносять користь тільки шкільній адміністрації, міністерствам, університетам тощо.
10. Школи – це складні системи з множиною груп інтересів, які переслідують різні цілі, змагаються за вплив.
11. Шкільні системи – це багатоцільові організації. Загальна внутрішня динаміка шкільних систем змінює їх швидше, ніж будь-яка освітня реформа.

*Дослідження: «Представлення та переконання вчителів початкових класів в Астурії стосовно ключових компетентностей»*

*Країна:* Іспанія.

*Дослідники:* А. Мендес-Гіменес, Б. Сьєрра-Арїзмєндіаррієта, Дж. Манана-Родрігес (Mendez-Gimenez, Sierra-Arizmendiarieta, Manana-Rodriguez, 2013)<sup>14</sup>.

*Вид дослідження:* теоретико-емпіричне.

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

*Вибірка:* 810 респондентів.

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

*Основні результати.* Виявлено, що успішна реалізація в освітній реформі компетентнісного підходу у вихованні та навчанні учнів, залежить від ставлення до нього вчителів. Встановлено, що вчителі ставились нейтрально до потенціалу ключових компетентностей; вчителі не мали чіткої, твердої

---

<sup>14</sup> Mendez-Gimenez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B., Manana-Rodriguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educacion*, 362, 737–761. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248>.

думки щодо важливості включення ключових компетентностей до навчальної програми. Аналіз даних згідно статевих ознак показав, що вчителі-чоловіки оцінили переваги ключових компетентностей значно вище, ніж вчителі-жінки. Суттєвим чинником супротиву впровадженню освітньої реформи виявився страх змін. Отримані результати обговорюються з точки зору необхідності розуміння вчителями важливості освітніх змін, усвідомлення переваг виховання та навчання учнів за навчальною програмою з включеними в неї ключовими компетентностями та усвідомлення переваг застосування ефективних стратегій освітніх змін.

*Дослідження на тему «Думка учнів у шкільній реформі? Бажаючи одночасної критики та схвалення»*

*Країна:* Австралія.

*Дослідник:* Е. Майєс (Mayes, 2020)<sup>15</sup>.

*Вид дослідження:* теоретико-емпіричне, лонгітюдне, якісне.

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

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

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

*Дизайн дослідження.* У 2010 р. була сформована група учнів-дослідників, яка мала на меті залучити всіх учнів школи до розгляду освітніх реформ, які інші учні вважали необхідними. 20 учнів 9-го класу (14-річних осіб), які представляли різні класи школи, різні культурні традиції, пройшли навчання в якості дослідників. Ця група учнів-дослідників протягом року вивчала, як учні почувають себе в школі, які освітні реформи вважають важливими та представили результати свого дослідження різним учасникам процесу реформування: учням, вчителям, батькам.

---

<sup>15</sup> Mayes, E. (2020). Student voice in school reform? Desiring simultaneous critique and affirmation. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 41 (3), 454–470. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1492517>.

Після презентації вчителям отриманих результатів директор школи запросив учнів-дослідників стати учасниками процесу узгодження цінностей школи. Наприкінці 2010 року учнівська група-дослідників активно прийняла участь в процесі узгодження шкільних цінностей та виробленні критеріїв ефективності (шляхом проведення фокус-груп з учнями та з батьками) для демонстрації цих цінностей. У фокус-групах учні та батьки повинні були обрати 6 основних цінностей зі списку з 16-ма цінностями і прорангувати ці цінності за їх особистісною важливістю. Було проведено фокус-групи з вчителями. На основі аналізу результатів встановлено нові цінності школи. Групою дослідників, в яку входили вчителі та учні, було розроблено поведінкові індикатори демонстрації учнями цінностей школи.

