

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

***СІМ'Я
ЯК НОСІЙ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ
ЩОДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ
У ПОСТВОЄННОМУ СУСПІЛЬСТВІ***



УДК 316.362:37]:316.653+355.01-021.68:159 (072)

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 11/24 від 31 жовтня 2024 року

Рецензенти:

Б. А. Якимчук, кандидат психологічних наук, професор;

І. В. Остапенко, кандидат психологічних наук

Сім'я як носій громадської думки щодо розвитку освіти у поствоєнному суспільстві : практичний посібник / Г. Бевз, Д. Боброва, О. Дзюбенко, О. Ловка, І. Петренко, О. Чистяк / за ред. Г. Бевз, Л. Бобрової ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. – 182 с.

ISBN 978-966-189-720-4

Посібник є першим у серії видань «Сім'я і освіта: стратегії взаємодії», спрямованих на підвищення професійної компетентності освітян з питань ролі сім'ї в розвитку освіти, які підготував колектив відділу психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Увага акцентується на тих питаннях, які увиразнилися в умовах повномасштабної війни і набуватимуть дедалі більшої ваги в повоєнному суспільстві. Сім'я розглядається як суб'єкт освітнього процесу дитини, покликаний відігравати провідну роль у формуванні громадської думки щодо реформування і розвитку освіти.

Адресовано менеджерам освіти, психологам, учителям, соціальним педагогам, батькам, студентам і викладачам закладів вищої освіти, а також широкому колу осіб, зацікавлених у демократичному розвитку освіти в Україні.

ISBN 978-966-189-720-4

УДК 316.362:37]:316.653+355.01-021.68:159 (072)

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2024

© Г. Бевз, Л. Боброва, О. Дзюбенко, О. Ловка, І. Петренко, О. Чистяк, 2024

ЗМІСТ

ЗМІСТ	3
ПЕРЕДМОВА	4
АЛГОРИТМ РОБОТИ З ПОСІБНИКОМ	9
СКРОРОЧЕННЯ	10
РОЗДІЛ 1 СІМ'Я ЯК СУБ'ЄКТ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ЩОДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ	11
1.1. Громадська думка як суспільний феномен	11
1.2. Сутнісні характеристики громадської думки	15
1.3. Концептуалізація поняття суб'єкта громадської думки в соціально-психологічній науці	20
1.4. Участь батьків як суб'єктів громадської думки в освітньому процесі дитини	31
РОЗДІЛ 2 ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ В СИСТЕМІ «СІМ'Я-ШКОЛА»	40
2.1. Громадська думка в контексті міжсуб'єктної взаємодії	40
2.2. Соціально-психологічні чинники міжсуб'єктної взаємодії в освітньому просторі	57
РОЗДІЛ 3 ЦІННІСТЬ ОСВІТИ В СІМІ ТА СУСПІЛЬСТВІ	66
3.1. Освіта як цінність, що передається від покоління до покоління	66
3.2. Освітній і громадський контекст становлення особистості випускника Нової української школи	80
РОЗДІЛ 4 ДОБРОБУТ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	94
4.1. Добробут людини: сучасна наукова думка	94
4.2. Добробут учнів у Новій українській школі	102
РОЗДІЛ 5 ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ: ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ	120
5.1. Трактуювання взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках	120
5.2. Взаєморозуміння батьків і дітей щодо освітніх досягнень дитини	129
РОЗДІЛ 6 ЯК ПОБУДУВАТИ КОМУНІКАЦІЮ МІЖ ШКОЛОЮ І СІМ'ЄЮ	144
6.1. Процес комунікації	146
6.2. Площини комунікації	150
6.3. Засоби комунікації	154
6.4. Методика оцінювання вебсайту закладу загальної середньої освіти як засобу комунікації	157
ЗАМІСТЬ ПІСЛЯМОВИ: УСВІДОМЛЮЮЧИ НАСЛІДКИ ВІЙНИ	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	168
ДОДАТКИ	179
Додаток А. Моделі змін	179
Додаток Б. Освітній простір і моделі навчання	180
Додаток В. Аналіз законодавчих норм згідно з показниками добробуту дитини в закладі освіти	181
Додаток Г. Карта роботи зі стейкхолдерами (батьками учнів)	183

ПЕРЕДМОВА

Освіта – це, як відомо, основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави. Відтворюючи і нарощуючи інтелектуальний, духовний та економічний потенціал людини і суспільства, вона є запорукою майбутнього України. Сьогодні, в умовах повномасштабної війни, очевидно, що освіта має стати ключовим елементом стратегічного плану відновлення країни. Тому виняткової ваги набуває формування громадської думки (далі – ГД) щодо розвитку освітньої системи в Україні.

Воєнні реалії поставили перед освітянською спільнотою нові питання: як забезпечити і надалі надання якісних, ґрунтовних знань здобувачам освіти; за допомогою яких сучасних технологій, прийомів, засобів; а головне – як зберегти та зміцнити комунікативний зв'язок між учасниками освітнього процесу. Дитина є активним суб'єктом спільної діяльності вчителів, батьків і зацікавленої в її особистісному становленні громадськості. З огляду на це актуалізується потреба в ефективній взаємодії закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) і сім'ї як надавачів і замовників освітніх послуг для дитини.

Актуальність підвищення ролі сім'ї в освіті дітей на сучасному етапі базується на представництві законних прав та інтересів дитини, яке відповідно до Сімейного кодексу України покладається на батьків. У Законі України «Про освіту» наголошується, що батьки мають право обирати і бути обраними до органів самоврядування в закладах загальної середньої освіти; звертатися до органів виконавчої влади з питань освіти дітей та сприяти здобуттю ними якісної освіти. Отже, закон визначає сім'ю як активного суб'єкта освітнього процесу дитини.

Це також зумовлює провідну роль сім'ї у формуванні та функціонуванні ГД щодо розвитку освіти. Саме в сім'ї як первинній ланці соціалізації особистості утверджуються наріжні ідеали, які перетворюються на суспільну свідомість. Сім'я і школа як соціальні інституції взаємодіють через систему зв'язків, у якій задіяні відповідні суб'єкти: батьки, вчителі, діти та інші *інтересанти* освіти. Тому ГД за умови належної поінформованості громадян з питань освіти може

бути потужним інструментом комунікації як *суб'єктів освітнього процесу*¹, так і її *стейкхолдерів*², сприяючи спільній конструктивній діяльності задля розвитку дитини.

Сучасні виклики, що постали перед освітою, актуалізували потребу утвердження в діяльності закладів освіти концептуальних положень Нової української школи (НУШ). Зокрема, ідеться про автономію шкіл із впровадженням постійного моніторингу освітнього процесу для стратегічного планування; узгодження дій усіх стейкхолдерів освіти задля формування спільного бачення її розвитку; зміцнення соціальних зв'язків і згуртованості громади як основи мобілізації для захисту територій; урахування громадської думки щодо освіти та її ролі в житті громади, що сприяє консолідації зусиль у критичних умовах; відновлення здатності сім'ї брати відповідальність за розвиток й освіту дитини, а також налагодження правових відносин між батьками і закладом освіти. Вивчення досвіду функціонування закладів освіти в умовах війни є важливим кроком для розвитку дієвої і прогресивної освітньої системи в *повоєнний час*. Ці знання дадуть змогу не лише оперативно адаптувати систему освіти до нових умов, а й створити основу для її демократизації. Наразі досвід війни окреслює аспекти організації освітнього процесу, яким слід приділити особливу увагу в *повоєнний період*, зокрема щодо гарантування безпеки, зосередження уваги стейкхолдерів освіти на освітній діяльності ЗЗСО як основній, посилення уваги до ГД з питань освіти та впровадження нових форм взаємодії між школою і сім'єю як умови консолідації суспільства для мобілізації з метою вирішення нагальних питань. Важливо також підтримувати в суспільній свідомості цінність освіти. Вона ґрунтується на ефективній діяльності ЗЗСО в забезпеченні освітніх досягнень дітей, що є безумовною запорукою розвитку громади і країни. Ключовим аспектом цього процесу є збалансованість та

¹ Суб'єкти освітнього процесу – учителі, учні та їхні батьки.

² Термін «стейкхолдери» є синонімом до терміна «інтересанти», що охоплює широке коло громадян та організацій, які виявляють інтерес до позитивного розвитку освіти. Більш детально про це можна дізнатися в **Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки**: Практичний посібник / за ред. Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. – 162 с.

узгодженість взаємодії сім'ї і школи, єдність поглядів і цілей у розвитку освітнього процесу, що є провідними умовами для особистісного розвитку дитини, зокрема випускника НУШ. Тож спираючись на сучасні досягнення в розвитку освіти, варто пам'ятати про її позитивні здобутки, підтримувати їх та уникати поспішних, але хибних рішень з позиції стратегічної перспективи демократичного становлення НУШ. Цей посібник ставить за мету поєднати реалії воєнного сьогодення з очікуваним мирним майбутнім. Уроки цього періоду мають залишатися в центрі уваги ще багато років. Вони сприятимуть розбудові освітньої діяльності в ЗЗСО, заснованої на демократичних засадах вільної країни.

У цьому контексті в практичному посібнику висвітлено як світові наукові досягнення, так і результати актуального емпіричного дослідження авторського колективу посібника, що розкривають форми участі батьків як суб'єктів громадської думки в освітньому процесі дитини; особливості передавання ціннісного ставлення до освіти в родині; умови добробуту дитини в школі у процесі реформування загальної середньої освіти; психологічні засади розвитку взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках як механізму збереження безпеки дитини та підтримки її освітніх досягнень; особливості міжсуб'єктної взаємодії і стратегії розвитку комунікації в системі «сім'я-школа». Представлені матеріали є результатом наукового (прикладного) дослідження на тему «Соціально-психологічні умови підвищення ролі сім'ї як носія громадської думки щодо реформування освіти», що реалізувалося впродовж 2022–2024 років співробітниками відділу спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Вибірка дослідження становила 993 особи, а саме: педагогічні працівники (160 осіб), учні (499 осіб) та їхні батьки (334 особи).

Результати емпіричних досліджень акцентують увагу на створенні освітнього простору для розвитку дитини в умовах реформованої школи та реалій воєнного стану в країні. Окремо розглядається перспектива його повоєнної розбудови з акцентом на ролі сім'ї як носія і виразника громадської думки щодо розвитку освіти. Видання містить таблиці, рисунки та авторські

моделі, що пояснюють і візуалізують створення освітнього простору для дітей і шкіл. Зокрема, це концептуальна модель ГД думки щодо освіти і комплексна модель участі батьків в освітньому процесі дитини (Л. Боброва); модель розгортання ГД у системі «сім'я-школа» та структурна модель міжсуб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу (І. Петренко); модель добробуту учнів в освітньому середовищі (О. Дзюбенко); стратегічна модель сталого розвитку випускника освітнього закладу (Г. Бевз, А. Мочарська); модель взаєморозуміння батьків і дітей щодо освітніх досягнень (О. Чистяк); модель регуляції комунікації між сім'єю і школою (О. Ловка). Посібник доповнено списком наукових джерел, а також пояснювальними схемами, які будуть корисні для допитливого читача. Видання складається із шести розділів, авторами яких є співробітники відділу психології спілкування ІСПП НАПН України: розділ 1 – Лариса Григорівна Боброва (к. психол. н.); розділ 2 – Ірина Володимирівна Петренко (к. психол. н.); розділ 3 – Галина Михайлівна Бевз (д. психол. н., професор) 4 – Олена Анатоліївна Дзюбенко (к. психол. н, доцент); 5 – Ольга Володимирівна Чистяк (к. психол. н., доцент); 6 – Ольга Володимирівна Ловка (к. психол. н., доцент).

Варто зауважити, що посібник є першою частиною комплексу *«Сім'я і освіта: стратегії взаємодії»*, що складається з трьох частин. Матеріали посібника забезпечують інформаційну основу для підготовки та проведення циклу просвітницьких зустрічей для вчителів і батьків, діти яких закінчили початкову школу і переходять до середньої ланки освіти. Ґрунтовний теоретичний матеріал, представлений у посібнику, сприятиме формуванню системного розуміння означеної проблематики та усвідомленню пов'язаних з нею процесів, розвитку аналітичного мислення та поглибленню професійної компетентності. Методику проведення рекомендованих авторським колективом просвітницьких зустрічей представлено в наступній, другій, частині комплексу – навчально-методичному посібнику *«Підвищення ролі сім'ї як стейкхолдера освіти»*. Третя частина – *«Стратегії взаємодії сім'ї та школи у повсякденний період»* – містить методичні рекомендації щодо налагодження конструктивної взаємодії між батьками учнів і закладом повної загальної середньої освіти, що

поєднує два процеси – організацію освітнього процесу дитини (проведення інформаційної зустрічі та укладення угоди) і підтримку її поточних процесів (система консультацій щодо освіти дитини, забезпечення зворотного зв'язку та оперативне вирішення освітніх питань). Усі три частини комплексу мають узгоджену структуру, що забезпечує зручність і зрозумілість у користуванні. Доповненням до нього є підготовлений авторами *тематичний словник-довідник «Сім'я і освіта»*, що містить термінологічний апарат, який охоплює два фундаментальні соціальні інститути в житті дитини – сім'ю та освіту.

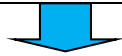
Авторський колектив висловлює подяку передусім захисникам і захисницям нашої України! Щиро дякуємо Державній службі якості освіти та управлінню освіти і науки Волинської області, адміністрації та педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти Запорізької та Волинської областей і м. Києва, зокрема Камінь-Каширського ліцею № 2 Камінь-Каширської міської ради Волинської області, ЗЗСО Любешівського ліцею, Машівського ліцею Вишнівської сільської ради Волинської області, спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 207 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, середньої загальноосвітньої школи № 12 м. Києва, Кушугумської гімназії «Інтелект» Комунального закладу загальної середньої освіти Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області. Особлива подяка учням, які навчалися у 2023 році в п'ятих-шостих класах, та їхнім батькам за висловлену думку щодо розвитку освітнього простору, вдосконалення діяльності їхнього закладу освіти, а також за їхню залученість у процеси підтримки освітніх ініціатив у громаді.

АЛГОРИТМ РОБОТИ З ПОСІБНИКОМ

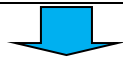
Структура посібника відповідає тематиці просвітницьких зустрічей і слугує алгоритмом, що допоможе читачеві поступово переходити від одного аспекту до іншого, формуючи розуміння сім'ї як стейкхолдера освіти, замовника освітніх послуг для дитини, носія та виразника громадської думки щодо розвитку освіти.

Кожний розділ посібника є кроком, який висвітлює певний ракурс розвитку паритетних стосунків освітньої системи НУШ в умовах громадянського суспільства.

1-й крок розкриває поняття ГД як дієвої сили, що сприяє конструктивним освітнім комунікаціям та спільній діяльності всіх інтересантів освіти задля розвитку дитини.



2-й крок стосується взаємодії суб'єктів ГД у системі «сім'я-школа» як окремих дій, взаємин та взаємозв'язків між їхніми статусами, ролями, цінностями, символами і смислами, які вони створюють і репродукують.



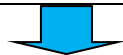
3-й крок стосується переосмислення настановлень дорослих щодо цінності освіти, що допоможе їм стати союзниками дитини в здобутті освіти з радістю.



4-й крок розкриває поняття добробуту людини загалом і зокрема дитини як учня та учениці закладу повної загальної середньої освіти.



5-й крок розкриває поняття взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках як умову та механізм збереження безпеки дитини і підтримки її освітніх досягнень та академічної успішності.



6-й крок інтегрує всю попередню інформацію в прикладному вирішенні – побудові комунікації між школою і сім'єю.



7-й крок – соціальна залученість -
це крок, що започатковує спільні дії стейкхолдерів освіти (школи і сім'ї) щодо стратегічного розвитку ЗЗСО у вашій громаді та задоволення освітніх потреб здобувачів освіти.

Останній, сьомий, крок цього алгоритму передбачає проведення зазначених групових зустрічей як загалом, так і кожної окремо для вирішення поставлених завдань, а також дає змогу коригувати їх порядок у разі потреби.

СКОРОЧЕННЯ

У тексті видання використано такі скорочення:

ГД – громадська думка;

ДПА – державна підсумкова атестація;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти;

ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання;

ЗУ – Закон України

НУШ – Нова українська школа.

РОЗДІЛ 1

СІМ'Я ЯК СУБ'ЄКТ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ЩОДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Розділ присвячено аналізу громадської думки як феномену масової свідомості, соціального інституту і чинника суспільного розвитку. Розкрито її структурно-змістові, динамічні та функціональні складові. Особливу увагу приділено ролі сім'ї у формуванні громадської думки та участі батьків як її суб'єктів в освітньому процесі дитини. Підкреслено, що громадська думка за належної освіченості та поінформованості громадян з питань освіти може бути потужним інструментом комунікації всіх учасників освітнього процесу, сприяючи спільній діяльності задля розвитку дитини.

1.1. Громадська думка як суспільний феномен

Громадська думка як явище суспільного життя відіграє винятково важливу роль у діяльності держави, політичних партій, громадських рухів і, взагалі, житті кожної людини. З позиції сучасного соціологічного знання громадська думка – це специфічний вияв масової свідомості, що виражається в оцінках (вербальних і невербальних) та характеризує ставлення людей до суспільно значущих подій і фактів, актуальних проблем суспільного життя.

Громадська думка є одним із найдавніших суспільних феноменів. Ще з античних часів можна простежити дві тенденції: від ототожнення думки та істини софістами (як кому здається, так є і насправді) і до повного ігнорування правителями думки пересічних громадян. Одні кажуть: «Vox populi – vox Dei» («Голос народу – голос Бога»), а інші: «Che's volgareignorante ogn'un repretenda e parli piu di quel che meno intenda» («Неосвічений простолюдин береться за все і говорить найбільше про те, про що він найменше знає») (Hegel, 1979). Для філософських поглядів Парменіда, Емпедокла, Демокріта характерне протиставлення категорій «думки» і «знання». Ці мислителі розглядали думку як помилкове знання, щось невиразне, нестійке, що суперечить раціональній істині. Однак з появою вчень Сократа, Платона й Арістотеля дедалі більше поширюється інший погляд: «думку» розглядають як щось проміжне між знанням і вірою. Вона являє собою ніби сполучну ланку між чистою чуттєвістю і раціональною істиною. Боротьба цих двох тенденцій тривала і тоді, коли у сфері

наукового, філософського дослідження постало явище, яке позначалося терміном «громадська думка» (англ. *public opinion*). Уперше його застосував у другій половині XII століття англійський державний діяч лорд Д. Солсбері, щоб позначити моральну підтримку дій парламенту населенням країни. Поступово цей термін став загальноприйнятим.

Вивчення громадської думки започатковано у США в XIX столітті. Воно було зумовлене попитом на інформацію, яка стосується конкуренції партій, прогнозування перемоги на виборах певного кандидата. Ініціатива в проведенні таких опитувань належала власникам журналів і газет, які завдяки цьому розширювали коло своїх читачів, збільшували тиражі видань. Ці опитування увійшли в історію під назвою «солом'яні опитування», оскільки ще не були науковими, не мали чіткої методики та вибірки. Остаточно ж потребу у вивченні громадської думки започатковано через неточне передбачення результатів президентських виборів американським часописом. На початку XX століття інтерес до громадської думки зростає, започаткувавши новий етап у практиці її дослідження. Передусім він стосувався вироблення теоретичних засад формування, функціонування та вивчення громадської думки. У різних країнах світу з'являлися наукові спроби осягнути цей феномен, виокремити його суб'єкт і об'єкт, дослідити механізми та чинники його формування. Найпомітнішими серед них були праці класиків суспільствознавства Г. Тарда «Громадська думка і натовп», А.-Л. Лоуелла «Громадська думка і народний уряд», Ф. Тьонніса «Критика громадської думки» та інші. У цей період почалося масове вивчення громадської думки в США та інших країнах. Нині найвпливовішими сучасними західними теоріями вважають моралізувально-нормативну теорію громадської думки Ю. Габермаса, концепцію Е. Ноель-Нойманн і теорію У. Ліппманна (Багмет, 2008).

Німецький філософ і соціолог Ю. Габермас вважає, що основою формування громадської думки є діяльність соціальних суб'єктів. Учений зазначав, що не може бути жодної громадської думки, яка б не була діяльністю, що відображає або репрезентує діяльність групи або корпорації груп (Габермас,

2000). Отже, саме *діяльність* є основою і предметно-практичним результатом громадської думки. Причиною діяльності соціальних суб'єктів слід вважати потребу у взаємодії та комунікації, яка є однією з базових потреб соціальних суб'єктів. Об'єднання людей у маси зумовлюється бажанням самоствердитися і самореалізуватися, часто – довести свою потрібність соціуму. Відтак, щоб підтримувати свою ідентичність у суспільстві, соціальні суб'єкти прагнуть до діалогу з іншими людьми, до об'єднання з ними, до консенсусу в обміні ідеями та думками.

На думку німецької соціологині, засновниці теорії «спіралі мовчання» Е. Ноель-Нойманн, у процесі комунікації соціальні суб'єкти несвідомо відчують потребу дійти спільної згоди, а тому спостерігають за думкою інших, що підтверджує їхню соціальну природу. За твердженням дослідниці, вони орієнтуються на панівну думку, замовчуючи ту, яка, на їхній погляд, становить меншість. Це пов'язано з *явищем ізольованості індивіда*, а страх самотності є важливим фактором формування громадської думки (Noelle-Neumann & Petersen, 2004). Саме тому соціальні суб'єкти стають залежними від артикульованої думки в суспільстві. Отож

***Громадська думка** – наявність у соціальній групі спільних уявлень, суджень, спільного розуміння значущих для неї предметів і явищ, що виникають у результаті спільної діяльності...
(Войтко, 1982, 39)

*громадська думка*³ може виражати позицію більшості соціальних суб'єктів або бути невираженою і не проявлятися в соціальному бутті, навіть якщо її поділяє більшість соціальних суб'єктів. З огляду на це дослідники виділяють *домінантну*, тобто думку, якої дотримується більшість, і *локальну* думку, тобто думку, якої дотримується меншість. А проте не завжди домінантна індивідуальна і громадська думка може бути істиною, а локальна – хибною чи спірною, хоча дослідники класифікують її на основі цього чинника. Найчастіше доказовість інформації, яку містить громадська думка, не оцінюється її суб'єктами, натомість збільшується кількість неправдивих чуток, пліток і стереотипів.

³ * означає, що позначений термін має додаткове пояснення у вбудованому в текст прямокутнику.

На природу формування стереотипів і їхню роль у формуванні громадської думки вказував відомий американський журналіст, публіцист і мислитель У. Ліппманн. Він зазначав, що стереотипи – це, по суті, набуті фіксовані настановлення, які були переведені в стан неусвідомленого як звичні шаблони, що втратили раціональне підґрунтя в процесі їх творення (Lippmann, 1922). Стереотипи містять переконання, які спадково передаються як соціальний досвід, чим пояснюється взаємозв'язок громадської думки з нормою і традицією як усталеними, укоріненими формами громадської думки. У сучасному світі вони прискорюють формування судження, а неперевірена інформація допомагає створювати в суспільній свідомості соціальних суб'єктів безпечну та комфортну картину світу, що перебуває поза межами їхнього усвідомлення. Стереотипи «ніби створюють платформу для утримання часу» там, де соціальним суб'єктам комфортно, натомість правдива інформація може бути неприємною. До цієї ж категорії форм громадської думки можна віднести й приказки, прислів'я, які є результатом громадської думки попередніх поколінь. Більш докладно про відображення спільного змісту в приказках ітиметься в третьому розділі, присвяченому передаванню освітніх цінностей між поколіннями в родині.

В українській філософській традиції осмислення феномену громадської думки пов'язане з творчістю українських просвітників-гуманістів, поширення ідей яких відбулося в умовах зростання самосвідомості народу, посилення його інтересу до культури, історії, української мови. Проблема взаємовідносин людини, суспільства і держави висвітлюється в працях М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, В. Липинського, Д. Чижевського та інших просвітників і філософів. У своїх працях українські мислителі та практики державотворення досліджували ідеї соціальної та політичної свободи, патріотизму, самотності і страждання, піднесення національної самосвідомості, пошуку чинників, які дають змогу українському народу набути ознак єдності.

Протягом останнього десятиліття інтерес до громадської думки в Україні помітно поживавішав, що зумовлено демократизацією політичного, соціально-економічного, духовного життя. Виокремилася кілька напрямів

дослідження громадської думки. Один із них зосереджений на її ролі як соціального інституту і спрямований на вивчення механізмів формування та функціонування, інший – орієнтований на дослідження громадської думки в різних сферах людської діяльності, зокрема в освіті.

1.2. Сутнісні характеристики громадської думки

Як суспільний феномен, громадська думка має такі *сутнісні характеристики*:

- вона є не арифметичною сумою думок окремих індивідів щодо певного питання, а *інтегративним утворенням*, яке має історичні, часові, територіальні особливості, складну структуру і виконує певні функції;
- формується внаслідок висловлювання групи людей, яка є не механічним утворенням, а характеризується певною спільністю інтересів та цілісністю;
- виявляється лише щодо актуальних для соціальної спільноти чи суспільства проблем, ситуацій;
- її характеризують інтенсивність поширення, стабільність, вагомість, компетентність, соціальна спрямованість;
- може виражатися як у вербальних судженнях, так і в реальній поведінці;
- часто є конфліктною (Городенко, 2013).

Ключовими елементами природи громадської думки, які гарантують її ознаки відносної стабільності, є її суб'єкт і об'єкт. Суб'єкт громадської думки – це її носій (автор, реципієнт). Об'єкт – це те, про що говориться від імені суб'єкта і, власне, становить зміст ГД.

Суб'єктами (носіями) ГД можуть бути малі і великі соціальні спільноти різного рівня організації, які: 1) відносно численні; 2) мають активну позицію щодо певних, не байдужих їй проблем соціального життя; 3) перебувають в однаковій проблемній ситуації, володіють приблизно однаковою інформацією, мають досить схожі думки й оцінки; 4) усвідомлюють проблемність даної ситуації для себе та інших; 5) певним чином (і приблизно однаково) реагують на цю проблемну ситуацію (Tarde, 1903).

Об'єкт (власне зміст) ГД також є відносно сталим її елементом. За ступенем складності об'єкти громадської думки поділяються на: 1) суспільно значущі факти; 2) суспільно значущі події і явища; 3) суспільні процеси. Найпростіший об'єкт ГД – факти дійсності, які належать до системи взаємодії людей як засіб зберігання та передавання інформації і можуть слугувати стимулом соціальної активності. Більш складні об'єкти ГД – події та явища (послідовність певних фактів, що передбачають їхню оцінку залученими до них суб'єктів). Найскладнішими об'єктами ГД є суспільні процеси. Динамізм, брак чітких ознак і меж є причиною того, що процеси не завжди адекватно і досить вибірково відображаються громадською думкою. Слід зауважити, що не всі явища та процеси навколишнього світу знаходять відображення в громадській свідомості, а отже впливають на формування ГД. Тому основним критерієм для визначення об'єкта громадської думки є громадські інтереси. Іншими, не менш важливими, критеріями є актуальність та дискусійність, які породжують ланцюгову реакцію під назвою «обмін думками». Отже, аналіз громадської думки (як уже сформованої, так і тієї, що перебуває на стадії формування) має здійснюватися з урахуванням ситуативних факторів з огляду на всі можливі вихідні параметри та реальні чинники впливу.

У *сутнісній* структурі громадської думки виділяють такі складові: *раціональна* (пізнавально-інтелектуальна), *емоційна* і *вольова* (феномен суспільної, колективної волі). Раціональний аспект громадської думки нерозривно пов'язаний з вольовим та емоційним як із синтезом масових відчуттів, настроїв та переживань. Завдяки громадській волі і психічним настроям масового суб'єкта реалізуються на практиці ті уявлення, погляди і знання, які є раціональною складовою сутності громадської думки. Попри це воля сприяє перетворенню громадської думки із суто духовного утворення в духовно-практичне (Бурдье, 1993).

За своїми *динамічними* (процесуальними) характеристиками (на відміну від структурних характеристик) громадська думка є нестабільною, мінливою, суперечливою, нечутливою до одних впливів і здатною до швидких, рішучих і

несподіваних змін унаслідок інших. Вона повсякчас перебуває в стадії формування, змін, творення і перетворення. Її розвиток відбувається в кілька етапів:

1. Фаза зародження і виникнення. Ознаки цього періоду: інтерес до певної проблеми; активний пошук інформації щодо цієї проблеми; вироблення індивідуальних суджень; потреба висловити свою думку та обмінятися нею з іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

2. Стадія становлення, формування. Ознаки цього періоду: взаємодія суб'єктів; обмін думками, емоціями, оцінками, пошук і згуртування одностайності; виявлення схожих і протилежних суджень та вироблення спільних, узгоджених, консолідованих ідей та думок, які набувають легітимності і впливають на дії людей та соціальних інститутів.

3. Перехід до функціонування. Ознаки цього етапу: проблема перебуває у фокусі інтересу і загальної уваги; зацікавлені суб'єкти належним чином поінформовані щодо неї; є переконаність у правильності думки; для неї характерні соціальна зрілість, сталість, інтенсивність поширення і публічність; громадська думка слугує орієнтиром і регулятором соціальних дій і поведінки.

4. Процес деактуалізації і «розпаду», відмирання. Ознаки цього періоду: зниження масового інтересу до проблеми, втрата нею актуальності й гостроти для більшості (наприклад, якщо проблему вже розв'язано); у разі появи явища або чинника, що спричинив її витіснення; якщо розв'язати цю проблему наразі неможливо. Думка дедалі більше втрачає увагу з боку громадськості і перетворюється на розрізнені міркування окремих людей.

Громадську думку розглядають у двох вимірах:

- як оцінне судження щодо конкретних проблем, явищ, процесів суспільного життя, ставлення до конкретних об'єктів дійсності;
- як важливу соціальну інституцію суспільства, що визначає, якими мають бути суб'єкти громадської думки і суб'єкти влади, щоб відносини між ними (з урахуванням специфіки відповідного суспільства, його

соціального устрою тощо) були легітимними, інституційними, впорядкованими, з тенденцією до стабільності.

Оцінне судження може бути негативним, позитивним або нейтральним, з іншого боку – адекватним або неадекватним щодо об'єкта. Базовою основою оцінного судження стають ті цінності, які вже сформовані в індивіда чи групи. Адекватність відображення дійсності в громадській думці зумовлена цілим спектром факторів – внутрішніх і зовнішніх, які впливають на громадську думку протягом усього процесу, на кожному етапі її розвитку. Одним із таких факторів є упередження, які формуються під впливом соціального буття в суспільній свідомості і ніяк не відповідають справжній картині світу. Їхня простота і набутий характер, на відміну від реальності, ускладнює (уповільнює або пришвидшує) зміну оцінного судження, що загрожує формуванням помилкової громадської думки в суспільстві. Кількість упереджень, які містить ГД, залежить від обсягу доступної інформації. Отже, що краще поінформовані люди щодо певної проблеми, то чіткішу думку вони висловлюють (Чукот, 1999).

У сучасній Україні відбувається інституалізація ГД, тобто становлення її як соціального інституту. Соціальні інститути відрізняються за типом потреб та інтересів, вирішуваних ними проблем. У соціології виокремлюють п'ять основних соціальних інститутів: *економічний, політичний, освітній, релігійний і сімейний*. Хоча ГД не є сталою, історично зумовленою в суспільстві формою спільної діяльності людей і не має своїх специфічних організацій, що регулюють діяльність щодо створення громадської думки, а проте вона є соціальною силою, яка через механізми соціального впливу, передавання норм, цінностей і традицій бере участь у регулюванні суспільних відносин, а тому за цими параметрами її все ж таки можна вважати соціальним інститутом. Інституалізація громадської думки – це складний, тривалий процес, оскільки він безпосередньо пов'язаний з демократичними,

***Соціальний інститут**

(лат. institutum – організація, лад)
– відносно стійка модель поведінки людей та організацій, що історично склалася в певній сфері життєдіяльності суспільства.

політичними, соціально-економічними перетвореннями, нормалізацією соціокультурних процесів у суспільстві. На цьому тлі виокремлюються проблеми, пов'язані з особливостями функціонування ГД, вирішення яких є необхідним для її успішної інституалізації в українському суспільстві. Одна з них пов'язана з необхідністю поліпшення характеристик громадськості – освітнього рівня, компетентності, уміння аналізувати події тощо. Не менш важливою є зміна ставлення управлінських структур до громадської думки, зосередженість на вивченні і врахуванні її у своїй діяльності. Це зумовлює необхідність розроблення і впровадження механізмів, які б створювали умови для творчої, продуктивної взаємодії громадської думки з владними управлінськими структурами та іншими соціальними інституціями.

На різних етапах розвитку суспільства, у різних типах суспільств та політичних режимів (тоталітарних, ліберальних, демократичних) громадська думка має свої особливості. Так, за тоталітарних режимів вона є безсилою, за ліберальних – береться до уваги за можливості і тільки за демократичного правління стає дієвою силою, впливаючи на всі процеси суспільного життя. Громадська думка виконує надзвичайно різноманітні *функції*, які можна об'єднати в три великі групи:

- *когнітивні* (інформувальні, рефлексивні, аналітико-прогностичні, креативно-перетворювальні тощо);
- *експресивні* (оцінки і ставлення, обмін емоціями і почуттями тощо);
- *регулятивні* (функції соціального впливу і соціального контролю).

Когнітивні функції полягають у критичному осмисленні громадською думкою суспільних подій, явищ, процесів, дій, рішень та інших показників ефективності соціальних інституцій і владних структур; рефлексивному аналізі цих явищ і свого місця в них; прогнозуванні розвитку подій і власної спроможності брати в них участь.

Експресивні функції (або функції оцінювання і ставлення) полягають у виявленні емоцій, почуттів, певної позиції щодо суспільних подій, явищ, процесів, суспільних проблем. Експресивні реакції можуть бути як очевидними,

так і прихованими, імпліцитними, але вони завжди мають місце. З одного боку – вони опосередковують мотивацію і соціальну поведінку суб'єктів громадської думки, а з другого – є засобом опосередкованого контролю за діями влади та інших соціальних суб'єктів в усіх сферах суспільного буття.

Система регулятивних функцій (як прямої, так і опосередкованої дії), власне, й існує, з одного боку – для узгодження соціально значущих відносин між індивідами, соціальними групами і суспільством, з другого боку – для інтеграції емоцій та почуттів як чуттєвої основи консолідаційних настроїв.

Основними каналами вияву громадської думки є референдуми, опитування населення, збори, маніфестації тощо. Громадська думка формується в процесі руху інформації в суспільстві, відображає людське буття, суспільну практику людей і виконує функцію регулятора діяльності. Вона створюється під впливом буденної свідомості, настановлень, стереотипів, емпіричних знань, навіть забобонів, а також науки, мистецтва, політики і, зрозуміло, усіх джерел масової комунікації. Виражають і формують громадську думку засоби масової інформації, які, з одного боку, акумулюють досвід і волю мільйонів, а з другого – впливають не тільки на свідомість, а й на вчинки, групові дії людей. У демократичному суспільстві управління соціальними процесами передбачає вивчення та регулювання впливу засобів масової інформації саме на громадську думку.

1.3. Концептуалізація поняття суб'єкта громадської думки в соціально-психологічній науці

У соціально-психологічній науці нині не склалося єдиної загальноприйнятої думки щодо визначення *суб'єкта** громадської думки, однак дослідники одностайні щодо того, що зрозуміти сутність цього поняття, визначити його особливості неможливо, не звернувшись до категорії суб'єкта.

***Суб'єкт**
(лат. *subjectum* – те, що лежить внизу, в основі) – *людина або спільнота, що цілеспрямовано діє, щоб задовольнити свої потреби.*
(Войтко, 1982, 185)

Перші базові положення про людину як суб'єкта свідомості та діяльності сформулював автор суб'єктного підходу С. Рубінштейн. Людину як суб'єкта, на думку вченого, характеризують активність, здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуху і самовдосконалення. Дослідник наголошував, що суб'єкт – це ідеал, або найвищий рівень розвитку людини, а первинна специфіка людського існування полягає в тому, що до загальної детермінації буття залучається не свідомість сама по собі, а людина як істота, що усвідомлює світ, суб'єкт не тільки свідомості, але й дії.

Про особистість як систему, здатну до саморозвитку, про цінність суб'єктивного досвіду і властиву людині спрямованість на конструювання світу писав А. Брушлинський. Він наголошував, що людина як суб'єкт – це найвища системна цілісність усіх її найскладніших і суперечливих якостей, насамперед психічних процесів, станів і властивостей, її свідомості і несвідомого. Така цілісність формується в процесі історичного та індивідуального розвитку людей (Татенко, 2017). Соціальні психологи часто дискутують щодо того, чи можна вважати самостійними суб'єктами життєдіяльності людські спільноти – малу, середню, велику соціальні групи та інші соціальні об'єднання. У контексті цієї дискусії вчені визначають будь-яку групу, що діє спільно, колективним суб'єктом. Ці групи розрізняються за рівнем суб'єктності, тож можуть бути реальними або потенційними суб'єктами. Повною мірою бути колективним суб'єктом означає бути активним, діяльним, інтегрованим, тобто єдиним цілим, відповідальним тощо. За такої умови поняття «колективність» використовується як синонім поняття «спільність» (Татенко, 2017).

У психологічній науці побутують дві теоретико-методологічні версії щодо визнання суб'єктом діяльності, спілкування, соціально-психологічного життя саме групи, а не її членів (окремих людей). Згідно з однією з них соціальні феномени людського життя (зокрема його групова форма) вважаються визначальними в онтологічному сенсі, а індивідуальні – похідними від них. Тобто спочатку було «Ми», а потім із нього виокремилися окремі «Я». Згідно з антропоцентричною версією автором і творцем свого життя, реальним суб'єктом

є окрема людина, а групу слід розглядати як своєрідний спосіб її пристосування до несприятливих умов середовища. Тобто виникнення і розвиток масоподібних, групових, колективних способів існування живого є еволюційним винаходом поколінь індивідуальних організмів у боротьбі за виживання.

Суб'єктивна діяльність людини є джерелом ГД. Громадська думка – одна з форм колективної практики, яка впливає на процес життєдіяльності людей. Суб'єктивна реальність формується не просто як опредметнення зовнішнього світу, яке визначається тільки внутрішньою інтенцією людини. Без наявності додаткової умови, без «зовнішнього іншого», який розглядається як «інша людина» або спільнота людей, неможливо говорити про адекватність процесу опредметнення.

Наголошуючи на значенні соціального спілкування, Л. Виготський зазначав, що будь-яка психічна функція була зовнішньою через те, що вона була соціальною раніше, ніж стала внутрішньою, власне психічною функцією: вона спочатку була соціальним ставленням двох людей (Боброва, 2023).

Факт колективної діяльності людей не міг не відобразитися в структурах і способах функціонування суб'єктивної реальності, яка відображає інтрасуб'єктивний і інтерсуб'єктивний характер людського існування. Найбільш послідовним вираженням інтрасуб'єктивної перспективи є індивідуальна свідомість, яка передбачає особистісну самоактуалізацію суб'єкта. Слід зазначити, що індивідуальна свідомість є найбільш складною формою суб'єктивної самоорганізації. Відповідний індивідуальній свідомості тип сприймання і структурування інформації (розуміння об'єктивної дійсності) визначається наявністю в структурі суб'єктивної реальності особливої смислотворчої інстанції «Я». Бути свідомим означає розуміти психічні стани і процеси цієї інстанції, володіти *рефлексивним** типом світосприйняття. Індивідуалізація суб'єктивного

***Рефлексія**
(від лат. reflexio –
звернення назад, відбиток)
– осмислення людиною
передумов,
закономірностей
і механізмів власної
діяльності, соціального
та індивідуального способу
існування.
(Войтко, 1982, 157)

досвіду, на думку М. Гайдеггера, почалася в епоху Нового часу з розвитком підприємництва і науки, географічними відкриттями, упровадженням політико-правової регламентації і початком релігійної секуляризації. На думку філософа, людина античної або середньовічної епохи розуміла світ, занурюючись у нього, водночас «новевропейський суб'єкт» співвідносить світ із собою. Цей принцип можна визначити як суб'єкт-об'єктне розуміння дійсності. Він ставить людину перед вибором, чи повинна людина бути суб'єктом як обмежене своєю примхою і відпущене на власне свавілля «Я», або як суспільне «Ми», як індивід або спільність, як обличчя всередині соціуму, або як пересічний член в організації, як держава і нація, або як загальнолюдський тип новоевропейської людини (Heidegger, 1993).

Попри те, що сучасна людина, схильна до раціонально-логічного мислення, самоідентифікується, співвідносячи себе з певним образом «Я», є й інші способи самоактуалізації її суб'єктивних можливостей. Один з них – реалізація суб'єкта як носія *громадської думки**. Важливу роль у цьому відіграє *інтерсуб'єктивний зміст* суб'єктивної реальності, який відтворює історичний досвід колективного існування людей. К. Юнг зазначав, що між сучасною людиною і архаїчним індивідом є сполучна ланка, яку можна визначити як «колективне несвідоме». Воно представлене в суб'єктивній реальності у вигляді особливих структур, які організують процес сприймання своєрідних апріорних передумов мисленнєвих процесів – архетипів, що знаходять своє вираження в суб'єктивній реальності людини в опосередкованій, символічній формі (Боброва, 2023). Провідним смислоутворювальним настановленням, який формується колективним досвідом соціальної взаємодії людей, є інстанція «Ми». Вона утворюється на основі безпосередньо-чуттєвого переживання людьми факту їхнього спільного існування. Переживання «однаковості», яке розглядається в історичній перспективі, суттєво вплинуло на

****Громадська думка***

- *тримається на внутрішній переконаності людей, приймається ними добровільно, без примусу;*
 - *зазнає значного впливу емоційного і того, що йде від буденної свідомості.*
- (Войтко, 1982, 39)

процеси становлення і подальшого функціонування суб'єктивної реальності. Архетиповою основою такого способу самоорганізації суб'єктивного досвіду є сприйняття дійсності в межах дуальної опозиції «ми-вони». Цю опозицію вчені розглядали як вихідний щабель процесу виникнення людської свідомості. Якщо формуванню елемента «вони» відповідає лише відмінність «себе» від будь-яких проявів «зовнішнього іншого», водночас із запровадженням елемента «ми» виникають складніші мисленнєві операції – процеси символічної ідентифікації суб'єкта із зовнішніми посередниками (наприклад, персоною вождя). Інстанція «ми», яка функціонує як первинне настановлення сприймання в індивідуальному несвідомому досвіді, сприяє подальшому залученню людини в соціальні процеси, визначає її готовність і здатність бути учасником соціальної взаємодії. Переживання «однаковості» стає провідним фактором формування інтерсуб'єктивного змісту індивідуального досвіду будь-яких форм колективних суб'єктивних практик. Колективне ставлення продукується спрямованістю суб'єкта на встановлення тотожності з іншими і може слугувати додатковою формою (поряд з об'єктивованими інституційними відносинами) взаємозв'язку індивідів у суспільстві. Саме в такому контексті можна говорити про наявність колективних суб'єктивних утворень у житті суспільства – про колективну волю, почуття, емоції, настрої, образи, уявлення, ідеї та цінності. Тому громадську думку можливо оцінювати як таку форму сприймання дійсності, яка утворюється на основі смислонаслідувальних структур колективного несвідомого.

Нині ГД сприймається як важлива соціальна інституція суспільства, яка перетворює невпорядковані, випадкові, стихійні соціальні взаємодії між населенням та управлінськими структурами на впорядковані, тривалі, контрольовані й оснащує їх певними механізмами та усталеними правилами. Вивчаючи громадську думку, вчені зосереджують свою увагу на тому, що вона досить чітко структурована. Ключовими елементами природи громадської думки, які гарантують її ознаки відносної стабільності, є її «суб'єкт*» і «об'єкт*».

На початку XVIII століття ГД трактували як оприлюднену точку зору еліти, а єдиним джерелом громадської думки вважали голоси обраних народом парламентаріїв. Унаслідок зростання масових рухів у другій половині XIX і на початку XX століття носієм громадської думки прийнято вважати масоподібні (некласичні) спільноти.

***Об'єкт** (від лат. *objectus* – предмет)
– не тотожний
об'єктивній реальності,
матерії, а тільки та
дійсність, яка освоюється
суб'єктом.
(Войтко, 1982, 108)

Американський соціолог Г. Блумер зазначав, що маса – це одна з форм «колективного групування, її членами можуть бути представники різних соціальних верств і груп, які відрізняються своїми класовими позиціями, матеріальним станом, культурним рівнем тощо. Їх об'єднує об'єкт інтересу, який лежить за межами культур і груп» (Blumer, 1948).

Масштабне поширення преси зумовило появу іншої ГД, яка конкурує з попередньою й співіснує з нею із середини XX століття, а згодом остаточно витісняє її. Думку також називають громадською, але вже в іншому сенсі: це думка самої громадськості. Першим на це звернув увагу Г. Тард (Tarde, 1903).

Громадськість – це активне соціальне утворення, що в певний момент об'єднується навколо визначеної соціальної проблеми задля пошуку шляхів її вирішення. Варто зазначити, що громадськість як основний суб'єкт громадської думки має такі ознаки: 1) до громадськості належить не все населення, а лише його частина; 2) об'єднують людей у громадськість їхні погляди (інтереси, позиції) або свідоме ставлення до певної проблеми; 3) ті, кого відносять до громадськості, проявляють певну активність (реагують на ситуацію). Отже, громадськість зазвичай складається із зацікавлених груп, або груп інтересів, і з більш відчуженого, незацікавленого корпусу, схожих на глядачів індивідів. У структурованому суспільстві громадськість також структурована. Вона вміщує в себе різні соціальні спільноти: класи, верстви та прошарки, різні демографічні, етнічні, територіальні спільноти. Це складові соціальної структури громадськості. Вона фактично тотожна соціальній структурі суспільства.

Громадська думка є функцією суспільства в дії, тому їй властива його структура, стверджує американський соціолог Г. Блумер. Суспільство складається з груп – отже, *носієм* є не індивіди, а групи індивідів, що мають лідера, спільні інтереси та цілі. Такі групи прагнуть задовольнити свої інтереси і впливають через наявні в суспільстві канали на апарат державного управління, який реагує на суперечливі думки різних груп, оцінює та обирає ту думку, згідно з якою коригуватиме свою діяльність. Г. Блумер пропонує вважати вибрану думку ефективною з погляду функціонування в суспільстві, а ті, що залишилися, – «безплідними». Отже, на думку вченого, суб'єктом слід вважати групи, які беруть участь у створенні ефективної думки (Blumer, 1948).

Проблему, що створює громадськість, зазвичай порушують зацікавлені групи, які змагаються. Ці групи пропонують свої способи вирішення цієї проблеми і відтак намагаються завоювати підтримку й лояльність з боку зовнішньої, незацікавленої, групи. Саме її прихильність і визначає перемогу певної групи (Боброва, 2023). Німецько-британський соціолог Р. Дарендорф поділяє громадськість на активну і пасивну й зазначає, що активна громадськість є важливою кваліфікаційною силою в суспільних процесах, оскільки «у функціональному та оцінному аспектах вона є своєрідною елітою», водночас наявність конкуруючих еліт – запорука життєстійкості демократії (Дарендорф, 2006). У західних джерелах «паблік рилейшнз» тлумачать громадськість здебільшого як активне соціальне утворення, що в певний момент об'єднує всіх тих, хто стикається зі спільною проблемою, і може разом шукати шляхи її розв'язання. Утім, американський дослідник Дж. Гурінг поряд з активною громадськістю виокремлює також латентну (приховану) громадськість (Слюсаревський, 2024). Американський соціолог Д. Дивайн виокремлює «широку громадськість» і «уважну громадськість». Учений зазначає, що «уважна громадськість» – це певна частина суспільства з дещо більшою зацікавленістю до суспільних подій, ніж широкі маси. Вона є сполучною ланкою між державою і масами. «Уважна громадськість» і формує громадську думку (Боброва, 2023).

Німецький філософ і соціолог Ю. Габермас вважав, що політичний процес відбувається виключно в державних інститутах, спілках та політичних партіях та обмежує громадськість суто рольовими функціями стороннього спостерігача. На зміну громадськості, яка складалася з окремих осіб, прийшла громадськість, об'єднана в організації. Лише вона в сучасних умовах здатна брати участь у процесі соціальної комунікації, використовуючи внутрішньопартійні і внутрішньосоюзні канали між державою і суспільством (Habermas, 1971). Про те, що спільноти та організації є суб'єктами ГД, також зазначав радянський психолог А. Уледов. Учений вважав, що саме вони безпосередньо пов'язані з прогресивними класовими інтересами. Оскільки зацікавленість у соціальному прогресі об'єднує більшість народу, суб'єктом і водночас виразником громадської думки є активна частина суспільства – «громадськість», яка має державний (тобто прогресивний) погляд на соціальні процеси (Боброва, 2023). На думку радянського соціального психолога М. Горшкова, спільним творцем громадської думки є народ. «Спільноти (територіальні, демографічні, етнічні тощо) є співтворцями громадської думки», суб'єкт (носій) громадської думки – це «народна більшість». Поняття «виразник громадської думки» значно вужче від поняття «суб'єкт» і виокремлює певні його соціальні сегменти, що постійно розширюються «лідерами думок». Останні висловлюють прогресивні погляди широким масам, які залучаються до активної суспільної діяльності (Боброва, 2023). Український соціолог В. Осовський виокремлює два типи суб'єктів громадської думки: соціальні групи і соціальні утворення масового походження (Осовський, 2005).

Розгляньмо зазначені типи суб'єктів громадської думки та їхній потенціал у її творенні.

За визначенням англійського соціолога Е. Гідденса, соціальна група – це певна кількість людей, які постійно взаємодіють одне з одним, що сприяє згуртуванню учасників взаємодії в окреме ціле. Однак не всі групи є однаково важливими для людини (Боброва, 2023). Так, американський соціальний філософ Ч. Кулі констатує існування первинних і вторинних груп. Первинна група є

своєрідним комплексом свідомості, у якому розчинені всі індивідуальні свідомості її членів; вони взаємодіють і доповнюють одне одного. Учений зазначає, що первинні групи характеризуються стійкістю, безпосередністю та неформальністю зв'язків. Їхня первинність пов'язана з роллю в процесі соціалізації особистості в межах більших соціальних спільнот. Важливу роль у таких групах відіграють сталі емоційні стосунки та особистісні зв'язки. Найяскравішим прикладом первинної групи є сім'я як первинна ланка соціалізації особистості та формування морально-етичних засад її існування. До первинних груп також належать колективи ровесників (групи школярів, студентів), невеликі територіальні спільноти (сусідство), трудові колективи. Зміна місця таких груп у системі суспільних зв'язків, на думку Ч. Кулі, провокує глибокі соціальні зрушення, що зумовлює непересічну роль первинних груп у формуванні та функціонуванні громадської думки. Саме в первинних групах, на думку вченого, формуються наріжні ідеали, які перетворюються на суспільну свідомість. Дослідник зазначає, що суспільна свідомість охоплює функціонування свідомостей усіх первинних груп суспільства і певний надгруповий рівень, де відбувається зіткнення та обговорення різних поглядів. Для цього рівня величезне значення має *комунікація* як механізм, завдяки якому існують та розвиваються людські стосунки. У вторинних групах діють формалізовані, безособові стосунки, побудовані на основі специфічних практичних цілей. Прикладами таких груп можуть бути клуби, неформальні об'єднання, комітети, партії тощо (Боброва, 2023).

Варто зауважити, що група не є таким суб'єктом соціально-психологічного життя, який існує поза проявами індивідуальної суб'єктної активності її членів. У реальному індивідуальному, комунікативному, соціальному, політичному просторі найчастіше неможливо, а загалом і не потрібно з'ясовувати, де відповідні мотиви, наміри, прояви належать до індивідуального, міжособового чи колективного контексту людської життєдіяльності. Найчастіше є сенс говорити про цілісну ментально-поведінкову комунікативну характеристику, яка

поєднує в собі різні рівні й аспекти індивідуалізму/колективізму – від глибинно-диспозиційних до соціально-дискурсивних (Боброва, 2023).

Розглядаючи соціальні групи як *суб'єкти громадської думки*, слід з'ясувати, чи можуть масоподібні утворення, зокрема маса, натовп, публіка та аудиторія, виконувати роль таких суб'єктів. На думку німецької соціологині Е. Ноель-Нойманн, у процесі комунікації соціальні суб'єкти несвідомо відчують потребу дійти спільної згоди, а тому спостерігають за думкою інших, що підтверджує їхню соціальну природу. За твердженням дослідниці, вони орієнтуються на панівну думку, замовчуючи ту, яка, на їхній погляд, становить меншість. Такий ефект дослідниця називає «спіраллю мовчання». Ця теорія спирається на соціальну психологію і статистичні дані, зріз думок, отриманий за допомогою демоскопії. Е. Ноель-Нойманн зазначає, що демоскопія ґрунтується на рівності всіх громадян, тому для неї думки окремих груп і думка маси не відрізняються. Також дослідниця не виокремлює якісь особливі сфери суспільства, до яких має належати *об'єкт громадської думки*, зазначаючи, що *носієм громадської думки* є весь народ. Визначаючи природу громадської думки, вона оперує такими поняттями, як конформізм і страх ізоляції (Noelle-Neumann & Petersen, 2004) .

Українські вчені пропонують розрізняти поняття маси і сконцентрованої маси, а останнє диференціюють на уявлення про безладно сконцентровану масу і масовий суб'єкт спільної активності. Поведінка масового суб'єкта спільної активності може бути конструктивною або деструктивною, «але вона завжди є функцією колективної суб'єктності» і проміжною, перехідною формою активності між групою/колективом і масою, а також між масовою і груповою/колективною суб'єктністю (Боброва, 2023).

Феномен натовпу досить повно описано в науковій літературі, зокрема в працях Г. Лебона, С. Московічі, С. Сігтеле, які вказували на його нестійкість у часі, прив'язаність до конкретного простору, залежність від лідера, зниження рівня критичності сприйняття інформації, стереотипність мислення, що фактично блокує можливість продукування та обміну думками. Водночас натовп

створює сприятливі умови для нав'язування людям готових думок, оцінок і суджень. Одна з перших спроб розмежування понять натовпу і публіки належить уже згадуваному нами французькому соціологу Г. Тарду, який вважав публіку «духовною сукупністю, групою індивідуумів, фізично розділених, але об'єднаних чисто розумовим зв'язком» (Tarde, 1903). Виникнення публіки зумовлено розвитком засобів масової інформації, зокрема друкованої преси. На відміну від нестійкого в часі та обмеженого географічним простором натовпу, публіка є більш сталою, тривалою та однорідною.

Близьким за значенням і вживанням до поняття публіки є термін «аудиторія», що означає певну сукупність людей, які сприймають повідомлення. Зазвичай термін «аудиторія» вживають, коли йдеться про засоби масової комунікації, хоча часто мають на увазі також відвідувачів певного заходу, слухачів лекцій тощо. З огляду на окреслені характеристики великих соціальних груп можна констатувати, що публіка та аудиторія є потенційними суб'єктами громадської думки, оскільки передбачають наявність спільних інтересів і можливість комунікації між їхніми членами.

Варто зазначити, що визначення суб'єктів громадської думки має чіткий історичний контекст, що пов'язано з різними етапами розвитку суспільства Нині, визначаючи суб'єкта громадської думки, важливо брати до уваги інтеграційну роль засобів масової комунікації, які транслиують певні цінності, взірці соціальної поведінки, формують і налагоджують нові зв'язки між людьми. На цих засадах консолідуються нові суспільні утворення – суб'єкти громадської думки. Їхньою основою можуть стати добровільні об'єднання на засадах спільних інтересів, уподобань і життєвих стилів, у діяльності яких особливу роль відіграють спеціалізовані канали комунікації. Органічність, цілісність, стабільність цих нових суб'єктів громадської думки відрізняють їх від традиційних, але головним критерієм їх ідентифікації є спільність інтересу в розв'язанні певної проблеми. Іншими словами, суб'єктами ГД можуть бути як соціальні утворення, що виникли внаслідок специфічних об'єктивних умов

життя, розподілу праці, так і спільноти, утворені масовою комунікацією, ідеологічними чинниками тощо (Наливайко, 2010).

1.4. Участь батьків як суб'єктів громадської думки в освітньому процесі дитини

Сучасні соціально-психологічні дослідження становлення громадської думки в системі «сім'я-школа» присвячено розгляду питань щодо особливостей функціонування громадської думки на вербальному і дієвому рівнях (Габермас, 2000); консолідації громадської думки (Фролов, 2014); трансформації громадянської позиції суспільних груп щодо модернізації освітнього процесу (Слюсаревський, 2017); передумов гармонізації процесу функціонування громадської думки (Стариковська, 2020). У доробку науковців батьківську участь в освітньому процесі дитини розглядають як континуум батьківських практик – від формальної «батьківської залученості» (parent involvement) до щирої та усвідомленої «батьківської причетності» (parent engagement) (Goodall & Montgomery, 2014); участь, реалізовану у двох формах: домашню (parent-initiated involvement) і шкільну (school-initiated parental involvement) (Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005); як сферу перетину інтересів сім'ї, школи, громади (Epstein, 1987). На основі змістових характеристик громадської думки, а також сучасних психологічних підходів до вивчення її структурно-функціональних особливостей розроблено авторську концептуальну модель громадської думки щодо освіти (рис. 1.1).

Розгляньмо складові моделі більш детально. Освіта – це основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства; відтворює і нарощує його інтелектуальний, духовний та економічний потенціал. Тому серед об'єктів громадської думки сфера освіти посідає значне місце, є предметом спільного інтересу громадян і викликає певні чуттєво-емоційні переживання, той чи інший настрій (емоційний компонент). Безпосереднім вираженням інтересу є

очікування (експектації) громадян щодо освітніх послуг, які формуються як на основі процесів антиципації – передбачення, оцінювання належного, що забезпечує прогнозованість, так і на основі актуалізації – оцінювання актуальності соціальної потреби.



Рис. 1.1. Концептуальна модель громадської думки щодо освіти (Л. Боброва)

Зацікавленість, яка виникає на чуттєво-емоційній основі, об'єктивно потребує різноманітної інформації, що уможлиблювало б формування думки-судження про цю проблему (раціональна складова). Ця думка-судження буде тим більш об'єктивною, конкретною і повною, чим більший обсяг інформації лежатиме в її основі. Це впливатиме на ставлення батьків до школи і процесів, які в ній відбуваються.

Важливий аспект ГД щодо сфери освіти становлять оцінні думки-судження, які надають громадській думці здатність пов'язувати судження людей з їхніми діями, спрямованими на вибір способів та форм отримання освітніх послуг, готовність використовувати для цього різноманітні ресурси. Прагнення громадян до предметно-практичного втілення своїх оцінних суджень виражає

вольова складова, яка надає громадській думці стійкості і спрямованості. Уявлення про цю складову може бути отримано як у процесі вивчення настановлень (атитюдів) громадян щодо сфери освіти, так і в процесі дослідження їхньої готовності діяти заради задоволення відповідних особистісних та суспільних потреб.

Основним, безумовним суб'єктом громадської думки (її носієм) є громадськість – активне соціальне утворення, яке об'єднується навколо певної соціальної проблеми задля пошуку шляхів її розв'язання. У попередньому підрозділі ми зазначали, що в науковій літературі використовують різні поняття, які описують сукупність людей як цілісне утворення: «колективний суб'єкт», «спільнота» і «група». Незалежно від того, яке поняття використовують науковці, найважливішим критерієм спільного (на протиположності індивідуальному) творення громадської думки є наявність Ми-ідентичності. Вона утворюється на основі безпосередньо-чуттєвого переживання людьми факту їхнього спільного існування і пов'язана з поняттям соціальної ідентичності, яке обґрунтували Г. Теджфел і Д. Тернер. На думку вчених, соціальна ідентичність складається з образів «Я», пов'язаних зі сприйняттям себе як члена певних соціальних груп (Tajfel & Turner, 1979).

Соціальна група – це певна кількість людей, які постійно взаємодіють одне з одним, що сприяє згуртуванню учасників взаємодії в окреме ціле. Однак не всі групи є однаково важливими для людини. Ми зазначали, що є первинні і вторинні групи. Первинна група – це своєрідний комплекс свідомості, у якому «розчиняються» всі індивідуальні свідомості її членів, вони взаємодіють і доповнюють одне одного. Така група характеризується стійкістю, безпосередністю і неформальністю зв'язків, її первинність пов'язана з роллю в процесі соціалізації особистості в межах більших соціальних спільнот. Важливу роль у таких групах відіграють сталі емоційні стосунки та особистісні зв'язки. Найяскравішим прикладом первинної групи є сім'я як первинна ланка соціалізації особистості та формування морально-етичних засад її існування. Із соціально-психологічного погляду сім'я є малою соціальною групою, у якій

умови існування людей узгоджуються з високою природною, соціальною та духовною доцільністю. Сім'я постає як обов'язкова умова функціонування всієї соціальної структури суспільства і відіграє важливу роль у його розвитку.

За твердженням німецького філософа і соціолога Ю. Габермаса, основою формування громадської думки і предметно-практичним її результатом стає діяльність соціальних суб'єктів, а причиною цієї діяльності є базова потреба суб'єктів у взаємодії і спілкуванні. Отже, функціонування громадської думки відбувається на двох рівнях: вербальному – сприймання інформації, її опрацювання та оцінювання, і дієвому – здійснення суб'єктом діяльності відповідно до цієї оцінки (Габермас, 2000). Діяльність сім'ї як суб'єкта освітнього простору ми визначаємо як здатність членів сім'ї брати активну участь в освітньому процесі дитини, самостійно організовувати освітній маршрут дитини, приймати рішення та здійснювати рефлексію.

Участь батьків в освітньому процесі дитини може бути реалізована у двох основних формах – домашній і шкільній. Якщо в другому випадку ініціатором участі батьків зазвичай стають представники освітніх організацій (school-initiated parental involvement), то домашню участь ініціюють самі батьки (parent-initiated involvement) (Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005). Переважну більшість класифікацій батьківської участі створили зарубіжні дослідники. Серед найбільш відомих – типологічна модель, запропонована Дж. Епштейн. Вона охоплює шість категорій, які сприяють об'єднанню зусиль школи, сім'ї та місцевої спільноти: виховання дітей, домашнє навчання, комунікація зі школою, волонтерство, участь в ухваленні рішень та співпраця зі спільнотою (Epstein, 1987).

Важливою в контексті нашого дослідження є також батьківська модель Гувер-Демпсі і Сендлера, яка відображає фактори батьківської участі в освітньому процесі своїх дітей. Серед цих факторів виокремлюють такі групи: *особисті мотиватори* – власні уявлення батьків про те, яку участь вони мають брати в шкільній освіті своїх дітей, а також «самоефективність», тобто уявлення батьків щодо впливу їхньої участі на освіту дітей; *контекстні*

мотиватори, серед яких загальна відкритість школи, готовність до взаємодії; змінні життєвого контексту батьків, зокрема соціально-економічні умови, власний рівень освіти батьків; час і ресурси, які вони мають для участі (Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005). На основі результатів теоретичного дослідження розроблено авторську комплексну модель участі батьків в освітньому процесі дитини (рис. 1.2). У запропонованій моделі представлено два типи участі батьків в освітньому процесі дитини – домашню і шкільну. *Домашня участь* стосується обговорення з дитиною шкільних ситуацій, допомоги у виконанні домашніх завдань, турботи про здоров'я, тобто побудови домашнього освітнього середовища. *Шкільна участь* – це спілкування з учителем, участь у роботі батьківських комітетів, відвідування заходів тощо.

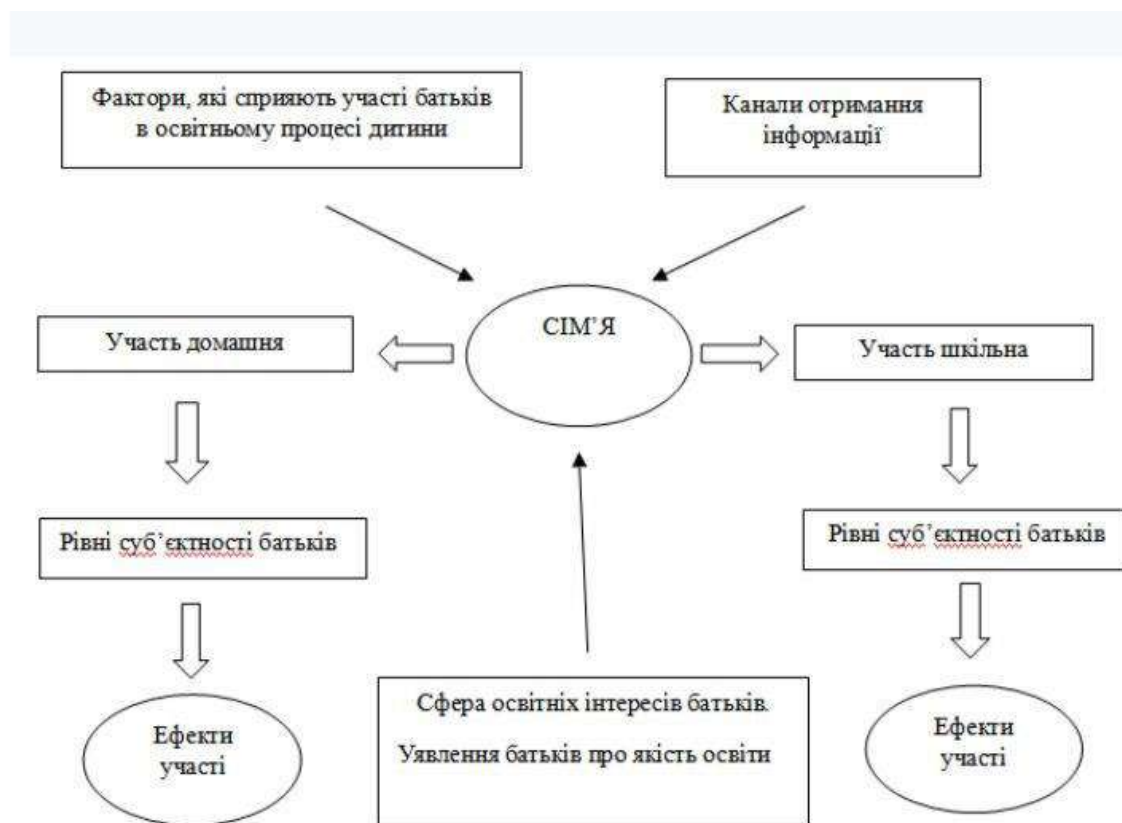


Рис. 1.2. Комплексна модель участі батьків в освітньому процесі дитини (Л. Боброва)

У моделі виокремлено три групи факторів, які визначають характер участі:

- 1) «предмети» участі чи інтересу батьків, засновані на їхньому уявленні про якість освіти;
- 2) канали комунікації або способи взаємодії суб'єктів освіти;

3) соціально-психологічні «мотиватори» участі батьків в освітньому процесі дитини. Участь батьків в освітньому процесі дитини класифікується за рівнями їхньої суб'єктності, зокрема: *з'ясування ситуації; обговорення проблем та напрацювання варіантів їх розв'язання; участь на рівні загальноприйнятих стандартних заходів; участь на рівні висловлювання своєї думки; участь на рівні планування та вибору.*

Отже, на основі двох представлених моделей розроблено та апробовано соціально-психологічний інструментарій і проведено емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей актуальних форм участі батьків в освітньому процесі дітей як суб'єктів громадської думки щодо освіти та її реформування. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що батьки залучені більше до домашньої освіти своїх дітей, ніж до шкільного життя, що є цілком зрозуміло. Виокремлено такі пріоритетні типи участі батьків в освітньому процесі дитини: *домашнє навчання, виховання, комунікація зі школою* (Боброва, 2024). Переважна більшість опитаних батьків (65,3%) допомагають дитині у виконанні завдань, пояснюючи теми з предметів; стежать за відвідуванням дитиною занять; контролюють поточні і підсумкові оцінки дитини. Водночас порівняно мало батьків (5,4%) беруть участь у шкільних заходах та роботі органів самоуправління.

Аналізуючи типову поведінку вчителя щодо освітнього процесу дитини, можна констатувати, що в процесі комунікації школи і батьків учнів виникають певні труднощі. Так, хоча більшість опитаних батьків (77,3%) зазначили, що вчитель інформує їх про успіхи або поточні проблеми їхньої дитини, водночас порівняно мало респондентів вважають, що вчитель прислухається до їхньої думки; враховує особливості навчання їхньої дитини (її індивідуальний темп тощо); пропонує батькам навчальні програми щодо її розвитку і підтримки.

Значна частина респондентів (62,3%) обізнані про зміни в освітньому процесі, які відбуваються в результаті освітньої реформи; вони вважають, що їхня зацікавленість освітою дитини позитивно впливає на її освітні досягнення, а також схвалюють відкритість школи до взаємодії. Варто підкреслити, що війна

стала найвагомішою змінною життєвого контексту сучасних батьків, адже вона значно змінила їхній соціально-економічний статус і стала важким випробуванням для багатьох сімей. Водночас результати дослідження засвідчили, що попри всі перешкоди батьки в умовах війни й далі підтримують своїх дітей в освітньому процесі.

Війна змінила як комунікацію всередині школи, так і взаємодію між школою та її учасниками. Тому важливим аспектом нашого дослідження було з'ясування можливих каналів отримання батьками інформації про діяльність школи, адже недостатня їхня поінформованість може спричиняти непорозуміння в системі «сім'я-школа». Як для індивідуального рівня (ситуація зі своєю дитиною), так і для інституційного рівня (ситуація в школі) можна виділити такі канали комунікації: особистісне (усне) неформальне спілкування; формальні шкільні інформаційні системи; неформальне спілкування в соціальних мережах; отримання інформації шляхом залучення в шкільне життя.

Аналіз результатів дослідження показав, що понад половину опитаних батьків (59,9%) задоволені повнотою та якістю інформації про діяльність школи, яку вони з'ясовують шляхом особистісного спілкування з дитиною і в процесі неформального особистісного спілкування з класним керівником. Невелика частина батьків користується формальними інформаційними системами. Вони отримують інформацію про діяльність школи через її сайт та електронні щоденники. Порівняно небагато батьків (9,9%) отримують інформацію шляхом залучення в шкільне життя та віддають перевагу неформальному спілкуванню в соціальних мережах.

На основі аналізу результатів дослідження здійснено класифікацію участі батьків за рівнями суб'єктності. *З'ясування ситуації* є першим рівнем участі батьків в освітньому процесі своєї дитини. Більшість респондентів (74,9%) цікавляться поточними проблемами або досягненнями своєї дитини, а вчитель інформує їх про успіхи або поточні проблеми їхньої дитини. *Обговорення проблем і напрацювання варіантів їх розв'язання* – ще один характерний рівень участі для переважної більшості досліджуваних (56,9%), які в разі конфліктних

ситуацій з'ясовують ситуацію з класним керівником або обговорюють її з дитиною. *Участь на рівні загальноприйнятих стандартних заходів* виявляється в особливостях мотивування дитини до навчання в школі. Переважна частина батьків (88%) мотивують свою дитину до навчання шляхом заохочення. *Участь на рівні висловлювання своєї думки* виявляється в тому, що значна частина респондентів (72,5%) можуть вільно висловити свою думку щодо ситуації в школі вчителю і дитині. Водночас порівняно мало досліджуваних зазначили, що свою думку вони вільно висловлюють адміністрації або в соціальних мережах. Для більшості батьків (77%) характерний *прояв участі на рівні планування та вибору*. Вони планують для своєї дитини додаткові заняття після школи і вважають їх корисними для її освітнього розвитку. Водночас варто зауважити, що порівняно мало батьків (3,6%) звертаються до шкільного психолога для вирішення складних ситуацій.

Що ж до основних аспектів, які потребують поліпшення в школі, то, на думку переважної частини респондентів (60,2%), це розвиток здібностей та освітньої зацікавленості учнів; менша частина досліджуваних вважає, що це матеріально-технічне забезпечення освітніх програм та організація освітнього процесу.

Отже, у результаті емпіричного дослідження встановлено, що важливими чинниками участі батьків в освітньому процесі є їхня зацікавленість освітою дитини та відкритість школи для взаємодії. З'ясовано, що пріоритетними типами участі батьків в освітньому процесі дитини є: *домашнє навчання, виховання, комунікація зі школою*. Визначено, що батьки задоволені повнотою та якістю інформації про діяльність школи, а основним каналом їхньої поінформованості є особистісне неформальне спілкування з дитиною і вчителем. Зауважено, що більшість батьків вважають школу відкритою для взаємодії. Аналіз результатів дослідження засвідчив наявність певних труднощів у комунікації, зокрема те, що вчитель не прислухається до думки батьків і недостатньо враховує особливості навчання їхньої дитини. Можна констатувати, що участь батьків в освітньому

процесі своїх дітей як суб'єктів (носіїв) громадської думки щодо освіти та її розвитку хоча й висока, однак неоднорідна за рівнями активності.

Отримані результати дослідження засвідчили необхідність організації просвітницьких зустрічей для батьків, щоб підвищити рівень їхньої обізнаності та компетентності щодо питань освітнього процесу дітей.

РОЗДІЛ 2

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ В СИСТЕМІ «СІМ'Я-ШКОЛА»

У цьому розділі процес творення громадської думки розкрито в контексті взаємодії суб'єктів – її носіїв. Міжсуб'єктну взаємодію розглянуто як форму специфічного зв'язку, що виникає між людьми в процесі обміну інформацією, знаннями, вміннями, навичками, активністю, діяльністю, патернами поведінки, життєвим досвідом. У контексті міжсуб'єктної взаємодії увагу зосереджено на подібності або несхожості потреб, інтересів, ідей, поглядів, переконань, цілей, дій суб'єктів. До міжсуб'єктної взаємодії, отже, віднесено дії суб'єктів, стосунки між ними, взаємозв'язки між їхніми статусами, ролями, цінностями, символами й смислами, які вони створюють і репродукують. Основними суб'єктами взаємодії в системі «сім'я-школа» є вчителі, учні та їхні батьки.

2.1. Громадська думка в контексті міжсуб'єктної взаємодії

Упровадження Концепції «Нова українська школа» потребує перегляду усталених форм взаємодії між сім'єю і школою, що дасть змогу започаткувати зміни в ставленні батьків до реформування освітньої галузі, сприятиме позитивним змінам у настановленнях учасників освітнього процесу щодо реформи школи взагалі й в оцінці особистого внеску кожного і кожної в її розбудову зокрема.

Оскільки громадська думка – це квінтесенція виявлення почуттів, уявлень, очікувань, настроїв, поглядів людей, то внесок психологічної науки в розгляд цього питання є вельми важливим, а отже, проблема вивчення громадської думки, її врахування для поступального розвитку суспільства набуває особливої ваги, що було наголошено в попередніх розділах посібника. Найновіші дослідження в цій галузі присвячено також розгляду питання трансформації громадянської позиції суспільних груп, причетних до модернізації освітнього процесу (Слюсаревський, 2017); перетворенню уявлень носіїв громадської думки (Штельмашенко, 2018); вивченню передумов гармонізації процесу функціонування громадської думки (Стариковська, 2020); визначенню критеріїв та окресленню моделей консолідації громадської думки (Фролов, 2014); розумінню специфіки побудови соціальних стереотипів у громадській думці (Полторах, Зоська, & Стадник, 2021); дослідженню імпліцитних моделей

консолідації громадської думки у свідомості особистості (Петрунько, 2014); перцептивних ефектів, що виникають у процесі сприймання повідомлень ЗМІ про опитування громадської думки (Pan, Abisaid, Paek, Sun, & Houden, 2006) та ін. У цьому аспекті зазначимо, що громадська думка як соціальна реальність піддається конструюванню, і так само як активність, діяльність людини має смисловий вимір. Зміст соціальної реальності та її усвідомлення оприявнюються в процесі міжсуб'єктної взаємодії – досягнення суспільної згоди з приводу того, «що» і «як» розуміти в соціальному контексті. Причому слід зважати на те, що фрагменти міжсуб'єктного досвіду особистості є варіативними і диференційованими (Lock & Strong, 2010). У процесі конструювання соціальної реальності, якою є громадська думка, потрібно брати до уваги і те, що людина являє собою систему, здатну до самовизначення, а людська природа є пластичною і здатною до змін (Glynn, Ostman, & McDonald, 1995).

Своєрідність реакцій особистості, її активності, засобів діяльності, специфічність символічних смислів її функціонування в соціальному середовищі залежать від системи взаємодій, у яких суб'єкт бере участь. Соціально-психологічна взаємодія здійснюється у формі особливих зв'язків, що реалізуються суб'єктами в процесі обміну інформацією, життєвим досвідом, системою спроможностей, умінь і навичок, діяльністю, патернами поведінки. До того ж міжсуб'єктна взаємодія має свій вияв у взаємному впливі особистостей і соціальних спільнот, у системі взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних між собою циклічною залежністю, завдяки чому дія окремого суб'єкта є водночас і причиною, і наслідком дії інших суб'єктів. Об'єктивним підґрунтям для розгортання соціально-психологічної взаємодії стають однаковість або несхожість ідей, потреб, інтересів, переконань, цілей, поглядів, дій суб'єктів. До соціально-психологічних взаємодій, отже, можна віднести окремі дії суб'єктів, їхні стосунки, статуси і ролі, а також цінності, символи і смисли, які вони створюють і репродукують.

Функціонування громадської думки на *вербальному рівні* відбувається через сприймання інформації та її оцінювання, а на *дієвому* – через здійснення

суб'єктом діяльності відповідно до цієї оцінки. У такий спосіб сформована громадська думка виявляється через оцінювання і взаємні дії суб'єктів. Ще раз наголосимо на властивостях ГД, що мають свій вияв у взаємодії тих, хто її творить. За Дж. Г. Геллапом (Gallup & Rae, 1940), громадську думку характеризують такі ознаки:

- поєднання різних, навіть протилежних аргументів суб'єктів;
- визначення істини в процесі обговорення і дебатів;
- критичне ставлення до питань обговорення, завдяки чому громадська думка формується і постійно змінюється;
- дієвий характер, коригування завдяки діям суб'єктів;
- відносна істинність і залежність від результатів учинку суб'єкта;
- безперервне експериментування;
- урахування права голосу кожного індивідуума;
- розкриття ідей, переконань суб'єктів у процесі взаємодії;
- динамічність, зумовлена спілкуванням і взаємодією суб'єктів у суспільстві, що постійно змінюється.

Для тих, хто прагне прогнозувати суспільні процеси, пов'язані з розвитком освіти, важливо знати п'ятнадцять «законів» функціонування ГД, які сформулював відомий соціальний психолог Х. Кентріл (Cantril, 1972).

1. Особливістю ГД є її чутливість до важливих соціальних подій.
2. Надзвичайні і захопливі соціальні події спроможні різко змінювати ГД – вона здатна істотно коливатися; її стабілізація може відбутися, коли значення наслідків цих подій не стане зрозумілим.
3. Громадська думка зазвичай формується і виявляється завдяки важливим подіям, а не внаслідок якихось яскравих промов.
4. Вербальні формулювання набувають значущості тоді, коли відбувається їх інтерпретація через джерело інформації, що заслуговує на довіру.
5. ГД не здатна передбачити настання і розгортання ситуації напруженості чи конфронтації, а може лише реагувати на неї.
6. ГД детермінована корисливими інтересами людей.

7. ГД не буде активізуватися доти, допоки вона не буде реалізуватися, виявлятися залежно від інтересів людей або не буде підтверджена розвитком важливих подій.
8. ГД, що ґрунтується на інтересах, є вельми стійкою.
9. ГД, що базується на інтересах людини, у демократичному суспільстві випереджає дії офіційних владних структур.
10. Якщо ГД не є панівною в суспільстві або недостатньо структурована, будь-яка очевидна подія може її змінити.
11. У складних ситуаціях люди більш прискіпливо оцінюють рівень компетентності керівництва. Якщо рівень довіри достатньо високий, керівництву надаються більш широкі повноваження, у протилежному випадку рівень толерантності з боку підлеглих знижується.
12. Відчуття причетності людини до ухвалення рішень знижує опір діям, здійснюваним з боку керівництва.
13. У ГД найчастіше вкладаються наміри про цілі, ніж розкриваються методи їх досягнення.
14. ГД має афективне забарвлення і, ґрунтуючись на емоціях людей, здатна до різких змін під впливом обставин.
15. Якщо ГД формується в умовах усебічного доступу до інформації, вона стає виваженою і раціональною.

Цими «законами» доцільно послуговуватись, зокрема, й у разі взаємодії соціальних суб'єктів – виразників

ГД в системі «сім'я-школа». Громадська думка може бути представлена передусім через категорії «істинності-хибності», «тотожності-розбіжності»,

***Симулякр**

(від лат. simulacrum – подoba, копія)

– це поняття, що означає копію або відображення чогось, що втратило зв'язок зі своїм оригіналом або реальністю. Симулякр може стати самостійною сутністю, яка існує і функціонує незалежно від того, чи є оригінал. У сучасному світі, насиченому медіа, на симулякри можна натрапити в різних сферах, як-от: попкультура, реклама, соціальні мережі, де образи та символи замінюють справжні події, об'єкти чи почуття.

«сутності-уявності», «образу-симулякру*⁴», «справедливості-несправедливості», «рівності-нерівності», «мисленнєвого-чуттєвого», «хаосу-порядку». Важливими також є такі характеристики ГД, як-от інтенсивність її поширення, стабільність та конфліктність.

Визначальним для аналізу ГД є розкриття специфіки взаємозв'язків між соціальними суб'єктами. Повторюючись, ці взаємозв'язки стають відтак закономірними. Вони можуть бути інтенсивними, посиленими або недієвими, інертними; тривалими, стабільними або нестійкими, мінливими. У контексті взаємодії суб'єктів громадська думка може бути представлена такими основними структурними елементами: суб'єкти формування ГД – її творці; соціальні суб'єкти – носії ГД – виразники сформованого ставлення до соціальних процесів; об'єкт ГД – інформація, що впливає на формування ставлень до соціальних проблем, подій, явищ; дискурс – основа комунікативного простору; оцінне судження – результат комунікативної взаємодії соціальних суб'єктів; комунікативний простір – арена для вільного висловлювання думок суб'єктами ГД для їх подальшої перевірки суспільною практикою і поширення; соціальний простір – середовище для реалізації та зміни оцінних суджень під впливом суспільного досвіду в певний історичний період (Стариковська, 2017) (рис. 2.1).

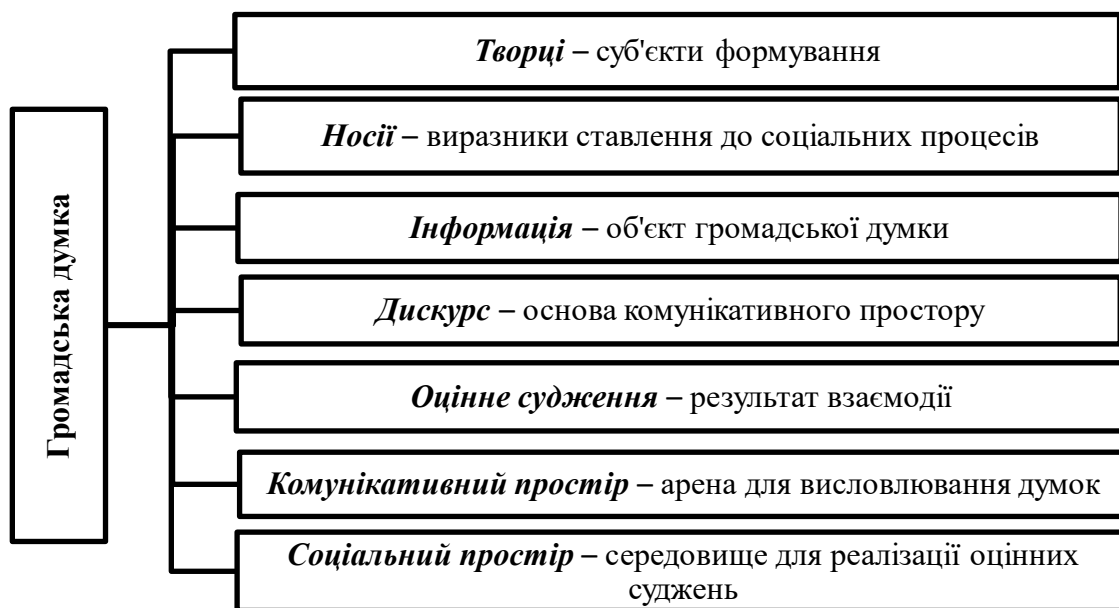


Рис. 2.1. Основні структурні елементи громадської думки в процесі

⁴ означає, що позначений термін має додаткове пояснення у вбудованому в текст прямокутнику.

міжсуб'єктної взаємодії

Структурні ознаки громадської думки варто доповнити її функціональними характеристиками. У літературних джерелах ідеться про такі основні функції громадської думки в процесі взаємодії суб'єктів у соціальному середовищі: *ідентифікувальна* – уподібнення, асимілювання соціального суб'єкта з іншими; *інтегрувальна* – об'єднання соціальних суб'єктів; *виховна* – успадкування засобів та способів діяльності, транслювання, фіксування і передавання життєвого досвіду; *пізнавальна* – інформування, зміна, оновлення знань про особливості функціонування суспільства; *управлінська* – організація взаємодії громадян і органів влади; *консультативна* – продукування підходів до розв'язання соціальних проблем; *регулювальна* – генерування цінностей, норм, традицій, що регулюють активність соціальних суб'єктів; *оцінна* – артикуляція оцінних суджень суб'єктами соціального буття; *консенсусна* – формування порозуміння між соціальними суб'єктами; *конденсаторна* – напрацювання ідей, думок, що закріплюються в законодавчих актах (рис. 2.2).

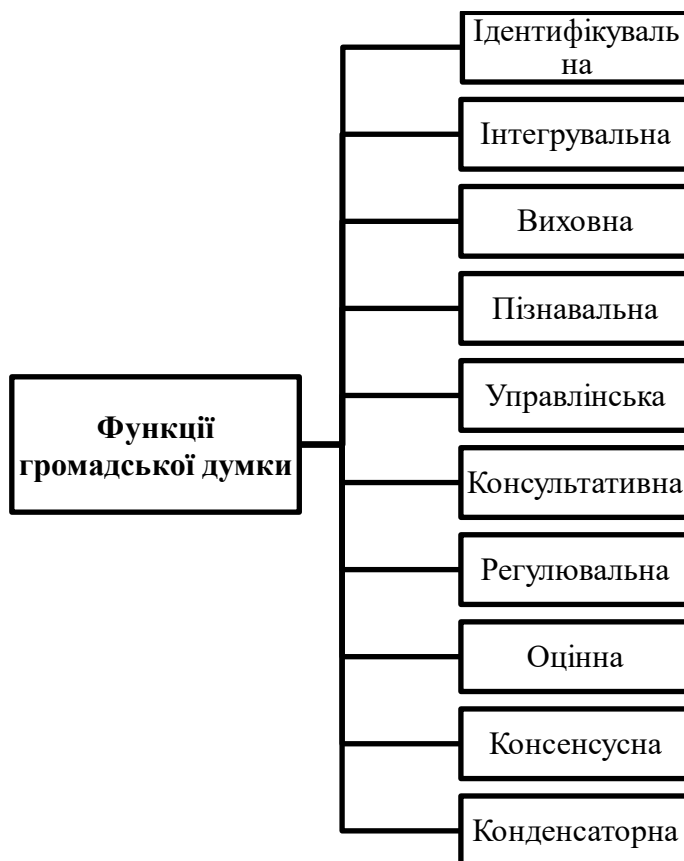


Рис. 2.2. Функціональні характеристики громадської думки
в процесі міжсуб'єктної взаємодії

Ефективне функціонування громадської думки передбачає: по-перше, на когнітивному рівні – забезпечення надійного інформаційного зв'язку між знанням і вірою соціальних суб'єктів; по-друге, на емоційно-чуттєвому рівні – гармонізацію емоційного і раціонального у взаємодії суб'єктів, що забезпечує об'єктивність та обґрунтованість громадської думки; по-третє, на поведінковому рівні – балансування між традиційним й інноваційним у взаємодії суб'єктів, що сприяє закріпленню вдалих соціальних норм, цінностей і продукуванню нових поглядів та ідей (Стариковська, 2020).

У контексті розкриття соціально-психологічних особливостей взаємодії суб'єктів – носіїв громадської думки в системі «сім'я-школа» слід звернути увагу на такі основні підходи, що є найбільш поширеними й активно розробляються в межах сучасних поведінкових наук. Серед цих основних підходів – концепція «Ефекту першої особи» (А. Гюнтер, Е. Торсон, Г. Дж. Голан, А. Дей), що розкриває особливості оцінювання людиною соціальної реальності, визначає специфіку становлення почуття соціальної бажаності (Gunther & Thorson, 1992; Golan & Day, 2008). Повідомлення (інформація) оцінюються як такі, що є більш важливими власне для індивіда та значущою для нього групи, а не для інших індивідів чи груп осіб. Вплив на «мене, нас», а не на «неї, нього, них». Соціально бажана інформація зазвичай створює ефект першої особи, а інформація, що не сприймається як бажана, – ефект третьої особи. Завдяки цьому виникає база для формування типу взаємодії «Я – ми».

Концепція «Ефекту другої особи» (К. Нойвірт, Ф. Едвард) визначає специфіку побудови соціальної реальності (Neuwirth & Edward, 2002). Увага акцентується на переконаннях суб'єктів, які поділяються всіма учасниками співдії, тобто на соціальному консенсусі, що є основою для формування типу взаємодії «Я – ти», «Ми – ви».

Концепція «Ефекту третьої особи» (В. Девісон, Р. Перлофф, Д. Шах,

Р. Дж. Фабер, С. Юн) розкриває особливості сприймання особистістю соціальної реальності (Davison, 1983; Perloff, 1993; Shah, Faber, & Youn, 1999). Ця концепція стверджує, що суб'єкти схильні переоцінювати вплив інформації на поведінку інших і недооцінювати її вплив на себе (Price & Tewksbury, 1996). Увага акцентується передусім на сприйманні людиною соціальної реальності та поведінкових наслідках цього сприйняття (Tsfati & Cohen, 2004). З огляду на це найбільший вплив, на думку людини, здійснюватиметься не на «мене» чи «тебе», а на «нього», «неї», «них» – третіх осіб (McLeod, Detenber, & Eveland, 2001). Таке сприймання соціальної реальності людиною стає підґрунтям для формування *типу взаємодії*: «Я – він, вона», «Ми – вони» (рис. 2.3). Виникнення «ефекту третьої особи» пояснюється кількома основними причинами. Це, по-перше, вияв суб'єктом високої самооцінки, що дає змогу підтримувати позитивне ставлення до себе. По-друге, суб'єкт умотивований потребою контролювати непередбачувані життєві події. По-третє, заперечення суб'єктом значного впливу інформації на себе (Salwen, 1998), дистанціювання від її негативної дії, що дає змогу зберігати відчуття власної цілісності і контролю над обставинами, а тому ефекти зовнішнього впливу проєктуються на інших (Eveland, Nathanson, Detenber, & McLeod, 1999).

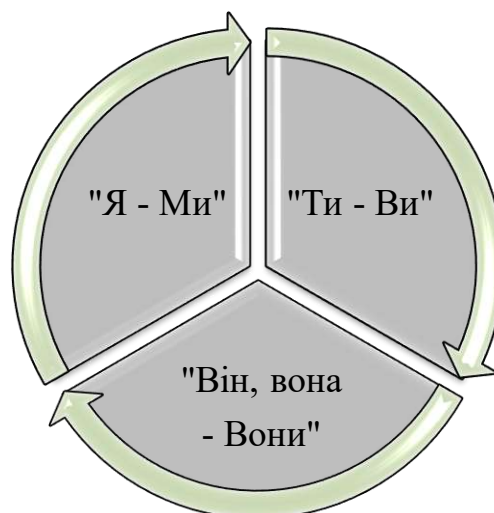


Рис. 2.3. Типи взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки

По-четверте, суб'єкт має різні критерії оцінювання себе – здебільшого

через урахування зовнішніх чинників, а інших – переважно через особистісні диспозиції (Jensen & Hurley, 2005). По-п'яте, чим більшим, на думку суб'єкта, є ступінь висвітлення певного питання в медіа, тим сильнішим є вплив цього питання на умовних «інших» (Hoffner & Buchanan, 2002). По-шосте, суб'єкт має схильність до категоризації «інших» і воліє виносити узагальнені судження щодо їхньої реакції на отриману інформацію (Perloff, 2009).

Як уже зазначалося в першому розділі, до найбільш поширених концепцій, що розкривають особливості взаємодії соціальних суб'єктів, належить концепція «Спіралі мовчання», або, як її називають у деяких літературних джерелах, «Спіралі замовчування» – Е. Ноель-Нойманн (Noelle-Neumann, 2004), Л. Вілнат (Willnat, 1996), Дж. Домінік (Dominick, 2011). Ця концепція розкриває намагання суб'єкта уникати ситуацій, коли потрібно було б висловлювати свої думки і розкривати власні уявлення, у разі якщо вони не є панівними в близькому оточенні (рис. 2.4).

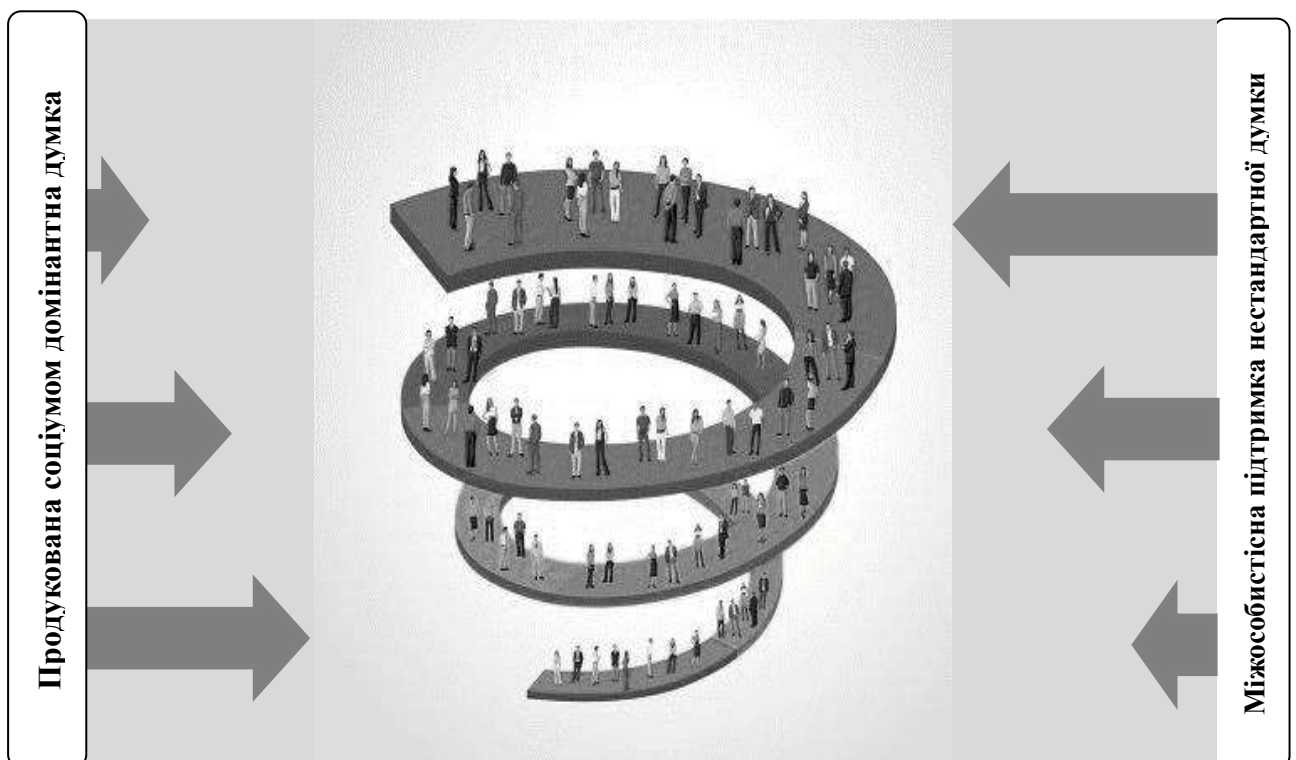


Рис. 2.4. «Спіраль мовчання» за Е. Ноель-Нойманн

Концепція пояснює специфіку внутрішньої побудови людиною своїх

міркувань, особливості поширення домінантної думки, а також співвідношення між домінантною і альтернативною думками. На переконання дослідників, соціальні суб'єкти в процесі комунікації керуються потребою в досягненні згоди. А тому, спостерігаючи за реакцією на висловлювані судження інших, суб'єкти взаємодії орієнтуються на домінантну думку, замовчуючи ті погляди, які не є популярними в групі. Отже, аналізу в межах зазначеної концепції піддаються: (1) висловлювана думка як домінантна; (2) міжособистісна підтримка альтернативної думки; (3) кількість суб'єктів, які висловлюють/не висловлюють альтернативну думку (Bryant & Miron, 2004). «Спіраль мовчання» розгортається в ситуації, коли людина відчуває потребу приховувати власні погляди, не висловлювати свої думки, якщо її міркування не підтримуються в соціальному середовищі більшістю інших суб'єктів. Висловлювання людиною своєї думки щодо певного явища чи ситуації відбувається після неусвідомленої перевірки нею того, наскільки збігаються або не збігаються її власні думки з думками інших. Це стосується того, якою мірою люди воліють промовчати тоді, коли відчувають, що їхні погляди не поділяються іншими, не є популярними чи відрізняються від усталених думок. Як ми вже зазначали, каталізатором прискорення впливу на суб'єкта «спіралі мовчання» стає страх ізоляції від групи. Запускання спіралеподібного процесу відбувається в ситуації, коли більшість суб'єктів орієнтована на висловлювання домінантної думки, а меншість – на замовчування своїх нетривіальних поглядів. Чим більший вплив домінантної думки, продукованої соціумом, відчуває суб'єкт, чим меншою є міжособистісна підтримка нестандартної думки, тим менше суб'єктів будуть її висловлювати, і навпаки (див. рис. 2.4).

У контексті вивчення взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа», серед інших слід виокремити також концепцію «Упередженого оптимізму» А. Гюнтера і П. Манді (Gunther & Mundy, 1993). Упереджений оптимізм має свій вияв у судженнях суб'єкта щодо розбіжностей між собою та іншими суб'єктами. Упереджений оптимізм пов'язується з низкою когнітивних механізмів, а також із характеристиками

самості особистості – самоствердженням, самопрезентацією, самоконтролем. Квінтесенцією цієї концепції є виявлення і розкриття когнітивної упередженості суб'єкта щодо того, що він з меншою імовірністю зіткнеться з негативними подіями, ніж інші, або з більшою імовірністю переживатиме позитивні події, ніж інші суб'єкти.