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

*Основні результати.* Було виявлено такі нові цінності школи: повага, справедливість, безпека та позитивність. Найважливішою цінністю для учнів в школі виявилось почуття взаємної поваги. Показано, що процес узгодження шкільних цінностей може інтерпретуватися як характеристика вдосконалення школи, а саме: реконфігурація цінностей школи. Визначено, що шкільні цінності є фундаментом для організації та зміцнення встановлених інституційних механізмів. Встановлено, що важливим чинником підтримки освітніх реформ є партнерство між всіма учасниками реформування, розуміння важливості освітніх змін, особистий інтерес та активне залучення

учасників в процес реформування. Підкреслюється необхідність врахування думок учнів щодо освітніх реформ як важливий каталізатор освітніх змін у школах. Показано, що суттєвими бар'єрами впровадження освітніх інновацій є відсутність особистої зацікавленості в освітніх інноваціях та відсутність партнерської взаємодії учасників процесу реформування. Соціальна значущість дослідження полягала у підвищенні залученості учнів в освітній процес, покращення успішності навчання та психологічного благополуччя учнів.

Встановлено істотні *бар'єри впровадження* освітніх інновацій, а саме:

- незнання учасниками процесу реформування як характеру змін, так і можливих наслідків освітніх нововведень;
- відсутність особистої зацікавленості учасників процесу реформування в освітніх інноваціях, зокрема невмотивованість вчителів до впровадження освітніх інновацій;
- відсутність згоди щодо пріоритетності цілей освіти, які найкраще відповідають інтересам суспільства;
- відсутність партнерської взаємодії учасників процесу реформування, зокрема наявність точки зору, що ідеї вчителів, учнів, батьків щодо освітніх інновацій не мають значення;
- конкуренція за престиж: неприйняття ідей колег, відсутність інтересу до нових ідей, які пропонуються керівництвом;
- несформованість професійної компетентності вчителів;
- недостатність фінансового забезпечення освітніх нововведень.

Визначено, *що підтримка освітньої реформи* та освітніх інновацій має ґрунтуватися на:

- формуванні довіри у учасників процесу реформування до змісту освітньої реформи і освітніх інновацій через переконливі докази їх позитивного впливу на результати навчання, зокрема на роз'ясненні та популяризації переваг, які отримають учасники від впровадження освітньої реформи та освітніх інновацій;

- усвідомленні учасниками процесу реформування необхідності в освітніх змінах, а також важливості особистого внеску у просуванні освітньої реформи та освітніх інновацій;

- забезпеченні гуманістично-зорієнтованого характеру партнерської взаємодії учасників групових дискусій та спілкування з проблем впровадження освітньої реформи та освітніх інновацій;

- створенні сприятливого середовища в освітньому просторі для співпраці та партнерства. Залучення до партнерства передбачає: активну роботу шкільних консультантів з питань освітніх інновацій, роботу з батьками; волонтерство; співпрацю із спільнотою. Сприятливе середовище в освітньому просторі для співпраці й партнерства має забезпечувати позитивне підкріплення учасників процесу реформування; сприяти проявам активності і креативності; сприяти формуванню цінностей й розвитку обізнаності; розвивати особисту відповідальність та самостійність; формувати компетентність у міжособистісних відносинах; структурувати досвід, важливий та актуальний для майбутньої особистісної та професійної самореалізації;

- налагодженні партнерської взаємодії між вчителями школи та членами родини кожного учня значно підвищує ефективність впровадження освітніх інновацій, так як результат навчання та виховання дитини значною мірою обумовлений конструктивною взаємодією між батьками, дітьми та навчальним закладом.

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

## Додаток В.

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

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

*Дослідження: «Як найкращі освітні системи в світі стали найкращими»*

*Країна:* 25 країн, що входять до міжнародної організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР<sup>16</sup>).

*Дослідники:* Майкл Барбер, Мона Муршед<sup>17</sup>.

*Вид дослідження:* порівняльний аналіз статистичних даних.

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

*Методи:* мета-аналіз, порівняльний аналіз, експертне опитування

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

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

якісна освіта = E (З + М + Л)	«З» позначає знання, «М» – мислення, «Л» – лідерство (лідерські навички та настановлення щодо себе та інших ),
-------------------------------	--

<sup>16</sup> ОЕСР створена в 1961 році на базі Європейської організації економічного співробітництва в рамках Плану Маршала з реконструкції Європи після Другої Світової війни. Наразі включає 37 країн та 70 країн-партнерів. Входить у трійку провідних світових установ разом із МВФ та Світовим банком.