Розглядаючи питання соціально-психологічних особливостей взаємодії суб'єктів громадської думки в системі «сім'я-школа», доцільним буде звернути увагу на модель формування громадської думки «Щаблі громадянської участі», представлену Ш. Арнштайн. («Сходи» громадської участі зображено на рис. 2.5).

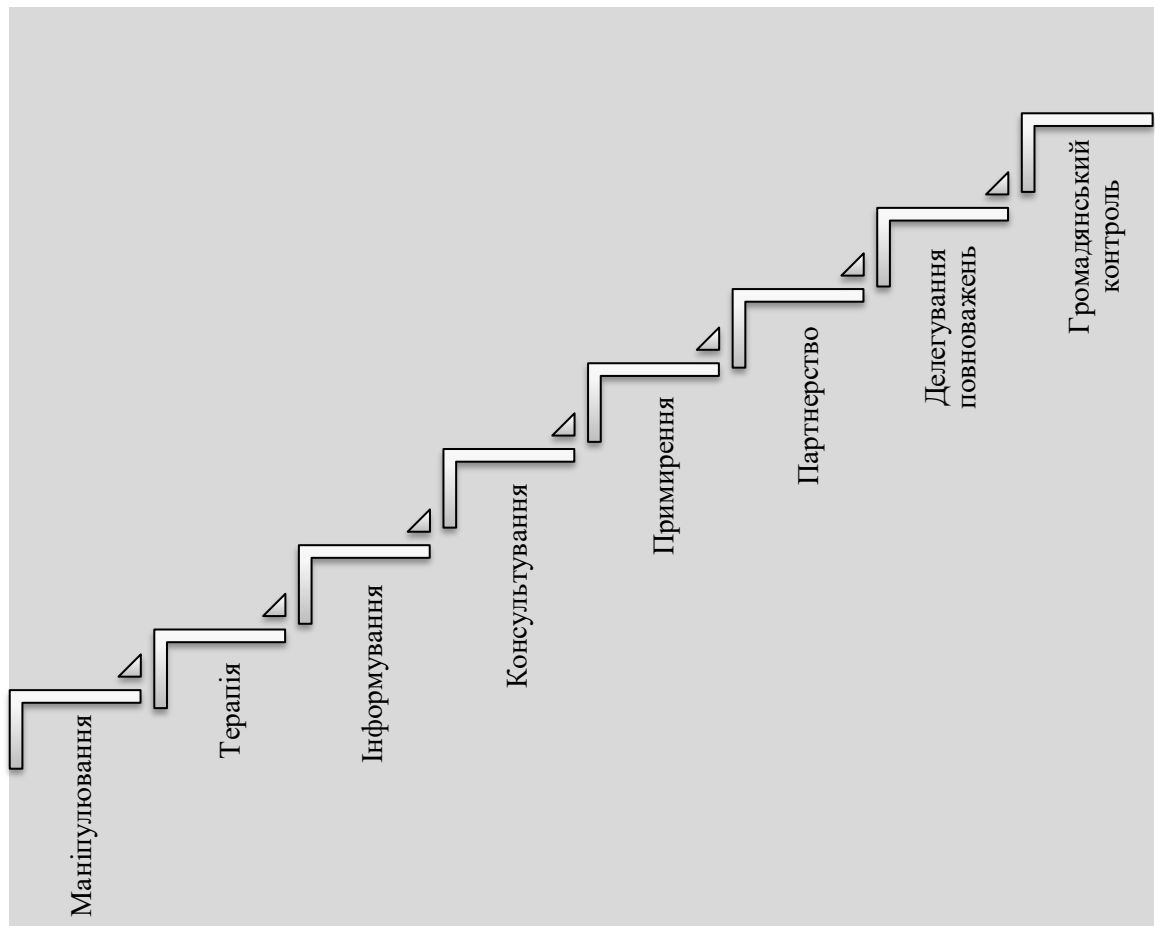


Рис. 2.5. «Щаблі громадянської участі» за Ш. Арнштайн

Громадянська участь визначається як участь громадян, соціальних груп, неурядових організацій у спільному вирішенні питань, що становлять суспільний інтерес. Ця модель розкриває три рівні громадянської участі: перший – рівень

«неучасті», другий – рівень «символічних заходів», третій – рівень «громадянської влади». Ці три рівні поділяються ще на вісім «сходинок» громадянської участі (Ковшун, 2016). Суспільство таким чином «рухається» від «найнижчих» – маніпулятивних – шаблів псевдодемократії до справжньої громадянської участі (громадянського управління) і вияву громадської думки.

Такими, визначеними Ш. Арнштайн, «сходінками» є:

I. Рівень неучасті, що замінює поняття справжньої участі, не передбачає участі суб'єктів у розробленні чи втіленні конкретних програм, реформ, натомість відкриває можливості для влади «повчати» і «зцілювати» учасників взаємодії.

- *Маніпулювання*, що являє собою різновид соціального впливу, який використовується маніпулятором для нав'язування учасникам взаємодії цілей, намірів, настановлень задля прихованого управління поведінкою людей.
- *Терапія* як комплекс психологічних впливів, що мають на меті заспокоєння учасників взаємодії замість розв'язання проблем.

II. Рівень «символічних заходів», коли громадяни мають можливість чути самі, бути почутими владою і маніфестувати, виявляти свої погляди. Але цей рівень не передбачає справжніх змін у статус-кво суб'єктів взаємодії, коли всі сторони залишаються на узвичаєних позиціях і не відбувається ніяких кардинальних змін.

- *Інформування* як такий спосіб подання інформації, за якого зміни в поглядах учасників взаємодії не відбуваються, а видимість нейтральності джерела повідомлення викликає у суб'єктів ілюзію свободи вибору в ставленні до переданого й отриманого змісту повідомлення.
- *Консультування* як організований комунікативний процес суб'єктів взаємодії, під час якого надається підтримка для задоволення запиту чи розв'язання проблеми або відбувається її переадресування організаціям, що можуть надавати кваліфіковану допомогу чи соціальні послуги.
- *Примирення* як найвищий рівень «символічних заходів», що передбачає можливість висловлювати думки, радити – для громадськості, і право

ухвалювати рішення – для владних структур.

III. Рівень громадянської влади як спроможність представників громадськості впливати на ухвалення важливих суспільних рішень.

- *Партнерство* як вибудовування взаємовідносин, що ведуть до пошуку компромісів і дають змогу суб'єктам взаємодії домовлятися щодо ухвалення і вирішення актуальних питань.
- *Делегування повноважень* як процес ефективного перерозподілу завдань і відповідальності між учасниками комунікативної взаємодії для отримання найкращого результату в процесі ухвалення рішень.
- *Громадський контроль* – вищий «щабель» громадянської влади – як отримання суспільством повноти повноважень з громадського управління, перевірка громадськістю діяльності державних органів щодо виконання проголошених цілей, їх коригування відповідно до інтересів суспільства, спрямованих на захист і забезпечення фундаментальних прав та свобод людини.

Визначені Ш. Арнштайн рівні громадянської участі стали основою для багатьох типологій міжсуб'єктної взаємодії. Свого часу дослідниця називала нижчі рівні залучення «гіршими» за вищі, хоча нині вважають, що на кожному з етапів громадянської участі можна ефективно вирішувати окремі комунікативні завдання, досягати специфічних цілей взаємодії.

Серед різних підходів, що пояснюють особливості функціонування громадської думки, а також розкривають специфіку міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа», слід звернутися до *типології механізмів залучення громадськості* (а Typology of Public Engagement Mechanisms) щодо вирішення спільних завдань, розробленої британськими дослідниками Геномом Роу і Лінн Фрюер (Frewer & Rowe, 2005; Петренко, 2022б). Ця типологія передбачає наявність трьох рівнів залучення (engagement), як-от: *комунікація* (communication) – обмін інформацією, спілкування із застосуванням вербальних і невербальних засобів для передавання та отримання інформації; *консультація* (consultation) – надання порад фахівців з будь-яких суспільно важливих питань –

і *участь* (participation) – сумісне виконання суб'єктами якоїсь діяльності, здійснення ними спільної справи, колективна реалізація суспільно корисних дій (рис. 2.6). До того ж кожен з рівнів поділяється на кілька окремих типів заохочування суб'єктів до взаємодії. *Рівень «комунікації»* – на чотири типи; *рівень «консультації»* – на шість типів; *рівень «участі»* – на чотири типи.

Розгляньмо типологію Роу – Фрюєр залучення суб'єктів спілкування до взаємодії більш докладно.



Рис. 2.6. Рівні залучення (engagement) суб'єктів до взаємодії (за Г. Роу і Л. Фрюєр)

Спочатку опишемо чотири типи взаємодії, що належать до першого рівня залучення суб'єктів – «комунікації». Так, *першому типу взаємодії на рівні комунікації* притаманне інформативне, а не інтерактивне оповіщення, коли суб'єкти отримують повідомлення здебільшого через засоби масової інформації – газети, радіо, телебачення, інтернет. Особливістю *другого типу взаємодії на рівні комунікації* є отримання інформації суб'єктом, який займає проактивну,

заінтересовану щодо одержаної інформації позицію. Незважаючи на те, що надавачі інформації доносять її заінтересованим особам безпосередньо, комунікація цього типу не передбачає діалогу та участі суб'єктів в ухваленні рішення. Інструментами залучення в цьому разі можуть бути «громадські слухання», зустрічі із заінтересованими особами у форматі «питання-відповіді». Для *третього типу взаємодії на рівні комунікації* характерним є те, що, незважаючи на заздалегідь дібрану інформацію, суб'єкти комунікації самі обирають, яке саме повідомлення слід сприймати, яким чином і коли брати його до уваги. У цьому разі інструментами залучення можуть стати спеціально організовані інформаційні центри, а також спеціалізовані канали, створені для отримання інформації.

Четвертому типу взаємодії на рівні комунікації властива насамперед ініціативність суб'єкта спілкування. Інформація, що подається, є гнучкою і відповідає індивідуальному запиту суб'єкта щодо певного питання. Однак не йдеться про контакт віч-на-віч, а інформація передається через медіа, телефон, месенджер або інтернет-сайт. Інструментами залучення тут стають різноманітні гарячі лінії та сайти, створені для збирання звернень громадян.

Як було зазначено вище, рівень *консультації*, що є наступним після рівня комунікації, охоплює шість типів взаємодії, що різняться способами отримання від суб'єктів якісної інформації (див. рис. 2.6). *Перший тип взаємодії* на рівні консультації передбачає отримання відповідей від суб'єктів – носіїв громадської думки – у більш контрольований спосіб, зокрема шляхом проведення опитування значної кількості респондентів. Інструментами залучення до взаємодії в цьому разі стають опитування громадської думки, анкетні дослідження, голосування під час телешоу, консультативні референдуми. *Другий тип взаємодії* суб'єктів на рівні консультації передбачає отримання відкритих відповідей на соціально важливі питання. Залучення до взаємодії відбувається шляхом опитування заздалегідь відібраних, потенційно заінтересованих осіб – представників громадських груп чи організацій. Передбачається, що громадськість делегує своє право ухвалювати рішення своїм представникам, які належним чином

поінформовані щодо необхідності вирішення важливого питання. *Третій тип взаємодії на рівні консультації* подібний до другого, але в цьому разі контрольованого добору потенційно заінтересованих осіб не передбачається. Інструментами залучення можуть слугувати, наприклад, онлайн-консультації – обговорення важливих питань на офіційних сайтах. Що ж до *четвертого типу взаємодії на рівні консультації*, то тут перевагу віддають отриманню якісної інформації, на противагу її кількості. Найпоширенішим інструментом залучення в цьому разі стає фокус-група. Проте під час дискусії на обрану тему зворотний зв'язок між учасниками обговорення і владними структурами не забезпечується, тому фокус-групу вважають консультативним інструментом, а не інструментом участі. *П'ятий тип взаємодії на рівні консультації* схожий на четвертий, але на відміну від попереднього він не передбачає контрольований добір учасників. Поширеною формою залучення стає обговорення певної проблеми невеликою кількістю учасників у так званих колах. Зустрічі складаються щонайменше із трьох сесій, що модеруються зазвичай на громадських засадах лідером дискусії. Іншим інструментом на цьому рівні залучення може слугувати «відкритий простір», що передбачає участь великої кількості учасників, які самі обирають проблемні питання й обговорюють їх у малих дискусійних групах (воркшопах), а після цього презентують результати своєї роботи під час фінальної пленарної сесії. Особливістю *шостого типу взаємодії на рівні консультації* є проведення «громадської панелі». На відміну від двох попередніх типів консультування, групи заінтересованих осіб збираються декілька разів на рік для обговорення нагальних питань, при цьому склад учасників періодично змінюється. По закінченні кожної такої зустрічі за її результатами учасники обговорення ухвалюють таємним голосуванням спільне рішення.

Третім рівнем привернення уваги суб'єктів до комунікативної взаємодії є *рівень участі*, що охоплює чотири типи взаємодії (див. рис. 2.6). Перший тип характеризується контрольованим доббором учасників, груповими дискусіями вічна-віч без обмеження відповідей учасників, наявністю гнучкої інформації, що надходить від організаторів, які водночас виступають у ролі експертів і готові

відповідати на запитання заінтересованих осіб. Інструментами такого типу залучення стають: «воркшоп», «майстерня прямої дії», «громадське журі», «консенсусна конференція». Організатор за результатами роботи групи формулює проблему і ключові питання, що виносяться на розгляд компетентного журі, обраного з представників громади. Ця група протягом кількох днів вивчає матеріали, представлені експертами, заслуховує фахівців, які мають представити різні погляди на проблемну ситуацію, і на основі всебічної інформації обмірковує, яке рішення краще ухвалити. Учасники обговорення формують звіт, що містить відповіді на основні проблемні запитання, а також розробляють свої рекомендації щодо доопрацювання проєкту рішення і публічно оголошують результати. Специфікою *другого типу взаємодії на рівні участі* є залучення малих груп учасників, які мають необхідні знання і володіють потрібною інформацією для розв'язання нагальних проблем. Інструментами залучення в цьому разі, за типологією Роу – Фрюєр, стають «договірна нормотворчість» і «спеціальна комісія». *Третій тип взаємодії на рівні участі* має суттєву відмінність – думки учасників обговорення піддаються структуруванню. Інструментами залучення на цьому етапі стають «дорадче опитування» суб'єктів взаємодії або «планувальні осередки». У процесі «дорадчого опитування» заздалегідь відібраних за визначеними критеріями учасників опитують двічі – «до» і «після» обговорення проблеми, що забезпечує добре структуроване збирання висловлених думок для розгляду, оцінювання та ухвалення різних варіантів, способів та засобів розв'язання цієї проблеми. *Четвертий тип взаємодії на рівні участі* відрізняється від інших тим, що добір учасників є неконтрольованим, а процес отримання результатів міркувань – структурованим. Наприклад, типовим інструментом залучення, за Роу – Фрюєр, у цьому разі є «зібрання з голосуванням», коли голосування на зборах проводиться після дебатів учасників.

Отже, на підставі структурно-функціональних характеристик громадської думки, а також беручи до уваги сучасні психологічні напрацювання в галузі вивчення взаємодії соціальних суб'єктів, створено авторську *Модель*

розгортання громадської думки в процесі міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа» (рис. 2.7). Згідно з моделлю процес розгортання громадської думки розпочинається з визначення суб'єктами взаємодії актуальної соціальної проблеми – *ідеї*, упровадження якої стає для них *потребою*. Виникнення у суб'єктів соціальної взаємодії *інтересу* до розв'язання проблеми пов'язується з формуванням у соціальному середовищі усталеної думки – *переконання*.



Рис. 2.7. Модель розгортання громадської думки в процесі міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа» (І. Петренко)

Повторюваність та поширення переконання в соціальному середовищі, його *оцінювання* відповідно до соціального буття ведуть до стабілізації *оцінного судження*. Готовність соціальних суб'єктів до *дії* і *реалізація ідеї* на практиці свідчать про сформованість громадської думки в системі «сім'я-школа» (Петренко, 2022а).

2.2. Соціально-психологічні чинники міжсуб'єктної взаємодії в освітньому просторі

Розгляньмо відповідно до запропонованої моделі соціально-психологічні особливості взаємодії суб'єктів у системі «сім'я-школа», визначені на основі результатів проведеного дослідження (Петренко, 2023). Респондентам – учителям ЗЗСО, учням та їхнім батькам – було запропоновано оцінити твердження, що розкривають особливості взаємин у школі, а саме загальний рівень міжсуб'єктної взаємодії. Мається на увазі, зокрема, його загальна оцінка, успішність (результативність) міжсуб'єктної взаємодії, спроможність суб'єктів взаємодії до вияву власної думки в середовищі освіти. За результатами дослідження визначено *основні чинники*, що розкривають особливості міжсуб'єктної взаємодії в трьох групах: «Батьки», «Учителі», «Учні». З огляду на особливості міжсуб'єктної взаємодії в групі «Батьки» виокремлено *п'ять основних чинників* (рис. 2.8).

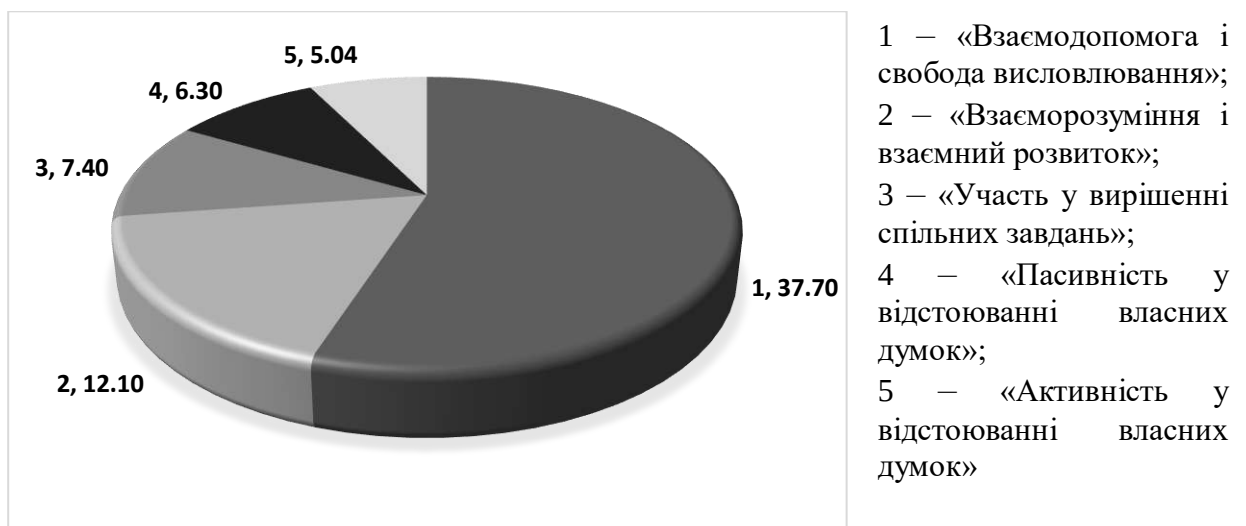


Рис. 2.8. Основні чинники міжсуб'єктної взаємодії в групі «Батьки» (у %)

Примітка: на рисунку зображено розподіл п'яти основних факторів, що пояснюють 68,5% загальної дисперсії.

Перший чинник – «Взаємодопомога і свобода висловлювання» – поєднує в собі такі характеристики взаємодії, як-от: «можливість звернутися за порадою і по допомогу», «можливість вільно висловлювати власну думку», «створення умов для розвитку здібностей дитини», «підготовка дитини до самостійного життя». *Другий* – «Взаєморозуміння і взаємний розвиток» – складається з таких компонентів взаємодії: «взаєморозуміння і довіра», «виявлення відвертості й

щирості», «створення і підтримка хороших стосунків», «прагнення до взаємного розвитку», «можливість брати участь у шкільних заходах». Третій – «Участь у вирішенні спільних завдань» – поєднує такі компоненти: «подобається обговорювати з іншими шкільні проблеми», «бажання ухвалювати важливі рішення щодо шкільного життя», «бажання ділитися думками і враженнями щодо подій шкільного життя», «бажання брати участь в обговоренні шкільних проблем», «ураховання поглядів інших щодо питань шкільного життя». Четвертий – «Пасивність в обстоюванні власних думок» – об'єднує такі твердження: «не обстоюю свою думку, якщо вона не сприймається іншими», «у взаємодії з іншими не намагаюся наполягати на своїй правоті. П'ятий – «Активність в обстоюванні власних думок» – поєднує такі відповіді респондентів, як-от: «мені вдається переконати інших у своїй правоті», «у школі дослухаються до моїх думок» (див. рис. 2.8).

На підставі результатів дослідження визначено особливості міжсуб'єктної взаємодії в групі «Учителі» (рис. 2.9).

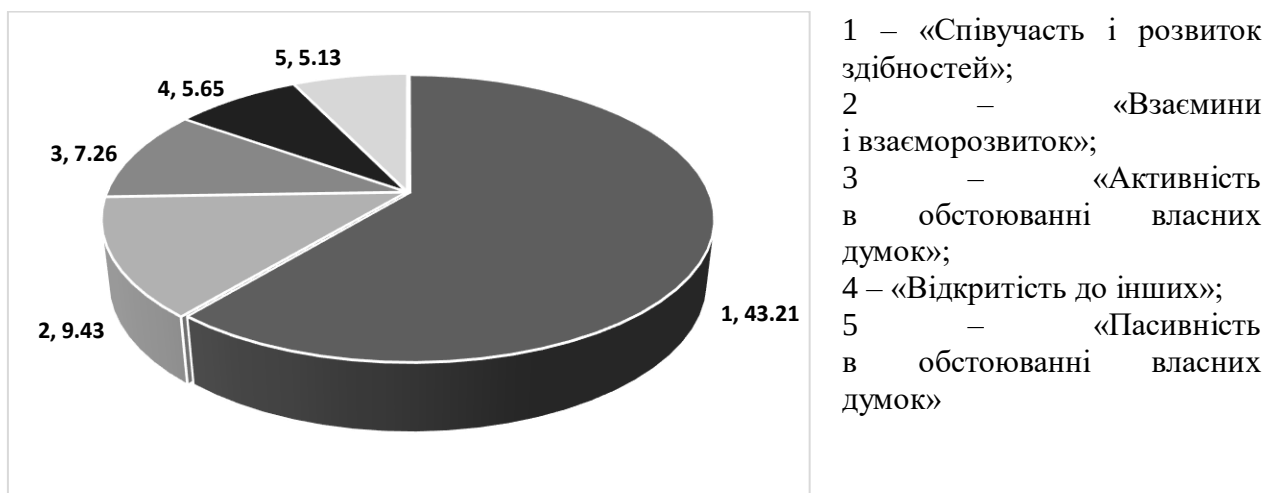


Рис. 2.9. Основні чинники міжсуб'єктної взаємодії в групі «Учителі» (у %)

Примітка: на рисунку зображено розподіл п'яти основних факторів, що пояснюють 70,7% загальної дисперсії.

Означено п'ять основних чинників взаємодії, серед яких перший – «Співучасть і розвиток здібностей» – поєднує такі висловлювання респондентів, як-от: «під час відпустки я скучаю за школою», «мені подобається, що можна брати участь у різних заходах, які проводяться в школі», «я вважаю,

що в школі створено всі умови для розвитку здібностей», «я вважаю, що школа по-справжньому готує дитину до самостійного життя». *Другий* – «Взаємини і взаєморозвиток» – інтегрує такі висловлювання: «у школі створюються і підтримуються гарні взаємини», «головною метою взаємодії в школі є прагнення до взаємного розвитку», «у школі є можливість виявляти свою відвертість, щирість». *Третій* – «Активність в обстоюванні власних думок» – поєднує такі складові, як-от: «у школі мені вдається переконати інших у своїй правоті», «у школі дослухаються до моїх думок», «я хотів/хотіла б належати до кола людей, які ухвалюють важливі рішення щодо шкільного життя». *Четвертий* – «Відкритість до інших» – об'єднує твердження: «я дослуховуюся до тих, хто має інші погляди щодо подій шкільного життя, ніж я», «мені подобається обговорювати з іншими шкільні проблеми», «у школі можна звернутися за порадою і по допомогу з будь-яких питань». *П'ятий чинник* – «Пасивність в обстоюванні власних думок» – містить такі твердження, як-от: «у школі я не обстоюю свою думку, якщо вона не сприймається іншими», «у школі під час взаємодії з іншими я не намагаюся наполягати на своїй правоті» (див. рис. 2.9).

У групі «Учні» визначено чотири основні чинники міжсуб'єктної взаємодії (рис. 2.10).

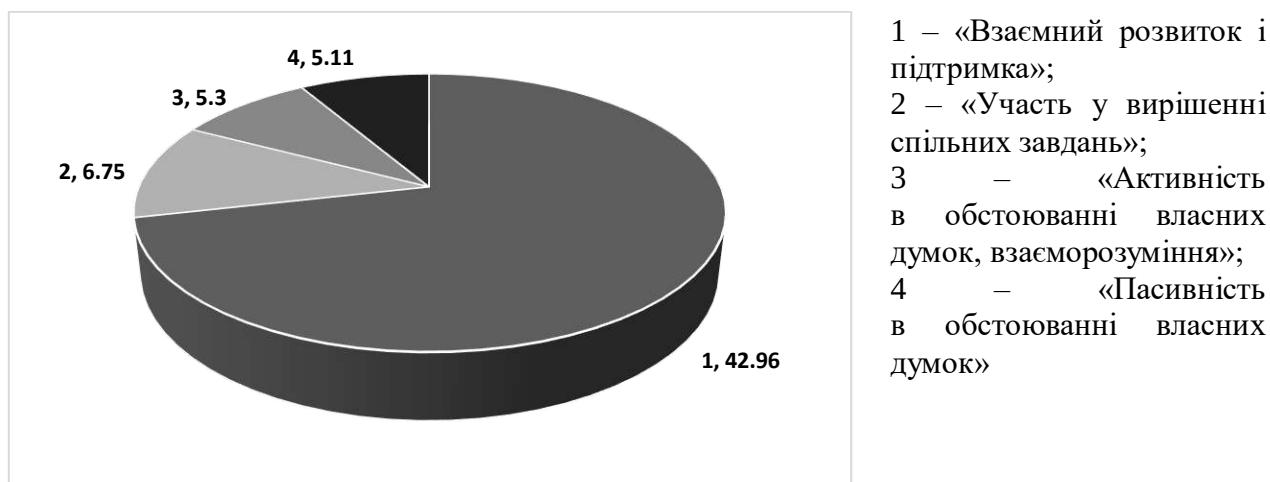


Рис. 2.10. Основні чинники міжсуб'єктної взаємодії в групі «Учні» (у %)

Примітка: На рисунку зображено розподіл чотирьох основних факторів, що пояснюють 60,1% загальної дисперсії.

Так, перший чинник – «Взаємний розвиток і підтримка» – має зв'язок із

такими висловлюваннями респондентів, як-от: «вважаю, що школа посправжньому готує до самостійного життя», «вважаю, що в школі створено всі умови для розвитку здібностей», «у школі можна звернутися за порадою і по допомогу з будь-яких питань», «головною метою взаємодії у школі є прагнення до взаємного розвитку». Другий – «Участь у вирішенні спільних завдань» – поєднує такі твердження досліджуваних: «я б із задоволенням брав/брала участь в обговоренні шкільних проблем», «я хотів/хотіла б належати до кола людей, які ухвалюють важливі рішення щодо шкільного життя», «мені подобається обговорювати з іншими шкільні проблеми», «мені подобається, що можна брати участь у різних заходах, що проводяться в школі». Третій – «Активність в обстоюванні власних думок, взаєморозуміння» – поєднує твердження: «у школі мені вдається переконати інших у своїй правоті», «у школі дослухаються до моїх думок», «у взаєминах у школі переважають взаєморозуміння і довіра». Четвертий чинник – «Пасивність в обстоюванні власних думок» – відбиває зв'язок з такими твердженнями респондентів: «у школі я не обстоюю свою думку, якщо вона не сприймається іншими», «у школі під час взаємодії з іншими я не намагаюся наполягати на своїй правоті» (див. рис. 2.10).

Отже, серед основних чинників міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа» виокремлено такі:

- *взаємодопомога* – допомога, що надається одне одному взаємно. Це такі стосунки між суб'єктами, що виникають на основі єдності їхніх інтересів і цілей;
- *взаєморозуміння* – обопільна згода, взаєморозуміння між суб'єктами;
- *взаємний розвиток* – обопільний процес, у результаті якого відбувається зміна якостей суб'єктів, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого, більш розвиненого;
- *участь у вирішенні спільних завдань* – виконання разом суспільно важливої справи; спільна дія, діяльність суб'єктів взаємодії;
- *активність-пасивність в обстоюванні власних думок* – активне, енергійне, діяльне доведення суб'єктом правильності своїх поглядів; у протилежному

сенсі – пасивність, інертність, бездіяльність суб'єкта в обстоюванні своїх думок;

- *свобода висловлювання* – здатність суб'єкта вільно висловлювати свої ідеї, погляди або думки без небезпеки санкцій з боку інших суб'єктів чи державних органів влади;
- *відкритість до інших* – цікавість до інших суб'єктів, до нових ідей, прагнення до різноманітного досвіду; а також готовність суб'єкта висловлювати свої думки, давати оцінки, виявляти своє особисте ставлення до будь-кого/чого, довіра до інших.

Також звернімо увагу на загальну оцінку міжсуб'єктної взаємодії в групах «Учителі», «Батьки» і «Учні». Цей показник відбиває рівень задоволеності процесом взаємодії і демонструє ставлення суб'єктів до цього процесу. Виявлена закономірність полягає в тому, що найбільш позитивно міжсуб'єктну взаємодію в системі «сім'я-школа» оцінюють учителі – 166,2 бала, менш позитивно – батьки учнів – 147,9 бала і найнижче оцінюють результативність міжсуб'єктної взаємодії в школі учні – 142,4 бала (рис. 2.11).

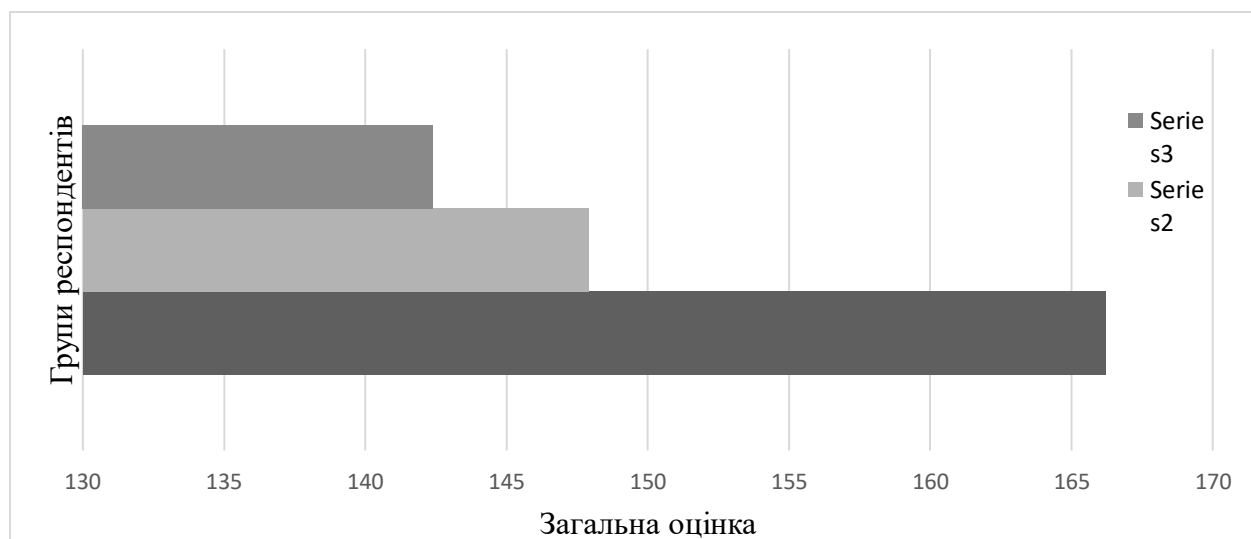


Рис. 2.11. Загальна оцінка міжсуб'єктної взаємодії в системі «сім'я-школа»

Примітка: ряд 1 – група «Учителі», ряд 2 – група «Батьки», ряд 3 – група «Учні».

Зазначимо, що характеристики взаємодії між учителями, батьками та учнями поєднують як спільні ознаки, як-от співпраця, довіра та прагнення до спільних цілей, так і відмінності, зумовлені їхніми потребами, цінностями,

соціальними ролями, статусами, очікуваннями, рівнем активності, власним досвідом. Усі групи респондентів зацікавлені у взаємному розвитку, ефективному освітньому процесі, визнають важливість співпраці та взаємодопомоги. Для вчителів це виявляється у створенні ефективного навчального середовища, для батьків – у підтримці та допомозі своїм дітям, а для учнів – у взаємній підтримці й довірі. Як учителі, так і учні та їхні батьки готові обговорювати нагальні питання, брати участь у вирішенні проблем, пов'язаних із шкільним життям. Усі респонденти вважають важливим мати змогу реалізовувати спільні завдання, серед яких, зокрема, вирішення проблем класу, організація шкільних заходів чи обговорення освітніх реформ.

Відмінності у взаємодії виявляються в тому, що вчителі акцентують свою увагу на професійних аспектах своєї діяльності – організації освітнього процесу, досягненні освітніх стандартів, розвитку вмінь, навичок, здібностей учнів, оцінюванні їхніх освітніх результатів, підтримці дисципліни. Батьки більше зосереджуються на створенні умов для забезпечення добробуту дітей, цікавляться їхнім емоційним станом та результатами навчання. Учні приділяють увагу реалізації власних потреб, взаєминам з однолітками, взаємній підтримці, розвитку власних здібностей, самовиявленню, визнанню своїх поглядів і здібностей. Батьки часто очікують від школи швидких і конкретних результатів, тоді як учителі зосереджуються на довгостроковій перспективі, а учні можуть сприймати шкільні проблеми крізь призму особистого досвіду. Учителі і батьки демонструють більшу активність у захисті своїх позицій, тоді як учні через вікові та психологічні особливості часто менш наполегливі, не завжди готові обстоювати свою позицію, особливо якщо вона не підтримується більшістю. Кожна група визначається своєю соціальною роллю у взаємодії, що формує різні перспективи щодо цілей та методів співпраці. Учителі виступають як лідери, організатори освітнього процесу; роль батьків – бути партнерами, які підтримують роботу школи, хоча часто взаємодіють лише у визначених рамках; учні здебільшого виконують роль слухачів та виконавців запропонованих норм і мають пристосовуватися до встановлених правил. І тому результати дослідження

підтверджують важливість адаптації форм взаємодії до потреб кожної групи заінтересованих осіб, що сприятиме гармонізації відносин у системі «сім'я-школа» та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Підсумовуючи, зазначимо, що підґрунтям громадської думки і практичним її результатом стає діяльність соціальних суб'єктів, у контексті освіти – це учителі, учні та їхні батьки. Причиною цієї діяльності є базова потреба суб'єктів у взаємодії і комунікації щодо освіти дитини, що реалізується в ЗЗСО. У цьому контексті міжсуб'єктну взаємодію в системі «сім'я-школа» ми розглядаємо як таку форму специфічного зв'язку, що реалізується суб'єктами – учителями, учнями та їхніми батьками – у процесі обміну інформацією, знаннями, уміннями, навичками, активністю, діяльністю, патернами поведінки, життєвим досвідом щодо здобування дитиною освіти протягом періоду її навчання в школі. Основою цієї взаємодії стають подібність або несхожість потреб, інтересів, ідей, поглядів, переконань, цілей, настановлень, дій суб'єктів щодо освіти. Характеристики взаємодії соціальних суб'єктів у системі «сім'я-школа» мають як схожі, так і специфічні риси, виявляють свою варіативність і неоднорідність. Серед основних чинників взаємодії в системі «сім'я-школа» визначено: взаємодопомогу і свободу висловлювання, взаєморозуміння і взаємний розвиток, участь у вирішенні спільних завдань, активність-пасивність в обстоюванні власних думок, відкритість до інших.

Організуючи взаємодію між учасниками освітнього процесу, варто застосовувати три рівні залучення (engagement) суб'єктів – «комунікацію», «консультацію», «участь» – з метою втілення та збереження в умовах воєнного часу демократичних засад у ЗЗСО та розбудови стратегії розвитку освіти в громаді. З огляду на це ми розробили програму групових зустрічей для батьків учнів і вчителів закладу освіти «Розвиток міжсуб'єктної взаємодії в системі сім'я-школа», яку представлено в навчально-методичному посібнику «Підвищення ролі сім'ї як стейкхолдера освіти». Крім того, у методичних рекомендаціях «Стратегії взаємодії сім'ї та школи у поствоєнний період» розкрито основні стратегії взаємодії, спрямовані на поліпшення співпраці між

учасниками освітнього процесу в умовах реформування закладу загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 3

ЦІННІСТЬ ОСВІТИ В СІМ'І ТА СУСПІЛЬСТВІ

Перший крок дитини до освіти починається в її сім'ї. Батьки передають своїй дитині розуміння цінності освіти, наснажують дитину до навчання та здобуття знань. У цьому розділі показано, як від покоління до покоління передається в родині ціннісне ставлення до освіти і яке значення це може мати для створення освітньої траєкторії розвитку дитини та розбудови освітнього процесу в закладі освіти. А представлена авторська Модель сталого розвитку особистості випускника НУШ буде корисною для стратегічного планування розвитку закладу освіти та розвитку освіти в громаді.

3.1. Освіта як цінність, що передається від покоління до покоління

Становлення дитини (навіть у наш час) постає як таїнство і диво поступового переходу немовляти у світ самостійного життя – спочатку фізичного, а потім і соціального. Основою цих змін є процес опанування культурного спадку суспільства через навчання, де систему орієнтирів досягнення життєвих просторів будуть окреслювати *цінності*. Першими носіями цих цінностей є батьки дитини, члени сім'ї та родини, що створюють коло її найближчого оточення. Прислуховуючись до значущих дорослих і заданих ними життєвих орієнтирів, дитина інтегрує свою поведінку та формує логіку своїх думок (Піроженко, 2020). Значущі дорослі «передають» дитині ці перші соціальні орієнтири побудови її власного життя і переконання щодо вагомості освіти в її житті. Вони, як «*батьківські послання*», створюють для дитини початкову систему координат – життєво необхідних, традиційно усталених і власно набутих у змінних умовах життя знань. Серед них і цінності самої освіти в житті людини. Ці «батьківські послання» з нашого дитинства ніби створюють для нас певні життєві підказки, це «*лінзи передбачення*», через які ми вдивляємося у світ: вони дають нам змогу «побачити за нашими діями» ще невидимі їхні наслідки, попереджають нас про можливі небезпеки, забезпечують виживання загалом, а також окреслюють межі творення нашого життя, спрямовуючи нас відповідним чином на шлях добробуту. Оскільки ці «батьківські послання» щодо цінності освіти визначають наше ставлення до здобування знань, то видається доречним їх усвідомлювати і розуміти. Ми

будемо називати ці послання «батьківськими» – оскільки вони передаються дитині від батьків, «сімейними» – тому що вони передаються саме в сім'ї, «родинними» – адже до їх передавання може долучатися вся родина. Оскільки ці «послання» спрямовують і наставляють нас на певний вибір життєвого шляху, то ми будемо їх називати «настановчими». Оскільки вони передаються від покоління до покоління, будемо додавати до їхньої назви ще й форму їх набуття – «передача», «послання», «настанова».

У цих «батьківських посланнях» щодо цінності освіти можуть відображатися вже напрацьовані попередніми поколіннями сценарні рішення найбільш успішних шляхів набуття освіти (*сценарні*), або вони можуть спонукати до відторгнення напрацьованих попередніми поколіннями «сценарних рішень» та ініціювати звернення до протилежно спрямованих шляхів (*антисценарні*), або їхній сенс може бути таким, що створюватиме простір для прийняття власних рішень у власних умовах життя (*автентичні*). Ці «батьківські послання» є результатом досвіду, надбань наших пращурів, що були набуті в тих умовах, у яких вони тоді проживали (економічних, технологічних, політичних, суспільних, природних). А для наступного покоління ці «батьківські послання» можуть ставати своєрідними «лінзами», які дітям у дитинстві надівають (аж до приклеювання) їхні батьки: ці «лінзи» діти можуть носити все життя, і саме це зумовлюватиме трактування нового етапу соціального розвитку через цінності попереднього (Бевз, 2006). Однак ми можемо переглянути відповідність «їхніх діоптрій» сучасним умовам життя, а також змінити їх і, навіть, узагалі зняти. Для цього спершу варто дізнатися про них. Можливо, ми ніколи навіть не зауважували їх існування і всі свої погляди на життя та місце в ньому освіти сприймали як власно набуті, не пов'язані з батьківськими настановами. Що ж допоможе нам їх виявити і прояснити їхню роль у власному освітньому розвитку та освітньому зростанні своїх дітей? Це ми можемо зробити, пригадавши ті приказки та примовки, жарти і невербальні реакції, жести та влучні слова, які ми чули в родині про навчання та освіту.

Згадайте, що говорили у вашій родині про освіту, чиї вислови ви сприймали як істинні і такі, що спонукали вас відтак до її здобуття. Цінність освіти може утверджуватися в категоріях узвичаєного, традиційного (усі вчаться – і ти маєш учитися в школі) – такого, що відкриває шлях до «професій розумової праці» як набуття подальших соціальних привілеїв і відповідного соціального статусу (знання – світло, неучтво – пітьма), чи спрямованого на оволодіння майстерністю і вміннями в обраній сфері діяльності та прикладне їх застосування (не документ важливий, а твої уміння). Тож у якому напрямі ви рухалися, здобуваючи освіту? Чи був це узвичаєний та обов’язковий шлях, чи це була можливість соціально-статусного зростання, а чи набуття компетентностей для саморозвитку і професійного вибору? А може, ви керувалися іншим орієнтиром, який досі ще не пізнаний? Тут варто зауважити, що «батьківські послання» щодо цінності освіти не є такими, що не піддаються перегляду та зміні. Завжди можна переосмислити отримані у спадок ціннісні орієнтири та настановлення щодо вагомості власної освіти і відкрити для себе шлях до оволодіння тими знаннями, які раніше з різних причин були для вас закритими чи недоступними. Цей досвід переосмислення може також допомогти вам краще розуміти своїх дітей, а якщо ви працюєте в школі, то й учнів/учениць. Переглянувши своє ставлення до цінності освіти, ви зможете допомогти наступному поколінню усвідомити та зробити власний вибір, щоб шлях здобуття цікавих та бажаних знань був для них у радість, а не сприймався як обтяжливий обов’язок. Важливо розуміти, що наше дитинство дає нам тільки орієнтири, а дорогу ми долаємо самі.

Тож варто пригадати, як же закарбувалися ці створені в дитинстві орієнтири щодо цінності освіти в житті людини. Саме так – закарбувалися, оскільки вони мають міцно тримати та інтегрувати наше життя, визначати фокус погляду на його події, формувати критичне ставлення до можливостей та перемін, оцінювати нашу поведінку та налаштовувати на керування нею в певному напрямку, наближати наші очікування щодо бажаного і віддаляти небажані й некорисні. Ці процеси, безперечно, важко відстежувати й

усвідомлювати: ви лише з часом фіксуєте їхні результати, що приносять вам або задоволення, або розчарування. Зрозуміло, що більшість отриманих у спадок цінностей людина не зауважує, оскільки вони сформувалися в дитинстві *несвідомо* та *опосередковано* і закарбувалися в пам'яті як аксіоми. Поняття «опосередковано» вказує на те, що ви дізналися про цінність освіти в житті людини через когось або через щось. Вам про це могли сказати ваші батьки, ви могли бачити, як вони тішаться (або не тішаться), коли чують про ваші освітні досягнення, успіхи ваших братів і сестер, як з повагою (або без поваги) ставляться, коли ви вчите уроки, і прагнуть (або не прагнуть) допомогти вам вивільнити для цього трохи більше часу. Слова, поведінка ваших близьких, їхні репліки та дії щодо освіти закарбовуються у вашій пам'яті і підсвідомо формують ваше ставлення до цінності освіти. У подальшому «неусвідомленість» та «опосередкованість» засвоєних цінностей щодо освіти переважно можна простежити в спонтанній поведінці людини. Інколи буває так, що людина може стверджувати словами одні цінності (які наразі є панівними в певному суспільстві), а поведінково демонструвати інші.

Варто зауважити, що процес усвідомлення і перегляду людиною своїх цінностей можливий лише через їх проявлення, оскільки змінити можна лише те, що є видимим та усвідомленим. Саме тому потрібно спочатку віднайти, а потім уже і переглядати передані у спадок «батьківські послання» щодо цінності освіти. Отримавши їх колись у дитинстві як спадок від своєї сім'ї, ви потім усе це «закріплюєте» батьківським і своїм досвідом, а далі вже розглядаєте як незмінні постулати. І вже ніщо не може похитнути вашої впевненості, яку відтак ви безапеляційно транслюєте своїм дітям, коли визнаєте, що 1) «Ви лише один раз показували свій диплом, і більше ніхто й ніколи його у вас не просив... тож ретельно вчитися не так і обов'язково»; 2) «освіта щастя не приносить, а лише сушить мізки»; 3) «найважливіше – успішно вийти заміж / одружитися....». Побутове життя завжди знайде підкріплення щодо отриманих у спадок «батьківських настановлень» стосовно освіти: її ціннісне спрямування в нових умовах життя поступиться нагальним побутовим перевагам, які створюються

зовнішніми атрибутами життя – зручними і дорогими меблями, облаштованою і просторою квартирою, модним одягом, а ще – відстороненням від фізичної праці та підміною насолоди від фізичного навантаження методичними тренуваннями в тренажерному залі.

Тут слід, однак, зауважити, що спортивні вправи є засобом набуття бажаної фізичної форми власного тіла і прагнення до спортивних досягнень, а фізична праця – засобом перетворення думки в прикладний витвір: сировини – у предмети побутового вжитку, продуктів харчування – у смачну страву, окремих деталей – у двигун чи транспортний засіб, що одночасно дає і наснаження від творення, і рухову активність тіла, наповнюючи людину відчуттям сенсу життя і радістю творення. Тенденції відмежування фізичної праці (брудної і тяжкої) від розумової (офісної і фізично необтяжливої) відображаються і у виокремленні двох видів праці: однієї – видимої, представленої через фізичну активність, а другої – невидимої і представленої через розумову активність. Цей історично набутий поділ надав кожному з них функціональні суспільні переваги і проявився в стандартизації професій з виокремленням професій інтелектуальної праці через утвердження сили вищої освіти, раціоналізацію процесів розшарування суспільства за категорією інтелігентності та приписування еліті здатності до перебудови суспільства на основі сформованих нею ідеальних уявлень тощо. У подальшому статус вищої освіти ще більше посилив позитивні перспективи майбутнього випускника закладу вищої освіти як атрибуту інтелігентності та досягнення вищого суспільного статусу. Варто знову наголосити, що фізична активність людини є її природною властивістю, а праця – умовою її життя. Кожна людини прагне мати таку працю, яка б не була занадто обтяжливою, а була вільно обраною, «сродною», приємною для душі, а також такою, що забезпечувала б гідне життя. Ось тут освіта може постати як додаткова вартість, що здатна або посилити, або послабити такі прагнення.

Хочемо відтак більш прицільно розглянути ту групу «батьківських настановлень» щодо цінності освіти, що сприймаються як гарант найкращих соціальних перспектив для майбутнього дитини. У них закладено суспільну ідею

сили вищої освіти: її здобуття відкриває шлях до більших можливостей у житті, набуття статусу «інтелігенції» та отримання статусних переваг та привілеїв. Визнання цінності освіти також свідчить про прагнення батьків забезпечити для своєї дитини кращі перспективи. Як ми вже зазначали, цей процес відображається в розшаруванні суспільства, виокремленні в ньому певних груп за статусними ознаками і створенні привілейованих його верств. Однак раціоналізація функціональних переваг соціального виокремлення хоча і є швидким способом досягнення певних успіхів, однак у довгостроковій перспективі розвитку суспільства робить такий поділ деструктивним і патологічним через деформацію «соціальної норми»⁵. У нашому випадку це ще й порушення цілісності в трактуванні нормативного функціонування людини в її фізичному, психологічному та соціальному вимірах. Про це писав ще Е. Дюркгайм. Більш детально ознайомитися з процесами функціонального закріплення соціальної патології можна в працях сучасних соціологів Є. Головахи, П. Штомпки, а також О. Горбаня, О. Сердюка та ін. (Сердюк, 2009; Корж, 2014).

***Соціальна норма**

– правила поведінки загального характеру, що складаються між людьми в суспільстві у зв'язку з проявами їхньої волі та інтересу;
- забезпечується різними засобами соціального впливу;
- є регулятором суспільних відносин (мораль, звичай, право).

Тож сім'я, транслюючи нам певні сенси і норми життя в суспільстві, формує у нас і розуміння сенсу навчання та здобуття певного рівня освіти. Сімейне життя багатоліке: важливо, щоб освітні практики приносили радість членам родини і давали відчуття поліпшення якості життя, самореалізації, наснаженості та підвищення рівня добробуту. Бути щасливим у своїй сім'ї, здобувати ті знання, які слугують вашій самореалізації і дають вам уміння і компетентності, відкривають перед вами власний шлях власного життя! Саме для цього і потрібний перегляд власних цінностей та здійснення певних перерішень, оскільки це дає змогу ствердити своє життя в орієнтирах власного щастя в нових параметрах зміненого

⁵ означає, що позначений термін має додаткове пояснення у вбудованому в текст прямокутнику.

поколіннями суспільства. Це також допомагає зрозуміти свою дитину, яка зростає і здобуває освіту вже у змінених умовах суспільного розвитку, де цінності досвіду життя в минулому потрібно переглядати згідно з новими його вимогами, щоб знову надати їм належної відповідності.

Тож які «повідання» щодо цінності освіти отримали сучасні дорослі у своїх прабабківських сім'ях і як вони співвідносяться з викликами освітньої реформи «НУШ»? Ми виокремили три групи отриманих у спадок у прабабківських сім'ях «повідань» щодо цінності освіти (Бевз, 2024б). Це 1) *«освіта як компетентність»*, що є основою життєвої самостійності людини; 2) *«освіта як статус інтелекції»*, що обіцяє кращі соціальні перспективи завдяки вибору «інтелектуальних» професій з відмежуванням від фізичної праці робітничих професій; а також 3) *«освіта як традиційність»*, що засвідчує традиційність здобуття освіти в процесі соціалізації дитини. Ступінь представленості цих груп суттєво не відрізняється. Незначні коливання надають дещо більшої пріоритетності характеристикам щодо набуття компетентностей, потім – статусності і кращим можливостям для майбутнього дитини, а вже потім – характеристикам її традиційності, що досить характерно для українського суспільства. Спершу звернімося до категорії традиційності. Тут варто зауважити, що цінність освіти в категоріях традиційності розглядається як щось «саме собою зрозуміле», як «природна властивість життя», як повітря, яким ми дихаємо, як цінність, яку ми не помічаємо і не прив'язуємо до членів родини, які були її трансляторами в бабківських сім'ях. Це підтверджує вже висловлену раніше науково обґрунтовану думку про неусвідомленість процесу засвоєння ціннісних орієнтацій у дитинстві. Згідно з результатами нашого дослідження, переважно у 48-49% випадках освіти сприймають як даність, яку має набути кожна дитина (Бевз, 2024).

Водночас у тих випадках, коли люди вказують на конкретних членів сім'ї, які «передали» їм почуття цінності освіти, ми можемо говорити про опосередкованість у формуванні ціннісного сприймання освіти. Оскільки 58% опитаних зазначили, що про цінність освіти їм у дитинстві говорили члени

родини, то можемо ще раз переконатися в тому, що найближче сімейно-родинне коло зростання дитини є носієм і транслятором ціннісного ставлення до освіти. Передавання дорослими в родині усіх трьох названих нами типів ціннісного ставлення до освіти здійснюється переважно по материнській лінії. Мати і бабуся найбільше прагнуть передати дитині настановлення щодо важливості освіти в розбудові їхнього подальшого життя. Далі вже йдуть батько і дід як представники чоловічої лінії. Отже, транслявання цінностей освіти чоловіками роду (батьком/дідусем) виявилось таким, що поступається трансляванню таких цінностей жінками (мамою, бабусею), а сила передавання є менш вираженою, ніж у жіночій лінії сім'ї (Бевз, 2024б).

Складається враження, що саме «традиційність» є основою розгортання двох інших ціннісних процесів поколінних передач – *«Освіта як статус/інтелігенція»* і *«Освіта як компетентність»*. Це наводить на думку, що в сучасному українському суспільстві освіта дитини постає як надбання культури, що дає підстави для оцінювання цього процесу як природного та усталеного. Отож дістає підтвердження вже висловлене нами раніше припущення, що освіта як цінність стала частиною культури суспільного життя і вже не потребує особливо якогось подальшого просування. Освіта сприймається саме такою, оскільки її вагомість уже була засвідчена досвідом попередніх поколінь. Подальша пролонгація міжпоколінного передавання цінності освіти має і надалі забезпечуватися відповідними діями – увагою і підтримкою з боку сім'ї, родини та суспільства, а також соціальною політикою держави у сфері освіти.

Тут слід, однак, ще раз зауважити, що в основі міжпоколінного передавання цінності освіти має бути дитина з її бажаннями та інтересами, освітніми потребами, досягненнями і творчими здобутками тощо. Саме на її добробут та освітній розвиток спрямовані помисли батьків і вчителів. Однак попри все в батьківській спільноті дотримання обраних та зафіксованих «батьківських послань» стає опосередкованим гарантом безпеки і добробуту дитини. За такої умови сама дитина ніби «залишається осторонь» цих процесів

як пасивний користувач. Батьки вбачають цінність освіти для дитини не в актуальний час її зростання та навчання в ЗЗСО, а в перспективі набуття нею високого соціального статусу, де доповненням має стати оволодіння відповідними компетентностями. Видається цілком природним батьківське прагнення соціальної захищеності для своєї дитини та вибору для неї надійного шляху в успішне майбутнє через її спрямування на набуття перспективної соціально-статусної позиції. Це пов'язано з бажанням батьків створити для дитини додаткову «захисну подушку», оскільки соціально-статусну позицію в суспільстві вони розглядають як «маркер» доступу до ресурсів та кращих умов життя, переважного вибору розумової праці (як «легшої») над фізичною (як «важчої») та зниження ризиків бідності. Однак таке скерування освітнього просування дитини спирається переважно на батьківські уявлення про майбутні перспективи дитини і батьківську активність. За такої умови позиція дитини постає як пасивна, узалежнена від зовнішніх стимулів, зокрема і від батьківських настановлень та зовнішніх освітніх спрямувань. Це суперечить закономірностям розвитку дитини, що зумовлюється внутрішньою мотивацією і стверджується саме на основі власної активності.

Погляньмо тепер на позицію вчителів щодо освіти дитини та врахування її освітніх потреб. У педагогічній спільноті цінність дитини постає сьогодні як пріоритет професійної уваги вчителів саме через утвердження її активної позиції як здобувача освіти. Учителі здебільшого спрямовані на освітні потреби дитини і ставлення до освіти як до процесу набуття компетентностей, що відповідає засадам нової освітньої концепції «НУШ».

У чому ж, власне, полягають відмінності у сприйманні позиції дитини батьками учнів і вчителями, які навчають тих же учнів? Як показано на рисунку 3.1, учителі відводять дитині центральне місце в ціннісному ставленні до освіти і розглядають здобувачів освіти як активних учасників освітнього процесу реформованої школи, насамперед з погляду опанування ними компетентностей (Бевз, 2024б). Натомість батьки дітей, як замовники освіти, виказують переважно побоювання та недовіру щодо освітнього розвитку і

захищеності їхньої дитини (про це свідчить від'ємний знак зв'язку між позиціями «дитина» і «освіта як традиційність»). Можна сказати, що для батьків опора на традиційність шкільного навчання значною мірою похитнулася, а освітні зміни для них ще не досить зрозумілі. Розширюючи цей контекст, науковці теж зауважують прояв тенденції відсторонення дитини від активної участі (толерування її пасивності) уже в освітньому процесі ЗЗСО через домінування репродукції старих знань над процесом творення нових, надання переваги схоластичному способу мислення та відповідно організованому процесу навчання (Бондар, 2012). А проте успіх реформи можливий лише тоді, коли кожний учитель буде її співавтором і завдяки цьому стане для батьків учнів освітнім експертом, допоможе їм усвідомити перспективні зміни в освіті їхніх дітей (Fullan, 2011, 98).

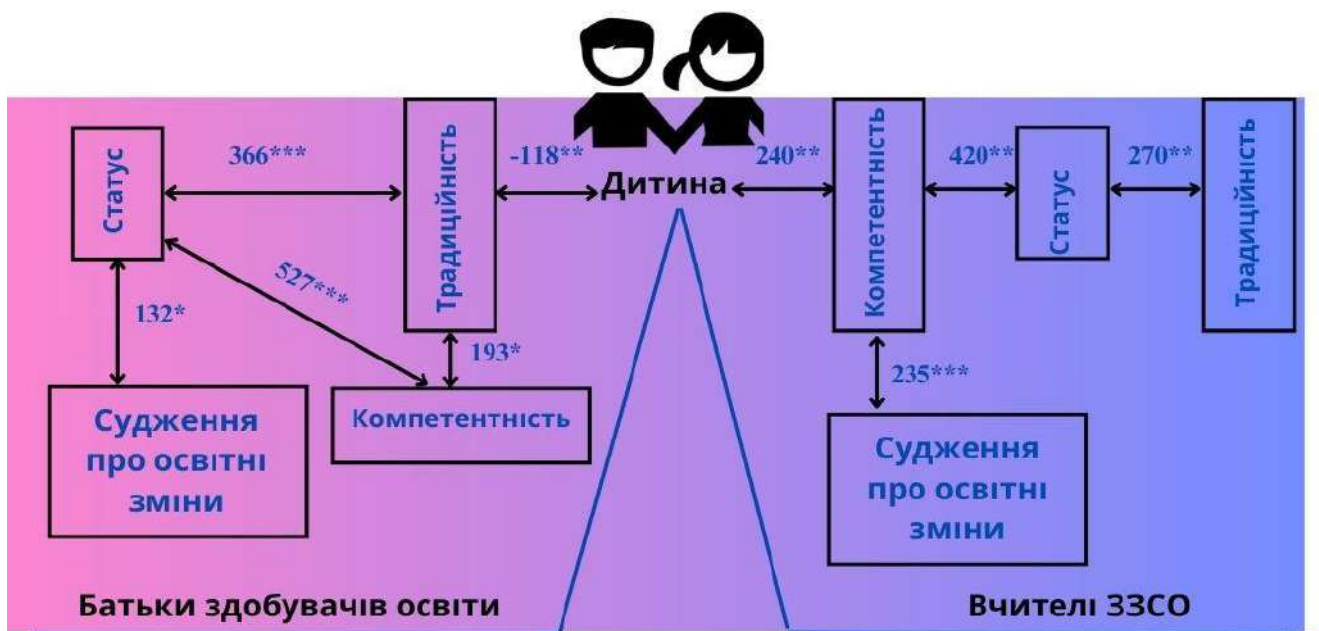


Рис. 3.1. Відмінності у сприйманні дитини дорослими в контексті їхніх настановлень щодо цінності освіти в житті дитини

Примітка: позиції 1) «статус», «традиція», «компетентність» відображають три групи «батьківських настановлень»; 2) збільшення числа і кількості «**» вказує на зростання сили зв'язку між названими позиціями, 3) знак (-) означає протилежно спрямований зв'язок (у разі зростання одного показника інший – спадає); 4) зображення дітей символізують фокус уваги, спрямований на потреби дитини.

Звернімо увагу на судження дорослих щодо освітніх змін, започаткованих реформою НУШ (див. рис. 3.1). Ми вже зазначали, що освіта як традиційність

нашої культури є основою для індивідуального самовизначення, а також накопичує потенціал для нового циклу соціального відтворення. Саме циклічність процесів як у природі, так і в суспільстві забезпечує їх відтворюваність, надійність та можливість передбачати ймовірні наступні зміни (Онуфрієнко, 2016). Однак з часом виникають такі соціальні ситуації, які потребують змін звичного циклу, перегляду доцільності минулого досвіду в змінених умовах життя (економічних, соціальних, політичних, екологічних, природних тощо). Такі зміни переривають усталені циклічні процеси, а для створення нових вимагають додаткових ресурсів. Однією з таких форм, що змінює застарілі соціальні цикли на нові, є освітня реформа – НУШ (Бевз, 2020). Як і будь-яка інша реформа, вона перериває усталений досі циклічний процес, «вимагаючи перегляду» попереднього ціннісного досвіду щодо його відповідності нововведенням. За таких умов судження дорослих (учителів і батьків учнів) про зміни освітньої реформи проходять поетапний перегляд щодо 1) власного досвіду (у батьків – щодо власного навчання в школі, а у вчителів – ще й з позиції досвіду власної професійної роботи в школі); 2) довіри до експертних інституцій, тут – закладу освіти; 3) критичної оцінки з боку користувачів відповідності роботи закладу освіти законодавчим змінам (батьків як користувачів – з позиції отримання освітніх послуг, а вчителів як працівників – з позиції змінених умов праці); 4) узгодження своїх дій із законодавчими змінами реформи; 5) критичного ставлення до законодавчих змін; 6) експертної оцінки успішності освітньої практики, критичної оцінки реформ та законодавчого їх врегулювання (Бевз, 2024б).

Розгляньмо покрокову динаміку суджень дорослих про освітні зміни реформи НУШ (рис. 3.2). Загалом усі вищенаведені судження про нагальну реформу освіти можна об'єднати в три основні категорії, а саме: 1) довірливо-досвідні (кроки 1-2), 2) критично-експертні (кроки 3-5) 3) нормативно-законодавчі (кроки 6-7), що не відкидає можливість створення додаткових комбінацій з окремих її складників.

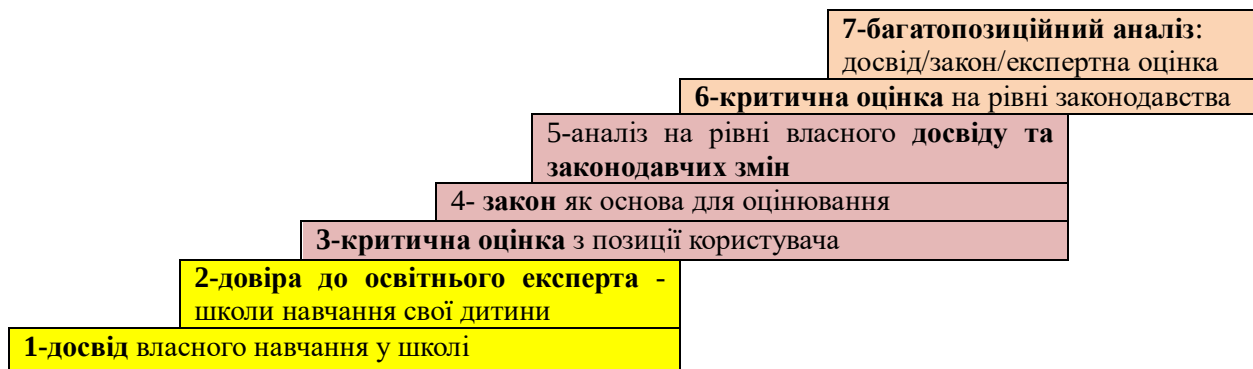


Рис. 3.2. Сім кроків оцінних суджень щодо освітніх змін реформи НУШ (Г. Бевз)

У контексті нашої проблематики інтерес становить, зокрема, процес перегляду дорослими власних суджень щодо змінених реформою умов отримання дітьми освітніх послуг (для батьків) та умов праці (для вчителів) (рис. 3.3). Крива на графіку фіксує, що батьки здобувачів освіти сприймають школу як експерта у сфері освіти і виказують їй довіру: вони більше зорієнтовані на власний досвід і законодавство, що регулює освітній процес їхньої дитини в НУШ (Бевз, 2024б). Динаміка кроків показує, що довіра дорослих до себе і власного досвіду навчання в школі переростає в довіру до ЗЗСО як експерта у сфері освіти. Натомість для вчителів опорою здебільшого є вже їхній професійний досвід із зверненням до експертної оцінки щодо самої освіти та критичним ставленням до законодавчо змінених нормативів її регулювання. У їхній переоцінці освітніх змін поєднуються настановлення дитинства щодо цінності освіти в житті людини з їхнім власним професійним досвідом та оцінкою викликів, які несе реформа для їхньої подальшої професійної роботи.

Дослідник освітніх реформ М. Фуллан наголошує на дискомфорті вчителів у перші роки реформи, оскільки їм потрібно змінити свою концепцію вже успішно напрацьованого педагогічного потенціалу на відповідну новій освітній концепції, тобто НУШ (Фуллан, 2000, 104). Тож власний досвід стає основою суджень про зміни реформи: для батьків учнів це переважно досвід власного навчання, а для вчителів – досвід професійної праці.

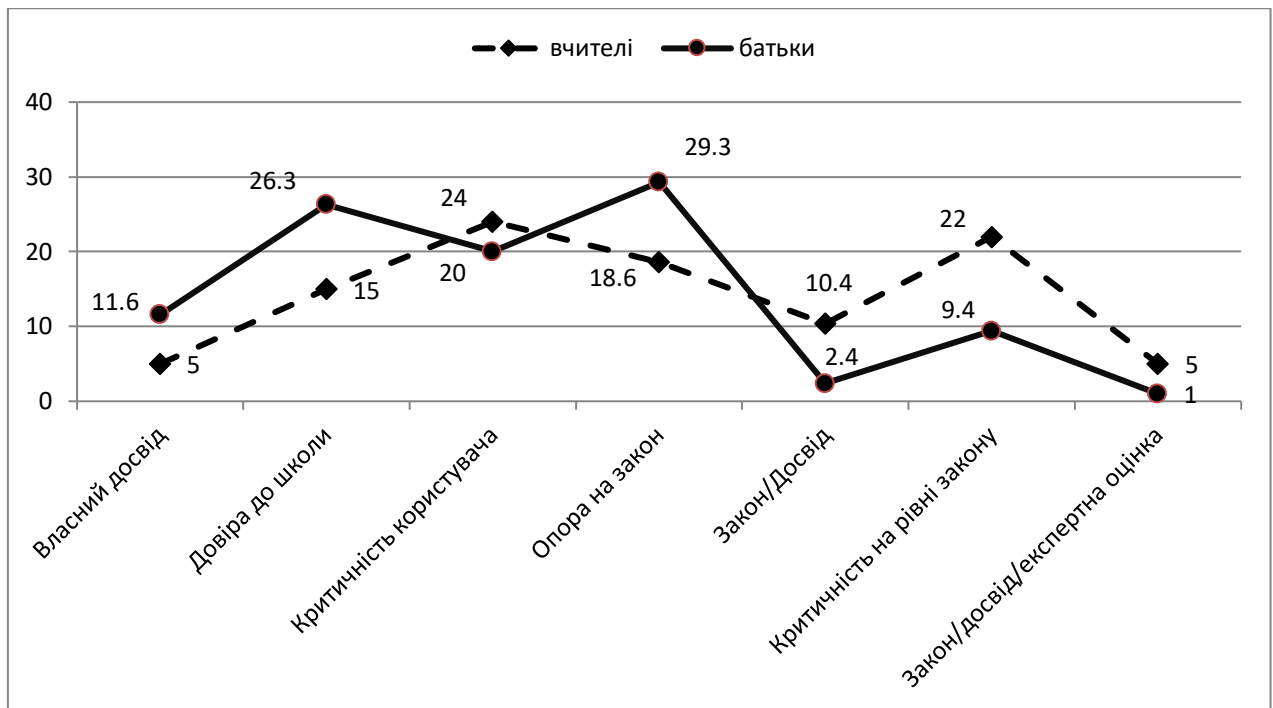


Рис. 3.3. Динамічні показники перегляду вчителями та батьками учнів ставлення до освітніх змін реформи НУШ

На графіку (див. рис. 3.3) бачимо, як у певних позиціях дві лінії наближаються одна до одної, а в інших – розходяться. На першому кроці позиції вчителів і батьків зближуються, а на другому – розходяться, оскільки представляють різні категорії стейкхолерів освіти щодо позиції здобувачів освіти. Батьки є законними представниками прав та інтересів дитини, а вчителі – надавачами освітніх послуг. Що ж до кроку «критична оцінка», то вона з’являється два рази: першого разу – щодо позиції користувача (крок 3), вдруге – щодо законодавчих норм (крок 6). Перша спроба критичного оцінювання здійснюється згідно з нагальною ситуацією дорослого в статусі або працівника ЗЗСО (вчителі), або замовника освітніх послуг (батьки учнів). Вдруге критичне оцінювання освітніх змін здійснюється з урахуванням законодавчих змін і теж стосується як учителів (працівників школи щодо змін у їхній роботі), так і батьків учнів (замовників освіти щодо якості отримання освітніх послуг згідно з новими законодавчими нормами). Крок 4 показує, що судження дорослих, які впливають з аналізу змін законодавчих норм, знову розводять позиції батьків учнів і вчителів. Отже, можемо говорити, що судження дорослих про освітні

зміни реформи змінюються залежно від їхньої ролі щодо здобувачів освіти: учителів як надавачів освітніх послуг дитині або батьків учнів як замовників цих послуг. Слід наголосити на тому, що в центрі цих змін-коливань – сама дитина і її освітні потреби.

Загалом, історичний процес розвитку освіти охоплює цілі покоління дорослих і дітей. Позиція кожного з них в освіті має цілу низку подібних і відмінних характеристик, що робить її несхожою на іншу. Тож опанування нової освітньої концепції передбачає врахування особливостей кожної окремої позиції всіх стейкхолдерів освіти. Для вчителів цей шлях змін стосується їхньої професійної праці і нормативно визначається новим законодавством. Це дає їм переваги в набутті позиції «носіїв змін» освітньої реформи як її «співавторів», що втілюється в їхній учительській праці. В умовах опанування змін реформи професійну компетентність освітян може посилити «модель прийняття змін» (див. рис. А. 1; А 2 у Додатку А), що пояснює процес передавання естафети реформи від її ініціаторів до її послідовників завдяки перегляду її нововведень з позиції їх корисності (Бевз & Каніболоцька (Ред.), 2021, 14–16). Сьогодні, у вирі освітніх змін, учителям варто приділити час переглядові передусім власних настановлень щодо цінності освіти, а також стати експертами реформованої системи освіти для батьків учнів та підтримати їх у їхньому процесі переосмислення. Для батьків здобувачів освіти освітні зміни можуть стати ризиком втрати «успадкованих» настановлень щодо цінності освіти як уявного «страхового полісу» для дитини, оскільки цей «неусвідомлений спадок» має тенденцію домінувати в процесі прийняття ними змін освітньої реформи. Рефлексивне його усвідомлення та прояснення відкриє замовникам освіти нові перспективи бачення освіти як гаранта кращої долі для своїх дітей саме через набуття компетентностей. Участь учителів як надавачів освітніх послуг та освітніх експертів у процесах перегляду та їхня професійна компетентність у питаннях освітньої реформи зробить цей шлях для батьків учнів більш простим і зрозумілим. Тож можемо виснувати, що змістове наповнення як ціннісного ставлення до освіти, так і суджень про освітні зміни реформи зумовлюється

рольовими позиціями вчителів і «батьків учнів». Рефлексія вчителів і батьків учнів щодо освітніх змін реформи спирається на власні пріоритети, де категорія досвіду є визначальною: у батьків – досвіду власного навчання в школі, а у вчителів, крім вищезазначеного, вона базується ще й на професійному досвіді. Збалансування цих позицій буде потребувати їх перегляду: для батьків здобувачів освіти – щодо їхніх настановлень та місця освіти в змінних технологіях сучасності, а для вчителів – додатково ще й щодо категорій професійних вимог. Наші діти здобувають освіту в складний час реформування освітньої системи та в умовах зовнішньої воєнної загрози з боку агресивної, терористичної Росії. Зробити крок до майбутньої системи освіти незалежної країни означає переосмислити свої отримані у спадок настановлення. І тут важливо, щоб сфокусованість учителів на професії, а «батьків учнів» – на ЗЗСО як надавачеві освітніх послуг та експерті у сфері освіти були врегульовані щодо освітніх потреб дитини.

3.2. Освітній і громадський контекст становлення особистості випускника Нової української школи

У процесі історичного розвитку людства виокремився і постав соціальний інститут освіти, що взяв на себе місію акумулювати знання та підтримувати інституційну систему їх опанування кожним наступним поколінням. У такий спосіб напрацьовувалась й утверджувалась освітня система відповідно до завдань певного часу, де кожний етап суспільного розвитку знову і знову породжував нові потреби та запити щодо її змін. Тож ми постійно маємо справу з видозмінами та удосконаленням у межах чинних вимог (трансформаціями, оптимізаціями, модифікаціями) освітньої системи або з реформуванням, що охоплює всю соціальну систему і нормується відповідними документами на рівні держави, а тепер і світу (Бевз, 2020; 2022). В умовах еволюційного розвитку освітні зміни відбуваються спонтанно в самому його процесі, а потім закріплюються завдяки створенню відповідних освітніх форм. Зміни, які несе реформа є наперед спланованими, прогнозованими та спрямованими на

заздалегідь визначений результат. Законодавчі зміни відповідно допомагають підтримувати план реформування та скеровувати відповідні дії у визначеному напрямку реформи. Тут варто розрізняти цілі стратегічні і тактичні: перші відображають очікувані результати і закладені в концепції реформи, а саме НУШ; другі ж стосуються способів організації та процедур.

Звернімося до еволюційного і реформаторського шляху освітніх змін, що не можна трактувати як протилежні процеси, а радше як взаємодоповнювальні. Коли накопичені еволюційні зміни вже не «вміщаються» в законодавчі норми, настає час для їх змін за допомогою реформи. Однак реформа освіти потребує додаткових фінансових, наукових, політичних, професійних та соціальних ресурсів, що робить цей процес обтяжливим і складним. Тож змінені соціально-політичні умови здебільшого відображаються в процесі розвитку освіти через активізацію більш дешевих процесів оптимізації, модернізації і трансформації (Бевз, 2020). Однак вимоги сучасного розвитку не можуть бути забезпечені лише в такий спосіб і потребують реформування освітньої системи в цілому шляхом законодавчих змін задля прогресивного розвитку та більш ефективного регулювання. Законодавство створює систему зовнішнього тиску (домінування), що спрямовує зміни внутрішньої мотивації та прийняття нових правил. Дослідник освітніх реформ у різних країнах світу М. Фуллан наголошує, що реформа також несе в собі і моральне навантаження щодо досягнення кращих освітніх успіхів та компетентностей для успішного життя в сучасному світі (Fullan, 2011). Ключ до успіху реформ він убачає в єднанні енергії бажань та прагнень кожного, де спільне бачення бажаних змін створює систему внутрішньої мотивації для всіх учасників освітнього процесу, що й дає ефективну реформу. Досягнення цілей реформи має спиратися на ефективні її рушійні сили, що на практиці можуть підмінятися хибними, аналізу яких дослідник присвятив досить багато своїх праць. Ефективні двигуни реформи, як її стратегічні цілі, за М. Фулланом, запускаються в ціннісному *визначенні реформи*, що впливають на шкільну культуру (цінності, норми, вміння, практики, стосунки), змінюючи її. Натомість хибні важелі, на думку автора, теж не варто

відкидати, оскільки вони виконують функцію додаткових і тактичних, які належить використовувати відповідно до їхнього призначення, а саме організаційного та процесуального забезпечення реформи. Вони стають хибними лише тоді, коли їх ставлять на місце стратегічних. Тож, за М. Фулланом, ефективними двигунами стратегії реформування освіти є утримання фокусу уваги на формуванні «потенціалу», а хибним – посилення «звітності» в процесі реформи; ефективним – формування «команди», а хибним – поліпшення якості «індивідуальної роботи»; ефективним – побудова «системності», а хибним – «фрагментарність». Тож, стратегічно спираючись на «ефективні двигуни реформи», на рівні тактики треба розробляти і застосовувати «стратегічно-хибні» двигуни, функція яких – у закріпленні набутого та фіксації через облік дотримання стратегічно обраного напрямку розвитку. У центр уваги потрібно поставити основну діяльність школи – освіту, освітній процес та навчання дітей. Далі слід триматися за розуміння результатів ефективної реформи як культурного явища, що змінює не лише роботу закладу освіти, а й стосується змін у самому суспільстві щодо освіти, щоб організаційні і процедурні аспекти «не манили» як стратегічні цілі, а посіли відповідне їм місце, тобто стали засобами, що торують нові шляхи досягнення стратегічного напрямку розвитку реформи.

Отже, перша стратегічна мета стосується вибудовування потенціалу через удосконалення основної діяльності школи з чітким критерієм, який можна оцінити. Тож М. Фуллан пропонує зосередити увагу на створенні такого ланцюжка: «навчання-викладання-оцінювання», що означає зробити навчання цікавим і доступним для учнів, а вчителів – зацікавленими в цьому процесі, коли

***Соціальний капітал**

- соціальні зв'язки, засновані на відносинах у родині та інших групах;
- ресурс, що накопичується завдяки членству; почуття залученості та солідарності;
- проявляється в соціально-економічних умовах життя людей та охоплює всі життєві сфери.

оцінювання має слугувати перевіркою правильності поставлених і досягнутих освітніх цілей (Fullan, 2011). Справедливість буде полягати в строго визначених стандартах освіти, оцінюванні, заохочуванні та покаранні. Однак звітність не

може випереджати стратегічну розбудову капіталу. Вона лише створює обриси правильного шляху, яким має йти кожне наступне покоління надавачів освітніх послуг і здобувачів освіти. Тож звітність тут буде забезпечувати фіксацію учнівських досягнень як показників заохочення праці вчителів. А прозорість практики навчання зробить видимими всі її грані, збільшуючи спектр фіксації успішності за всіма позиціями освітнього процесу. Водночас, крім успіхів, стануть видимими і невдачі, які послаблюють прагнення «рухатися далі» як учнів, так і вчителів. Варто пам'ятати, що заохочення і стимули не мотивують людей до розвитку та наснаженості справою. А щоб справа наснажувала людей, потрібно звернути увагу на створення *соціального капіталу** як основи підсилення людського капіталу кожного, зокрема професійного, щодо впраці

***Людський капітал**

- *запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій та інших продуктивних якостей людини;*
- *розвивається завдяки інвестиціям і накопиченням;*
- *використовується цілеспрямовано і впливає на зростання доходів його власника/ці.*

вчителів. Це і є другим стратегічним двигуном реформи. Він спрямований на цілеспрямовану співпрацю всіх – учителів, батьків, учнів та інших стейкхолдерів освіти територіальної громади. Цілеспрямованість полягає в тому, що освіта і процес опанування знань стануть значущими й цікавими для всіх. Буде формуватися не індивідуальне, а колективне володіння освітніми практиками, де потенціал кожного посилюватиме спільний потенціал, і навпаки. Важливим буде як розвиток

соціального, спільного капіталу, так і індивідуального, *людського**. Але тут слід пам'ятати, що перший знову і знову має випереджати другий. Натомість зміна пріоритетів – випередження індивідуальним суспільного – призведе до знищення системи. М. Фуллан також застерігає від надмірної звітності та надання переваг фрагментарності (індивідуалізму) над системністю, що руйнує будь-яку систему, зокрема й освітню (Fullan, 2011). Натомість розвиток співпраці (відповідно до освітніх цілей) стане підґрунтям для розвитку кожного. Прозорість освітньої практики, що розгортається на основі розвитку *соціального** і *людського**

капіталу, може створити необхідний позитивний тиск для формування почуття відповідальності за результати. Постає питання: а як же залучити всіх учасників освітнього процесу і ще більше коло стейкхолдерів освіти до процесу її розбудови в закладі освіти і громаді. Тут знову пропонуємо звернутися до двох моделей, описаних у Розділі 2 – «Взаємодія суб'єктів ГД»: перша модель – «Щаблі громадянської участі» (Ш. Арнштайн), друга – «Рівні залучення (engagement) суб'єктів до взаємодії» (Г. Роу і Л. Фрюер). Обидві моделі переконують у тому, що рівень участі досягається покроковим рухом у навчанні: співпрацювати, довіряти та опановувати здатність до економії ресурсів через розподілення виконання спільних завдань, зокрема у сфері освіти. Тут варто перейти від «інформування» та «консультування» до «участі» через примирення та визнання різноманітності проявів життя задля співпраці.

Наступним стратегічним двигуном реформи є поєднання педагогіки з технологіями, а не заміна технологіями педагогіки. Об'єднанню системності і фрагментарності сприятиме формування взаємопов'язаних процесів, які будуть доповнювати один одного, підсилювати та коригувати (Fullan, 2011). Тут слід пам'ятати, що реформу рухає саме відчуття, коли кожен учасник освітнього процесу і стейкхолдер освіти почувається частиною цього спільного процесу. Силою, що буде об'єднувати всі вісім «двигунів реформи», є правильне настановлення щодо напрямку руху, філософія і теорія діяльності. Останню позицію можна пояснити, пригадавши стару, усім відому приказку «Усі шляхи ведуть у Рим»: якщо ви визначили свою мету, то ваші «рухи» будуть самі обирати найкращий і найбільш економний шлях до неї. Учителям слід надати свободу вибору траєкторії навчання і досягнення намічених освітніх результатів для кожного учня/учениці. Мета має бути строго закріпленою, а засоби – варіативні, багатогранні і ситуативно визначені.

Найскладнішою і визначальною є стратегія створення потенціалу, де розвиток має акумулюватися не в професіоналізмі окремого вчителя чи особистих академічних здобутках окремої дитини, а у створенні соціального капіталу, що об'єднує всіх спільною думкою і тим самими розвиває кожного – і

учнів, і вчителів, а також усіх інших стейкхолдерів освіти. Підґрунтям для кращого розуміння цього складного процесу руху від соціального капіталу до індивідуально-людського дає, зокрема, авторська «Стратегічна модель сталого розвитку випускника НУШ» (Г. Бевз, А. Мочарська) (рис. 3.4).

Загалом історія становлення шкільної освіти увесь час прагнула надати більше простору для розвитку дитини. Тож становлення особистості дитини як учня/учениці ЗЗСО системи НУШ можна представити за допомогою двокоординатної площини, де вертикальна вісь відображає розгортання освітнього процесу в закладі освіти, а горизонтальна розкриває основу її розгортання – соціальне життя людини в сім'ї, громаді і суспільстві загалом.



Рис. 3.4. Стратегічна модель сталого розвитку випускника НУШ (Г. Бевз, А. Мочарська)

Спершу погляньмо на горизонтальну вісь, що відображає суспільство, у якому відбувається становлення особистості дитини та її безпосереднє життя в сім'ї, родині, громаді, суспільстві загалом, країні і світі. Варто зауважити, що щоденне життя людини сповнене *щохвилинних, щогодинних, щоденних* здобутків і радості, переваг і невдач, помилок і шансів, що можуть бути як передбачуваними, так і такими, що відкриваються зненацька. Також воно містить

рутину, що через повторюваність і передбачуваність формує відчуття самого життя, його *сталості**. Тож перспективу сталого майбутнього і буде створювати розбудоване власне щоденне рутинне життя, що закладено і в освітньому процесі, зокрема в регулярності і тягlostі освітньої діяльності.

Натомість неухильне прагнення до нового та «іншого», «неприйняття і

Сталий розвиток

(sustainable development)

- це «розвиток, який задовольняє потреби нинішнього покоління без шкоди для можливості майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби» ([Комісія Брундтланд](#), ООН, «Саміт Ріо-92», 1992)

відторгнення реального» як застарілого – це як пісок, на якому не можна побудувати міцний будинок власного життя. Тут міцним підґрунтям може стати тільки досвід щоденного рутинного життя, досвід створення і щоденного підтримання соціальних зв'язків у сім'ї та родині, у колі найближчих сусідів і територіальній громаді, спільноті за інтересами та професійному співтоваристві тощо. Саме

здатність людини до налагодження зв'язків формує почуття залученості в соціальне життя і почуття причетності до певної спільноти й певних соціальних процесів (Бевз & Каніболоцька (Ред.), 2021).

Розвиток процесів залучення забезпечує відновлення соціального порядку усталеного життя та збільшення спроможності громадян щодо захисту, життєзабезпечення та добробуту і, відповідно, *сталого розвитку**. Про значення налагодження зв'язків більше можна прочитати в Розділі 5, який стосується

взаєморозуміння між батьками і дітьми щодо їхнього освітнього розвитку.

Для повного розуміння змістового наповнення першої осі моделі доцільно звернутися до процесу становлення особистості, що можна розкрити через низку соціальних просторів (Овдієнко, 2014). Ці простори транслуються через такі соціальні інститути, як сім'я і родина, освіта і суспільство, громада і держава. Ці

***Соціальне виключення**

- часткове або повне вилучення індивідів чи соціальних груп із соціальної структури суспільства й суспільних процесів,
- створення умов, які не дають змоги цим індивідам чи групам відігравати в суспільстві значущу роль.

простори (суспільно-соціальний, родинно-сімейний, освітній та індивідуальний) постійно перебувають у взаємному обміні, доповнюючи один одного, розвиваючи та опонуючи один одному. Створення і підтримка взаємних обмінів між просторами є формулою прогресивного розвитку кожного з них, а також ресурсом розвитку та соціалізації особистості. Домінування і перевага одного з них буде активізувати механізми примусу й тиску або уникнення і *соціального виключення** (ізоляції). Натомість взаємообмін і паритетна взаємодія як прерогативи демократичного суспільства забезпечать поступовість та сталість його функціонування (рис. 3.5). Тут доречно згадати вислів української дослідниці Тетяни Титаренко про те, що людина одночасно живе в кількох різних за своїми ознаками часових і соціальних просторах (Титаренко, 2023, 63). Тому процес соціалізації ніколи не досягає завершення – він постійно перебуває в розвитку, змінах і підтримується завдяки взаємним обмінам. Головні суспільні цінності, відповідні їм ролі та відповідні суспільні структури окреслюють простір соціалізації особистості.

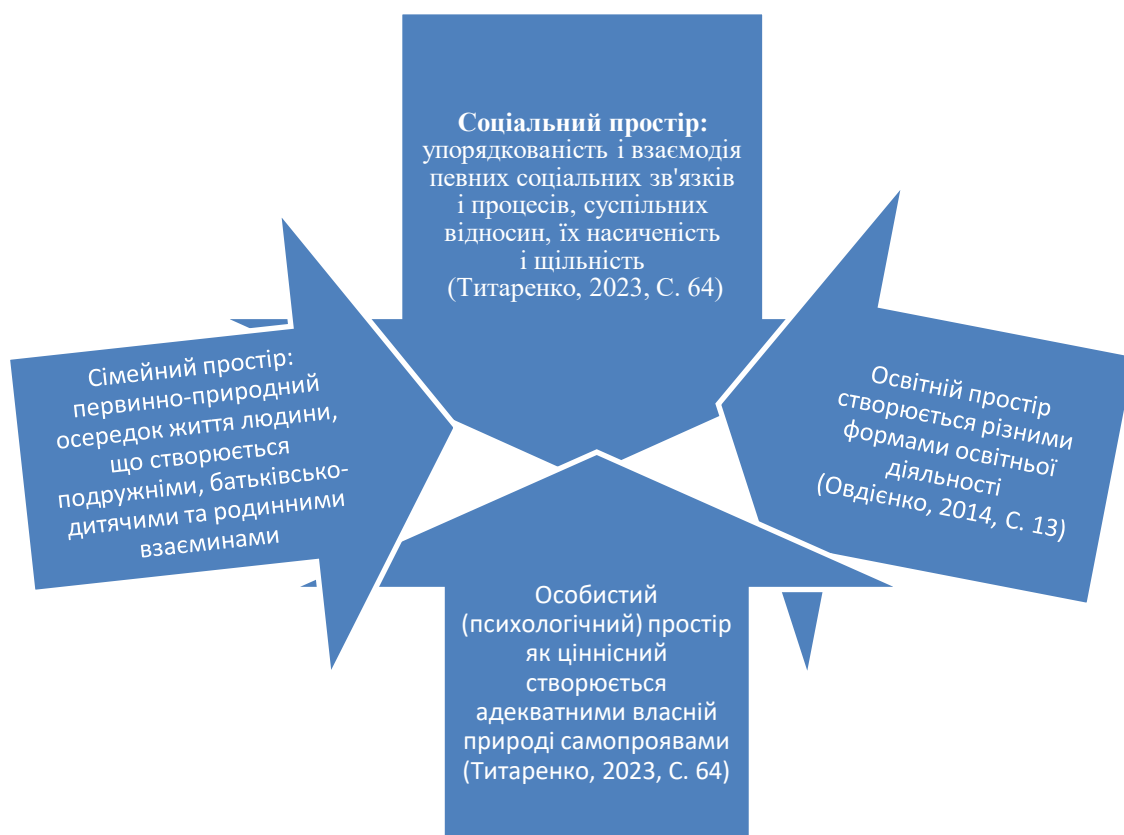


Рис. 3.5. Взаємообмін як умова сталого розвитку особистості в соціальному та освітньому просторах

Нова реальність суспільного життя формується внаслідок еволюції «соціального почуття»: кожне наступне покоління сприйматиме його як даність у категоріях тих же цінностей, ролей і суспільних структур. Кожне суспільство, дбаючи про передавання наступному поколінню життєвих знань, забезпечує своїм нащадкам і засоби підтримання відповідного рівня життя та поділяє з ними завдання підтримання його тягlosti, безперервності та перспективності. Уміння захищати себе і своїх близьких від ворогів, підтримувати свою фізичну силу та спритність, здобувати засоби для свого існування – ось три кити, які визначають обсяг базового спадку кожного покоління (Сірополко, 2001, 27). Цей спадок набувається на основі почуття *«соціальної включеності»*, що є виміром розвитку суспільства: його здатності до змін, встановлення нових правил та економічних можливостей, загалом – упорядкування життя, відносин, статусів для досягнення почуття захищеності, стабільності та здатності до відтворення в умовах соціальних викликів і небезпек (Савельєв, 2012; 2017). Почуття соціальної включеності виникає насамперед завдяки соціальним зв'язкам (у сім'ї, родині, спільноті друзів, громаді тощо), доступу до ресурсів, укріпленню прав, підвищенню спроможності, солідарності та готовності до участі (Ільченко & Жиленко, 2006). Ще три аспекти, які варто враховувати як такі, що посилюють почуття соціальної включеності, – це визнання, спільні термінальні цінності та формування локальної ідентичності (Остапенко (Ред.), 2024). Останнє означає почуття єднання з місцем свого народження, оселею, де проходило дитинство, спільнотою проживання, родиною, друзями, слугуючи формуванню здатності до прийняття та лояльності. Важливим аспектом тут є не прагнення до удосконалення власної спільноти чи відторгнення її через невідповідність певним ідеалам, а прийняття недосконалості, різноманіття та консолідації на основі розвитку і людяності.

Натомість процеси відторгнення як *«соціального виключення»* розривають соціальні зв'язки, розділяють людей і створюють між ними статусні, економічні, етнічні, територіальні та політичні бар'єри, посилюючи бідність, корупцію, цькування та дискримінацію. Їхнім механізмом є суворо ієрархічний соціальний

уклад життя. Соціальне виключення – це не брак участі, а розрив зв'язків, який відбувається на основі вертикальної влади із застосуванням певних механізмів регуляції та розподілу, що створює «монополізацію економічних можливостей» для вибраних осіб і є передумовою дискримінації для інших. Виключення є зовнішнім проявом дії механізму розподілу ресурсів за категоріальними відмінностями та встановленими видимими для всіх маркерами «включення/виключення», що закриває певні доступи для певних соціальних категорій та створює систему контролю за їх дотриманням (Савельєв, 2017). Соціальне виключення постає не як власний вибір людини, а як наслідок байдужості і суворості контролю з боку інших членів суспільства, унаслідок чого необхідні блага для цієї групи суспільства формуються на основі залишкового принципу.

Натомість процеси «соціального включення*» розбудовуються завдяки створенню соціальних зв'язків на основі консолідації, почуття причетності та локальної ідентичності, свободи вибору, прав та доступу до ресурсів, а також можливості їх творення за власної участі, що породжує співучасть та примножує соціальний капітал різноманіття соціальних зв'язків. Цей процес характеризується прагненням до прав, свобод та участі (Савельєв, 2017). Однак хочемо зауважити, що механізми «включення» не є оберненими до механізмів «виключення*» і проста заміна напрямку дій не приведе до бажаного результату щодо рівного доступу до ресурсів, зокрема і в системі освіти. Питання не в членстві та допуску до певних ресурсів, а в цілях, які ставлять, створюючи систему допусків-обмежень та визначаючи категоріальні маркери процесу виключення/включення. Соціальне включення є процесом соціальної взаємодії, що структурує еволюційні зміни суспільного розвитку щодо диференціації суспільств і зростання різноманіття, адаптивної спроможності, поширення цінностей та процесів інклюзії (Парсонс,

***Соціальне включення**
– механізм відтворення
соціального порядку
завдяки трансформації
відносин, умов участі,
статусів, виникненню
нових полів, правил,
економічних
можливостей,
- є виміром розвитку
суспільства.

1980). Також тут важливою є суб'єктивна оцінка самої можливості такої інтеграції: наскільки люди розцінюють наявні відмінності як такі, що можуть породжувати проблеми. Включення людини в соціальну взаємодію (сім'ї, родини, спільноти, школи, громади тощо) розвиває почуття співпричетності з близькими, колегами, друзями, сусідами і тим самим, за потреби, забезпечує «соціальну мобілізацію» та консолідацію як у сім'ї, так і громаді. Усе це дає почуття безпеки, захисту, спроможності та сили: «Я – поруч», «Ти – поруч», «Ми – разом».... Усе вищезазначене стосується горизонтальної осі моделі – «соціальне включення – соціальні зв'язки індивіда із суспільством», а саме в контексті розбудови освіти в громаді.

Що ж до другої осі (вертикальної), то вона відображає освітню діяльність дитини та освітній процес у закладі освіти, який спрямовує освітній розвиток дитини згідно з її освітніми потребами та можливостями. Тож розгляньмо відтак вектор освіти. Згідно з концепцією НУШ *паритетна взаємодія* всіх стейкхолдерів освіти є основою освітньої реформи повної загальної середньої освіти. Для прояснення змісту цієї осі слід звернутися до надбань історичного розвитку освіти та врахувати їхні можливості відповідно до запитів сьогодення. Тут варто звернути увагу на дослідження М. Фуллана та інших науковців щодо міжнародного досвіду освітніх реформ (Бевз, Кравчук (Ред.), 2021, 111–127; Фуллан, 2020) і ще раз переглянути положення концепції *«добре організованої школи»* Яна Коменського, який упровадив класно-урочну систему (Завгородня, 2017); по-новому відкрити *схоластичну модель* навчання, а також прояснити походження самого терміна *«школа»* (Бондар, 2012).

Термін *«школа*»* є похідним від терміна «схоластика», що віддзеркалює перший крок в історії інституційного становлення освіти, а саме теологічної освіти: упорядкуванню і теоретичному обґрунтуванню системи її релігійного християнського світогляду було використано

***Школа** – термін, похідний від «схоластика» (лат. Scholastikos); у грецькому варіанті (σχολαστικός skhole) – шкільний, школа)
- *тракується як вільний час для неквапливої бесіди, заняття (навчання)*

логіку Арістотеля. Натомість сучасна схоластика не так уже прив'язана до теології, як віднайшла своє застосування в політичних дебатах і політичній пропаганді (Бондар, 2012). Розвиток схоластики як релігійної філософії передав нам у спадок стохастичну модель мислення і навчання. Вона передбачає опанування раніше створених текстів за допомогою логіки через їх тлумачення, трактування та критику, створення складної системи спеціальних термінів і раціональних конструктів, упровадження нових методів аналізу. І все це задля обґрунтування і логічного вибудовування вже наявного знання. Схоластика спрямована на аргументований аналіз минулого і його утвердження як істинного. Дискусії та дебати тут слугують не визнанню різноманітності світу, а ствердженню та викарбовуванню єдиної системи аргументів на користь певних постулатів і вихідних текстів: їх аргументованості, уточнення та приведення до єдиного трактування. Зорієнтованість на авторитет і традицію, професійну замкненість і корпоративність, доведення знання до рівня істини, створення максимальної кількості аргументів як «за», так і «проти» повністю унеможливають будь-які сумніви. Хоча схоластика і досягла найвищого рівня раціональності, однак саме внаслідок дотримання формальної логіки та змістової правильності вона призводить до стагнації знань і вихолощення їхнього життєдайного змісту. Коли розмірковуємо про схоластику, згадуємо вислів Ф. Ніцше, що *«думка пригнічує життя»* (Бондар, 2012), і приказку *«наука мізки сушить»*. Схоластичне мислення – це мислення, зосереджене саме на собі. Беручи до уваги всі напрацювання схоластики як найвищого рівня раціонального, маємо зважати на її тяжіння до замкненої формально-понятійної системи, яка, декларуючи прагнення пояснити цілісність світу, насправді ділить його на частини й обмежує взаємопроникнення і динамічний розвиток завдяки взаємообміну. Схоластична модель навчання передбачає верховенство вчителя над учнями/студентами, що навіть передбачено в облаштуванні класного простору (див. рис. Б.1 у Додатку Б). Сучасна освіта все більше відходить від схоластичних принципів навчання та обирає шлях створення знань безпосередньо в процесі реалізації практик щоденного життя, де надбання

минулого стають джерелом інформації про шлях його історичного становлення, а не схоластичного утвердження його постулатів як істинних. Тут також варто згадати і «школу радості» Василя Сухомлинського (Сухомлинський, 1977), і думки Яна Амоса Коменського щодо перспектив шкільного розвитку як «театру видимого світу», де навчання має бути спрямоване на створення нового завдяки спільній діяльності вчителя і учня. Мислитель спирався на розвиток культурної спадщини і бачив майбутнє в розвитку особистості школяра та вдосконаленні навколишнього життя (Загородня, 2017). Саме ці ідеї прогресивних учених світу і втілює нова освітня концепція НУШ, передбачаючи як зміну змісту навчання, так і нові вимоги до облаштування освітнього простору (див. рис. Б.2 у Додатку Б).