<sup>17</sup> Барбер, М., & Муршед, М. (2008). Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.). *Вопросы образования*, 3, 7–60.



Як передбачається, два компоненти, включені до моделі Барбера – «лідерство» та «етичні засади» – збагачують традиційний підхід до розвитку освіти і забезпечують адаптивну гнучкість освітніх систем в умовах невизначеності майбутнього. Ця модель розширює завдання освітніх систем, оскільки виходить за межі простої передачі знань і акцентує увагу на завданнях розвитку мислення, лідерства і етичних принципів, формуючи більш цілісне уявлення про затребуваний у майбутньому набір навичок і характеристик. Серед умов, які забезпечують якісну освіту, Барбер виокремлює *якісне викладання* і *якісне управління*. Далі розглянемо ці умови детальніше.

*Якісне викладання.* У 2007 році було оприлюднене дослідження М. Барбер і М. Муршед, проведене для міжнародної консалтингової компанії Маккінзі і Компанія<sup>18</sup>. На основі вивчення шкільних систем 25 країн ОЕСР<sup>19</sup>, включаючи 10 найкращих, вчені показали, що ефективність освітніх реформ визначається не стільки збільшенням фінансування закладів освіти, розширенням їхньої автономії або зменшенням чисельності учнів у класах, скільки істотним підвищенням якості викладання. Зокрема, з 112 досліджуваних шкільних систем, де було зменшено розмір класів, лише 9 показали значуще зростання якості освіти. Водночас показано, що низька якість викладання протягом трьох років може спричинити п'ятдесяти відсотковий розрив якості набутої школярами освіти порівняно з високоякісним викладанням. Учні в класах висококваліфікованих учителів досягають прогресу в навчанні в середньому втричі швидше, ніж діти, які потрапили до вчителів низької кваліфікації. Цю гіпотезу вчені перевірили на матеріалі понад 100 опитувань експертів, посадових осіб і педагогів-практиків,

---

<sup>18</sup> Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

<sup>19</sup> Christopher, W. (1998). *In the stream of history: shaping foreign policy for a new era*. Stanford University Press.

аналізі більше 500 публікацій і звітів про шкільні реформи у країнах Азії, Європи, Північної Америки і Близького Сходу. Дослідники обговорюють такі три механізми забезпечення відбору найкращих фахівців до системи освіти:

1. Системний відбір кандидатів. Наприклад, у Сінгапурі і Фінляндії процес відбору кандидатів на вступ до педагогічних вишів контролює держава. Зокрема, у Фінляндії діє двоступінчастий відбір. На першій ступені відбувається відбір на національному рівні, на другій ступені відбір забезпечують окремі університети, які мають право вибирати претендентів лише з числа тих, хто успішно пройшов перший раунд. Кількість місць на курсах педагогічної підготовки обмежена таким чином, щоб кількість випускників відповідала потребам шкіл.

2. Фінансовий контроль. У Гонконзі, Англії і Південної Кореї уряд використовує контроль над фінансуванням для обмеження місць на курсах підготовки вчителів. В таких обставинах університети застосовують більш суворі процедури відбору, щоб забезпечити вступ кращих претендентів.

3. Альтернативні шляхи. В системах, де держава не може впливати на університетські процедури відбору і фінансування, були створені альтернативні шляхи, які дають змогу відбирати кандидатів ще до того, як вони приступлять до навчання. У США такі організації, як The Boston Teacher Residency, Chicago Teaching Fellows і New York Teaching Fellows, проводять відбір кандидатів і гарантують їм посаду вчителя до початку навчання за педагогічної спеціальності. Це стає можливим завдяки досягнутій домовленості зі школами та університетами, згідно з якою вони здійснюють навчання кандидатів, відібраних цими організаціями.

Важливо зазначити, що найбільш ефективні шкільні системи можуть різночудно відрізнятися одна від одної за структурою, змістом і культурним контекстом навчання, проте вони однаково пильно фокусуються на підвищенні якості роботи вчителя.

Виокремлено три ключові напрями підвищення якості викладання:

- відбір та залучення до системи освіти найбільш перспективних кадрів;
- належна фахова підготовка педагогічних працівників;
- забезпечення рівного доступу дітей до висококваліфікованого викладання.