Знову звернімося до нашої стратегічної моделі, де двовимірною системою координат пояснює формування освітнього простору розвитку здобувача освіти. Перший вимір стосується безпосередньо самого освітнього процесу та освітньої діяльності. Другий – соціального включення в ті соціальні групи, які створюють простір індивідуального і громадського життя здобувачів освіти. Поєднання цих двох координат і дає нам освітній простір зростання, соціалізації, освітніх здобутків та особистісного становлення випускника НУШ як особистості, інноватора і патріота своєї країни, територіальної громади своєї малої батьківщини з почуттям сімейної і родинної належності. Варіативність вибору вектора розвитку дитини в освітньому просторі школи буде скеровуватися численними чинниками розвитку освітнього закладу і громади, спершу – територіальної, а потім і більш широких. Ступінь свободи вибору розвитку буде визначатися створенням паритетних стосунків між учасниками освітнього процесу як стейкхолдерами освіти. Натомість неможливість вибору через домінування систем скеровування буде призводити до стагнації та зниження показників розвитку. Запропонована авторська модель окреслює перспективи створення освітнього простору в громаді шляхом розроблення стратегії розвитку освіти, на основі якої буде формуватися і стратегія розвитку освітнього закладу. Інтеграція цих двох стратегічних планів забезпечує систему соціального включення – як основу освітнього і особистого розвитку випускника НУШ.

Завдяки цьому індивідуальний рівень передавання ціннісних настановлень щодо освіти від покоління до покоління поступово переростає в соціальний рівень розбудови освітньої системи – як громади, так і освітнього закладу.

РОЗДІЛ 4

ДОБРОБУТ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Розділ спрямований на розширення уявлень стейкхолдерів освіти про добробут учнів в освітньому середовищі. У представленій структурі добробуту людини розкрито основні складники цього феномену, а в авторській моделі добробуту учнів окреслено критерії його оцінювання, врахування яких дає змогу побудувати стратегії його досягнення. Висвітлені в розділі результати наукового дослідження скеровують увагу на психологічний добробут здобувачів освіти й актуалізують доцільність спільного відвідування вчителями ЗЗСО і батьками учнів просвітницьких зустрічей, спрямованих на створення відкритого простору для їхньої взаємодії щодо питання його забезпечення та підтримання.

4.1. Добробут людини: сучасна наукова думка

Добробут^{*6} людини становить основу суспільного добробуту країни, який визначають через показники якості життя її громадян. У сучасних наукових джерелах, з одного боку, акцентується увага на задоволенні матеріальних потреб людей, а з іншого – підкреслюється їхня фактична здатність задовольняти власні нематеріальні потреби завдяки соціальним ресурсам, якість яких залежить від функціонування державних інституцій.

Для підвищення ефективності надання базових державних послуг, спрямованих на забезпечення належного рівня якості життя людей, визначено різні складники їхнього добробуту. Основна лінія їх розмежування лежить у площині об'єктивного і суб'єктивного напрямів його оцінювання. Об'єктивний напрям

***Добробут** (англ. well-being, welfare, prosperity – бути в добрі)
– інтегративний феномен, що розкриває міру забезпечення людини матеріальними, соціальними, фізичними, психологічними, культурними і духовними складниками якості її життя, які становлять для неї цінність і є основою її життєдіяльності (О. Дзюбенко)

(контекстуальний) походить від роботи А. Sen у галузі економіки добробуту, присвяченої виміру бідності та нерівності в суспільстві. Він пов'язаний з розширенням можливостей людей жити повноцінним життям, висвітлюючи для цього національні і міжнародні статистичні показники економічної ефективності

⁶ означає, що позначений термін має додаткове пояснення у вбудованому в текст прямокутнику.

та соціального прогресу. Суспільний розвиток вимірюється сукупністю соціально-економічних показників якості людського життя, як-от: *освіта*, зайнятість, здоров'я, житло, прибуток, безпека, якість довкілля, політичне і соціальне включення тощо.

Освіта забезпечує цілеспрямоване передавання знань і соціокультурного досвіду новому поколінню, що є важливою умовою збереження, відтворення, накопичення та примноження інтелектуального потенціалу суспільства. Доступна і якісна освіта лежить у ціннісному полі кожної держави, яка прагне до науково-технічного прогресу в різних сферах життєдіяльності людей задля підвищення їхнього добробуту. Повна загальна середня освіта розвиває особистість її здобувачів, дає їм необхідні базові знання, формує у них життєво важливі компетентності і готує до подальшого професійного становлення в обраній спеціальності. Професійне навчання здобувачів освіти задовольняє потребу країни в працівниках різних категорій робіт, сприяє залученню молодого покоління спеціалістів до праці. Значення освіти для успішного функціонування держави визначається насамперед тим, що освічені і професійно підготовлені особистості здатні підтримувати економічний, політичний, соціальний, психологічний, культурний, духовний розвиток своєї країни і забезпечувати завдяки цьому добробут її громадян. Україна в цьому сенсі займає активну позицію, адже суспільні зміни в країні визначили потребу в перебудові вітчизняної системи освіти, її інтеграції в європейський освітній простір. Реформування системи загальної середньої освіти спрямоване на формування молодого покоління всебічно розвинених особистостей, патріотів своєї Батьківщини, спроможних створювати і реалізовувати інноваційні ініціативи для досягнення власного добробуту і добробуту країни загалом.

Окрім загальнодержавного значення освіти, її розглядають як соціальний атрибут добробуту людини, який відіграє важливу роль в її індивідуальному становленні, досягненні нею особистого добробуту в житті. Так, здобуваючи знання ще на етапі навчання в ЗЗСО, людина стає на шлях особистісного зростання, соціалізації та самореалізації в суспільстві. У процесі здобуття освіти

розширюється її кругозір, формуються компетентності, загальнолюдські принципи, цінності, індивідуально-особистісні якості. Усе це сприяє самореалізації її особистісного потенціалу в різних сферах життєдіяльності, побудові позитивних стосунків у значущих спільнотах, становленню її як самодостатньої особистості. Саме цим забезпечується психологічний добробут людини, який розглядають у межах індивідуального сприйняття нею власного життя, її суб'єктивної оцінки його якості. Предметом оцінювання є все, що становить соціально-психологічний простір її життєдіяльності. Зауважимо, що суб'єктивна оцінка є обов'язковою частиною загального конструкта добробуту людини, оскільки встановлено, що вона функціонує в об'єктивно визначеному середовищі, однак її суб'єктивне сприйняття визначає унікальну інформацію про якість життя в ньому.

Прагнучи визначити об'єктивні і суб'єктивні параметри добробуту людини, науковці виходили з доцільності поєднання соціально-економічних поглядів із психологічними (Puse et al., 2023), що знайшло своє втілення в розробленій ними структурі добробуту (рис. 4.1).

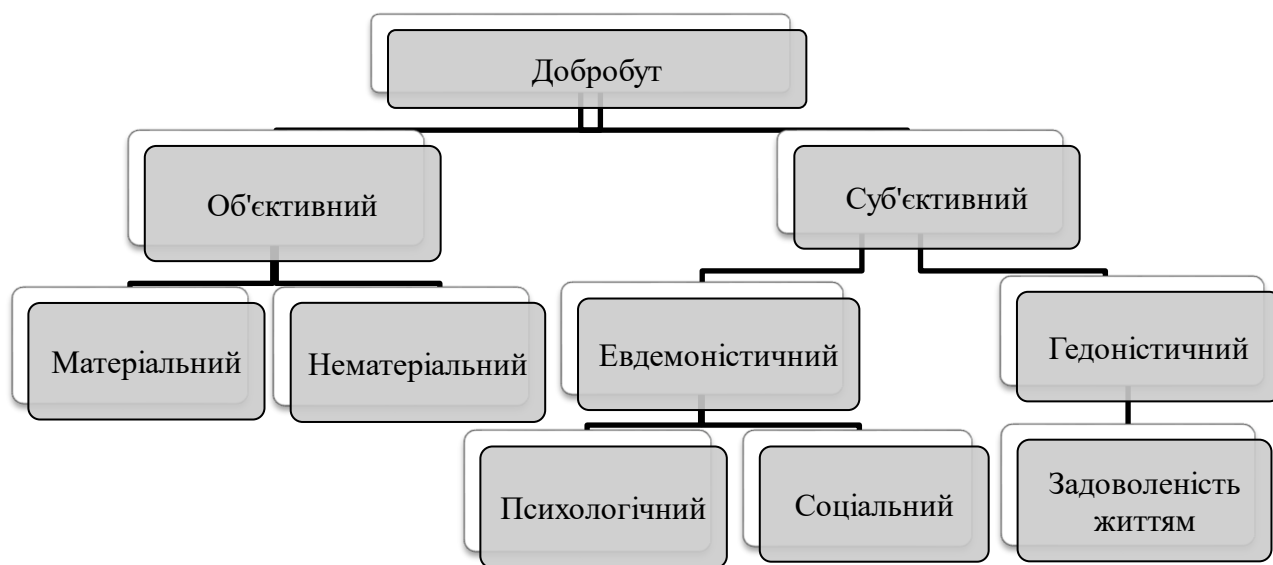


Рис. 4.1. Структура добробуту людини

У запропонованій структурі добробуту людини поєднано об'єктивні – матеріальні і нематеріальні – показники якості її життя. Серед них одне з ключових місць відведено освіті, здобуття якої забезпечує об'єктивний нематеріальний (соціальний) добробут. Суб'єктивний добробут людини поєднує широкий спектр психологічних показників, представлених в евдемоністичному і гедоністичному підходах. Евдемоністичний підхід визначає психологічний добробут особистості як процес розкриття та самореалізації її унікальної внутрішньої природи, а гедоністичний – розглядає його як результат досягнення нею задоволеності від життя (рис. 4.2).

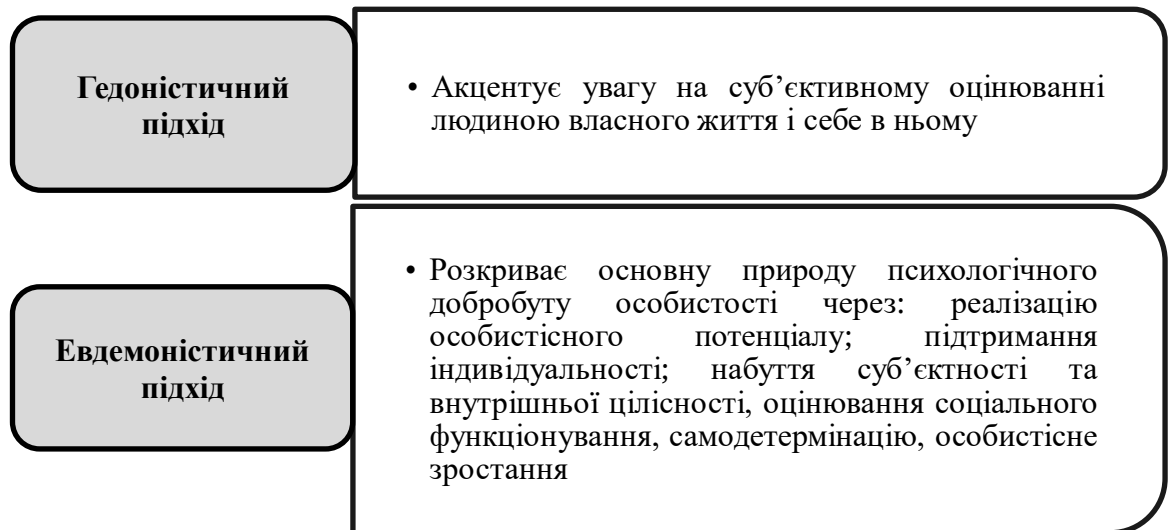


Рис. 4.2. Добробут людини в гедоністичному і евдемоністичному підходах

Узагальнення культурно-історичної парадигми гедоністичного і евдемоністичного підходів дає змогу розглянути феномен психологічного добробуту людини під кутом зору різних, однак взаємодоповнювальних наукових поглядів. Розкриймо їх відтак більш детально.

У *гедоністичному підході* відображено сутність добробуту особистості з позиції філософсько-психологічної ідеї гедонізму, яка полягає в тому, що найважливішою цінністю для людини є отримання нею задоволення та насолоди в житті. У межах підходу науковці оперують поняттям «суб'єктивний добробут», яке розглядають у контексті індивідуального сприйняття людиною свого життя,

його обставин, подій, що з нею відбуваються, її тіла і власної особистості. Увагу зосереджено на трьох взаємопов'язаних компонентах: задоволеність життям, позитивний і негативний афекти. Мірою суб'єктивного добробуту є задоволеність життям – його когнітивне оцінювання людиною, що можна розглядати як баланс між її позитивними і негативними афективними реакціями в певний момент часу. Цей конструкт використовують для оцінювання різних аспектів життєдіяльності людини. У науковій літературі його розглядають як прогностичний показник її індивідуального самопочуття, здоров'я, довголіття, продуктивності, щастя (Diener et al., 1999).

Нині доведено, що гедоністичного підходу недостатньо для повномірного розуміння психологічного добробуту людини. Це можна пояснити тим, що задоволеність життям є невіддільним складником феномену, однак не єдиним, що розкриває його сутність. Так виник евдемоністичний підхід, який ґрунтується на усвідомленні того, що людина може досягти психологічного добробуту завдяки її позитивному психологічному функціонуванню в соціальному середовищі, задоволенню її потреби в особистісному зростанні та самореалізації власного потенціалу в актуальних для неї сферах життєдіяльності.

В *евдемоністичному підході* розширено філософську традицію Арістотеля про прагнення людини до виявлення особистісного потенціалу і саморозвитку, досягнення якого переживається нею як психологічний добробут. Накопичений науковий досвід акумульовано в низці теорій, які розкривають зміст психологічного добробуту людини в особистісному і соціальному вимірах її функціонування. Найбільш поширеними серед них є: *теорія самодетермінації* Е. Дісі і Р. Раяна, *теорія психологічного добробуту* К. Ріфф, *теорія соціального добробуту* К. Кіз.

Теорія самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна розглядає становлення й розвиток особистості. Згідно з цією теорією самодетермінація створює умови для досягнення значущих для людини результатів, що зрештою укріплює її психологічний добробут. Основу самодетермінації становлять три базові особистісні потреби людини: автономія як відчуття себе суб'єктом свого

життя, здатним вибудовувати його на основі власних цінностей та інтересів; компетентність як почуття власної майстерності, ефективності зовнішніх і внутрішніх досягнень; зв'язок з іншими людьми як почуття спільної належності, пов'язаності, спорідненості з ними. У теорії обстоюється думка, що базові психологічні потреби є фундаментальними для психологічного добробуту особистості. Задоволення потреб сприяє її позитивному психологічному функціонуванню та задоволеності життям. Натомість фрустрація потреб перешкоджає повноцінному соціальному функціонуванню особистості та руйнує позитивні розвивальні тенденції в її особистісному зростанні. Наслідки її руйнівного впливу для людини пов'язують із проявами у неї депресії, тривожності, дратівливості, порушень соціально-психологічної адаптації тощо (Ryan & Deci, 2017).

Теорія психологічного добробуту К. Ріфф походить від філософського розуміння поняття «евдемонія». Його суть полягає в тому, що основною і кінцевою метою існування людини є її щастя. Людина стає щасливою завдяки досягненню досконалості, особистісному зростанню та самореалізації її індивідуального унікального потенціалу. Теорія К. Ріфф побудована на основі аналізу провідних концепцій гуманістичної психології, які розкривають особливості позитивного функціонування людини в контексті її особистісного розвитку. У теорії висвітлено багатовимірну модель психологічного добробуту особистості, яка охоплює шість показників: автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні стосунки з оточенням. Кожен показник моделі характеризує певні перепони, які долає людина у своєму прагненні до позитивного психологічного функціонування в соціальному середовищі: підтримує автономію, проявляючи індивідуальність і здатність брати на себе відповідальність за власне життя; самостійно формує навколишнє середовище і майстерно ним управляє, створюючи сприятливі умови для реалізації особистих потреб, бажань, цілей, цінностей; ставить життєві цілі, усвідомлюючи сенс власних зусиль щодо формування свого найближчого і більш віддаленого майбутнього; приймає себе,

усвідомлюючи власні обмеження; прагне до максимальної самореалізації особистих талантів та здібностей; розвиває позитивні стосунки з близьким оточенням, що базуються на теплих і довірчих міжособистісних взаєминах (Ryff & Singer, 2008).

Теорія соціального добробуту К. Кіз висвітлює добробут особистості в контексті її соціального функціонування, суб'єктивного оцінювання нею його ефективності. У теорії увагу зосереджено насамперед на сприйнятті людиною себе членом суспільства, суб'єктом взаємин із близьким оточенням та із широкою спільнотою. Соціальний добробут подано в психологічному трактуванні через відчуття людиною комфорту в соціумі, упевненості у власних можливостях самоактуалізації в ньому, сприйняття себе його частиною, що уможливорює певний соціальний внесок. Згідно з теорією показниками соціального добробуту є: соціальне прийняття – толерантне і позитивно налаштоване ставлення людини до інших людей, що супроводжується довірою до них і почуттям комфорту в їхньому оточенні; соціальна актуалізація – віра людини в те, що суспільство наділене позитивними якостями, які дають йому змогу рухатися в напрямку розвитку соціальних інститутів та почуття особистісної відповідальності в підтриманні цього руху; соціальна інтеграція – оцінювання людиною спільності з референтною групою, що супроводжується її почуттям причетності до неї; соціальна злагодженість (узгодженість із суспільством) – сприйняття і бачення людиною суспільних процесів зрозумілими і такими, що перебувають у динамічному розвитку; соціальний внесок – оцінювання людиною цінності її особистого внеску у важливі сфери суспільного розвитку (Keyes, 1998).

У наведених нами теоріях не береться, однак, до уваги необхідність затрати людиною внутрішніх зусиль на подолання зовнішніх труднощів, що поставило перед науковцями питання доцільності визначення додаткових характеристик її добробуту. Тож Ф. Мартела (2022) пропонує доповнити показники позитивного психологічного функціонування такими особистісними якостями, як-от: психологічна стійкість, усвідомленість, турбота про себе, просоціальність,

оптимізм. Ці якості є ресурсами людини, що збагачують внутрішньоособистісний потенціал її психологічного добробуту. Їх активація і розвиток сприяють успішному подоланню людиною труднощів і життєвих криз, збереженню її впевненості у власних силах, детермінації її здатності жити повноцінним щасливим життям і реалізовувати себе в різних сферах життєдіяльності. Зауважимо також, що внутрішня цілісність і психологічна міцність особистості, яку забезпечують і підтримують її внутрішні ресурси, дає їй змогу успішно функціонувати в соціальному середовищі, набувати мудрість та накопичувати життєвий досвід у міжособистісній взаємодії.

У сучасних вітчизняних дослідженнях домінує тенденція до об'єднання та розширення традиційних показників психологічного добробуту людини. Нині активно досліджують його компоненти, чинники, ресурси та способи досягнення в процесі життєтворення тощо. Вивчаючи психологічний добробут особистості, вітчизняні дослідники віддають перевагу використанню поняття «благополуччя». Зауважимо, що в словниках і науковій літературі поняття «благополуччя» і «добробут» (англ. well-being, welfare, prosperity) здебільшого тлумачать однаково й розглядають як синоніми. Однак в деяких джерелах зазначено, що українській мові більш притаманне вживання автентичного поняття «добробут» (Караванський, 2000; Штепа, 1977).

У продовження теми використання науковцями різних термінів, як-от: «суб'єктивний добробут», «соціальний добробут», «психологічний добробут» – зауважимо, що за своєю природою добробут людини – це суб'єктивний феномен, оскільки він може бути оцінений лише нею самою залежно від її особистісних особливостей, життєвих ситуацій, соціальних умов та досвіду (Абрамюк & Липецька, 2018). Поняття «соціальний добробут» відображає стан суспільства, позицію людини в ньому. Уточнення суб'єктивності соціального добробуту дає підстави розглядати його як індивідуальне «внутрішнє» явище, почуття щастя, на яке впливають соціальні чинники (Данільченко, 2018).

Можемо зробити висновок, що поняття «психологічний добробут» об'єднує різні аспекти функціонування особистості і дає цьому феномену

найбільш цілісну й диференційовану характеристику. Узагальнивши погляди сучасних вітчизняних науковців щодо розуміння його змісту, зазначимо, що психологічний добробут особистості розглядають сьогодні здебільшого як:

- складний, багатовимірний, динамічний феномен;
- ступінь реалізації головних компонентів позитивного психологічного функціонування в соціальному середовищі;
- внутрішню цілісність, підтримувану особистісними ресурсами, активація яких дає змогу успішно справлятися з повсякденними труднощами, зберігаючи стійкість на шляху реалізації особистісного потенціалу;
- набуття суб'єктності в житті з активізацією прагнення до особистісного розвитку та самореалізації;
- суб'єктивне відчуття задоволеності життям і собою, яке супроводжується сприятливим емоційним тлом, функціональним станом організму та психіки;
- інтегральний критерій здоров'я і щастя.

Отже, *психологічний добробут особистості* – складний, багатовимірний феномен, який відображає специфіку психологічного функціонування людини в соціальному середовищі, її внутрішню цілісність, потенціал особистісного розвитку та виявляється в її задоволеності собою і власним життям. Запропонована вченими інтегративна структура добробуту людини дає змогу розглядати його в різних сферах її життєдіяльності, зокрема в навчанні.

4.2. Добробут учнів у Новій українській школі

Прикладне вивчення добробуту учнів в освітньому середовищі спирається на об'єктивні і суб'єктивні показники його оцінювання (Дзюбенко, 2023; Ларін, 2023). Об'єктивні визначають через стандарти забезпечення освітнього процесу та безпеки дітей у ЗЗСО. Вони регламентовані законодавством України в галузі освіти та охорони здоров'я. Суб'єктивні показники стосуються психологічного добробуту учнів в освітньому середовищі.

Досвід наукового вивчення добробуту учнів дав змогу розглянути його через: умови здобуття освіти, задоволення психологічних потреб учнів щодо особистісного розвитку, успішність їхнього соціального функціонування в освітньому середовищі (Дзюбенко, 2023). Мірою ефективності його забезпечення є задоволеність учнів навчанням, яка відображається в суб'єктивному оцінюванні ними умов здобуття освіти, розвитку їхнього особистісного потенціалу та міжособистісної взаємодії в ЗЗСО. Зазначені складники можемо розглядати як критерії оцінювання добробуту учнів. Їх урахування дає змогу вибудувати стратегії його досягнення (Дзюбенко, 2024).

Щоб розширити уявлення стейкхолдерів освіти про добробут дітей в освітньому середовищі, створено авторську модель добробуту учнів (рис. 4.3). У ній представлено виокремлені вище критерії і відповідні їм показники.

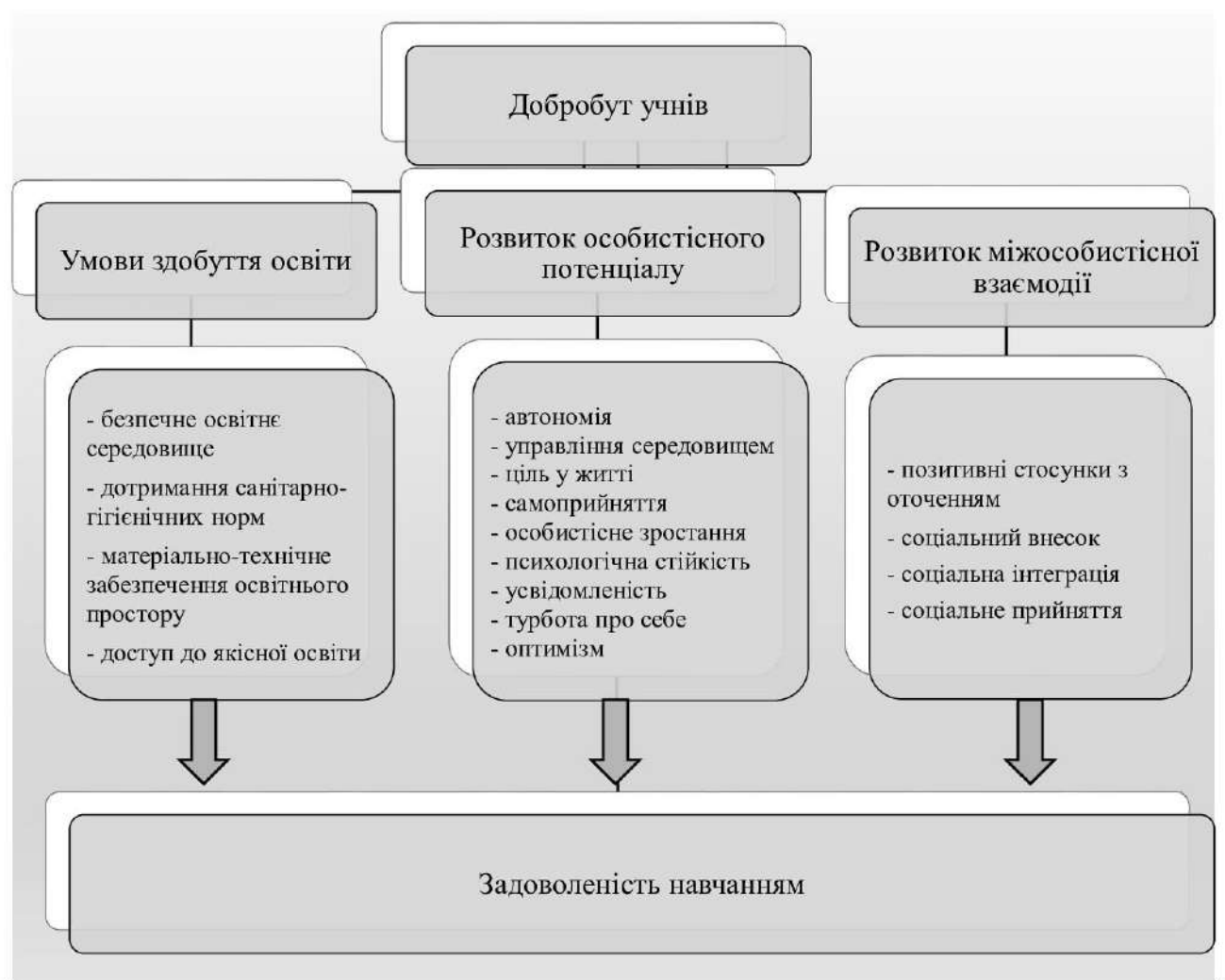


Рис. 4.3. Модель добробуту учнів (О. Дзюбенко)

Тож визначеними критеріями для оцінювання добробуту учнів в освітньому середовищі є: умови здобуття освіти, розвиток особистісного потенціалу та міжособистісної взаємодії. Умови здобуття освіти потребують належного забезпечення для повноцінного навчання учнів, їхнього комфорту в закладі освіти. Розвиток потенціалу становить внутрішньоособистісну основу психологічного добробуту учнів, а розвиток позитивної міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі створює соціальне підґрунтя для його досягнення. Відповідні критеріям показники визначено з огляду на нормативні документи в галузі освіти, Концепцію «Нова українська школа» та провідні психологічні теорії добробуту особистості, описані нами в попередньому підрозділі.

Розгляньмо критерії та показники добробуту учнів в освітньому середовищі більш детально.

Умови здобуття освіти передбачають: безпеку освітнього середовища, дотримання санітарно-гігієнічних норм, матеріально-технічне забезпечення освітнього простору, доступ до якісної освіти. Показники визначено згідно зі встановленими вимогами до умов здобуття освіти, врегульованими нормативними документами, які забезпечують діяльність ЗЗСО (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020; Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти, 2020; Лист ДСНС «Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти», 2022). Про якість освітньої діяльності свідчить рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу в умовах ЗЗСО, який надає можливість учням здобути повну загальну середню освіту на кожному її рівні відповідно до встановлених законодавством вимог. У Додатку В цього посібника представлено результати аналізу законодавчих норм відповідно до показників добробуту учнів у ЗЗСО.

Безпечне освітнє середовище є сукупністю умов, створених у закладі освіти, які унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди. У Санітарному регламенті для закладів загальної середньої освіти висвітлено вимоги (норми та правила) безпеки. У них

деталізовано норми щодо влаштування та обладнання будівель, приміщень, території, систем забезпечення життєдіяльності, харчування, організації освітнього процесу, медичного обслуговування. Державною службою надзвичайних ситуацій розроблено рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та учнів закладу освіти. Безпека учнів в освітньому середовищі є першочерговою умовою їхнього добробуту в ЗЗСО, яка забезпечує можливості для повноцінного здобуття ними освіти та їхнього особистісного становлення.

Дотримання санітарно-гігієнічних норм. Нормативними документами в галузі освіти передбачено, що формування гігієнічних знань, умінь і навичок учнів, засад здорового способу життя забезпечується ЗЗСО в межах освітнього процесу відповідно до державних стандартів освіти, із залученням медичних працівників і законних представників прав та інтересів її здобувачів. Умови навчання, що відповідають санітарно-гігієнічним нормам, забезпечують безпечне і комфортне перебування учнів у закладі освіти, а формування у них гігієнічних навичок сприяє підтриманню ними здорового способу життя, необхідного для досягнення добробуту, здоров'я та активного довголіття.

Матеріально-технічне забезпечення освітнього простору ЗЗСО визначається типовими переліками засобів навчання та обладнання, затвердженими наказами МОН України. Зокрема, визначено вимоги до засобів навчання та обладнання навчальних кабінетів початкової школи, комп'ютерних класів, навчальних кабінетів і STEM-лабораторій, фізкультурно-спортивних приміщень. Варто зазначити, що оснащення закладу освіти необхідною матеріально-технічною базою є додатковим зовнішнім ресурсом, який підвищує ефективність надання вчителями освітніх послуг, примножує їхні можливості в організації й управлінні освітнім процесом. Успішне його використання вчителями позитивно відображається на навчальній мотивації учнів, розкритті та розвитку їхнього особистісного потенціалу в умовах закладу освіти.

Доступ до якісної освіти. На законодавчому рівні кожному надається безоплатний доступ до здобуття повної загальної середньої освіти. Її якість

визначається відповідністю результатів навчання учнів, здобутих ними на відповідних рівнях освіти, визначеним державним стандартам. На офіційному сайті МОН зазначено, що якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне і практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості (Офіційний сайт МОН). Зумовлює якість освіти сукупність показників, які визначають різні аспекти освітньої діяльності: зміст освіти, форми та методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, управління якістю освіти. Здобута учнем освіта визнається якісною, якщо «її результати відповідають операціонально-заданим цілям і спрогнозовані в зоні найближчого розвитку» (Сігаєва, 2016, 217). Здобуття учнями якісної освіти слугує забезпеченню їхнього соціального добробуту в суспільстві та розширенню можливостей для повноцінного психологічного функціонування як усебічно розвинених особистостей.

Освітня реформа ставить перед ЗЗСО завдання оновлення матеріально-технічного забезпечення освітнього простору та підвищення якості надання освітніх послуг. Осучаснення матеріально-технічної бази створює в закладі освіти розвивальне предметно-просторове середовище. Процес переоснащення передбачає оптимізацію ергономіки, використання ІТ-технологій і мультимедійних засобів, створення інфраструктури для забезпечення різних форм і технологій навчання. Освітній простір нової української школи ставить за мету розширити можливості розвитку учнів, підвищити їхню навчальну мотивацію та ефективність роботи вчителя в управлінні освітнім процесом, а також реалізувати індивідуальний підхід до навчання кожної дитини, відповідно до її потреб. Крім того, із запровадженням автономії в ЗЗСО посилилася і відповідальність педагогічних працівників за якість наданих освітніх послуг. Наразі заклади освіти можуть самостійно складати навчальні плани і програми з навчальних предметів, відповідно до стандартів загальної середньої освіти та досягнень сучасної науки; обирати підручники і методики навчання; розвивати й модифікувати навчально-матеріальну базу (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Розвиток особистісного потенціалу становить основу психологічного добробуту учнів через формування їхньої здатності до автономії, управління навколишнім середовищем, постановку життєвих цілей, самоприйняття, особистісне зростання та актуалізацію їхньої психологічної стійкості, усвідомленості, турботи про себе, оптимізму. Ці показники визначено з огляду на теорію психологічного добробуту К. Ріфф і згідно з індикаторами добробуту Ф. Мартела, а також зважаючи на те, що:

- особистісний потенціал – це системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей людини, які дають їй змогу реалізовувати себе в житті (Коханова & Столярчук, 2019);
- розвиток особистісного потенціалу тісно пов'язаний з актуалізацією особистісних ресурсів людини, які є психологічною основою досягнення нею позитивних життєвих пріоритетів: самореалізації, задоволеності життям та психологічного добробуту (Сердюк та ін., 2021);
- період навчання є сенситивним для розвитку особистісного потенціалу учнів (Вовканич, 2014; Гурлеєва, 2015; Дячук, 2015; Кириченко & Салій, 2024; Михайлова, 2010; Скрипченко та ін., 2023), а освітнє середовище створює для цього оптимальні умови (Міляєва, Лебідь, & Бреус, 2013).

Автономія передбачає підтримання особистістю власної індивідуальності в соціальному середовищі. Задоволення потреби людини в автономії сприяє її психологічному добробуту, визначаючи її здатність до особистісного становлення на основі свободи вибору напрямку саморозвитку і відповідальності за власне життя. Інтенсивний прояв потреби в автономії пов'язаний з активним становленням «Я-концепції», ідентичності, ціннісно-сміслової, когнітивної, емоційної, поведінкової сфер в учнів підліткового віку. Прагнення до автономії проявляється в різних аспектах життєдіяльності підлітків, чим підтверджується їхнє бажання здобути свободу і набути здатності діяти незалежно. Розвиток автономії учнів основної і старшої ланки навчання передбачає насамперед формування у них особистісної відповідальності. Умови освітнього середовища сприяють цьому достатньою мірою, оскільки ця особистісна якість формується в

спільній діяльності як результат інтеріоризації соціальних цінностей, норм та правил.

Управління навколишнім середовищем. Здатність самостійно керувати навколишнім середовищем, бути ефективним у важливій сфері життєдіяльності, без сторонньої допомоги досягати внутрішніх і зовнішніх результатів сприяє задоволенню психологічної потреби особистості в компетентності. Самостійне управління своїм життям створює сприятливі умови для реалізації потреб особистості, її бажань і цілей. Позитивними віковими особливостями учнів підліткового віку є їхня здатність до оволодіння засобами самостійного планування і контролю своїх дій та готовність до активного розвитку вольових якостей, які дадуть їм змогу реалізовувати особистісні прагнення без сторонньої допомоги. Під впливом освітньої діяльності і за сприятливих розвивальних умов освітнього середовища у них поступово сформується самостійність як особистісна якість, необхідна їм для успішного управління своїм життям, усвідомлення власної компетентності в ньому, досягнення успіху й добробуту в різних сферах життєдіяльності.

Мета в житті дає людині усвідомлення сенсу життя, визначає його спрямованість. Здатність до постановки життєвих цілей та цілеспрямованого їх досягнення ґрунтується на розумінні необхідних для цього завдань і прагненні їх виконати. Період здобуття учнями освіти сенситивний для розвитку цієї здатності, оскільки впродовж навчання в їхньому розвитку відбувається поступова перебудова мотиваційно-особистісної сфери. Провідні мотиви змінюються від прагнення справити враження на однолітків до появи спрямування на реалізацію майбутнього, усвідомлення життєвої перспективи. Розвиток у підлітковому віці здатності ставити цілі в житті, моделювати шляхи їх досягнення та проявляти волю до їх реалізації сприяє формуванню та закріпленню цілеспрямованості учнів, яка є важливою якістю для реалізації потенціалу і досягнення добробуту в житті.

Самоприйняття. Без здатності приймати себе, усвідомлюючи власні обмеження, неможливо досягти внутрішньої цілісності. Самоприйняття тісно

пов'язане з «Я-концепцією» і самооцінкою. Їх поступове формування припадає на період навчання учнів в основній і старшій школі. Упродовж навчання у них вибудовується особиста незалежна система самооцінки, відбувається активне формування самосвідомості і переорієнтація у свідомості фокусу уваги із зовнішнього оцінювання на внутрішнє. Ці психічні новоутворення визначають самооцінку учнів, впливають на їхню здатність приймати різні сторони власної особистості, незалежно від оцінювання їхніх переваг і недоліків. Розвиток в учнів самоприйняття потребує особливої уваги, оскільки з появою здатності усвідомлювати різні сторони власної особистості з'являється загроза формування неадекватної самооцінки, що може негативно позначатися на їхньому особистісному розвитку.

Особистісне зростання – ключовий показник у структурі психологічного добробуту. Він найбільшою мірою відображає євдемоністичне розуміння цього феномену – досягнення добробуту через самореалізацію особистісного потенціалу. Прагнення пізнати і реалізувати потенціал власної особистості активно проявляється в учнів підліткового віку. З пізнанням себе у них відбувається становлення індивідуальності, розкриваються можливості для реалізації закладених природою і розвинених у процесі онтогенетичного розвитку здібностей і талантів. Навчальна діяльність в умовах ЗЗСО, поява нових інтересів та хобі розкривають перед учнями широкий світ можливостей для їхнього саморозвитку і самореалізації впродовж усього життя.

Психологічна стійкість – спроможність людини зберігати фізичне і психічне здоров'я навіть в умовах тиску несприятливих обставин. Ця особистісна якість дає людині змогу протидіяти життєвим негараздам і випробуванням, вона є внутрішнім ресурсом, що підтримує її психологічний добробут. У період навчання учнів їхня психологічна стійкість проходить стадію активного формування. Розвиток психологічної стійкості й укріплення здатності до її активації зміцнюють соціально позитивні інтереси учнів, підвищують їхню життєву активність, дають їм змогу накопичити досвід і реалізувати особистісний потенціал.

Усвідомленість у науковій літературі розглядають як здатність до уважного та безоцінного сприйняття дійсності, без прагнення її змінити; як глибоке розуміння та прийняття свого внутрішнього стану, емоцій, думок, потреб, бажань, учинків. Усвідомленість є важливим особистісним ресурсом добробуту, який поліпшує здоров'я та самопочуття людини, допомагає їй справлятися зі складними переживаннями, насолоджуватися приємними моментами, відчувати задоволення від життя. Усвідомленість пов'язана з активним розвитком самосвідомості та актуалізацією потреби самопізнання в підлітковому віці. Формування здатності учнів скеровувати свідомість на власні внутрішні процеси та переживання сприяє розвитку у них самосвідомості – важливого для особистісного зростання психічного утворення.

Турбота про себе розширює усвідомлення того, що увага до власних потреб і піклування про себе є особистісним ресурсом добробуту людини, основою її здорового і щасливого життя. Сенситивним періодом для розвитку здатності дбати про себе є ранній юнацький вік, що припадає на час навчання учнів у старших класах. Натомість весь період здобуття учнями освіти в ЗЗСО передбачає розвиток у них навичок турботи про себе. Як психологічна якість, турбота про себе зумовлює психічний розвиток учнів, визначає їхню здатність до засвоєння індивідуального і соціального досвіду, сприяє подоланню ними вікових та особистісних криз, підтримує їх на шляху особистісного становлення. Показник її сформованості в когнітивній сфері – самоусвідомлення, в афективній – самоприйняття, у поведінковій – самопідтримка.

Оптимізм визначає ставлення людини до життя завдяки узагальненню сприятливих очікувань щодо свого майбутнього. Як особистісний ресурс людини, оптимізм, разом із психологічною стійкістю, забезпечує її здатність протистояти стресовим чинникам, надаючи відчуття опори та впевненості в собі. Оптимістичні люди досить швидко адаптуються до нових умов життєдіяльності. Водночас, на відміну від песимістів, вони несхильні заперечувати наявність труднощів. Характеризуючи оптимізм як вагомий чинник добробуту, щасливого життя, успішної самореалізації в будь-якій сфері життєдіяльності та міцний

підмурівок життєстійкості людини, учені наголошують на нагальній потребі його розвитку в учнів упродовж періоду їхнього навчання в ЗЗСО.

Значення особистісного розвитку учнів в умовах освітнього середовища підкреслено в Законі України «Про освіту», де головну мету освіти визначено так: «усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу» (Закон України «Про освіту», 2016). Реформою повної загальної середньої освіти визначено орієнтири в розвитку особистісного потенціалу її здобувачів, як-от: формування в учнів компетентностей, цінностей та здібностей, які стануть для них опорою для майбутньої повноцінної самореалізації в суспільстві; упровадження особистісно орієнтованої на потреби учнів моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму; розвиток в учнів відповідальності за себе і за добробут країни; плекання у здобувачів освіти прагнення до свідомого вибору майбутньої професійної діяльності, особистісного зростання та навчання впродовж життя. Ключові компетентності і наскрізні вміння, згідно із засадами Концепції НУШ, є основою для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина, фахівця (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Розвиток міжособистісної взаємодії сприяє психологічному добробуту учнів в освітньому середовищі і забезпечується через: позитивні стосунки з оточенням, соціальний внесок, соціальну інтеграцію, соціальне прийняття. Показники визначено згідно з теорією психологічного добробуту К. Ріфф і теорією соціального добробуту К. Кіз, а також з огляду на те, що:

➤ міжособистісна взаємодія – це складний динамічний процес, що розгортається на трьох рівнях: на рівні ситуативної взаємодії налагоджуються міжособистісні контакти; на рівні узгодженої взаємодії розгортаються різні види

міжособистісних взаємин (приятельські, товариські, ділові тощо); на рівні значущої взаємодії функціонують різні види міжособистісних стосунків (дружба, кохання тощо). Реалізується міжособистісна взаємодія в процесі спілкування, під час якого виникають та проявляються міжособистісні оцінки, ставлення, потреби, смисли тощо. Позитивний її розвиток нівелює її деструктивні форми (Журавльова & Коломієць, 2013);

➤ соціальна ситуація розвитку учнів підліткового віку полягає в їх залученні в якісно нову систему взаємин, що передбачає міжособистісну взаємодію з однолітками і дорослими (Скрипченко, 2023);

➤ значущість для психологічного добробуту учнів позитивного розвитку міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі зумовлена поступовою зміною їхньої провідної діяльності – із навчання на інтимно-особистісне спілкування в колі однолітків – та актуалізацією їхньої потреби в налагодженні міжособистісних стосунків, заснованих на прихильності, спільності інтересів, спорідненості, просоціальності, взаємоповазі, прийнятті, довірі (Скрипченко, 2023; Чуніхіна, 2021; Корчакова, 2018).

Позитивні стосунки з оточенням передбачають наявність теплих, дружніх, довірливих взаємин з іншими людьми. В освітньому середовищі найближче оточення учнів – однокласники і вчителі. Для розвитку позитивних стосунків у міжособистісній взаємодії учнів визначальним є їхнє дружнє ставлення одне до одного. Важливість дружби для їхнього психологічного добробуту зумовлена потребою підлітків у спілкуванні з однолітками. Референтна група набуває для них істотної значущості; вони приймають її цінності, норми поведінки, орієнтуються на її оцінку. Спілкування з другом, за нормативами референтної групи, узгоджується з проявами прихильності, ніжності, теплоти, симпатії. У сформованих дружніх стосунках набуває значення глибоке та змістовне спілкування. Воно мотивоване потребою в близьких, дружніх зв'язках, які ґрунтуються на емоційній прихильності і спільності інтересів. Водночас довірчі взаємини в системі «учитель-учень» також підтримують психологічний добробут учнів, сприяючи в такий спосіб відчуттю ними психологічної безпеки в

міжособистісній взаємодії з учителями та більш активному їх залученню в освітній процес через активізацію їхнього почуття причетності до соціального середовища ЗЗСО.

Соціальний внесок. Оцінка людиною цінності власної життєдіяльності для суспільства уможлиблює певний внесок у його розвиток, стимулюючи пошук нею сенсу життя. Прагнення людини робити внесок на благо інших є внутрішнім ресурсом її психологічного добробуту, що пов'язано з такою важливою особистісною якістю, як просоціальність. Її розвиток відбувається впродовж усього життя людини під дією генетичних і соціальних чинників. Успішне формування цієї якості відбувається в процесі міжособистісної взаємодії учнів в умовах освітнього середовища. Просоціальність є основою просоціальної поведінки учнів. Про її розвиток свідчать позитивні переконання та мотивація дбайливого ставлення до людей, яке супроводжується почуттям самоцінності. Усвідомлення учнями цінності власної особистості в освітньому середовищі стимулює їх до взаємопідтримки та підвищує їхню мотивацію до здійснення особистого внеску в добробут найближчого оточення.

Соціальна інтеграція відображає якість стосунків людини з її соціальним оточенням завдяки почуттю спільності з ним. Задоволення потреби людини в прихильності, спорідненості з іншими людьми відбувається завдяки налагодженню міжособистісних стосунків, заснованих на взаємному прихильному ставленні. Основа здатності людини налагоджувати зв'язки з іншими закладається в ранньому дитинстві через стосунки з її рідними. Надалі ця потреба актуалізується в разі зміни соціальної ситуації. Початок навчання дитини в ЗЗСО і її перехід до кожної наступної ланки освіти постають як зміна соціальної ситуації розвитку і, відповідно, актуалізують потребу у створенні нових безпечних міжособистісних зв'язків, згідно з новими завданнями розвитку. Задоволення цієї потреби сприяє почуттю причетності учнів до освітньої спільноти, відображаючи ступінь їхньої соціальної інтеграції в середовище закладу освіти. Соціальній інтеграції сприяє згуртованість учнів, яка стимулює

їхнє бажання більше спілкуватися та отримувати задоволення від міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

Соціальне прийняття інтегрує позитивне ставлення особистості до людської природи та її почуття психологічного комфорту в оточенні інших. Комфорт учнів у соціальному середовищі ЗЗСО забезпечують міжособистісні взаємини, засновані на взаємоповазі, яка унеможлиблює прояв дискримінації. Зауважимо, що дискримінація в закладі освіти заважає учням почуватися залученими до системи соціальної взаємодії. Це стає на заваді розвитку довірчих і дружніх взаємин в освітньому середовищі, перешкоджає задоволенню потреби учнів у налагодженні позитивних міжособистісних стосунків, провокує появу у них почуття безпорадності та самотності. Варто знати, що почуття самотності, спровоковане дискримінацією, здатне підірвати прихильне ставлення учнів до оточення, порушити їхнє здорове самопочуття і негативно позначитися на їхньому психологічному добробуті. Водночас створення недискримінаційного середовища в ЗЗСО, виявлення проявів булінгу (цькування) в освіті та запобігання таким проявам дає змогу кожному учню/учениці почуватися комфортно в оточенні однокласників і педагогічних працівників, сприяє позитивному розвитку їхніх міжособистісних взаємин.

Закон України «Про освіту» гарантує безпеку міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. У ньому визначено право здобувачів освіти на: «захист від приниження честі та гідності, будь-яких форм насильства та експлуатації, булінгу (цькування), дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти» (Ст. 53, п. 1). Їхній обов'язок – «поважати гідність, права, свободи та законні інтереси всіх учасників освітнього процесу, дотримуватися етичних норм» (Ст. 53, п. 3). Упровадження реформи НУШ має на меті сформувати у здобувачів освіти соціальну і громадянську компетентності. Ідеться про: форми поведінки, необхідні для ефективної та конструктивної участі в соціальному житті; уміння працювати в команді на спільний результат, запобігати конфліктам та розв'язувати їх; повагу до закону, дотримання прав та свобод людини. Методи навчання за Концепцією НУШ

спрямовані на співпрацю учнів, залучення їх до спільної діяльності, інтеграцію в соціальне середовище закладу освіти, соціалізацію, розширення досвіду позитивної міжособистісної взаємодії. Принцип педагогіки партнерства, покликаний змінити односторонню авторитарну комунікацію «вчитель-учень» на суб'єкт-суб'єктні взаємини, засновані на взаємоповазі, довірі в міжособистісній взаємодії учнів з учителями. Принцип поваги до особистості має запобігати проявам дискримінації, насильства та знущання в освітньому середовищі (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Задоволеність навчанням виникає в учнів завдяки суб'єктивному оцінюванню ними забезпечення їхнього добробуту в ЗЗСО. Задоволеність є визначальною в ставленні здобувачів освіти до навчання, вона формує у них прагнення до вдосконалення та сприяє розвитку вміння вчитися. Зазначимо, що розвиток «уміння вчитися впродовж життя» є однією з головних компетентностей Нової української школи. Реформування освітньої системи спрямоване на те, щоб пробудити та підтримати інтерес учнів до навчання, сформувати у них прагнення вчитися, розвиватися, набувати навичок міжособистісної взаємодії, отримуючи від навчання радість та задоволення. Зауважимо також, що наразі формування компетентності «уміння вчитися впродовж життя» визначає актуальну вимогу сьогодення до розвитку молодого покоління у зв'язку з необхідністю відновлення країни в складний повоєнний період.

Попри те, що воєнні події значною мірою ускладнили організацію освітнього процесу, поставили перепони на шляху здобуття учнями освіти, піддали ризику досягнення ними добробуту в ЗЗСО, ці загрози, однак, не змінили вектор реформування повної загальної середньої освіти. Успішній реалізації поставлених освітньою реформою завдань сприяє стійкість функціонування системи «сім'я-школа», у якій взаємодія учасників освітнього процесу ґрунтується на засадах «педагогіки партнерства». Її фундаментальними засадами є усвідомлення спільності прагнень, рівноправність участі в освітньому процесі та відповідальність його учасників за результат. У Концепції НУШ

визначено принципи партнерської взаємодії між вчителями, учнями та їхніми батьками: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; рівність сторін, добровільність прийняття зобов’язань, обов’язковість виконання домовленостей; залученість дитини до спільної діяльності (Концепція «Нова українська школа», 2016). Варто зазначити, що злагоджена взаємодія учасників освітнього процесу, заснована на партнерстві і паритетності, є суттєвим чинником мінімізації наслідків негативного впливу воєнних подій на повноцінне здобуття учнями освіти та їхній добробут в умовах навчання в ЗЗСО.