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

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

*На рівні забезпечення належної фахової підготовки* вчителів особлива увага приділяється застосуванню успішних стратегій поліпшення викладання. Передусім, йдеться, по-перше, про впровадження тих чи інших форм здобуття вчителями зворотного зв'язку або моніторингу якості викладання, по-друге, про опанування передовими методиками викладання, по-третє, про

збереження у вчителів високої персональної мотивації до самовдосконалення.

Для досягнення цих цілей практикуються чотири підходи.

1. Вироблення необхідних для професії практичних навичок вже на ранньому етапі педагогічної освіти.
2. Організація в школі наставництва для підтримки вчителів.
3. Відбір і розвиток керівників-наставників.
4. Створення умов для постійного обміну професійним досвідом і взаємного навчання колег-вчителів.

*На рівні забезпечення рівного доступу дітей до висококваліфікованого викладання* дослідники обговорюють можливості, що надаються інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Незважаючи на те, що такі технології з роками стають доступними все більш широкому колу шкільних систем, актуальною залишається проблема повноцінної інтеграції цих технологій в освітній процес і управління. Виклик полягає в тому, щоб змінити всю систему освіти для реалізації повною спектру можливостей, пов'язаних з ІКТ, а не тільки в тому, що придбати достатню кількість техніки та обладнання для кожного окремого закладу освіти.

*Якісне управління.* На думку дослідників, метою освітньої реформи має бути побудова системи, яка могла б залучати до шкіл потрібну кількість кваліфікованих людей на позиції вчителів і керівників таким чином, щоб у кожного учня був ефективний учитель, а у кожної школи – ефективний керівник. Обговорюється кілька підходів до надання підтримки кваліфікованим кадрам. По-перше, це якість управління. Існує чимало свідчень того, що погане управління в школах є більш вагомим чинником, що провокує витік кваліфікованих кадрів зі шкіл, ніж низька зарплата. По-друге, це організація навколо школи спільноти, орієнтованої на вирішення найгостріших соціальних проблем. По-третє, належне врядування в освітній сфері, спроможне забезпечити педагогічних працівників необхідним обсягом ресурсів і можливостей професійного розвитку. Зокрема, в Швеції кожен учитель має право підвищити кваліфікацію, повернувшись на півроку або рік

до університету за державний кошт. Нарешті, по-четверте, створення в закладах освіти мережі професійного розвитку вчителів. Найбільш успішні системи створюють належні можливості для обміну досвідом і проведення спільних досліджень з метою формування спільного розуміння того, що таке є якісне викладання.

Таким чином, на думку М. Барбера і М. Муршед, модель якісного врядування передбачає виконання керівником освітнього закладу трьох ролей: адміністративне керівництво, управління змінами і лідерство в викладанні<sup>20</sup>. Тобто керівники шкіл мають відходити від виключно адміністративної ролі і зосередитися на розвитку викладання, спрямовуючи розвиток шкільної культури на удосконалення викладання та поліпшення навчальних результатів учнів: формувати вимоги, підтримувати планування, відвідувати заняття, проводити тренінги, супроводжувати спільноти професійного взаємонавчання. Лідерство в даному контексті не передбачає дії тільки директора. Відповідальність за керівництво школою (адміністрування, управління змінами і лідерство у викладанні) може бути поділена між членами управлінської команди.

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

Зокрема, М. Барбер і М. Муршед в своєму дослідженні відстоювали три напрями освітньої політики – заохочення вчителів, моніторинг прогресу учнів, підзвітність вчителів. Але, повністю випускали з уваги такий чинник, як характеристика учнів та соціального середовища, в якому діє освітній заклад.

---

<sup>20</sup> Barber, M., & Mourshed, M. (2010). Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead. *Educational Studies*, 3, 6–31.

Критикуючи позицію М. Барбера і М. Муршед, Ф. Коффилд виступає за побудову системи більш децентралізованого прийняття рішень, розвантаження вчителів від невласних їм адміністративних функцій, формування більш рівноправних відносин між дирекцією, педагогами і учнями в рамках закладу освіти<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Coffield, F. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27, 131–149. [https://doi: 10.1080/02680939.2011.623243](https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623243)