Ефективність взаємодії учасників освітнього процесу щодо питання добробуту здобувачів освіти залежить від того, наскільки узгоджені їхні уявлення щодо нього, наскільки однаково вони оцінюють його забезпечення в освітньому середовищі. Результати наукового вивчення цього аспекту дали змогу встановити, що загальна оцінка учасниками освітнього процесу добробуту учнів у ЗЗСО відповідає вищому від середнього рівню, однак оцінки учнів, їхніх батьків та вчителів відрізняються (Дзюбенко, 2024). Найвище оцінюють добробут учнів учителі, найнижче – самі учні, проміжну ланку займають їхні батьки (рис. 4.4).

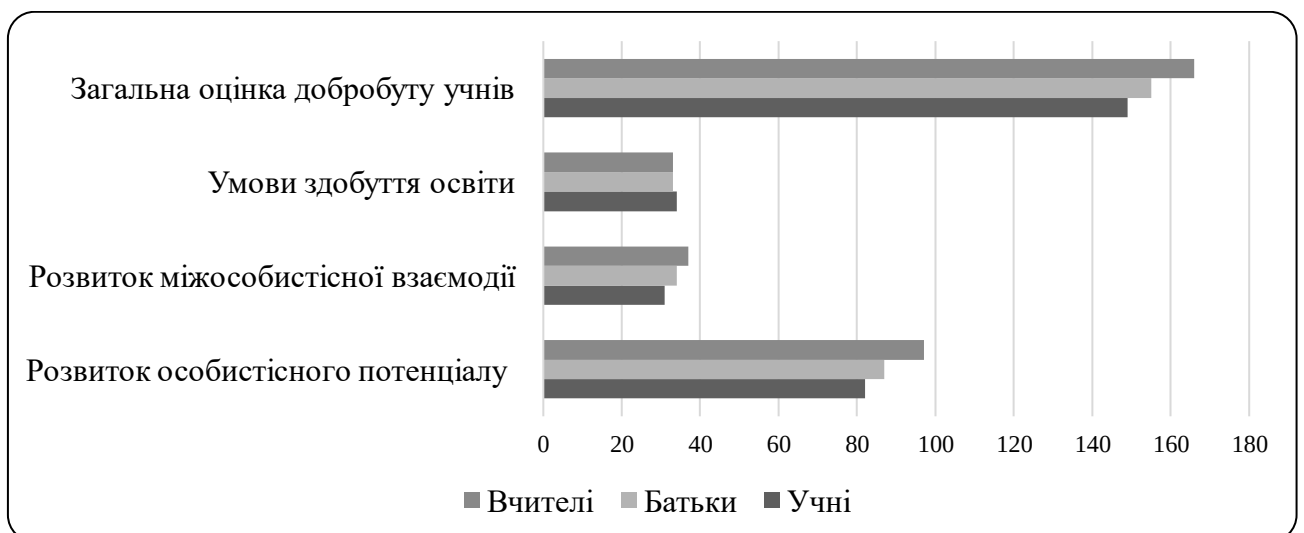


Рис. 4.4. Оцінювання учасниками освітнього процесу добробуту учнів у закладі освіти за визначеними критеріями

Це свідчить про узгодженість їхніх поглядів щодо створених у ЗЗСО умов для навчання учнів. Найвище оцінено здатність закладу забезпечити безпеку учнів в освітньому просторі та якість надання освітніх послуг. Поліпшення, на думку учасників освітнього процесу, потребує санітарно-гігієнічний стан і матеріально-технічне оснащення ЗЗСО. Урівноваженість оцінок батьків, учителів та учнів засвідчує схожість їхніх позицій щодо умов навчання. Наразі їх забезпечення лежить поза межами їхньої відповідальності, оскільки перебуває в компетенції адміністрації ЗЗСО. Однак зміна парадигми освіти змінює і підходи до організації освітнього процесу, де автономія закладу та участь усіх стейкхолдерів освіти покликані підвищити їхню співпрацю, щоб належним чином забезпечити цей процес. Взаємодія стейкхолдерів освіти щодо актуальних питань, які стосуються безпеки здобувачів освіти, формування у них засад здорового способу життя, оновлення освітнього простору та забезпечення якісної освіти, сприяє більш ефективному їх вирішенню, що також сприяє підвищенню добробуту учнів у ЗЗСО.

Відмінності в оцінюванні учасниками освітнього процесу добробуту учнів за критеріями: «Розвиток особистісного потенціалу» і «Розвиток міжособистісної взаємодії» свідчать про те, що учні нижче, ніж їхні батьки та вчителі, оцінюють власний психологічний добробут у закладі освіти. Учителі та батьки зауважили, що умови навчання в ЗЗСО сприяють розвитку особистісного потенціалу учнів, а саме їхньої здатності до самостійного управління навколишнім середовищем, постановки цілей, усвідомленого ставлення до життєвих ситуацій, прояву автономії, психологічної стійкості і турботи про себе. Учні частково підтримали такий погляд і водночас наголосили на потребі в розвитку їхньої здатності до самоприйняття, самореалізації, оптимістичного ставлення до життя та стійкості в подоланні життєвих труднощів.

Що ж до взаємодії учнів в освітньому середовищі, то тут зауважимо, що вчителі найвище оцінили соціальну інтеграцію, прийняття, довіру в їхніх взаєминах з учнями і дружбу в міжособистісних стосунках здобувачів освіти, а батьки учнів – розвиток у їхніх дітей соціального прийняття. Учителі і батьки

вважають, що учні комфортно почуваються в соціальному середовищі закладу освіти, однак самі учні зазначили, що у них недостатньо довірчі взаємини з учителями і що вони не завжди відчувають повагу до власної особистості. Натомість їхньому психологічному добробуту в освітньому середовищі сприяє наявність дружніх стосунків з однокласниками. Близькість інтересів, поглядів, переконань мотивує їх до спілкування, сприяє виникненню почуття спорідненості і спільної належності до кола однодумців, прихильному до них ставленню, що уможливорює прояв турботи в міжособистісній взаємодії.

Проведений аналіз результатів дослідження актуалізував питання налагодження взаємодії учасників освітнього процесу щодо підтримання психологічного добробуту учнів. З огляду на потреби здобувачів освіти їхнім учителям і батькам варто об'єднати зусилля та приділяти більше уваги: підвищенню взаємоповаги в міжособистісному спілкуванні учнів; посиленню в учнів почуття причетності та прийняття в соціальному середовищі; побудові довірчих взаємин у системі взаємодії «вчитель-учень»; розвитку здатності учнів до самоприйняття і самореалізації особистісного потенціалу; активізації психологічної стійкості та оптимістичного ставлення учнів до життя.

Війна в країні загострила проблему підтримання вчителями і батьками добробуту учнів, оскільки, як відомо, руйнівний вплив воєнних подій здатен стати на заваді їхньому навчанню та розвитку. У зв'язку із цим особливої ваги набуває потреба в тому, щоб кожна дитина, попри війну, здобувала необхідні знання, розвивала потрібні для дорослого життя вміння і навички, формувала важливі компетентності, ставлення та цінності, тобто впевнено торувала шлях до становлення себе як різнобічно розвиненої особистості. Підтримка прагнення учнів до особистісного зростання і самореалізації, активізація їхніх внутрішніх ресурсів сприятимуть досягненню ними психологічного добробуту в житті та стануть основою становлення молодого покоління особистостей, спроможних у майбутньому на розбудову і розвиток країни. Зауважимо також, що об'єднання зусиль учителів і батьків у посиленні згуртованості в освітньому середовищі, розвитку в ньому взаємоповаги, довірчих стосунків, міцної дружби між учнями

дасть змогу підтримати їхній психологічний добробут та зменшити негативні наслідки пережитих ними подій. Водночас набуття учнями досвіду позитивної міжособистісної взаємодії, взаємопідтримки і співпраці закріпить їхню здатність до єднання, яка є запорукою стійкості суспільства та важливою умовою збереження цілісності країни як у воєнний, так і мирний час.

Представлений у розділі досвід наукового вивчення добробуту учнів слугує підтриманню впровадження реформи освіти на засадах Концепції «Нова українська школа» в контексті визначення вектора взаємодії учасників освітнього процесу. Необхідність врегулювання питання добробуту здобувачів освіти актуалізує доцільність спільного відвідування вчителями і батьками просвітницьких тематичних зустрічей, мета яких – розширити їхні уявлення про психологічний добробут учнів в освітньому середовищі і створити відкритий простір для їхньої взаємодії щодо його підтримання у воєнний і повоєнний час. З огляду на це ми розробили програму групових зустрічей «Психологічний добробут учнів», яку представлено в навчально-методичному посібнику «Підвищення ролі сім'ї як стейкхолдера освіти».

РОЗДІЛ 5

ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ: ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ

У розділі розкрито особливості розвитку взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках як механізму гарантування безпеки дитини та підтримки її освітньої успішності. Взаєморозуміння між батьками і дітьми щодо освіти розглядається як процес взаємного коригування ставлення до освітньої діяльності дитини на основі екологічності, домовленості чи вигоди, що представлено як авторську модель.

5.1. Трактування взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках

*Взаєморозуміння** визначають як спільне розуміння і взаємне уважне ставлення між батьками і дітьми, що сприяє плідній співпраці та ефективному навчанню дитини. Тут варто відзначити зв'язок взаєморозуміння з освітньою діяльністю дитини – мотивацією щодо її академічної успішності. По-перше, коли батьки розуміють потреби та інтереси своєї дитини, вони можуть краще підтримувати дитину в її навчальних зусиллях та освітніх прагненнях. Відчуття підтримки і розуміння з боку батьків мотивує дітей до визначення та досягнення власних цілей і відповідних академічних здобутків. По-друге, взаєморозуміння сприяє побудові здорових взаємин між батьками і дітьми, що також сприяє формуванню позитивного освітнього середовища. Коли діти відчують, що їхні думки, почуття та потреби беруть до уваги, вони більш відкриті до спілкування і співпраці з батьками щодо навчальних завдань та освітніх викликів. Нарешті, взаєморозуміння в освітньому процесі допомагає батькам і дітям спільно вирішувати поставлені завдання та застосовувати ефективні стратегії щодо навчання. Відкритий і довірливий діалог між ними сприяє розв'язанню конфліктів, розвитку взаємопідтримки та позитивно впливає на освітній процес. Отже, підтримання стосунків між батьками і дітьми на основі взаєморозуміння є важливим у розбудові успішного освітнього середовища, де кожен може відчувати себе цінним і підтриманим.

***Взаєморозуміння**
– стосунки між
окремими людьми,
соціальними групами...,
коли максимально
осмислюється і
враховується на практиці
точка зору чи позиція
сторін, які спілкуються
(Войтко, 1982, 26)

Аналізуючи поняття «взаєморозуміння», можна розглядати різні аспекти його трактування. У педагогічному словнику для молодих батьків це поняття трактується як такі стосунки між окремими людьми, коли партнери по спілкуванню максимально враховують погляди і позиції одне одного. Взаєморозуміння з'являється завдяки взаємозв'язку і взаємоспрямованості бажань, інтересів, думок співрозмовників та залежить від ставлень симпатії-антипатії, дружби-ворожості. Від емоційного забарвлення стосунків змінюється сприймання взаємного ототожнення (бачення схожості між собою та іншою людиною) між партнерами, коли вони оцінюють особисті якості одне одного (Алексєєнко, Артемова, & Баглаєва, 2002). У психологічному словнику-довіднику поняття «взаєморозуміння» трактується як розуміння та прийняття суб'єктами одне одного. Основою цього процесу є розкриття сутностей об'єктів, суб'єктів, явищ з усвідомленням наявних у них зав'язків, стосунків та залежностей. Його успішність ґрунтується на достатніх знаннях і життєвому досвіді людини (Приходько & Юрченко, 2020). З огляду на вищезазначені визначення можемо зробити висновок, що взаєморозуміння між батьками і дітьми в контексті освітнього процесу – це узгодженість та досягнення ними спільних освітніх цілей за умови врахування поглядів, позицій, можливостей одне одного та розуміння іншого як особистості з її потребами, інтересами, настановленнями, переживаннями, досягненнями і поразками.

Досягненню взаєморозуміння в міжособистісних стосунках сприяє низка чинників, як-от: збіг, співзвучність, аж до ототожнення, поглядів, ціннісних настановлень, смаків, особливостей поведінки, системи декодування повідомлень, що забезпечують адекватність передавання інформації та розгортаються в контексті взаємодії згідно з її цілями та мотивами. Взаєморозуміння веде до налагодження близьких, дружніх стосунків, що є основою спілкування. «Спілкування» трактують також як пізнавальний та емоційний обмін досвідом, знаннями, уміннями, діяльністю та її результатами, а ще – як специфічну форму взаємодії між людьми, що формує її культурну спадщину (Приходько & Юрченко, 2020). Можемо сміливо стверджувати, що в

освітньому процесі спілкування між батьками і дітьми та їх взаєморозуміння набувають особливої значущості, визначаючи міру включеності батьків в освітнє життя дитини та зацікавленості в її освітніх досягненнях.

Американські психологи Я. Шочет, Х. Парк, Д. Каро вже довели значущість зв'язку між освітньою успішністю дітей у школі і показником включеності батьків у життя дітей, кількістю та якістю спілкування батьків з дітьми та обсягом тематики спілкування, пов'язаної зі школою і шкільним життям. Дослідники переконані, що чим більше батьки спілкуються з дітьми на теми їхнього навчання та освіти, тим вищий рівень власної включеності в освітній процес дитини вони проявляють (Caro, 2011; Park, 2008; Shochet et al., 2007). Однак глибина такого зв'язку суттєво залежить від віку дітей, сформованих особистісних новоутворень, проблематики шкільної ситуації, соціальної ситуації розвитку дитини та особливостей процесу її переходу від дитинства до дорослого життя, що є особливо чутливим чинником у підлітковому віці, який збігається з періодом навчання в основній і старшій школі. Водночас дослідники застерігають, що збільшення частоти розмов з дітьми-підлітками про їхнє шкільне життя може поставити під загрозу потреби цих дітей в автономії та знизити їхню мотивацію до навчання (Keijsers & Poulin, 2013). Ба більше – діти підліткового віку, прагнучи до самостійності і незалежності, можуть «не бачити» потреби в спілкуванні з батьками на тему їхнього шкільного життя та академічної успішності (Grolnick, 2007; Hill, 2004). Натомість учні основної – на етапі переходу до старшої – школи можуть демонструвати лише часткову зумовленість їхньої освітньої успішності обсягом спілкування з батьками (Jeunes, 2007; Park, 2008). Отже, освітню успішність дітей не можна вкласти в лінійну залежність від кількості та якості спілкування батьків з дітьми – вона змінюється залежно від вікових показників, інтересів, етапів вікового розвитку, соціальної ситуації, а також значущих ситуацій тощо. Так, психолог Дж. Голлманн з колегами наголошують саме на якісних характеристиках спілкування батьків і дітей, коли батьки заохочують своїх дітей до самостійності, забезпечують структуру спільних рішень, толерують

варіативність як власних, так і дитячих думок. Таке спілкування дослідники вважають «високоякісним» (Hollmann et al., 2016).

Щоб налагодити взаєморозуміння, важливо створити сприятливе середовище, де:

- батьки і діти висловлюють свої думки та ухвалюють спільні рішення; пропонують і пояснюють способи вирішення питань,
- батьки заохочують і навчають дитину висловлювати та пояснювати свою думку;
- батьки вчаться розуміти мотивацію поведінки своїх дітей і, відповідно, реагувати на їхні дії, а діти, зі свого боку, – розуміти вимоги батьків і, відповідно, реагувати на них (Camacho-Thompson et al., 2016; Vukovic et al., 2013).

Взаєморозуміння потребує емпатії, що передбачає емоційну грамотність батьків, яка ґрунтується на аналізі та розумінні емоцій. Однак на практиці батьки використовують переважно більш доступні форми емоційного включення в життя дитини, зокрема *співпереживання** і співчуття, що є чуттєвим відображенням стану іншої людини. У таких ситуаціях взаєморозуміння буде базуватися на «емоційному зчитуванні» батьками стану дитини та узгодженні власного стану з ним. Це зчитування допомагає узгодити взаємодію на рівні емоційного прийняття дитини, що є особливо важливим для особистісного її розвитку. Водночас освітній процес дитини має враховувати ще і не проявлені освітні перспективи дитини й можливості реалізації її інтересів, часові межі та інші об'єктивні чинники її освітнього просування. І тут уже потрібний когнітивний компонент розуміння – мислення щодо раціональності в ухваленні рішень, роздуми щодо доречності певних дій. Усе це містить у собі емпатія, що базується на розумінні взаємин, почуттів, психічних станів іншої особи, тобто

****Переживання***

– психофізіологічний стан, у якому проявляється зацікавлене ставлення людини до когось, чогось, до об'єкта свого переживання;
– здатність психічно здорової людини, що супроводжує всі види її діяльності, а також процеси її спілкування.
(Войтко, 1982, 122)

емпатія керується більше мисленням, а чуттєве відображення стану іншої людини буде слугувати її основою.

Для того щоб діти досягли успіхів у навчанні, їхні батьки вдаються до різних «стилів виховання», завдяки чому можуть впливати на поведінку своїх дітей. Вони проявляються як певні «стилі спілкування» батьків з дітьми, зокрема і щодо освіти дітей. У наукових дослідженнях уже зафіксовано такі стилі виховання, як-от: авторитетний, авторитарний, ліберальний, байдужий (індиферентний) тощо. Однак поведінка батьків щодо дітей не є сталою, як це зафіксовано в «концепції щодо стилів виховання», оскільки ці «стилі» змінюються відповідно до ситуації (власної, сімейної, соціальної, суспільної), вимог освіти та рівня її розвитку і загалом освітньої політики в країні. Нас радше буде цікавити не стиль самого виховання дитини, а якості батьківства, які проявляються в поведінці батьків щодо дітей. На думку Д. Баумрінда, тут слід виокремити дві ознаки – «чуйність» і «вимогливість».

- **Чуйність** – це міра, якою батьки свідомо сприяють розвитку індивідуальності, саморегуляції та самоствердження своїх дітей, налаштовуючись на їхні особливі потреби та вимоги, підтримуючи їх та погоджуючись із ними.

- **Вимогливість** стосується вимог батьків до дітей задля їхньої сімейної і соціальної інтеграції з огляду на батьківські вимоги щодо зрілості через нагляд, дисциплінарні зусилля і протистояння дитині в ситуації непослуху (Баумрінд, 1991).

Поєднання часток кожної із цих якостей буде визначати провідний стиль та окреслювати межі відповідальності батьків, визначати ступінь їхньої включеності в життя дитини під кутом зору розуміння та підтримки її потреб, урахування її інтересів та поваги до її особистих меж. А контекст реалізації включеності завжди буде визначатися умовами життя та нормами суспільства. Однак нездатність батьків (через різні обставини) враховувати обставини життя й дотримуватися балансу між «чуйністю» і «вимогливістю», хаотичне їх поєднання чи зняття дотримання одного стилю призводять до формування або хаотичного і

непередбачуваного середовища зростання дитини, або ж середовища догматичного і суворо регламентованого. Перша ситуація, що характеризується неузгодженістю та непослідовністю в задоволенні потреб дитини, дістала в психології назву дисконтинуального виховання. Таке виховання означає переривчасті зв'язки дитини з матір'ю та їх непостійність і тому непередбачуваність. Цей стиль описала 1963 року дослідниця психології Мері Ейсворт, вивчаючи психічну депривацію дітей, щоб розмежувати деприваційні порушення і порушення, викликані вищезгаданими переривчастими зв'язками між матір'ю і дитиною, які Ейсворт назвала дисконтинуальним вихованням (Лангмейер & Матейчик, 1984). Інша ситуація стосується суворо вставлених батьками особистих меж дитини, що обмежують свободу її думки та поведінки і призводять або до накопичення руйнівних сил, або до почуття власного безсилля. Цей батьківський стиль перешкоджає формуванню у дитини гнучкості поведінки, а призводить натомість до виникнення певних кліше і їх штампування в межах виставлених батьками норм.

Тож повернімося знову до питання досягнення взаєморозуміння між членами сім'ї для налагодження контактної взаємодії. У цьому процесі дослідник Д. Еггебен виокремив такі стадії:

1. Накопичення згоди. Передбачає зниження рівня напруженості і тривожності в спілкуванні між батьками і дітьми, підтримання доброзичливої атмосфери. Важливо дібрати спільні теми для розмови, які були б цікавими і для батьків, і для дітей. Для того щоб з'ясувати, чим цікавиться співрозмовник (дитина), слід починати розмову з чогось простого (музика, спорт, природа, кіно, ігри), ставити дитині нескладні запитання і через позитивні відповіді скеровувати розмову в правильному напрямі. Таким чином батькам буде легше з'ясувати причину успішності/неуспішності своєї дитини з того чи іншого предмета. Завдяки невимушеній атмосфері і ненав'язливому спонуканню до відвертості дитина навчиться аналізувати різні ситуації, робити з допомогою дорослого висновки та долати труднощі, пов'язані з її шкільним життям – і не тільки. На цій стадії досягається первинна співзвучність, збіг висновків і

суджень, зменшується самоконтроль за висловлюваннями, зростає довіра і досягається взаєморозкриття. Це відкриває шлях до екологічної розбудови стосунків, коли вільно можуть проявлятися емоції, формуватися відповідні думки та разом втілюватися у відповідній поведінці, спрямованій на соціально прийнятні цілі, зокрема й освітні досягнення. Завдяки такій цілісності (*конгруентності**) перебігу психічних процесів і станів у дитини буде розвиватися здатність розуміти та коригувати свою поведінку, яка все більше набуватиме усвідомленого керування, що є важливою компетентністю для успішного життя в суспільстві.

2. Пошук спільних інтересів. Для дітей дуже важливо, щоб батьки були «на одній хвилі» з ними. Це може проявлятися через спільне проведення часу, спільну діяльність, участь батьків у цікавих для дитини заходах. Завдяки цьому у батьків і дітей з'являються та накопичуються спільні інтереси, захоплення, формуються спільні погляди. Важливо виявити інтерес до захоплень дитини і висловити дружню підтримку, показати зацікавленість

****Конгруентна поведінка***
– узгодженість між внутрішнім станом людини (її думками, емоціями) і зовнішніми проявами (мова, жести, міміка та поведінка);
- стосується стану людини, яка діє відповідно до своїх внутрішніх переконань, цінностей та почуттів, демонструючи щирість, автентичність і психологічну цілісність.

щодо того, що хвилює і цікавить її. Якщо батьки хочуть залучити дитину до занять спортом, читання книг, перегляду наукових кінострічок, то насамперед потрібно поцікавитися, наприклад, який вид спорту їй до вподоби, чим вона вже зацікавилася і що ще її може зацікавити. Буває, що батьки виступають проти захоплення дитини, керуючись власним досвідом, або нав'язують їй свої уподобання. У такій ситуації дитина може почати шукати однодумців серед інших, чужих, і тих, хто не буде перейматися безпекою її зростання як дитини.

3. Взаємне прийняття особистих якостей і цінностей. На цьому етапі обговорення має бути забезпечено доброзичливу емоційну атмосферу, що служить відправною точкою для поглиблення взаєморозуміння. Мета полягає в тому, щоб співрозмовник усвідомив, що є не лише спільні інтереси, а й схожі

погляди і характерні особливості. На цьому етапі темою для спільного обговорення батьками і дітьми можуть стати, наприклад, особливості освітнього процесу, його переваги і недоліки, а також можливості дитини на шляху досягнення освітніх цілей та шляхи узгодження прийнятних для неї засобів освітнього розвитку (відвідування гуртків, досягнення майстерності в певному виді діяльності, поглиблене вивчення предметів завдяки участі в проєктній діяльності тощо).

4. Виявлення якостей, небезпечних для взаємодії. На цьому етапі дитина має потребу поділитися своїми тривогами і розумінням ситуації, яка цю тривогу викликає. Батьки по-різному реагують на ситуації, які трапляються в шкільному житті дітей, тому доцільно попередньо обговорити з дитиною свою реакцію на ці ситуації і те, чим вони можуть посприяти врегулюванню цих ситуацій і як це допоможе їхньому взаєморозумінню в подальшому. Наприклад: неправдива інформація від дитини щодо виконання домашнього завдання чи результатів академічної успішності, порушення дисципліни під час освітнього процесу чи прогулювання уроків можуть викликати недовіру та посилення контролю з боку батьків; низький рівень академічної успішності дитини з певного предмета може стати причиною пошуку батьками додаткових засобів вирішення питання, а не пошуку взаєморозуміння щодо цієї ситуації. Ідеться про ризики втрати довіри, що вже могла почати формуватися на попередніх етапах взаємодії між батьками і дітьми щодо питань освіти і шкільного періоду їхнього життя. З іншого боку, цей етап може розширити можливості та діапазон варіантів досягнення взаєморозуміння, що стосується не лише питань *конгруентності*, а й узгодженості своїх дій та цілей із зовнішніми обставинами. Взаєморозуміння можна досягнути завдяки певним умовностям і домовленостям щодо них. Для цього варто знову повернутися на стадію взаємоприйняття, а потім спробувати врахувати певні обставини та домовленості щодо їх урегулювання.

5. Реалізація поставлених цілей. Ця стадія характеризується налагодженням стосунків з обох боків – як з боку батьків, так і з боку дитини. Це сприяє швидкій реалізації поставленої мети, яку спільно узгодили батьки і діти.

На цій стадії відбувається обговорення можливостей дитини, що сприяє більш швидкому досягненню поставлених освітніх цілей.

6. Узгоджена взаємодія. На цій стадії батьки і діти обговорюють процес досягнення поставлених цілей, оскільки всі бар'єри нейтралізовано, встановлено довіру та з'явилася можливість неупередженого сприйняття аргументів та доказів, без нашарування впливу особистісних якостей і психологічних бар'єрів (Eggebeen, 1991).

На нашу думку, було б цілком доречним спиратися на ці стадії взаєморозуміння, коли йдеться про розбудову взаємодії батьків і дітей у контексті їхньої освітньої діяльності. Візуалізацію стадій взаєморозуміння представлено на рисунку 5.1, а прикладне їх утілення ми більш детально обговоримо в наступному підрозділі.



Рис. 5.1. Етапи досягнення взаєморозуміння між членами сім'ї (Д. Еггебен)

Процес налагодження взаєморозуміння між батьками і дітьми охоплює послідовні дії, спрямовані на досягнення гармонії в спілкуванні. Проте коли на

одній із стадій виникають непорозуміння або конфлікти, важливо зупинитися і, якщо треба, повернутися на кілька кроків назад, щоб уважно проаналізувати ситуацію, виявити причини непорозуміння та знайти конструктивний спосіб їх усунення. Такий підхід дає змогу зміцнити довіру між батьками і дітьми, уникнути загострення конфлікту і досягти більш ефективного й стійкого результату в комунікації.

5.2. Взаєморозуміння батьків і дітей щодо освітніх досягнень дитини

Оскільки взаєморозуміння сприяє конструктивній розбудові процесу спілкування, а також беручи до уваги різні його аспекти, хочемо наголосити, зокрема, на важливості такого його аспекту, як сімейні цінності. Вони ґрунтуються на соціальних нормах та етиці поведінки в суспільстві, спрямованості на розуміння себе і партнерів по спілкуванню, емпатійному взаємному ставленні та виборі оптимальної поведінки задля створення позитивної взаємодії і комунікації. Якщо під час комунікації, у контексті освітнього процесу, батьки зважають на погляди дитини та намагаються на основі емпатії зрозуміти її настановлення, потреби, інтереси, переживання, то стосунки формуються екологічно збалансовано, на основі конгруентності. На рисунку 5.2 цим ознакам відповідає середній сектор. За таких умов взаєморозуміння ґрунтується на екологічному підході, де потреби й інтереси кожного учасника враховуються та узгоджуються. Правий сектор рисунка відображає процес досягнення взаєморозуміння з огляду на відмінності позиції кожного: батька – дитини, наставника – учня. Наслідком таких умов є посилення стратегії досягнення успіху, де стосунки базуються на домовленостях, що формують у дитини свідомо спрямовану, проактивну поведінку. У такій комунікації батьки базуються на власній позиції в стосунках з дитиною і вдаються задля досягнення бажаної її поведінки до різних стратегій, як-от підкуп, маніпулювання, обіцянки батога і пряника тощо. За таких умов взаєморозуміння теж буде досягнуто, але на основі домовленостей, тобто на дистантній основі, без зближення рольових позицій учасників взаємодії.

Формується реактивна поведінка	Формується конгруентність	Формується проактивна поведінка
Дисконтинуальне виховання	Установки Переживання Інтереси Погляди Потреби Емпатія	Поразки Досягнення освітніх успіхів Можливості Позиції
Переривчастість	Враховуючи та розуміючи	

Рис. 5.2. Складники взаєморозуміння батьків і дітей (О. Чистяк)

У разі дисконтинуального виховання (лівий сектор на рис. 5.2) зв'язок між батьками і дитиною переривчастий, вимоги з боку дорослого непередбачувані, нечіткі, унаслідок чого формується реактивна поведінка дитини – вона діє задля власної вигоди, оскільки чітких орієнтирів щодо взаємодії з дорослим немає. Можна зробити висновок, що переривчастість батьківсько-дитячих зв'язків, непередбачуваність ситуацій і батьківських вимог провокують дитину постійно бути «на чатах» через змінюваність ситуації, що викликає перенапруження і стає особливо загрозливим для дитини, якщо батьки поведуться агресивно. Формуються ситуативно зумовлені стосунки, які можуть різко змінюватися, оскільки передбачити ситуацію і спрогнозувати її просто неможливо. Тут можна спиратися лише на сканування ситуації, її загроз і швидко реагувати заради збереження свого «статус-кво». Емоційне реагування домінує над мисленням, яке в таких ситуаціях аж ніяк не допомагає. Тож спонтанність, різка зміна поведінки, імпульсивність, інтуїція є більш помічними, ніж прогнозування, передбачення, аналіз. Розуміння формується на інших засадах і має у своїй основі розуміння моменту та його загроз або переваг – звідси й впливає трактування «вигоди» (Чистяк, 2023).

Розгляньмо тепер авторську модель «Взаєморозуміння батьків і дітей щодо освітніх досягнень дитини» (рис. 5.3) і спробуймо проаналізувати взаємодію між трьома виокремленими нами секторами процесу взаєморозуміння: на основі екологічності, згідно з рольовими позиціями і в контексті переривчастості батьківсько-дитячих зв'язків (дисконтинуальне виховання). В основі цієї моделі лежить явище батьківства і створення подружньої пари. Велика українська енциклопедія трактує батьківство як інтегральну категорію, якою позначають реалізацію жінкою і чоловіком як матір'ю і батьком батьківських функцій (материнських і татівських): виховної, соціально-економічної, доглядової, комунікативної, рекреативної, психологічного захисту тощо (Вілкова, 2017). У контексті освіти дитини батьків розглядають як наставників на шляху здобуття дитиною освіти в сучасних умовах. Натомість батьківська пара має власний досвід здобуття освіти. Це може призвести до конфлікту між сучасними вимогами освіти і настановленнями власного досвіду, носіями яких є батьки. (Більш детально про передавання батьківських настановлень щодо освіти вже йшлося в Розділі 3 цього посібника.)

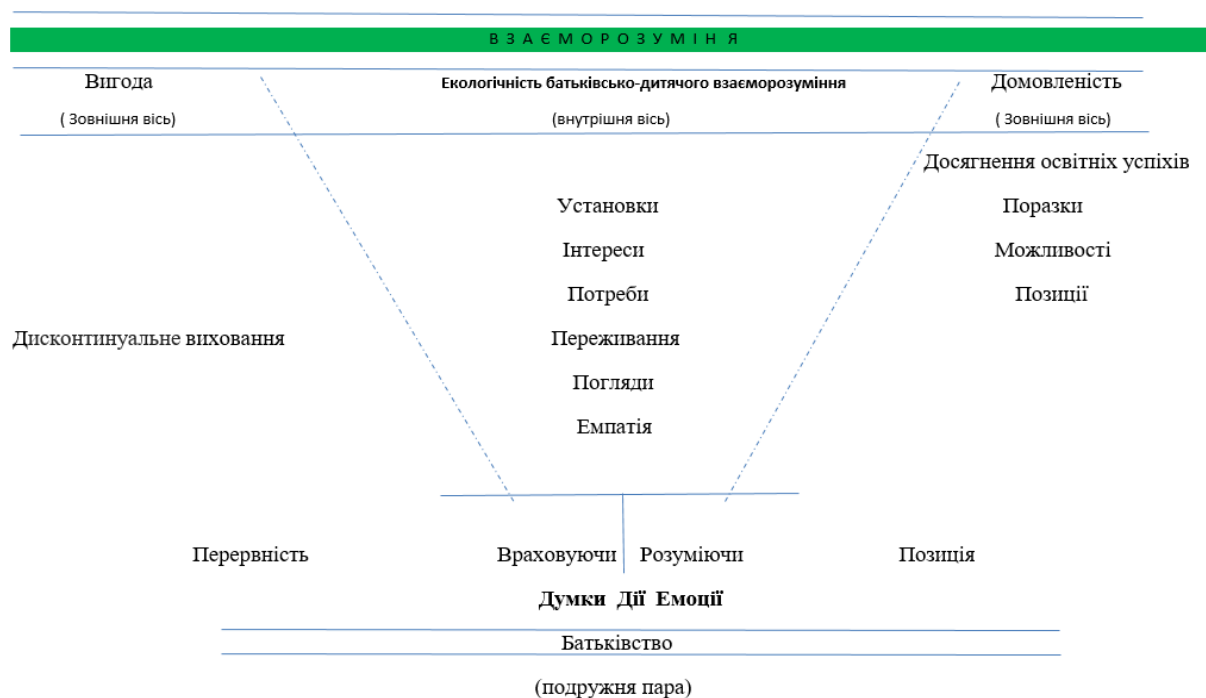


Рис. 5.3. Модель взаєморозуміння батьків і дітей щодо освітніх досягнень дитини (О. Чистяк)

В авторській моделі середній сектор, що відображає екологічність процесу взаєморозуміння, базується на врахуванні поглядів, інтересів, настановлень, потреб, переживань обох партнерів взаємодії на емпатійному рівні. Однак у ситуації актуалізації конкретних завдань освіти, як-от ДПА, ЗНО, отримання документа про повну загальну середню освіту, взаєморозуміння ґрунтується на позиції кожного. За таких умов посилюється мотивація дитини до освітніх здобутків і її проактивна позиція. Однак надмірність вимог може призводити до неуспіху, розчарування та запуску захисних механізмів.

У контексті нашого дослідження *структура взаєморозуміння батьків і дітей* представлена такими компонентами: *когнітивним* (знання про цінності, дотримання яких допомагає налагодити взаєморозуміння між батьками і дітьми; думки й міркування щодо певних речей; прийняття рішень та їх обговорення), *емоційним* (емоції та почуття у взаєминах між батьками і дітьми; емоційне прийняття; спільне переживання емоцій радості, смутку, ситуацій успіху чи невдач; розуміння власного емоційного стану та стану інших; співпереживання, співчуття), *поведінковим* (дії, поведінка, репліки, видимі реакції на інших та події, дотримання дистанції в спілкуванні, вчинки). Такий поділ видається нам цілком доречним, оскільки базовий рівень взаєморозуміння досягається на рівні емоційного відображення, що створює основу для емоційного прийняття дитини, тоді як освітній процес передбачає ще й включення когнітивного компонента, що передбачає розвинену емпатію батьків та розуміння ними освітніх перспектив розвитку дитини. Тож спробуймо розкрити більш детально особливості прояву цих компонентів у процесі досягнення взаєморозуміння між батьками і дітьми щодо освіти, наразі – в умовах воєнного стану країни.

Когнітивний компонент взаєморозуміння між батьками і дітьми щодо освіти. Тут дитина відображає своє бачення щодо включення батьків в її освітній процес, а саме: наскільки батьки цікавляться її успіхами в навчанні, знають і підтримують її інтереси, враховують можливості в освітньому процесі, ознайомлені із засобами мотивації своєї дитини до навчання та готові їх застосовувати, презентують дитині своє бачення щодо її освіти. Іншими словами,

це те, як діти оцінюють піклування батьків про них. Оцінюючи запропоновані твердження, діти високо оцінили зацікавленість батьків щодо їхнього навчання, водночас зауважили, що вони не завжди знають, як мотивувати дитину до навчання. (рис. 5.4).

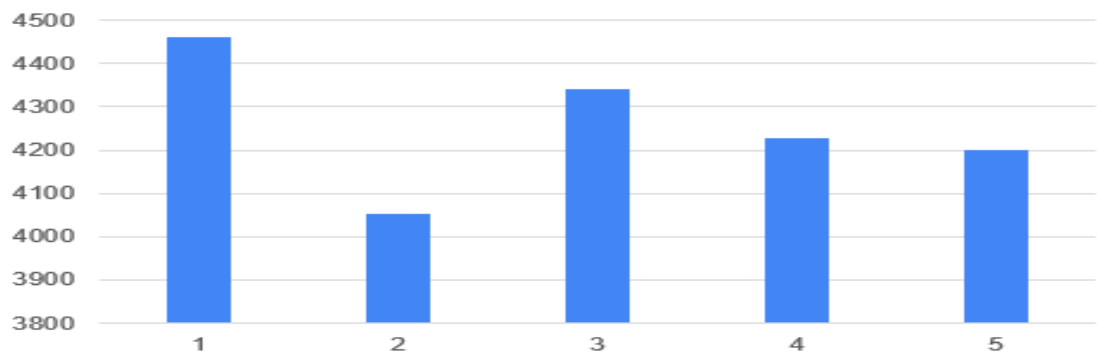


Рис. 5.4. Оцінювання дітьми взаєморозуміння з батьками (когнітивний компонент)

Примітка. Запропоновані твердження: 1. Я знаю, що мої батьки цікавляться моїми успіхами в навчанні. 2. Мої батьки знають, як мене мотивувати до навчання. 3. Батьки підтримують мої інтереси. 4. Я знаю позицію своїх батьків щодо моєї освіти. 5. Я вважаю, що батьки правильно оцінюють мої можливості в навчанні.

Дослідження показало, що, на думку дітей, батьки зацікавлені в успіхах своїх дітей у навчанні, але не завжди вживають належних заходів для поліпшення результатів. Це може бути короткотривала зацікавленість, що стосується набраних балів з того чи того предмета або результатів якогось із видів контролю. Оцінка інших тверджень цього компонента показує, що значна частина дітей відчуває підтримку їхніх інтересів з боку батьків, хоч і вважає, що вони не завжди реально оцінюють їхні можливості. Також дослідження підтвердило, що батьки не завжди обговорюють з дітьми свою позицію щодо їхньої освіти.

Твердження, спрямовані на дослідження *емоційного компонента* взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках, характеризують рівень емоційного комфорту дитини в сім'ї (рис. 5.5). У них відображається, наскільки діти пишаються своїми батьками, довіряють їм, діляться з ними своїми радощами і невдачами, а також наскільки дітям подобається перебувати в

товаристві своїх батьків. Оцінюючи твердження емоційного компонента, учні зазначають, що пишаються своїми батьками, однак водночас дають низьку оцінку, коли йдеться про врахування їхньої думки в плануванні сімейного відпочинку.

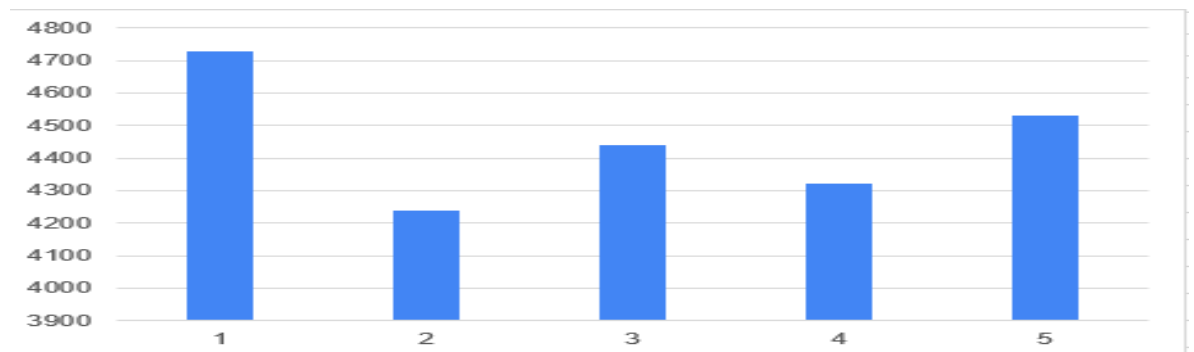


Рис. 5.5. Оцінювання дітьми взаєморозуміння з батьками (емоційний аспект)

Примітка. Запропоновані твердження: 1. Я пишаюся своїми батьками. 2. Моя думка враховується в плануванні сімейного відпочинку. 3. У мене довірливі стосунки з батьками. 4. Я ділюся з батьками своїми радощами і невдачами. 5. Мені подобається перебувати поруч зі своїми батьками.

Взаємодія між батьками і дітьми не обмежується лише вербальним спілкуванням – вона охоплює також конкретні дії, реакції та рольові взаємини. Спільна діяльність батьків і дітей у сім'ї відображена у твердженнях, які акцентують увагу на дослідженні поведінкового компонента. *Поведінковий компонент* діяльності в сім'ї можна розглядати як індикатор якісної взаємодії та адаптації між батьками і дітьми (рис. 5.6). Він допомагає виявляти конкретні зразки поведінки, які сприяють або, навпаки, заважають ефективній комунікації та взаєморозумінню. Дослідження поведінкового компонента може включати аналіз спільних активностей, таких як спільні ігри, робота над проєктами або побутові справи, а також вивчення реакцій на конфліктні ситуації, стратегій вирішення конфліктів та способів співпраці в різних життєвих ситуаціях. Такий підхід до вивчення взаємодії між батьками і дітьми дає змогу отримати більш глибоке розуміння динаміки сімейних взаємин та ідентифікувати ключові аспекти, які можуть бути вдосконалені для підтримки здорових і позитивних стосунків у сім'ї.

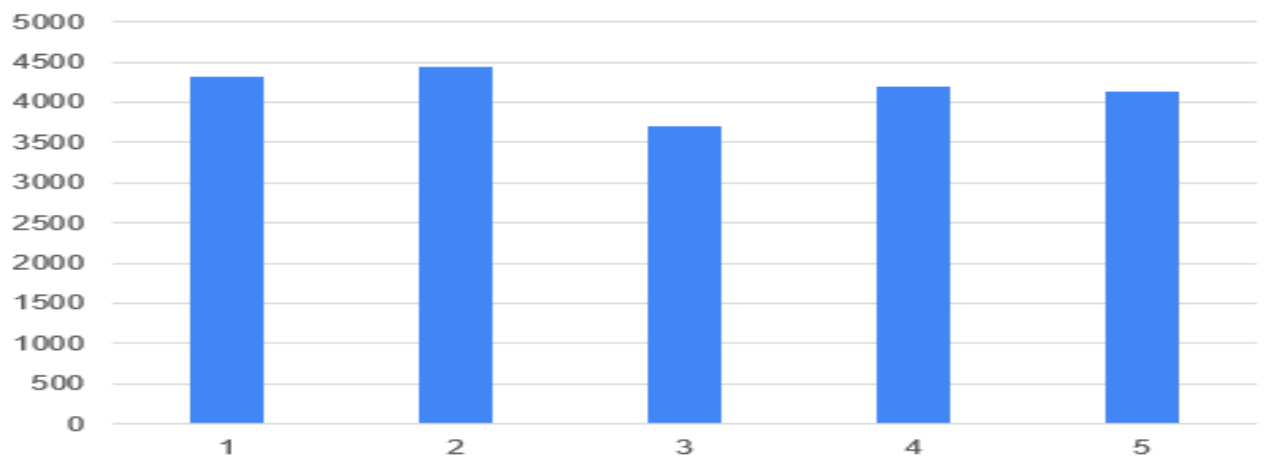


Рис. 5.6. Оцінювання дітьми взаєморозуміння з батьками (поведінковий аспект)

Примітка. Запропоновані твердження: 1. Я з батьками обговорюю свої бажання. 2. Я завжди можу звернутися до батьків зі своїми труднощами і негараздами. 3. Більшу частину свого вільного часу я проводжу з батьками. 4. Я завжди можу звернутися по допомогу під час виконання д/з до своїх батьків. 5. Батьки розмовляють зі мною на теми, які мене цікавлять.

Результати аналізу оцінювання дітьми поведінкового компонента взаєморозуміння показали, що вони пишаються своїми батьками і їм подобається перебувати в їхньому товаристві. Водночас діти визнають, що недостатньо часу проводять з батьками і розмовляють з ними (Чистяк, 2024).

Постає питання, який із компонентів є найбільш вагомим в оцінці дітьми взаєморозуміння з батьками. Нижченаведена діаграма дає відповідь на це питання – звичайно, це емоційний компонент, який фіксує, що емоційний зв'язок та емоційні стосунки створюють ядро батьківсько-дитячої взаємодії (рис. 5.7).

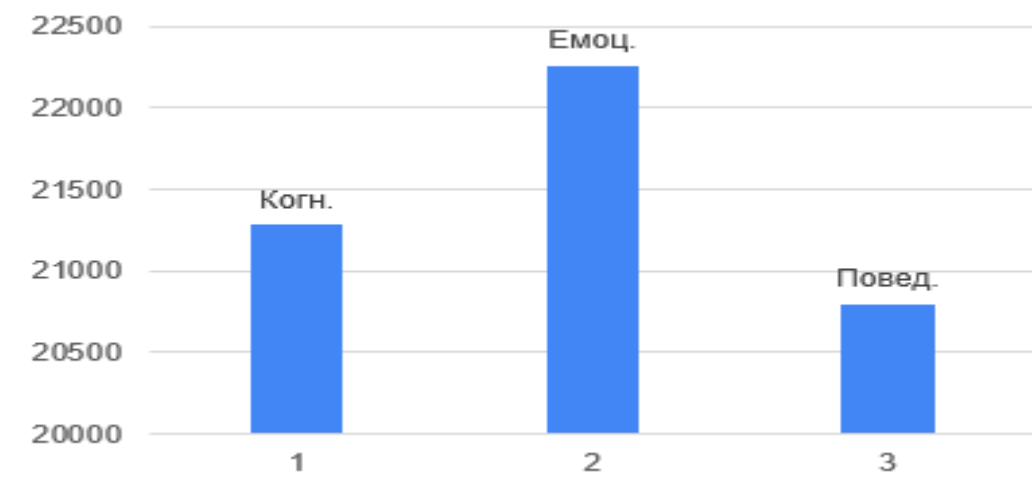


Рис. 5.7. Оцінювання дітьми їхнього взаєморозуміння з батьками

А який компонент є найбільш вагомим в оцінці батьками їхнього взаєморозуміння з дітьми? І результат нас не здивує – теж емоційний компонент (рис. 5.8). Тобто результати оцінювання батьками і дітьми компонентів взаєморозуміння засвідчили, що найбільш вагомим як для батьків, так і для дітей є емоційний компонент. Емоційна прихильність між батьками і дітьми створює між ними емоційно насичені стосунки, які формують та закріплюють зв'язок між ними, створюють загальне емоційне тло розвитку дитини і життя сім'ї, формують певні уявлення про стосунки між людьми та способи емоційного на них реагування. Інтимність сімейного життя, природно, наповнена емоціями.

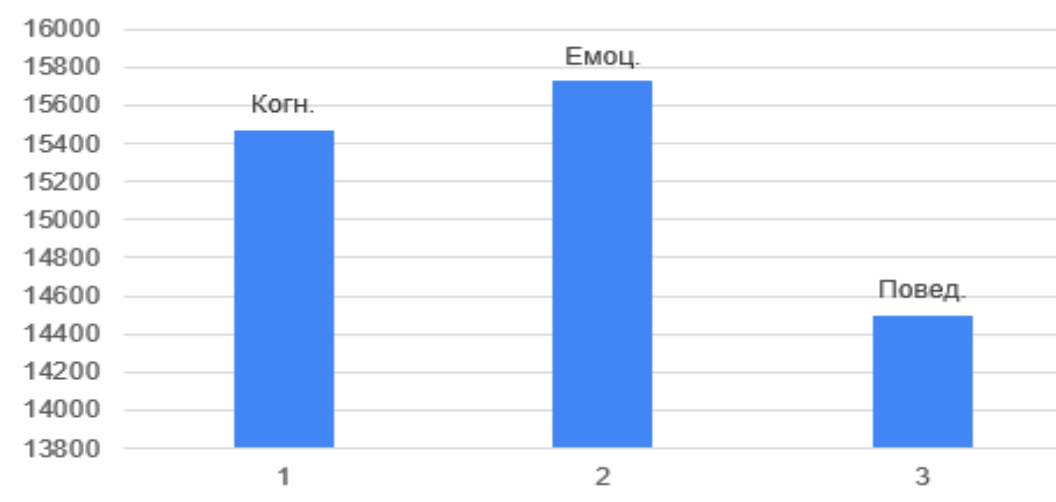


Рис. 5.8. Оцінювання батьками їхнього взаєморозуміння з дітьми

Однак ці емоції мають широкий спектр прояву: від дружніх і підтримувальних до злих, агресивних, ворожих та конфліктних. Зрозуміло, що всі батьки прагнуть урегулювати емоційні взаємини і скерувати їх до більш позитивних проявів. Але тут ми, однак, хотіли б застерегти, що це може стати пасткою як для батьків, так і для дітей саме через обмеження спектру емоційних проявів. Стосунки батьків і дітей важливі саме тому, що вони стають першою дослідницькою лабораторією життя дитини, яка в безпечному лоні батьківської турботи може навчитися безпечно відчувати свої емоційні реакції через тілесні відчуття, проявляти їх зовнішньо, фіксувати реакції на них своїх батьків, називати свої емоції, розуміти як їхній смисл, так і взаємозв'язок між своїми

емоціями та реакціями на них батьків. Коли дитина складає цей ланцюжок: потреба/потреба – власна емоція – зовнішній її прояв – реакція батьків – результат (бажаний/небажаний) – тоді і виникає вміння керувати своєю поведінкою на основі власних емоційних реакцій, розуміння їхнього смислу для себе та оточення. Емоції – це сигнали про потребу/потребу, які спонукають дитину до їх реалізації у своїй поведінці і думках. Батьки вже пройшли цей шлях дорослішання і набули досвіду реалізації своїх потреб, про які сигналізують їхні емоції. Тепер настав час їхніх дітей навчитися відчувати свої емоції як сигнали про свої потреби, реалізація яких вимагає ще обдумування способів та вибудовування певної поведінки. Тож спрощена модель керування собою буде така: «емоція – думка – поведінка».

Але у дітей цей процес не швидко вибудується саме в такий спосіб. Щоб це відбулося, дитина має відчувати себе в безпеці: саме почуття безпеки дає їй змогу вільно експериментувати без загрози для власного життя та здоров'я. Здавалося б, вимальовується ідеальна картина ідеального життя – досконалі батьки і досконалі діти. Але... досконалість трохи нагадує таке поняття, як стерильність, де немає нічого живого. Тож, спрощено фіксуючи модель керування собою, ми окреслюємо лише напрям, який за певних умов дасть нам більше шансів управляти своїм життям через керування своєю поведінкою. Але він не єдиний... І з певного моменту може бути потрібний інший шлях – ще більш спрощений, як-от «емоція – поведінка».

У ситуації смертельної загрози, якою є війна, швидка реакція на небезпеку може комусь врятувати життя: сигнал небезпеки – людина швидко перемістилася в безпечне місце, і це швидке переміщення може стати для неї порятунком. Тож ми не агітуємо за досконалість, а лише закликаємо до розуміння своїх емоцій, налагодження добрих і підтримувальних стосунків зі своїми дітьми, які можна було б оцінити як комфортні і бажані. Які стосунки ми оцінюємо як бажані – таких і будемо прагнути досягати. Якщо ми хочемо мати турботливі стосунки, то будемо їх і продукувати. Якщо в певний момент ми не хочемо їх, то наші

емоційні реакції нас відштовхнуть одне від одного. Зчитувати свої емоції означає розуміти свої потреби, а далі – керувати своєю поведінкою для їх реалізації.

Тепер погляньмо, як же відбувається процес керування поведінкою і думками щодо цього процесу. Повернімося знову до описаних нами вище трьох компонентів, які фіксують емоції (емоційний компонент взаєморозуміння), думки (когнітивний компонент взаєморозуміння) і поведінку (поведінковий компонент взаєморозуміння). Аналізувати зв'язок між цими компонентами ми будемо в контексті освіти дітей. Тож діти наголошують, що батьки, хоч і цікавляться їхніми освітніми успіхами, однак не завжди виступають як активні учасники, часом воліючи залишатися спостерігачами. Зі свого боку, батьки зазначають, що для них дружні стосунки з дитиною є більш вагомими, ніж її шкільна успішність. Тобто ситуація війни змусила їх переоцінити ставлення до життя дитини як більшої цінності, ніж її успішність у закладі освіти. Когнітивний аспект взаєморозуміння отримав у батьків вищу оцінку, ніж у дітей, оскільки батьки мають більший потенціал керування власним життям: вони мають більший досвід у спілкуванні, несуть відповідальність за своїх дітей, мають потенціал приймати рішення щодо їхнього майбутнього і здатні проаналізувати й оцінити їхні потреби і можливості. Діти, навпаки, не мають достатніх навичок саморегуляції, тому переважно емоційно (тобто природно) реагують на включеність батьків в освітній процес (спілкування з педагогами, інтерес до результатів навчання та шкільного життя), на батьківські зауваження чи намагання допомогти. Тож діти оцінили низькими балами твердження, які стосувалися прояву інтересу батьків до освітнього процесу дитини. Тут ми хотіли б звернути увагу на низький рівень поведінкового компонента як серед батьків, так і серед дітей. Це можна пояснити тим, що на етапі молодшого підліткового віку (9-12 років) референтною групою для дітей є вже однолітки, а не батьки, тому твердження, що стосувалися спільно проведеного часу з батьками, отримали низькі оцінки. Батьки ж, знаючи і розуміючи можливості та потреби своєї дитини, однак, не завжди мають достатній рівень знань і навичок, щоб допомогти їй долати труднощі, що виникають в освітньому процесі. Можна

сказати, що поведінковий репертуар не лише дітей (що цілком природно), а й батьків залишається на низькому потенційному рівні. Саме тому в процесі регулювання поведінки дитини батьки можуть нехтувати її потребами і не зважати на її емоційні реакції, а вдаватися до владних рішень з огляду на зовнішні обставини, зокрема освітні вимоги. Тож іще раз наголосимо, що емоційний компонент взаєморозуміння є вагомим аспектом мотиваційного ставлення до навчання і загальної успішності учнів. Наше дослідження підтвердило, що саме цей компонент є найбільш значущим у досягненні взаєморозуміння з дітьми, особливо молодшого підліткового віку. Водночас варіативність його проявів є природно високою, через що знайти «чарівну паличку» врегулювання дуже складно. І тут єдино правильний підхід – любов до дитини, її прийняття та емоційна підтримка з вірою в її потенціал та сили. А ще – дослідження, результати яких розкривають природний процес взаєморозуміння.

А тепер знову повернімося до результатів нашого дослідження щодо того, як дорослі, тобто батьки, досягають взаєморозуміння з дітьми. Розгляньмо ці результати під кутом зору кожного окремого компонента.

Когнітивний (пізнавальний) компонент передбачає, що батьки мають бути добре обізнаними як щодо зовнішніх, так і внутрішніх потреб своєї дитини (уміння визначати потреби, бажання та інтереси дитини). Важливо розуміти, що емоції, фізичний стан та соціальне оточення можуть по-різному впливати на її розвиток і поведінку (рис. 5.9). Неабияке значення має вміння батьків розпізнавати, коли саме дитина потребує підтримки, спокою або додаткової уваги. Важливою є здатність батьків активно слухати свою дитину, аналізувати її слова й поведінку, щоб глибше розуміти її думки і переживання. Розуміння мотивації та особливостей мислення дитини дає змогу більш ефективно підтримувати її в досягненні освітніх цілей і формуванні самостійності.

Результати оцінювання когнітивного аспекту показали, що батьки взаємодіють з дитиною, коли вона цього потребує, але не завжди знають, чим вона цікавиться і як її мотивувати до навчання. Це може свідчити про брак

якісного спілкування і довіри дітей до батьків щодо власних інтересів, потреб та можливостей.

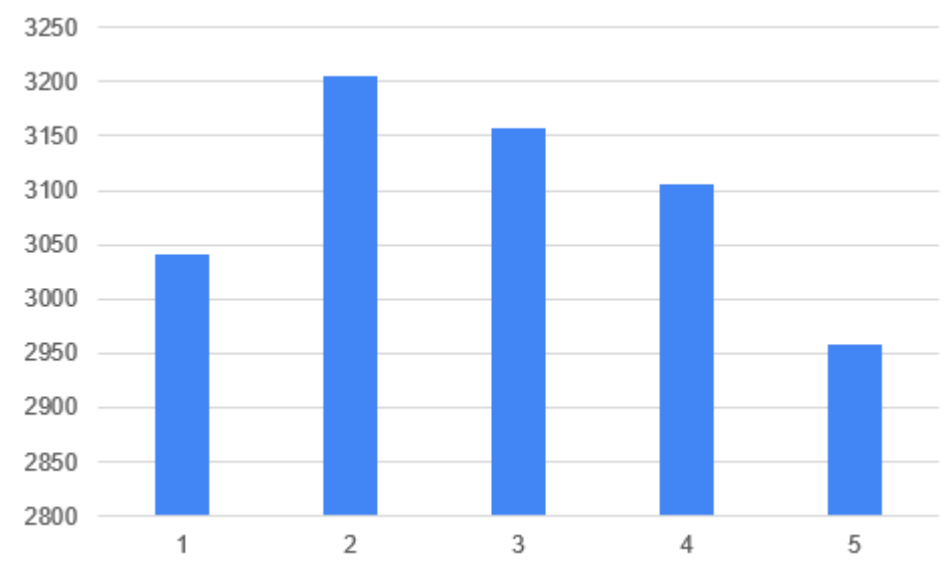


Рис. 5.9. Оцінювання батьками взаєморозуміння з дітьми (когнітивний аспект)

Примітка. Запропоновані твердження: 1. Я знаю, чим цікавиться моя дитина. 2. Я відповідаю на запитання, які ставить моя дитина. 3. Я знаю про можливості своєї дитини в навчанні. 4. Я обізнаний/на про навчальні і позашкільні успіхи своєї дитини. 5. Я знаю, що мотивує мою дитину до успішного навчання в школі.

Твердження, спрямовані на дослідження *емоційного компонента* взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках, характеризують батьківсько-дитячі взаємини, що сприяють формуванню у підлітка зрілих соціальних навичок, забезпечуючи академічну успішність дитини та досягнення нею психологічного добробуту (рис. 5.10). В оцінках батьків відображається, якою мірою вони надають емоційну підтримку дитині, чи вірять в її можливості і чи переймаються через її освітні досягнення. Віра батьків у здібності дитини допомагає їй відчувати впевненість у собі та підтримує бажання досягати нових вершин у навчанні, створює безпечне середовище, де дитина може відкрито ділитися своїми переживаннями, невдачами і перемогами. Постійна підтримка та віра батьків у потенціал дитини допомагають їй розвивати самостійність, відповідальність і здатність до самовдосконалення.

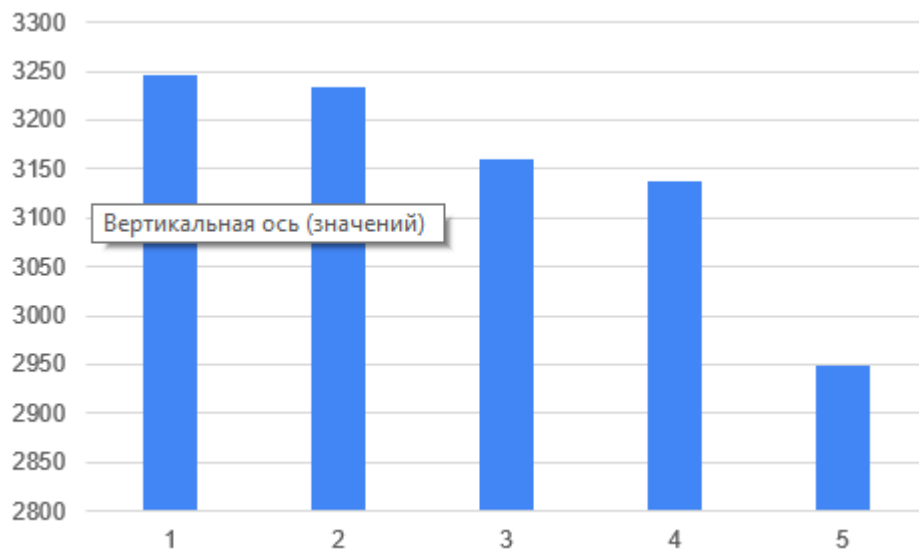


Рис. 5.10. Оцінювання батьками взаєморозуміння з дітьми (емоційний аспект)

Примітка. Запропоновані твердження: 1. Моя дитина завжди може звернутися до мене зі своїми труднощами та невдачами. 2. Я вірю у свою дитину та її успіхи. 3. Я схвалюю самостійність своєї дитини. 4. Я обговорюю з дитиною її емоційний стан. 5. Я схвалюю інтереси своєї дитини.

У дослідженні емоційного компонента найвищі оцінки батьків отримало твердження, що дитина завжди може звернутися до них зі своїми труднощами та невдачами, а от твердження «Я схвалюю інтереси своєї дитини» отримало найнижчі оцінки, тобто батьки не завжди готові підтримати інтереси своєї дитини. Такі результати свідчать про готовність батьків допомогти своїй дитині, але водночас і про неготовність батьків схвалити інтереси дитини, якщо вони суперечать їхнім принципам та поглядам.

Поведінковий компонент передбачає здійснення батьками щодо своєї дитини конкретних дій та вчинків, які сприяють налагодженню взаєморозуміння в їхніх стосунках та підвищенню рівня академічної успішності. Результати оцінювання батьками поведінкового компонента показали, що найбільш високо вони оцінюють спілкування з дитиною під час спільних прогулянок та надання допомоги дитині в критичних ситуаціях (рис. 5.11). Найнижчі оцінки виявлено щодо твердження, чи надають батьки допомогу дітям у виконанні їхніх домашніх завдань. Причиною такого результату може бути зайнятість батьків на роботі; недостатній рівень знань і навичок з певного предмета, щоб допомогти у

виконанні домашнього завдання; упевненість у тому, що їхня дитина вже достатньо самостійна і сама може справитися з ним.

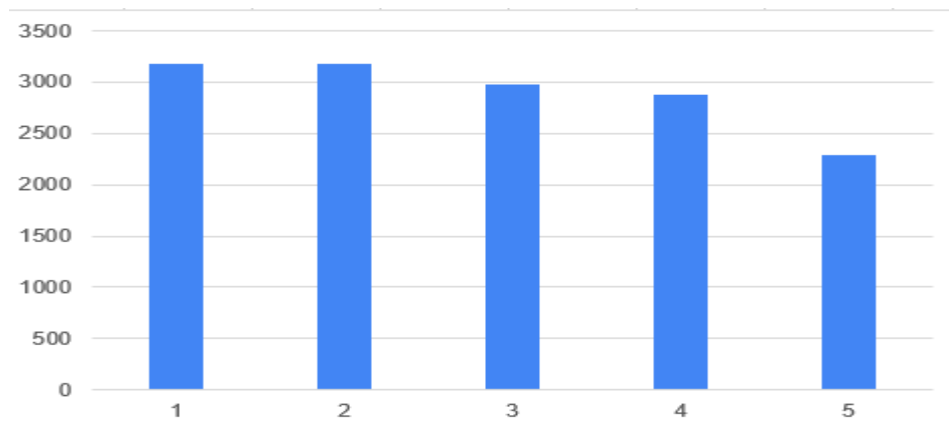


Рис. 5.11. Оцінювання батьками взаєморозуміння з дітьми (поведінковий аспект)

Примітка. Запропоновані твердження: 1. Ми спілкуємося з дитиною під час прогулянки. 2. Я допомагаю своїй дитині виходити з критичної ситуації. 3. Я щодня спілкуюся з дитиною на теми, що її цікавлять. 4. Я спонукаю свою дитину до самостійного розв'язання проблемних завдань та ситуацій. 5. Я допомагаю своїй дитині у виконанні домашнього завдання.

Відповіді батьків свідчать про те, що їм часто-густо просто бракує практичних навичок щодо формування взаєморозуміння в батьківсько-дитячих стосунках. Причиною цього може бути порушення комунікації між батьками і дітьми у зв'язку з віковими особливостями підлітків (небажання спілкуватися, ділитися своїми труднощами та переживаннями).

Погоджуємося тут з позицією дослідниць (Булгакіна & Азаркіна, 2021), які наголошують на тому, що спрямування батьків до налагодження взаєморозуміння з дітьми перебуває в площині найбільш істотних характеристик гармонійних батьківсько-дитячих стосунків. На їхню думку, забезпечити реалізацію когнітивного та емоційного компонентів такого процесу можна, якщо спиратися на дотримання таких умов:

1) задоволення базових потреб дитини в системі батьківсько-дитячих стосунків: потреби в безпеці та емоційній близькості з іншими людьми; потреб, що виникають у процесі батьківсько-дитячої взаємодії, зокрема прийняття та визнання індивідуальності дитини, збереження дитиною свого «Я» як автономної реальності;

2) достатній рівень усвідомлення батьками індивідуальних особливостей своєї дитини, розуміння їхньої психофізіологічної, психологічної та соціально-психологічної природи;

3) відповідальна організація батьками конструктивного стилю взаємодії, адекватного індивідуальним особливостям розвитку дитини

Усі ці якісні характеристики та умови батьківсько-дитячих стосунків окреслюють батьківську позицію щодо питань підтримки і настановлень у процесі зростання дитини, визначаючи зміст взаємодії між батьками і дитиною, спосіб досягнення взаєморозуміння в освітньому процесі дитини і її освітніх здобутків.

Також слід зауважити, що батьківство є важливою, проте лише частиною життя дорослих. Діти «сканують» реальне життя батьків й орієнтуються саме на те, як батьки організовують свій час, регулюють відпочинок і роботу, як налагоджують зв'язки в суспільстві та розбудовують робочі і дружні стосунки, що вони вважають своїм успіхом і як його святкують. Радість життя є основою батьківства, а здатність батьків до взаєморозуміння з дітьми – формою опанування дітьми дорослого життя, якого вони так прагнуть для себе і де освіта постає як засіб досягнення цієї дорослості. Батьківська функція має природно інтегруватися в життя дорослих, а здатність до взаєморозуміння – слугувати механізмом опанування соціального життя, частина якого стосується освіти.

РОЗДІЛ 6

ЯК ПОБУДУВАТИ КОМУНІКАЦІЮ МІЖ ШКОЛОЮ І СІМ'ЄЮ

Розділ інтегрує зміст усіх попередніх частин посібника та спрямовує інтересантів освіти на пошук відповідних форм розбудови комунікаційного процесу між школою і сім'єю. Як ресурс цього пошуку пропонуємо розглянути представлену авторську модель регуляції комунікації між сім'єю і школою, доповнивши її авторською методикою оцінювання «комунікативності» вебсайтів закладів загальної середньої освіти.

У будь-якій справі наріжним каменем її успішної реалізації є процес побудови комунікації, яку можна порівняти з кровотоком в організмі людини, що поєднує всі органи в спільну систему, а наявність поживних речовин (як її ресурсів) робить цю систему сильною і дієздатною. Комунікація між школою і сім'єю*⁷ – це процес передавання відповідної, тобто цільової, інформації, а своєчасне, повне і доступне її передавання визначає стабільну, послідовну і комфортну взаємодію та очікуваний результат. Важливим завданням сьогодення є розбудова освітнього процесу через створення таких умов навчання, за яких дитина отримувала б задоволення від цього процесу, а не просто «атестат з

***Комунікація між школою і сім'єю**

– це передавання інформації, що стосується освіти дітей і її забезпечення, а також створення умов, за яких у дітей з'являється насага до навчання.

Розвиток мислення
визначає, якою мірою
людина здатна
орієнтуватися
в навоколишньому
світі, як вона панує
над обставинами
і над собою.

оцінками». Дитина має навчитися не зазубрювати тексти, а вирішувати життєві завдання, де знання є засобом для цього. Дотримання принципу «навчання в радість» проходить наскрізною лінією через усі розділи нашого посібника як основа досягнення взаєморозуміння батьків і дітей щодо освітнього процесу та побудови між ними конструктивної, спрямованої на освіту взаємодії. Також цей принцип сприятиме екологічному перегляду батьками і вчителями своїх настановлень щодо цінності освіти відповідно до актуальних вимог сучасності та перспектив розвитку системи

⁷ означає, що позначений термін має додаткове пояснення у вбудованому в текст прямокутнику.

освіти в громаді, країні, а також закріплення цінностей освіти в громадській думці. У повоєнний час надзвичайно важливим завданням, яке постане перед українським суспільством, буде спрямування комунікації стейкхолдерів освіти в річище мирного співіснування та співпраці, її змістове зосередження на гуманістичних цінностях та пошуку способів конструктивного вирішення завдань, зокрема освітніх. Процеси розшарування суспільства, спровоковані війною, мають поступитися відтак процесам консолідації та розбудови мирного життя, створенню безпечного освітнього середовища для навчання дітей, а також зростанню людського і суспільного капіталу.

З огляду на це варто тримати фокус на освіті і пам'ятати, що заклад освіти в процесі розгортання своєї діяльності прагне розширювати сфери активності здобувачів освіти для більш інтенсивного розвитку їхнього творчого потенціалу – аж до створення домінанти в комунікативному процесі між школою і сім'єю. Однак основним завданням школи є *освіта дитини*, і цільовою діяльністю ЗЗСО є радше не загальний розвиток творчого потенціалу дитини, а освітній процес, де засвоєння знань відбувається за допомогою спеціальної організації навчальної активності дитини – системи навчання *продуктивних* форм мислення, а не *репродуктивних*. Тому ще раз наголосимо, що основою освітньої діяльності є вирішення саме завдань здобуття освіти, відтак сам освітній процес має реалізовуватися по-новому, а не через продукування школою схоластичного типу навчання і схоластичного способу мислення, що є ознакою історично минулої парадигми освіти. Тож обрання освітнім закладом способу вибудовування комунікації між учасниками освітньої взаємодії, спрямованого насамперед на набуття здобувачами освіти компетентностей для життя, має стати індикатором сучасних трендів її розвитку, де співпраця стейкхолдерів освіти допоможе їх досягненню. Саме такий фокус переміщає нас від схоластичної, репродуктивної системи здобуття знань до проактивної, продуктивної (див. «Модель сталого розвитку випускника НУШ»). Щоб досягти цієї мети в розбудові освітнього процесу, потрібно визначити ключові площини комунікації між школою і сім'єю, відповівши на такі питання:

- Хто відповідальний за налагодження комунікації?
- Як школі працювати з батьками-стейкхолдерами, як налагодити з ними комунікацію?
- За якими напрямками, на які теми, у яких площинах ця комунікація здійснюється?
- Які є для цього засоби?
- Чи можна регулювати комунікацію між батьками і вчителями, і якщо так, то яким чином?
- Якісна комунікація – яка вона?

6.1. Процес комунікації

Відповісти на поставлені запитання допоможе розроблена нами авторська модель соціально-психологічної регуляції комунікації між школою і сім'єю (рис. 6.1), що наочно відображає цей процес. Структурними компонентами моделі є: *суб'єкти комунікації* – ШКОЛА (ЗЗСО) як надавач освітніх послуг і відправник інформації і СІМ'Я як отримувач інформації та замовник освітніх послуг; між ними за визначеними *площинами комунікації* створюються відповідні *комунікативні канали*. У нашій моделі комунікація здійснюється між її структурними компонентами – школою і сім'єю. Процес комунікації опосередкований провідними чинниками, які й визначають її кінцевий результат – якість та ефекти комунікації. Це такі чинники: 1) засоби регулювання професійної комунікації, якими володіють шкільні працівники, і 2) «призми сприймання» батьками освіти та освітніх процесів.

Розгляньмо цей процес більш детально. Визначений набір комунікативних засобів може змінюватися відповідно до ситуації та освітніх потреб. Так, наприклад, наше дослідження показало, що в умовах війни істотно посилилося значення таких комунікативних каналів, як створення соціальних груп у вайбері, телеграмі, фейсбуці тощо. Однак хоча можливостей для особистих зустрічей в умовах війни стало менше, їхня значущість усе одно залишається на першому місці. Стрижнем авторської моделі є *регулювання комунікації*, яка з боку школи

регулюється на професійному рівні, а з боку сім'ї – згідно з її запитами та освітніми потребами дитини. Це визначає спектр відповідних засобів, форм та комунікативних можливостей – від поінформування до укладання договору з визначенням інтересів стейкхолдерів освіти (рис. 6.1). Серед варіантів *засобів регулювання професійної комунікації* можна визначити такі: правила поведінки, діловий етикет, діловий протокол (договір або угода) між суб'єктами, а серед «*призм сприймання*» батьків – сімейні освітні настановлення, сімейні цінності і традиції (Ловка, 2023).

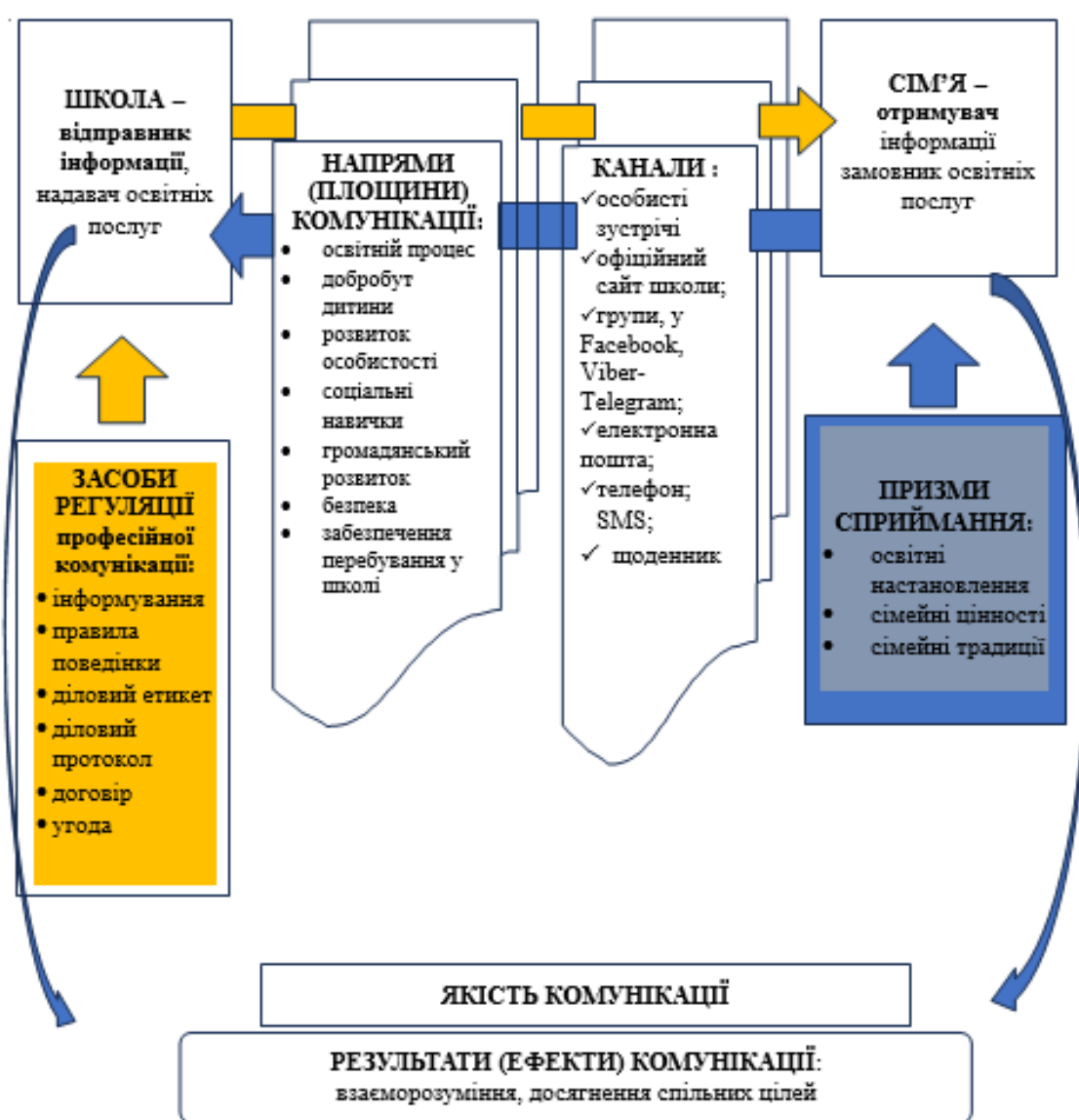


Рис. 6.1. Модель регулювання комунікації між сім'єю і школою (О. Ловка)

Більш детально про «призми сприймання» йшлося в розділі 3 «Цінності освіти в сім'ї та суспільстві», де також описано процеси передавання батьківських настановлень (Бевз, 2024б).

Сучасна освітня парадигма базується на ідеях спільної діяльності, у якій основою співпраці і взаємодії є діалог та розбудова партнерства. Цій темі присвячено чимало цікавих напрацювань колег, наприклад: комплексна соціально-психологічна технологія супроводження діалогу між учасниками реформування освіти – КСПТ «КІТ-ПРО», розроблена й апробована українськими науковцями Л. Гриценок і О. Капустюк (2022); низка технологій, запропонованих ученими (фасилітація почуття причетності до освітньої реформи; інформування про освітні зміни через модель «Піраміда Ділтса»; створення мапи інтересантів освіти через кола Ейлера; технології «Шлях-процес», «Пошук майбутнього», «Саміт позитивних змін», «Стратегічні зміни в реальному часі»; технології розвитку рефлексивної культури відділу психології спілкування ІСПП НАПН України (Бевз & Кравчук (Ред.), 2021).

Отже, скориставшись авторською моделлю, спробуємо відповісти на поставлені запитання.

✓ *Хто відповідальний за налагодження комунікації: школа чи сім'я?*

Заклад освіти є інституцією, що надає освітні послуги на професійному рівні, тому саме він має визначати форми і засоби комунікації з іншими *стейкхолдерами** освіти. З огляду на це комунікацію з батьками учнів налагоджує освітній заклад, зокрема вчителі, а предметом комунікації мають стати освітні цілі та освітні потреби здобувачів освіти. Сім'я є замовником освітніх послуг для дитини й

отримувачем інформації від ЗЗСО про можливості та способи здобуття освіти. Водночас соціальним механізмом забезпечення тривалості бажаних змін є

***Стейкхолдери** – фізичні і юридичні особи, які

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

(Бевз, Каніболоцька (Ред.), 2021. Розд. 2.2)

співучасть усіх заінтересованих учасників, що робить їх активними суб'єктами процесу змін щодо розвитку освіти (Бевз & Кравчук, 2021, 37). Батьки є суб'єктами розбудови освітнього процесу своїх дітей. Це проявляється в підтриманні контакту із ЗЗСО завдяки налагодженій комунікації та зворотному зв'язку, почуттю причетності як до освітнього, так і громадянського розвитку дітей. Суб'єктність батьків у процесі комунікації – важливий чинник продуктивної її реалізації.

У нашій моделі сім'я, тобто батьки або особи, які їх замінюють, є суб'єктами, *стейкхолдерами освіти* (згідно з концепцією НУШ). Нова концепція освіти передбачає, що участь батьків в освітньому процесі дитини буде здійснюватися на правових засадах, що визнають батьків як законних представників прав та інтересів дитини. Опанування цієї ролі батьками може бути непростим завданням і тому потребувати створення простору для його обговорення (за потреби – формальної платформи):

- як батьки учнів розуміють виконання своїх завдань щодо представництва прав та інтересів дитини в освітньому процесі;
- що вони вкладають у поняття представництва, які форми комунікації будуть відповідати цим повноваженням і, взагалі, наскільки вони заінтересовані в розвитку освіти загалом і зокрема закладу освіти, де навчається їхня дитина. Останнє питання якраз і передбачає ототожнення батьками себе з роллю інтересанта (стейкхолдера) освіти.

✓ *Як закладу освіти працювати з батьками-стейкхолдерами, налагоджувати з ними комунікацію?*

Як радять фахівці з проєкт-менеджменту, можна скористатися дієвими інструментами візуалізації: розробити *стратегію взаємодії*, а для цього скласти *таблицю інтересів* і *карту заінтересованих сторін* (Ковалевська & Зеленський, 2019; Бевз & Кравчук (Ред.), 2021). (Цю техніку наведено в додатку Г). Для того щоб комунікація була зручною для усіх учасників, зокрема і для батьків, працівникам школи слід взяти до уваги таку важливу її складову, як *зворотний*

зв'язок. (На рис. 6.1 його позначено широкою блакитною стрілкою, яка йде від сім'ї до школи). Зворотний зв'язок дає змогу відкоригувати моменти, які не були враховані на початку налагодження комунікації, розширити можливості спілкування, підтримувати постійний контакт із сім'ями з усіх важливих питань, що стосуються освіти дитини в ЗЗСО. Зворотний зв'язок можна отримувати за допомогою опитувань у гугл-формах, анкетування і спеціальних налаштувань на вебсайтах, у соціальних групах, створених у фейсбуці, телеграмі, у вайбер-групах, тощо. Комунікація відбувається між суб'єктами на основних площинах (за тематикою) і за допомогою певних засобів (через канали комунікації).

✓ *За якими напрямками, на які теми, у яких площинах здійснюється комунікація між школою і сім'єю?*

Про це йтиметься в наступному підрозділі.

6.2. Площини комунікації

У процесі проведеного нами дослідження визначено основні напрями, площини, теми, за якими відбувається комунікація між сім'ями і школою: 1) безпека; 2) освітній процес; 3) добробут дитини; 4) розвиток особистості; 5) соціальні навички; 6) громадянський розвиток; 7) забезпечення перебування дитини в школі: побутове, матеріально-технічне, освітнє та ін. (Ловка, 2023). Розгляньмо більш конкретно цю тематику.

1. Так, звісно, найпершою потребою особистості є **безпека**, тому (особливо в сьогоднішніх воєнних умовах) найбільш важливою темою взаємодії між батьками і вчителями є забезпечення школярів та працівників освіти безпечним середовищем для освіти. Тому і комунікація сьогодні стосується насамперед питань побудови та облаштування укриттів, створення правил та алгоритму дій під час сигналу тривоги, проведення додаткового навчання з безпеки в укриттях та правил поведінки з вибухонебезпечними речовинами і предметами, занять з мінної безпеки. У повоєнних мирних умовах тематика комунікації буде стосуватися здебільшого питань охорони в школах, засобів відеоспостереження,

способів повідомлення батьків про відсутність дитини на уроках, правил та протоколів поведінки в разі булінгу тощо.

2. **Освітній процес.** Цей процес є наскрізним і основним. У ньому поєднуються: формат навчання школярів; розклад, академічна успішність учнів; способи подолання прогалин у навчанні; динамічні аспекти мотивації учнів до освіти; методи навчання, види роботи (індивідуальні або групові); потреби щодо темпу і форми подання матеріалу, екологічності обсягу навантаження; додаткові освітні можливості та пропозиції; інформаційні повідомлення тощо. В умовах війни на перший план знов-таки виходять питання щодо перегляду освітнього процесу та особливостей забезпечення освітніх потреб дитини.



*Ілюстрацію взято з відкритих
інтернет-ресурсів*

А от чи лежать у площині освітніх потреб питання поведінки учнів? Чи потрібно поведінку учнів ототожнювати з тематикою освітніх потреб? Традиційний освітній процес історично спирається на дисципліну, що регулюється зовнішніми стимулами, а саме «хорошими» і «поганими» оцінками, що можна зіставити з методом «батога і пряника». Процеси демократизації і концепція НУШ спрямовані на створення внутрішнього регулювання правил поведінки в освітньому процесі. Цьому слугує один із напрямів, що визначає правила поведінки та опанування соціальних навичок комунікації учасниками освітнього процесу. Сьогодні більш сучасним підходом є той, згідно з яким роль учителя не передбачає саме дисциплінарного впливу. Відповідальність за поведінку дітей у школі є частиною угоди між школою і батьками та інформаційної домовленості щодо правил поведінки дитини в школі. Її недотримання тягне за собою перегляд домовленостей, а не застосування санкцій і покарань.

3. **Добробут** дитини. Про що тут ідеться: про добре самопочуття – як фізичне, так і психологічне; способи його підтримки та наснаження; про гарний настрій, адекватну нормальну самооцінку, позитивне ставлення до себе, інших людей; про доброзичливі стосунки з однолітками, потреби в підтримці; про особливі потреби і загалом про те – як бути щасливим. Добробут є основою позитивної мотивації до навчання і розвитку соціальних якостей. (Цю тему детально розглянуто в розділі 4 цього посібника).



4. **Розвиток особистості.** Це про створення в ЗЗСО атмосфери поваги до особистості, що є запорукою всебічного розкриття її потенціалу. Про атмосферу, яка дає змогу опановувати освітні завдання відповідно до власного темпу навчання і згідно з індивідуальними освітніми потребами. Заклад освіти забезпечує освітній розвиток школярів, проте у дітей протягом більш як десятирічного навчання в школі відбуваються вікові зміни: розвивається їхня особистість, формується характер, утверджуються життєві цінності. Усі ці питання мають теж бути в полі уваги вчителів і братися до уваги, коли йдеться про розбудову освітнього процесу в школі. Різноманіття освітнього середовища створює підґрунтя для розвитку індивідуальності, спонукає до прийняття самостійних рішень, що є основою автономності особистості, здатної до реалізації внутрішнього потенціалу, здійснення вчинків у житті, – ось важливі акценти сьогоденної української школи і взаємодії батьків та вчителів. Темою для комунікації може бути розширення освітнього простору через різноманітні додаткові опції: музику, мистецтво, дослідження, психологічні тренінги, розвиток емоційної сфери. Також цей напрям перетинається з іншими площинами,

зокрема з громадянським розвитком, у контексті якого і розкривається особистий потенціал учнів ЗЗСО.

5. **Соціальні навички (soft skills)** є фундаментальною компетентністю сучасної людини. Ідеться про вміння налагоджувати комунікацію, взаємодіяти з іншими, керувати конфліктами, розвивати емоційний інтелект, що все разом утілюється в здатність до співпраці, командної взаємодії і загалом успішності особистості в соціальному просторі життя. Це може торкатися питань взаємодії в інтернеті, соціальних мережах, які сьогодні відіграють важливу роль у спілкуванні школярів. Учителі і батьки можуть знаходити спільні способи використання цих засобів – етичного, безпечного, відповідального і свідомого, щоб убезпечити дітей від тенет кібербулінгу й ситуацій шантажу, а також інших небезпек, пов'язаних з інтернет-спілкуванням.



Ілюстрацію взято з відкритих інтернет-ресурсів

6. **Громадянський розвиток.** Утвердження правової демократичної держави – завдання, яке реалізує сьогодні українське суспільство, – можливе тільки на основі розвиненого громадянського суспільства, яке передбачає моральну, правову культуру громадян і трансформацію громадянської свідомості. Школа набула нині автономне право визначати свій розвиток та освітній процес. Її діяльність розкривається в умовах громади, розвиток якої є основою розбудови бажаної якості життя. Саме якість життя поєднує стратегічні цілі і школи, і громади. Відчуття причетності до своєї малої батьківщини постає в центрі уваги і забезпечує громадянський розвиток здобувача освіти. Розширення соціальних контактів може здійснюватися через такі соціальні інститути громадянського суспільства, як-от: сім'я, творчі об'єднання, громадські організації, соціальні рухи, органи самодіяльності, політичні партії тощо. І саме ці аспекти мають також бути в колі тем комунікації між сім'єю і школою. У цій площині лежать також питання волонтерства та участі в житті громади. Тут варто знову

звернутися до стратегічної «Моделі сталого розвитку випускника Нової української школи», горизонтальний вектор якої відображає значущість зв'язків дитини в набутті соціальної стабільності (див. рис. 3.4 розділу 3).

7. Забезпечення перебування дітей у школі: сюди можна віднести питання забезпечення освітнього процесу підручниками і технічними засобами; користування бібліотекою; харчування протягом дня; відвідування шкільного лікаря, надання медичної допомоги в разі нещасного випадку тощо. Рівень цього забезпечення вирішується згідно з нормативними документами, стратегією розвитку закладу, стратегією розвитку освіти в громаді. Підґрунтям для таких рішень є оцінювання індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти – дітей громади.

✓ *Які є засоби для комунікації між школою і сім'єю?*

Розкриттю цього питання присвячено наступний підрозділ.

6.3. Засоби комунікації

Важливим складником моделі є *засоби, або канали, комунікації* (як саме передається інформація). Сьогодні, коли гаджети заповнили простір взаємодії між людьми і, здавалося б, великою мірою її підміняють, актуальним питанням стає, власне, а які засоби є для учасників освітньої комунікації найбільш зручними і бажаними (безпосереднє спілкування чи опосередковане).

Безпосереднє (пряме) спілкування – це природне спілкування, під час якого суб'єкти взаємодії перебувають поряд і спілкуються за допомогою мовлення і немовленнєвих засобів; у процесі такого спілкування його учасники отримують найбільше інформації одне про одного (Савенкова (Ред.), 2015).

Опосередковане спілкування відбувається в ситуаціях, коли індивіди віддалені одне від одного часом або відстанню, а контакт здійснюється завдяки залученню до процесу додаткового посередника, використанню для організації спілкування та обміну інформацією спеціальних засобів та інструментарію (знакових систем, носіїв інформації різної природи, письмових засобів, технічних пристроїв тощо). На відміну від прямого, для опосередкованого

спілкування характерний неповний психологічний контакт, коли зворотний зв'язок ускладнено (Савенкова (Ред.), 2015).

Розгляньмо актуальні канали комунікації, які використовуються зазвичай між сім'єю і школою (Ловка, 2023). Це: 1) особисті зустрічі вчителів з батьками (заплановані або ситуативні); 2) групи, створені у фейсбуці, телеграмі, вайбері; 3) телефонні розмови; 4) електронний щоденник (або звичайний щоденник учня); 5) офіційний сайт навчального закладу; 6) телефонні повідомлення (смс); 7) повідомлення електронною поштою; 8) батьківські збори; 9) дошки оголошень у приміщенні школи тощо. Як показали результати дослідження, найбільш бажаним і зручним засобом комунікації для батьків залишаються особисті зустрічі, тобто безпосередня форма комунікації. Так, на першому місці за кількістю виборів – комунікація через класного керівника (69,5%), однак особисті зустрічі залишаються також значущими (44,5%). Опосередкований спосіб (через групи, створені адміністрацією школи в соціальних мережах – у фейсбуці, телеграмі, вайбері) також визнається як один із найбільш бажаних (60,3%), тоді як вебсайтом школи користуються наразі тільки 13,1% батьків учнів. Останній, на нашу думку, міг би бути дуже зручним засобом комунікації, якби зробити його більш «комунікативним» – *здатним забезпечити комунікацію, тобто налагодити і підтримувати зв'язок між працівниками освітнього закладу, сім'ями і громадою щодо тем шкільного життя*, оперативно надавати всю необхідну інформацію. Тут цікавою, як нам видається, є методика визначення рівня «комунікативності» вебсайту школи, наведена в кінці цього підрозділу.

Отже, розглянута нами модель засвідчує важливість розвитку комунікативних навичок в обох суб'єктів взаємодії – як у членів сім'ї, так і в працівників школи. Однак школа має володіти засобами комунікації на професійному рівні. Однією з компетентностей працівників школи має бути розуміння закономірностей соціального взаємодіяння, щоб вибудувати комунікацію із замовниками освіти в найбільш конструктивний спосіб. Наша модель враховує також внутрішні психологічні чинники, які значною мірою

визначають процес комунікації. З боку сім'ї на комунікацію істотно впливають *призми сприймання* батьками інформації, які можна поділити на три групи: освітні настановлення, сімейні цінності і традиції (про які йшлося в розділі 1). З боку школи, учителів як відправників інформації таким чинником є набуті ними професійні компетентності – *засоби регулювання професійної комунікації*. Цей чинник важливий насамперед з погляду впливу на процес налагодження ділової комунікації.

Оскільки ми розглядаємо модель професійної комунікації у сфері ділових стосунків між сім'єю і школою, то можемо визначити такі *засоби регулювання професійної комунікації*: 1) інформування; 2) правила поведінки; 3) етика поведінки; 4) комунікативна культура працівників школи; 5) договір (усний або письмовий) або протокол.

Останній пункт є абсолютно новим компонентом для культури вітчизняної шкільної комунікації, тому про нього треба сказати окремо. Може виникнути питання: а чи потрібно регулювати комунікацію між вчителями і батьками договором або протоколом? Аргументуємо це психотерапевтичним принципом встановлювати у взаємодії між клієнтом і терапевтом межі, які забезпечують комфорт, безпеку та особисті кордони для обох сторін взаємодії. Тому що передусім регулювання комунікації певними рамками забезпечує її культуру та етику. Як зазначає відома психотерапевтка Недра Гловер Тавваб у своєму бестселері «Особисті кордони: керівництво зі спокійного життя без травм і комплексів» (2023), особисті кордони – це запорука здорових стосунків. Договір – це документ, що засвідчує певну домовленість між партнерами (зокрема школою і батьками) про засади взаємодії і спілкування, дотримання кожною стороною певних правил та прийняття на себе відповідальності за їх дотримання. Це стосується взаємодії задля добробуту дітей, створення для них комфортних і сприятливих умов у процесі здобування освіти. Цій самій меті слугує і протокол – як певний перелік визначених правил комунікації, який дасть змогу спілкуватися на основі поваги, гідності і високої самооцінки.

Працівники школи мають розуміти наявність «лінз» сприймання в учасників комунікативного процесу: як у себе, так і в замовників освіти – батьків учнів. Це буде визначати якість комунікації і ще одну важливу складову нашої моделі – результати комунікації, які передбачають досягнення взаєморозуміння, спільних цілей її учасників.

➤ *Якісна комунікація – яка вона?*

Якість передавання інформації має відповідати таким критеріям:

- швидкість надання інформації та її повнота;
- доступність інформації: наскільки вільно і легко можна знайти потрібну інформацію і користуватися нею;
- зручність комунікації: наявність необхідних засобів, брак перешкод;
- психологічний комфорт і задоволеність усіх учасників комунікації;
- культура, етика комунікації: відмова від маніпуляцій, намагань тиснути на співучасників комунікації.

Таким швидким, зручним, доступним та інформативним каналом зв'язку між школою і сім'єю може бути сайт ЗЗСО. Як ми вже зазначали вище, цей інформаційний канал визнали зручним способом отримання інформації наразі лише 13,1% батьків учнів (Ловка, 2024). Проте, на наше переконання, комунікація через вебсайт може допомогти в багатьох питаннях, які не стосуються особистої інформації. Також його використання дає змогу істотно розвантажити працівників освіти. Комунікація через вебсайт може набути більшої ваги, якщо він буде відповідати достатньому рівню «комунікативності». Саме тому ми розробили для керівників ЗЗСО методику оцінювання якості комунікації через вебсайт школи. Сподіваємося, що вона допоможе зробити шкільні вебсайти більш зручними та інформативними для користування.

6.4. Методика оцінювання вебсайту закладу загальної середньої освіти як засобу комунікації

На основі наведеної моделі та проведеного дослідження (Ловка, 2024) ми розробили методику оцінювання вебсайтів шкільних закладів освіти як однієї з форм опосередкованої комунікації. Комунікація через вебсайт може бути більш продуктивною, якщо він матиме достатній рівень *комунікативності*, тобто буде здатним налагоджувати і підтримувати постійний зв'язок між працівниками освітнього закладу, сім'ями і громадою щодо тем шкільного життя.

«Комунікативність» вебсайту, на нашу думку, можна визначити за трьома основними складовими: 1) операційною – функціональність сайту (ступінь його зручності, змістовності, доступності, оперативності, наявності зворотного зв'язку); 2) емоційною – привабливість і сучасність оформлення, що впливає на сприймання та емоції; 3) когнітивною – рівень охоплення тематики комунікації, важливої для суб'єктів освітньої взаємодії.

Характеристики складових відповідають десятиом критеріям оцінювання вебсайту – їх позначено в дужках літерами: О – операційна, Е – емоційна, К – комунікативна (табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Критерії оцінювання шкільних сайтів щодо їхньої «комунікативності»

	Параметри оцінювання сайту	Характеристика параметра
1	Доступність (О)	Наскільки швидко і легко можна знайти сайт в Інтернеті.
2	Легкість користування (О)	Наскільки легка і зрозуміла навігація сайтом, чи дає вона змогу легко знайти потрібну інформацію. Наскільки проста та інтуїтивно зрозуміла структура сайту.
3	Актуальність інформації (О)	Наскільки актуальною є інформація, представлена на сайті. Наскільки часто і регулярно вона оновлюється (контактні дані, актуальні події, розклад уроків, новини, заходи та події тощо).
4	Оперативність комунікації, подання інформації (О)	Наскільки оперативно, послідовно, регулярно і швидко подається інформація. Наскільки швидкий зв'язок із закладом, наскільки швидко оновлюється інформація.
5	Змістовність, повнота контенту (О)	Наскільки інформація повна, змістовна, систематизована; широта охоплення тем шкільної взаємодії

6	Аудиторія (О)	Широта охоплення різних груп користувачів і категорій стейкхолдерів громади (учні, вступники, батьки, працівники школи, потенційні працівники (вакансії), широка громадськість, стейкхолдери, партнери (зарубіжні зокрема), спонсори, грантодавці).
7	Оформлення (Е)	Наскільки сучасним і візуально привабливим є дизайн, оформлення сайту, наскільки він відповідає останнім тенденціям вебдизайну. Чи зручним є розмір елементів оформлення (іконок і банерів).
8	Зворотний зв'язок (О)	Є чи немає на сайті зручна форма зворотного зв'язку (анкетування, відповіді на запитання), через яку відвідувачі можуть надіслати свої запитання або побажання.
9	Канали комунікації (О)	Представленість каналів комунікації: посилання на особисті зустрічі, ел. пошту, ел. щоденник, телефони закладу, сторінки в соціальних мережах (Facebook, Instagram, Telegram), YouTube.
10	Тематика сайту (К)	Чи представлена на сайті тематика є важливою для комунікації між сім'єю і школою: освітні потреби; особистісний розвиток; навички взаємодії; громадянський розвиток; безпека, добробут школярів; наявність наукової діяльності; забезпечення перебування учнів у школі тощо.
	Загальне враження від сайту	Яке загальне відчуття викликає сайт у відвідувачів: позитивне враження, він є інформативним, сучасним і зручним у використанні чи, навпаки, враження негативне, не хочеться більше на нього заходити
	Загальна оцінка-резюме	Приклад: «сайт закладу (назва) є якісним та інформативним ресурсом. Він відповідає основним вимогам до сайтів навчальних закладів. Однак є деякі моменти, які можна було б поліпшити (наприклад, більш часте оновлення інформації та розширення інформації про наукову діяльність і діяльність шкільного самоврядування)».

Опис методики. Методику розроблено у вигляді варіанта семантичного диференціала. Семантичний диференціал – метод, започаткований Ч. Осгудом (1953), який полягає у вимірюванні об'єктів шляхом кількісного та якісного індексування значень за допомогою біполярних градуйованих шкал, полюси яких задано як вербальні антоніми (Osgood, 1953).

Оцінку виставляють за кожним критерієм за 10-бальною шкалою: 0 – дуже погано, 10 – дуже добре. Насамкінець наводять загальне резюме: дають загальну оцінку сайту за його змістовими, структурними ознаками та оформленням. За кожним основним і додатковим критеріями можна виставити від 0 до 10 балів. Отже, загалом комунікативність сайту може бути оцінена максимально в 160

балів або середнім балом з 10. Роль експертів, які будуть оцінювати сайт за допомогою цієї методики, можуть виконувати як керівники шкіл, учителі, так і батьки, які ним користуються.

Інструкція для експертів: просимо вас оцінити сайт цього освітнього закладу з погляду його комунікативності – здатності забезпечити належний рівень комунікації між усіма учасниками освітнього процесу і громадськістю. Оцінку виставляйте, обираючи відповідне значення від 0 до 10 за кожним критерієм за 10-бальною шкалою: 0 – дуже погано, 10 – дуже добре. Насамкінець просимо дати загальну оцінку сайту за його змістовими, структурними ознаками та оформленням.

1. Доступність сайту

Сайт важкодоступний; його пошук ускладнений, сповільнений; не одразу вдається знайти.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Сайт є легкодоступним, швидко з'являється при пошуку; на першій сторінці в пошуковій системі всі сторінки сайту доступні у дватри кліки мишею

2. Легкість комунікації під час користування сайтом

Ускладнена структура сайту; незрозуміла, складна навігація; неструктурована інформація.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Проста, легка і зручна навігація сайтом, структурована інформація, зрозумілі дії.

3. Актуальність інформації

Інформація, представлена на сайті, є застарілою, неактуальною; подається рідко, нерегулярно, давно не оновлювалася. ;

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Інформація, представлена на сайті, є свіжою, актуальною. Часто і постійно оновлюється (актуальні події, розклад уроків, останні новини, заходи і події тощо).

4. Оперативність подання інформації, комунікації

Комунікація неоперативна; незрозуміло, як через сайт її швидко встановити із закладом. Інформація подається невчасно, повільно, незручно.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Комунікація відбувається оперативно, послідовно. Інформація подається регулярно, вчасно і швидко. Швидкий зв'язок із закладом. Щоденне оновлення інформації.

5. Змістовність, повнота інформації (контенту)

Ситуативна, неповна, несистематизована, часткова, плутана інформація.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Інформація змістовна, повна, систематизована, охоплює максимальну кількість тем шкільної взаємодії, контенту.

6. Аудиторія

Сайт розрахований на комунікацію лише з учасниками освітнього процесу (батьки, учні, вчителі)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Сайт охоплює максимально широке коло стейкхолдерів (учні, працівники школи, потенційні працівники (вакансії), вступники, батьки, широка громадськість, стейкхолдери, спонсори, грантодавці, партнери).

7. Оформлення

Шаблонний, нецікавий дизайн; обмежені кольори; бідність наочних зображень; немає фотографій і відео; перезавантаженість недоречними зображеннями та візерунками.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Стилізований, сучасний дизайн; вдало дібрані кольори; наповнений наочними зображеннями, фотографіями, відео.

8. Зворотний зв'язок

Немає зворотного зв'язку або він незручний, недостатній, обмеженість варіантів зворотного зв'язку. Немає контактів, відповідь або не надається, або на неї доводиться довго чекати.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Наявність, зручність, повнота варіантів надання швидкого зворотного зв'язку (анкети, опитування, відповіді на запитання, чат для спілкування, можливість залишити коментар), великий вибір контактів (ел. пошта, телефони, соціальні мережі).

9. Канали комунікації

Сайт надає один-два канали для комунікації; немає інформації про безпосередні форми комунікації, сторінок у соціальних мережах.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Сайт пропонує багато каналів для комунікації. Є сторінки в соціальних мережах (Facebook, Instagram, Telegram), YouTube-канал, ел. пошта, телефони. Запрошення на безпосередні зустрічі з класним керівником, батьківські збори, «родинні дні», свята.

10. Тематика сайту

Обмеженість інформації з певних тем; немає важливих тем, представлених на сайті.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Повнота представленості важливих тем.

10.1. Освітній процес

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Немає тем з освітнього процесу, розвитку компетентностей, наукової діяльності або ці теми представлено недостатньо.

Чи представлена на сайті інформація: розклади; перелік предметів; навчальні завдання; навчальні програми; платформи, конкурси, олімпіади, гуртки;

Повна і різнобічна представленість тем з освітнього процесу, наявність інформації про наукові здобутки учнів, переможців конкурсів та олімпіад тощо.

перемоги і досягнення учнів.

10.2. Добробут учнів

Немає тем про добробут учнів або ці теми представлено недостатньо	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Повна і різнобічна представленість тем про добробут учнів.
	Психологічний і матеріальний добробут школярів, наявність психолога. Чи достатнє побутово-технічне забезпечення школи: чи є їдальня, басейн, комп'ютери тощо. Звітність про витрати.	

10.3. Соціальний розвиток, навички взаємодії

Немає тем із соціального розвитку, навичок взаємодії або ці теми представлено недостатньо.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Повна і різнобічна представленість тем із соціального розвитку, навичок взаємодії.
	Інформація про можливість комунікації, спільні проєкти з іншими освітніми закладами, взаємообмін школярами, взаємодію між класами, командну діяльність тощо.	

10.4. Особистісний розвиток, soft skills

Немає тем з особистісного розвитку або ці теми представлено недостатньо.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Повна і різнобічна представленість тем з особистісного розвитку.
	Інформація про походи, творчі проєкти, конкурси, психологічні консультації і тренінги.	

10.5. Громадянський розвиток, шкільне самоврядування

Немає тем з громадянського розвитку, шкільного самоврядування або ці теми представлено недостатньо.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Повна і різнобічна представленість тем з громадянського розвитку, шкільного самоврядування.
	Інформація про громадські заходи, участь у суспільному житті: толоки, соціальні активності, участь у програмах та проєктах міста; волонтерство, допомога ЗСУ; шкільне самоврядування тощо.	

10.6. Безпека

Немає тем про безпеку або ці теми представлено недостатньо.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Повна і різнобічна представленість тем про безпеку.
	Наявність укриття, правила поведінки в ситуації небезпеки, алгоритм дій під час сигналу тривоги, протидія булінгу тощо.	

Загальне відчуття від сприйняття сайту

Враження негативне, сайт неінформативний, несучасний, незручний у користуванні.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Позитивне загальне враження, сайт інформативний, сучасний і зручний у користуванні.

Загальна оцінка в балах 0 – 160

Середній бал 0 – 10

Комунікативність вебсайту обчислюють за сумою показників складових: 1) операційну складову – за сумою балів або середнім значенням показників: 1, 2, 3, 4, 5, 6; 2) емоційну складову – за показником 7 – «оформлення» сайту; 3) когнітивну складову – за показником «ступінь охоплення тематики комунікації», який визначають за сумою шести додаткових показників з тематики сайту: 10.1 – 10.6. Загальний бал комунікативності вебсайту обчислюється за сумою всіх трьох складових або за середнім значенням усіх 16 показників.

Щоб здійснити апробацію методики, у грудні 2023 року ми провели пілотне дослідження низки вебсайтів українських шкіл щодо рівня їхньої комунікативності. В апробаційному дослідженні за допомогою методики було використано також метод експертних оцінок. У ролі експертів виступили студенти другого курсу, які навчаються на спеціальності «Психологія» ЗВО «КНЕУ імені Вадима Гетьмана» і Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Експертам пропонувалося оцінити вебсайт освітнього закладу, обраний випадковим чином, за допомогою нашої методики. Студенти зазначили, що більшість оцінюваних шкільних сайтів показали хороші результати за своїми характеристиками змістовності, наповненості необхідною інформацією, наявністю різних каналів комунікації, зворотного зв'язку. Водночас студенти, що виконували роль експертів, зауважили, що варто було б підвищити оперативність роботи багатьох вебсайтів, зокрема періодичність наповнення поточною інформацією, та зробити їх більш емоційно привабливими – сучасними, поліпшити наочність їх оформлення. Вебсайти, які набрали найменше балів, мали нижчий рівень комунікативності за всіма трьома складовими. У тих, що отримали більш високі бали, нижчими були бали за емоційною складовою. Отже, найчастіше шкільні сайти не звертають належної уваги на емоційний компонент

впливу на користувачів вебсайтів. Наведемо приклад: сайт однієї з київських гімназій отримав загальну оцінку 8,5 з 10 балів за представленістю різноманітних площин комунікації (тематики). Студентка надала такий експертний висновок: «На сайті багато потрібної інформації, але бракує сучасного оформлення та правильного подання інформації, а тому загальне враження від сайту всього 5 балів. Також хочу додати, що сайту не вистачає актуальних оголошень про нагальні події в школі, наприклад таких: «Через несприятливу погоду 11 лютого всі заняття будуть в онлайн-режимі» або «Наступного тижня занять з фізкультури не буде, тому що...». На мою думку, такі повідомлення дуже допомогли б батькам або родичам, а також спонукали б їх частіше відвідувати сайт» (Ловка, 2024, 801).

Насамкінець ще раз хотіли б звернути увагу на те, що провідними каналами комунікації в системі «сім'я – школа» є наразі особисті зустрічі вчителів з батьками, а також групи, створені у фейсбуці, телеграмі та вайбері. Провідними темами комунікації залишаються навчання, а також значною мірою стосунки з однолітками, поведінка дитини, вирішення ситуативних питань і проблем.

Варто також зауважити, що запропонована авторська модель лише фокусує увагу стейкхолдерів освіти на розбудові комунікативного процесу в системі «школа – сім'я» у різних площинах комунікації і за допомогою компетентностей фахівців як фасилітаторів цього процесу. Застосування моделі в умовах ЗЗСО допоможе регулювати комунікативні потоки, зосереджуючи увагу на освітніх завданнях як учителів і керівництва школи, так і батьків та дітей – учнів ЗЗСО, а також сприятиме раціональному використанню часу, що є важливим ресурсом сучасного життя.

Освіта займає вагоме місце в житті людини, однак вона повинна мати чітко окреслені межі в житті як учнів та їхніх батьків, так і вчителів. Освіта має слугувати життю, а не бути його заміником!

ЗАМІСТЬ ПІСЛЯМОВИ: УСВІДОМЛЮЮЧИ НАСЛІДКИ ВІЙНИ

*Коли ти пережив війну з усіма її звуками, запахами, хаосом –
ти не можеш просто від цього втекти.*

Р. Даллер «В очікуванні першого променя сонця»

Ми завершили роботу над цим посібником, але війна в Україні досі триває. Більше того, її наслідки вже стали частиною нашої колективної пам'яті, а відлуння війни ще довго впливатиме на кожного з нас. Ми присвячуємо цю частину роботи не лише дослідженню освітнього процесу під час війни, а й роздумах про те, як освіта може допомогти людям вистояти й відновитися після пережитого.

Війна виявляє найглибші стани людського духу. Генерал Ромео Даллер, командувач сил місії ООН з надання допомоги Руанді під час геноциду 1994 року, осмислюючи своє життя на військовій службі, написав: «Коли найгірше залишається позаду, здається, що тебе покинули всі сили»⁸. Проте саме в цих випробуваннях ми маємо шукати сили говорити – і розуміти. Про війну слід говорити не лише для того, щоб пам'ятати, а й для того, щоб усвідомити її вплив на дітей, учителів, батьків і всіх, хто в цей час виконує свої обов'язки, а також для того, щоб навчитися ефективно долати наслідки цих випробувань.

Наше дослідження висвітлює складність і багатошаровість викликів, які постали перед системою освіти України в умовах війни (Бевз, 2024а). Війна не лише знищила матеріальні ресурси, а й значною мірою вплинула на психологічний стан учасників освітнього процесу. Результати дослідження свідчать про те, що батьки й учителі, попри пережиті втрати і стрес, прагнуть забезпечити для дітей життєву стабільність і всебічну підтримку. Водночас вони засвідчують, що стрес, спричинений матеріальними втратами, і психологічний стрес, викликаний умовами війни, мають свої особливості. Попри їхній тісний взаємозв'язок підходи до подолання цих наслідків мають враховувати їхню

⁸ Даллер Р. & Хамфріс Д. Д. В очікуванні першого променя сонця. Моя тривала боротьба з ПТСР. Київ : Портал, 2024.

специфіку. Вирішення цих питань є невідкладним і потребує системного підходу.

Матеріальні втрати вимагають негайної компенсації. Школа має стати захисником інтересів сім'ї, активно лобіюючи процеси компенсації згідно з чинним законодавством. Така діяльність зміцнює соціальну інтеграцію школи в життя громади і водночас створює основу для відновлення соціальної довіри. Водночас належить забезпечити психологічну підтримку всім членам сім'ї, незалежно від фактичного рівня пережитих втрат. Поєднання цих зусиль дає змогу сформувати комплексну відповідь на виклики війни, сприяючи відновленню стабільності.

Проведене нами дослідження показало, що війна змінила суспільне розуміння функцій і значущості школи як інституції, що відіграє ключову роль у підтримці стійкості та згуртованості громади. У відповідь на ці зміни школа має оперативно реагувати на нові виклики, застосовуючи сучасні інформаційні технології, розширюючи свої онлайн-ресурси та зміцнюючи взаємодію з батьками й учнями. У таких умовах важливо підтримувати ідею паритетного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу. Це допоможе уникнути ризику переходу до авторитарних моделей управління в часи, коли війна потребує швидких рішень.

Ще одним важливим аспектом є зміна мотивації до навчання. Війна впливає на психологічний стан усіх членів сім'ї та здатність дітей до навчання, знижуючи їхню мотивацію й пізнавальну активність. Тому школа має зосередитися на просвітницькій роботі з батьками, напрацюванні протоколів поведінки в екстремальних ситуаціях і розвитку критичного мислення, особливо в умовах протидії пропаганді та захисту почуття власної гідності. Основне завдання школи – надання чіткої та якісної освітньої інформації, яка враховує потреби сімей та особливості їхніх соціальних і культурних контекстів. Такий підхід сприяє формуванню інклюзивного освітнього середовища та забезпечує підтримку кожного учня. Для досягнення цих цілей потрібні регулярні

просвітницькі зустрічі, які допоможуть батькам краще орієнтуватися в освітньому процесі та підтримувати своїх дітей.

Наша спільна мета – забезпечити стабільність і якість освітнього процесу задля відновлення єдності нашого суспільства після війни. Це вимагає комплексного підходу: компенсації матеріальних збитків, психологічної підтримки, інтеграції батьків і вчителів як безпосередніх учасників освітнього процесу, а також відновлення довіри між усіма стейкхолдерами освіти. У цьому контексті важливо враховувати думку батьків не тільки як споживачів освітніх послуг, а і як активних учасників освітнього процесу, які мають власні ідеї та бачення щодо того, якою має бути освіта під час війни і в період відновлення. Історія навчила нас, що саме через освіту можна торувати шлях до миру, розбудови демократії та суспільного прогресу. Ми маємо пам'ятати уроки війни, щоб будувати майбутнє, в якому жодна дитина не втратить своє право на якісну освіту, а вчителі і батьки не залишаться сам на сам зі своїми викликами.

Згадуючи слова Ромео Даллера, ми закликаємо не замовчувати наслідки війни. Адже тільки через відкритість, розуміння і співпрацю ми зможемо відновити життя, зруйноване війною, і створити освітню систему, яка підтримуватиме людей навіть у найважчі часи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Абрамюк, О. О., & Липецька, А. С. (2018). Концептуальна структура феномену «суб'єктивне благополуччя» та особливості його вимірювання. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*, 11. 10–17.

Алексєєнко, Т. Ф., Артемова, Л. В., & Баглаєва, Н. І. (2002). *Педагогічний словник для молодих батьків*. Київ : ДЦССМ.

Багмет, М. О. (2008). Громадська думка як соціальний феномен: аналіз теоретико-методологічних підходів. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. П. Могили*, 103, 57–60.

Баумрінд, Д. (1991). Стилi виховання та розвиток підлітків. Дж. Брукс-Ганн, Р. М. Лернер та А. С. Петерсен (Ред.), *Енциклопедія підліткового віку*. Нью-Йорк: Гарленд, с. 746–758

Бевз Г. М. (2006). Реальне дитинство сучасних дітей як досвід дитинства дорослих, або як довго ми будемо носити контактні лінзи травмованого дитинства? *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 14 (17), 13–23.

Бевз, Г. М. & Каніболоцька, М. С. (Ред.). (2021). *Психологічні ресурси взаємодії школи, сім'ї, громади* : практичний посібник. Інститут соціальної та політичної психології. URL : <https://ispp.org.ua/2022/08/31/praktichnij-posibnik-psixologichni-resursi-vzayemodiii-shkoli-simii-gromadi-g-m-bevz-m-s-kanibolocka/>

Бевз, Г. М. (2020). Реформа освіти та освітня політика: психологічні аспекти міждисциплінарних знань. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 46(49), 197–209. DOI: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi46\(49\).170](https://doi.org/10.33120/ssj.vi46(49).170).

Бевз, Г. М. (2022). Трансдисциплінарний підхід у психологічних дослідженнях реформи освіти як складного явища. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 22(51), 28–46. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-22\(51\)-28-46/](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-22(51)-28-46/)

Бевз, Г. М. (2024a). Оцінка батьками освіти дітей в умовах війни: соціально-психологічні кореляти змін. «KELM (Knowledge, Education, Law, Management)», 4(64), 61–67/

Бевз, Г. М. (2024б). Поколінні передачі настановлень щодо цінності освіти у родинах вчителів та «батьків учнів» (в умовах реформування повної загальної освіти). *Наукові інновації та передові технології*. 8(36), 1535-1547.

Бевз, Г.М. & Кравчук, С. Л. (Ред.). (2021). *Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки* : практичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД.

Боброва, Л. (2022). Громадська думка як суспільний феномен. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 21(50), 43–56.

Боброва, Л. (2023). Концептуалізація поняття суб'єкта громадської думки у соціально-психологічній науці. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 23(52), 10–24.

Боброва, Л. (2024). Актуальні форми участі батьків -носіїв громадської думки щодо освіти дітей у системі «сім'я-школа». *Проблеми політичної психології*, 15 (29), 165–177.

Бондар, С. (2012). Схоластика – універсальна форма раціонального філософствування. *Університетська кафедра*, 1/2012. Київ : КНЕУ, с. 134–142.

Булгакіна, О. Ю & Азаркіна, А. В. (2021). Теоретичні основи вивчення дитячо-батьківських стосунків у психологічних дослідженнях. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 31 (70), 3, 100–104.

Вілкова, О. Ю. (2017). Батьківство. *Велика українська енциклопедія*. URL: <https://vue.gov.ua/Батьківство> (дата звернення: 20.01.2023).

Вовканич, М. Д. (2014). Самосвідомість як чинник особистісного розвитку підлітка. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 32, 41–42.

Войтко, В. І. (Ред.) (1982). Психологічний словник. Київ : Вища школа.

Габермас, Ю. (2000). *Структурні перетворення в сфері відкритості*. Львів : Україна: Літопис.

Городенко, Л. М. (2013). Поняття «масова свідомість» принципи формування і демасифікації. *Українське журналістикознавство*, (14), 62–66.

Гриценко, Л. І. & Капустюк, О. М. (2022). Соціально-психологічне супроводження діалогу між учасниками реформування загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Інститут соціальної і політичної психології. Кропивницький. URL : <https://ispp.org.ua/2022/08/31/metodichni-rekomendaciii-socialno-psixologichne-suprovodzhennya-dialogu-mizh-uchasnikami-reformuvannya-zagalnoii-serednoii-osviti-l-i-gricenok-o-m-kapustyuk/>

Гурлеєва, Т. С. (2015). Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 28, 116–129.

Данильченко, Т. (2018). *Психологія суб'єктивного соціального благополуччя*. (Дис. д-ра психол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Дарендорф, Р. (2021). *У пошуках нового устрою: лекції на тему політики свободи у ХХІ ст.* (А. Орган, Пер.). Київ: Вид. дім «КиєвоМогилянська академія».

Дзюбенко, О. (2023а). Психологічний добробут школяра: концептуалізація феномена. *Журнал сучасної психології*, 3(30), 23–29.

Дзюбенко, О. (2023б). *Соціально-психологічні виміри добробуту школярів в умовах реформування освіти у воєнний час*. Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану». Київ: ДНДІ МВС України, с. 382–385.

Дзюбенко, О. (2024). Оцінка соціально-психологічного добробуту школяра суб'єктами освітнього процесу. *Проблеми політичної психології*, 15 (29), 151–164.

Дзюбенко, О. А. (2024). Соціально-психологічний добробут школяра як предмет взаємодії учасників освітнього процесу в умовах війни. *Матеріали науково-практичної конференції «Українська сім'я в міжкультурних та трансдисциплінарних вимірах сучасності*. Київ-Миколаїв, с. 30, 30–33.

Діалог у реформах: інструкція з експлуатації. Алгоритм та посібник для публічних службовців. (2020). Organization for Security and Co-operation in Europe. URL : <https://www.osce.org/uk/project-coordinator-in-ukraine/481174>

Дячук, П. В. (2015). *Дидактичні умови формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Нац. акад. пед. наук України, Інститут педагогіки, Київ.

Журавльова, Л. П., & Коломієць, Т. В. (2013). Структурно-динамічна модель мезовиміру міжособистісної взаємодії. *Освіта регіону*, 4 (34), 275–279.

Завгородня, Т. К. (2017). Внесок Я. А. Коменського в розвиток теорії виховання *Педагогічний альманах*, 34, 10–16.

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Ільченко, Н., & Жиленко, Р. (2006). Соціальне включення: теорія і практика. *Економічний розвиток громади*, 2, 2–6.

Караванський, С. (2000). *Практичний словник синонімів української мови* (С. 90). Київ: Українська книга. URL. : https://kropivnitsky.maup.com.ua/assets/files/praktichnij_slovnik_sinonimiv_ukrajinski_movi.pdf

Кириченко, В. І., & Салій, П. С. (2024). Теоретико дефініційний аналіз досліджень життєвого оптимізму старшокласників. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, (4).

Ковалевська, А. В. & Зеленський, С. В. (2019). Аналіз моделей оцінки стейкхолдерів: прикладні аспекти формування стратегії сталого розвитку міст України. *Бізнесінформ*, 9, 299–307.

Ковшун, Л. (2016, 16 березня). *Рівні співпраці влади і громади: шість типологій громадянської участі*. URL : <https://mistosite.org.ua/uk/articles/r%D1%96vn%D1%96sp%D1%96vpracz%D1%96-vlady-%D1%96-gromady-sh%D1%96st-typolog%D1%96j-gromadyanskoyi-uchast%D1%96>

Концепція «Нова українська школа» (2016). URL. : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Корж, К. М. (2014). Специфіка означення понять «соціальна патологія», «соціальна норм», «соціальне відхилення», «девіантна поведінка» в соціології. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 4 (25), 136–144.

Корчакова, Н. В. (2018). *Вікова генеза просоціальності особистості*. (Дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Коханова, О. П., & Столярчук О. А. (2019). Особистісний потенціал як засіб самореалізації сучасної молоді. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 6, 189-196.

Лангмейер, Й. & Матейчик, З. (2009). *Психическая депривация в детском возрасте*. Прага: Мед. изд-во Авиценум.

Ларін, Д. І. (2023). Аналіз показників психологічного добробуту дитини в нормативно-правових документах. *Проблеми політичної психології*, 14, 147–162.

Лист ДСНС «Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти № 03-1870/162-2 від 14.06.2022.

Ловка, О.В. (2023). Модель регуляції комунікації між сім'єю та школою у контексті освітньої реформи. *Вісник післядипломної освіти*, 26 (55), 76–90.

Ловка, О. В. (2024). Методика оцінки веб-сайту школи як каналу комунікації суб'єктів освітньої взаємодії. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 8(42), 791–803.

Міляєва, В. Р., & Бреус, Ю. В. (2013). Розвиток потенціалу особистості в умовах сучасного освітнього середовища. *Вісник Одеського національного університету*, 18 (23), 53–60.

Наливайко, Т. В. (2010). *Громадський контроль в Україні як інститут громадянського суспільства: теоретико-правовий аспект*. (Автореф. дис. канд. юридичних наук), Львівський держ. ун-т внутр. справ. Львів.

Овідієнко, Л. Н. (2014). *Освіта як простір соціалізації особистості*. Київ: Міленіум.

Онуфрієнко, О. (2016). Феномен циклічності у взаємодії громадянського суспільства та органів державного управління. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 1(28), 37–46.

Оссовський, В. Л. (2005). *Соціологія громадської думки*. Київ: ПЦ «Фоліант»; ВД «Стилос».

Остапенко І. В. (Ред.), 2025. *Регіональні особливості ідентифікації молоді у повоєнний час і державна освітня політика*. Практичний посібник. Київ.

Петренко, І.В. (2022а). Сучасні психологічні підходи до вивчення взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа». *Актуальні проблеми психології. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 22(5), 140–150. URL : https://lib.iitta.gov.ua/732780_

Петренко, І.В. (2022б). Соціально-психологічні особливості функціонування громадської думки в системі «сім'я-школа». *Наукові перспективи. Серія «Психологія»*, 12(30), 487-499. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-12\(30\)-487-499](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-12(30)-487-499).

Петренко, І.В. (2023). Дослідження взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа». *Наукові перспективи. Серія «Психологія»*, 11(41), 1331–1344. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-11\(41\)-1331-1344](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-11(41)-1331-1344).

Петрунько, О. В. (2014). Імплицитні моделі консолідації громадської думки у свідомості студентської молоді. *Проблеми політичної психології*, 1(15), 75–86.

Петрунько, О. В. (2013). Консолідувальний потенціал громадської думки: структурна, динамічна та функціональна складові. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави*, 15, 207–214.

Піроженко, Т. О. (Ред.). Карабаєва, І І., Хартман, О, Ю., Соловйова, Л. І., Федорчук, О. І., & Токарева, Л. Д. (2020). *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини*. Київ: Вид. дім «Слово».

Полторак, В. А., Зоська, Я. В., & Стадник, А. Г. (2021). Процеси «побудови» соціальних стереотипів в громадській думці. *Актуальні проблеми науки та освіти* (с. 126-127). Маріупольський державний університет.

Приходько. Ю. О., & Юрченко, В. І. (2020). *Психологічний словник-довідник*. 4-те вид., випр. і допов. Київ: Каравела.

Савельєв, Ю. Б. (2012). Соціальне включення як вимір розвитку суспільства: постановка проблеми. *Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки*, 135, 25–33. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMA_s_2012_135_7

Савельєв, Ю. Б. (2017). *Багатовимірна сучасність: соціальне включення в оцінці суспільного розвитку*. Київ: ВПЦ «Київський університет». URL. : <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/saveliev.pdf>

Савенкова, Л. О. (Ред.). (2015). *Психологія спілкування*. Київ: КНЕУ Сайт МОН України. URL. : <https://mon.gov.ua/ua/tag/yaki-st-osviti>

Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти. (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text>.

Сердюк, Л. З. (Ред.). (2021). *Психологічні технології сприяння психологічному благополуччю особистості: методичні рекомендації*. Київ-Львів: Вид. В. Кундельська.

Сердюк, О. О. (2009). Проблеми визначення соціальних патологій в сучасній соціології. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 15, с. 304–307.

Сігаєва, Л. Є. (2016). Сучасні підходи до якості освіти: теоретичний аспект. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 4, 213–229.

Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні*. Київ: Наукова думка.

Скрипченко, О., Долинська Л., Огороднійчук В., Булах, І., Зелінська Т., Ставицька, С., & Артемчук, О. (2023). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Каравела.

Слюсаревський, М. (2024). *Громадська думка і горизонти освіти*. Київ: Талком.

Слюсаревський, М. М. (2017). Освіта і громадська думка: шляхи до консенсусу. *Світогляд*, 1(63), 52–61.

Стариковська, О. О. (2020) Основна передумова гармонізації процесу функціонування громадської думки в Україні. *Humanities Studies*, 3(80), 65–77.

Сухомлинський, В. О. (1977). *Серце віддаю дітям; Народження громадянина; Листи до сина. Вибрані твори в 5 т. (Т. 3)* Київ: Радянська школа.

Тавваб, Н. Г. (2023). *Особисті кордони. Керівництво зі спокійного життя без травм і комплексів*. Харків: КСД.

Татенко, В. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір*. Київ: Міленіум.

Татенко, В. О. (2021). *Соціальна психологія націєтворення: суб'єктновчинковий підхід* (2-ге вид., переробл. і допов.). Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Титаренко, Т. М. (2023). *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.

Фролов, П. Д. (2014). Громадська думка: критерії та моделі консолідації. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*, 34, 234–247.

Фролов, П. Д. (2013). Громадська думка у соціологічному та соціально-психологічному вимірах. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету і Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*, (4), 239–252.

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

Чистяк, О. (2023). Модель взаєморозуміння у батьківсько-дитячих стосунках: освітній контекст. *Проблеми політичної психології*, 13(27), 127–136. URL. : <https://doi.org/10.33120/popp-Vol13-Year2023-125>

Чистяк, О. (2024). Особливості досягнення взаєморозуміння у стосунках дитини з батьками щодо освітнього процесу. *Психологічний журнал*, (12), 79–86. URL. : <https://doi.org/10.31499/2617-2100.12.2024.306786>

Чукот, С. А. (1999). Сутність і роль громадської думки в процесах державотворення. *Грані*. (3(5), 44–52.

Чуніхіна, С. (2021). Взаємини довіри в підтримці реформи освіти педагогічною спільнотою і громадськістю. В Г. Бевз, С. Кравчук (Ред.), *Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки* (с. 19–35). Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Штельмашенко, А. Д. (2018). Спіраль мовчання як фактор впливу на громадську думку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління*, 29(68), 119–122.

Штепа, П. (1977). *Словник чужослів*. <https://coollib.com/b/472881-pavlo-shtepa-clovník-chuzhosliv/read>

Blumer, H. (1948). Public opinion and public opinion polling. *American Sociological Review*, 13(5), 542–549.

Bryant, J., & Miron, D. (2004). Theory and research in mass communication. *Journal of Communication*, 54, 662–704.

Camacho-Thompson, D. E., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N. A., and Fuligni, A. J. (2016). Financial strain, major family life events, and parental academic involvement during adolescence. *Journal Youth Adolesc*, 45, 1–10.

Cantril, H. (1972). *Gauging Public Opinion*. N.J., pp. 226–230.

Caro, D. H. (2011). Parent-child communication and academic performance. *Journal for Educational Research Online*, 2, 15–37.

Davison, W. P. (1983). The third-person effect in communication. *Public Opinion Quarterly*, 47, 1–15.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). *Subjective well-being: three decades of Progress*. *Psychol. Bull.*, 125, 276–302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276

Dominick, J. R. (2011). Social Effects of Mass Communication. The dynamics of mass communication: Media in the digital age. *McGraw-Hill Higher Education*, pp. 442–466.

Eggebeen, D. J. (1991). Race, Family Structure, and Changing Poverty among American Children. *American Sociological Review*, 56(6), 801–817

Eveland, W. P., Nathanson, A. I., Detenber, B. H., & McLeod, D. M. (1999). Rethinking the social distance corollary: Perceived likelihood of exposure and the third-person perception. *Communication Research*, 26, 275–302.

Frewer, L. J. & Rowe, G. (2005). A Typology of Public Engagement Mechanisms. *Science, Technology and Human Values*, 30(2), 251–290.

Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series Paper N. 204, May*. Centre for Strategic Education URL : <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>

Gallup, G.H., Rae, S.F. (1940). *Pulse of Democracy. The Public-Opinion Poll and How it Works*. New York: Simon and Schuster.

Glynn, C. J., Ostman, R. E., & McDonald, D. G. (1995). Opinions, perception, and social reality. In T. L. Glasser & C. T. Salmon (Eds.), *Public opinion and the communication of consent*, pp. 249–277.

Golan, G.J., & Day, A.G. (2008). The first-person effect and its behavioral consequences: A new trend in the twenty-five-year history of third-person effect research. *Mass Communication and Society*, 11(4), 539–556.

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.

Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L., & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43(4), 991–1002. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.991>

Gunther, A. C. (1991). What we think others think: Cause and consequence in the third-person effect. *Communication Research*, 18, 355–372.

Gunther, A. C., & Mundy, P. (1993). Biased optimism and the third-person effect. *Journalism Quarterly*, 70(1), 58–67.

Gunther, A. C., & Thorson, E. (1992). Perceived persuasive effects of

product commercials and public service announcements: Third-person effects in new domains. *Communication Research*, 19(5), 574–596.

Habermas, J. (1971). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. In *Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (p. 252). Neuwied, Berlin.

Hegel, G. W. F. (1979). *Phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford University Press.

Heidegger, M. (1993). *Vremya kartiny mira. B Being and Time: articles and speeches* (447 c.). Москва, Россия: Republic.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>

Hoffner, C., & Buchanan, M. (2002). Parents' responses to television violence: The third person perception, parental mediation and support for censorship. *Media Psychology*, 4, 231–252.

Hollmann, J., Gorges, J., & Wild, E. (2016). Motivational antecedents and consequences of the mother-adolescent communication. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 767–780. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0258-8>

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>.

Jensen, J. D., & Hurley, R. J. (2005). Third-person effects and the environment: Social distance, social desirability, and presumed behavior. *Journal of Communication*, 55, 242–256.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82–110. doi: 10.1177/0042085906293818

Keijsers, L., & Poulin, F. (2013). Developmental changes in parent–child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301–2308. <https://doi.org/10.1037/a0032217>

Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 2, 121–140. doi: <https://doi.org/10.2307/2787065>

Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt, Brace and Company.

Lock, A., Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Martela, F. (2022). *Personal and social wellbeing. Proposal for a repeat wellbeing module in the European Social Survey 2025*. <https://www.europeansocialsurvey.org/sites/default/files/2023-06/Wellbeing-module-Round-12-final.pdf>

McLeod, D. M., Detenber, B. H., & Eveland, W. P., Jr., (2001). Behind the third-person effect: Differentiating perceptual processes for self and others. *Journal of Communication*, 51, 678–695.

Neuwirth, K. & Frederick, E. (2002). Extending the Framework of Third-First-, and Second- Person Effects. *Mass Communication and Society*, 5(2), 113–140.

Noelle-Neumann, E., & Petersen, T. (2004). The spiral of silence and the social nature of man. In L. L. Kaid (Ed.), *Handbook of political communication research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 339–356.

Osgood, C. E. (1953). *Method and Theory in Experimental Psychology*. New York, NY: Oxford

Pan, Z., Abisaid, J. L., Paek, H-J., Sun, Y., & Houden, D. (2006). Exploring the perceptual gap in perceived effects of media reports of opinion polls. *International Journal of Public Opinion Research*, 18, 340–350.

Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: a comparative study of fourteen countries. *Comp. Educ. Rev.*, 52, 219–243. doi: 10.1086/528763

Parsons, T. (1966), *Societies: evolutionary and comparative perspectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Perloff, R. M. (2009). Mass Media, Social Perception, and the Third-person Effect. In J. Bryant & M.B. Oliver (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* (3rd ed.), pp. 252–268. New York: Routledge.

Perloff, R.M. (1993). Third-person effect research 1983-1992: A review and synthesis. *International Journal of Public Opinion Research*, 5, 167–184.

Price, V., & Tewksbury, D. (1996). Measuring the third-person effect of news: The impact of question order, contrast and knowledge. *International Journal of Public Opinion Research*, 8, 120–141.

Puce, L. Okwen, P. M. Yuh, M. N. Okwen, G. A. Miong, R. H. P. Kong, J. D. Bragazzi, N. L. (2023). *Well-being and quality of life in people with disabilities practicing sports, athletes with disabilities, and para-athletes: Insights from a critical review of the literature*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1071656>

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34–57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Ryff, C. D., Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. doi:10.1007/s10902-006-9019-0

Salwen, M. B. (1998). Perceptions of media influence and support for censorship: The third- person effect in the 1996 presidential election. *Communication Research*, 25, 259–285.

Shah, D. V., Faber, R. J., & Youn, S. (1999). Susceptibility and severity: Perceptual dimensions underlying the third-person effect. *Communication Research*, 26, 240–267.

Shochet, I. M., Smyth, T., & Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy (ANZJFT)*, 28, 109–118. doi: 10.1375/anft.28. 2.109

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–37). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tarde, G. (1903). *The laws of imitation*. New York, NY: H. A. Stokes.

Tsfati, Y., & Cohen, J. (2004). Object-subject distance and the third person perception. *Media Psychology*, 6, 335–361.

Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>

Vukovic, R. K., Roberts, S. O., & Wright, L. G. (2013). From parental involvement to children's mathematical performance: the role of mathematics anxiety. *Early Education and Development*, 24, 446–467. doi: 10.1080/10409289.2012. 693430

Willnat, Lars (1996). Mass Media and Political Outspokenness in Hong Kong: Linking the Third-Person Effect and the Spiral of Silence. *The International Journal of Public Opinion Research*, 8, 187–212.

ДОДАТКИ

Додаток А. Моделі змін



Рис. А.1. Життєвий цикл прийняття нового продукту (Дж. Мур)

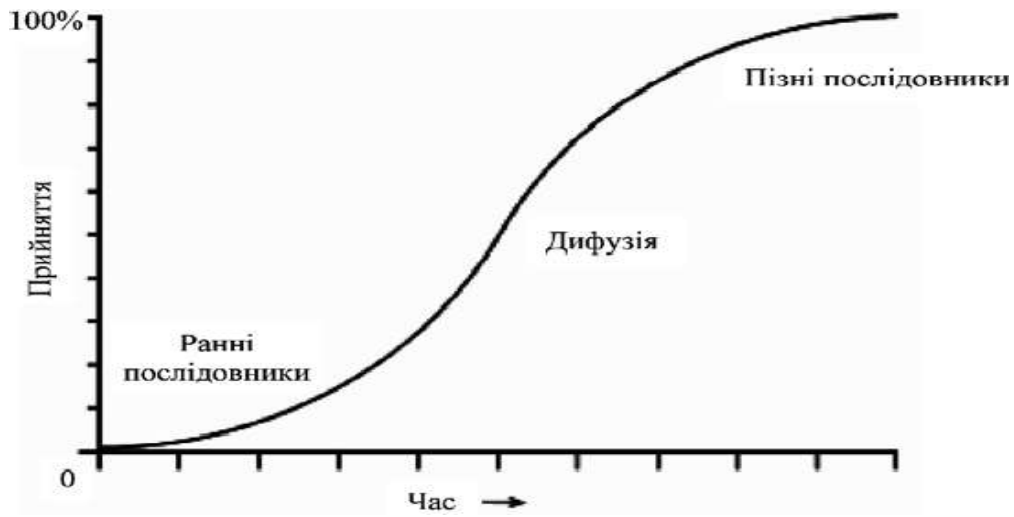


Рис. А.2. Дифузія інновацій (Е. Роджерс)

Додаток Б.
Освітній простір і моделі навчання



Рис. Б.1. Схоластична модель навчання: школа очима художника XIV століття (Laurentius_de_Voltolina) (Джерело – відкриті інтернет-ресурси. Зображення є суспільним надбанням, оскільки термін охорони закінчився)



Рис. Б.2. Освітній простір взаємодії за концепцією «НУШ» (Джерело – відкриті інтернет-ресурси)

Додаток В.
Аналіз законодавчих норм згідно з показниками добробуту дитини в
закладі освіти

Таблиця В.1

Аналіз показників психологічного добробуту дитини
в нормативно-правових документах
(за результатами аналізу позицій «Про затвердження Санітарного регламенту для закладів
загальної середньої освіти» (Наказ МОЗ № 2205 від 25.09.2020 року))

Назви функцій	Групи та їхні характеристики	№ статті
1-ша група: Безпека дитини		
1. Здоров'язбережувальна функція	Збереження фізичного здоров'я.	2
	Збереження фізичного здоров'я: запобігання шкідливому впливу речовин на організм	17
	збереження зору та балансу кольорів (фізична безпека)	4; 15; 20
	обмеження піднімання ваги	19,2
	збереження зору (збереження фізичного здоров'я)	12; 22 23
2. Життєзбережувальна функція	Неслизька підлога, її покриття для недопущення травм, несумісних із життям	4
	Запобігання шкідливому впливу речовин на здоров'я	6; 14
	Безпечне облаштування приміщень закладів освіти	9
3. Зниження ризиків	Можливість вільно пересуватися без порушення приватного простору	1
	Структурування простору згідно з віковими особливостями	5
	Розширення доступу до інформаційного середовища	7
	Свобода вільного пересування	12
	Розміщення навчальних приміщень згідно з віковими особливостями	16; 18
	Виконання норм техніки безпеки з урахуванням вільного пересування та ергономічності робочого місця	25
4. Дотримання норм вікового розвитку	Вимоги щодо санітарного контролю	3
	Простір для дітей з особливими освітніми потребами	13
	Виконання норм техніки безпеки з урахуванням вільного пересування та ергономічності робочого місця	25
	Дотримання санітарно-гігієнічних норм зросту, збереження статури	11
2-га група: Позиція дитини як користувача		
5. Фізичне пересування	Можливість вільно пересуватися без порушення приватного простору	1
	Підтримка соціальної взаємодії	12.1
	Свобода вільного пересування	12.2
6. Техніка безпеки	Виконання умов та санітарних норм (дотримання правил техніки безпеки)	8; 9; 10
	Збереження статури (фізична безпека)	11
	Робота в окремих приміщеннях та виконання правил поведінки з інструментами	18; 19
	Дотримання правил техніки безпеки під час користування санвузлами	21
	Дотримання правил техніки безпеки під час користування комп'ютерною технікою.	24
	Дотримання правил техніки безпеки під час користування електроприладами	26; 27

Примітка: дані за статтею: Ларін, Д. І. (2023). Аналіз показників психологічного добробуту дитини в нормативно-правових документах. *Проблеми політичної психології*, 14, 147–162.

Таблиця В.2

**Профіцитарні і дефіцитарні правила психологічного добробуту
в системі «вчитель–учень–батьки»
(за результатами аналізу Закону України «Про загальну середню освіту»)**

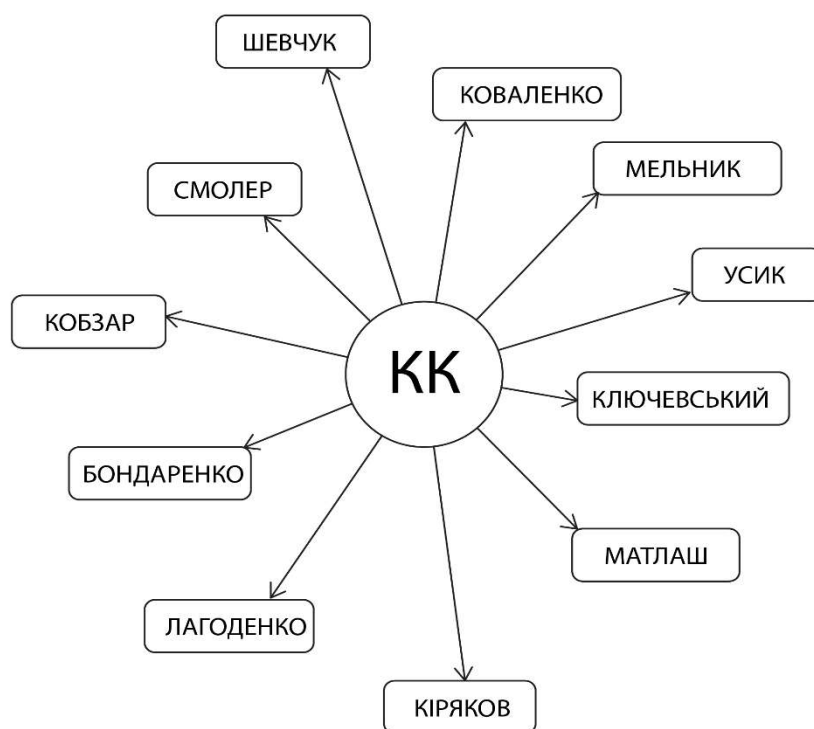
Тип спрямованості правил		№ статті
Профіцитарні	Дефіцитарні	
Повага до того, хто висловлює думку	-	8
Шанобливе ставлення до гідності учня, учителя, батьків	-	13; 19
Цінувати свободу дитини, що поруч	-	3
-	Уникати упередженого ставлення	5, 16
-	Запобігати проявам булінгу в шкільному колективі	-
Оцінювати дії особистості, а не особистість загалом	-	17
	Дотримуватися нейтралітету,	21
	Уникати стигматизації з боку учнів щодо конкретної особистості	
	Миттєво реагувати на прояви знецінення особистості дитини	6
Дотримуватися принципів рівності щодо всіх учасників освітнього процесу	-	2

Примітка: дані за статтею: Ларін, Д. І. (2023). Аналіз показників психологічного добробуту дитини в нормативно-правових документах. *Проблеми політичної психології*, 14, 147162.

Додаток Г.
Карта роботи зі стейкхолдерами (батьками учнів)

Таблиця інтересів – це список заінтересованих осіб (тут – батьків учнів) із зазначенням даних про ступінь їхньої включеності в освіту своїх дітей та розвиток ЗЗСО: їхнє ставлення до школи, їхні потреби/вимоги (що потрібно батькам учнів і яке це має для них значення); очікування (на які результати очікує родина, на які дії та комунікації розраховує). Також зазначається, що очікує ЗЗСО від батьків як стейкхолдерів освіти та учасників освітнього процесу, до якої групи вони належать з погляду ставлення до школи: хто є підтримкою для вчителя, його союзником, хто тримає нейтралітет, а хто є супротивником, опонентом. Зауважено також можливість виникнення проблеми (імовірність того, що вони стануть джерелом ризику) і можливий ступінь коригування цих ризиків з боку ЗЗСО (високий – середній – низький).

Карта заінтересованих сторін є іншим інструментом візуалізації стейкхолдерів освіти та їхніх взаємозв'язків. Карта дає змогу визначити, як ЗЗСО може вибудовувати комунікацію з батьками як стейкхолдерами освіти. Цей інструмент можна також використати для аналізу взаємодії в певному класі. У центрі карти символічно позначається *основний суб'єкт* – наразі



заклад освіти (або класний керівник – КК, якщо це карта класу). Від нього стрілочками позначаються батьки учнів – кожний на тій відстані, на якій суб'єкт оцінює можливість коригування їхньої взаємодії зі свого боку: вища здатність до коригування та узгодження взаємодії означає ближчу відстань.

Чим ближче до центру зображено стейкхолдера, тим більше значення має для нього основний суб'єкт. Також оцінюється важливість взаємодії з кожним стейкхолдером за такими показниками: «ступінь підтримки/протидії», що оцінюється від -5 до +5 балів, «ступінь можливості коригування» - від 0 до +5 балів. Цифри фіксуються безпосередньо на карті.

Виділяють також зони повноважень/відповідальності – осіб, які мають безпосередній контакт з класним керівником і діють з ним у тісній співпраці. Класний керівник знає, що він/вона може цілком розраховувати на них (наприклад, уповноважена особа з батьківського комітету або увесь батьківський комітет).

Зона прямого контакту – особи, що не підпорядковуються лідеру, але можуть тісно взаємодіяти з ним. З ними легко домовитись.

Зона опосередкованого контакту – у цій ділянці розміщуються ті, хто має опосередкований зв'язок з лідером.

Виробничо-практичне видання

СІМ'Я ЯК НОСІЙ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ЩОДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ПОСТВОЄННОМУ СУСПІЛЬСТВІ

За науковою редакцією *Галини Бевз, Лариси Бобрової*

Практичний посібник

На обкладинці розміщено фотографію одного з будівельно-архітектурних проєктів школи НУШ, що розроблялися творчою архітектурною майстернею

А. Пашенька (за підтримки ЄС і ЄІБ у межах Програми відновлення України). Інформація доступна у відкритому доступі: URL :

<https://biz.nv.ua/ukr/experts/tipovi-proyekti-ditsadkiv-ta-shkil-vid-ministerstva-rozvitku-gromad-ukrajini-shcho-v-nih-poganogo-50345242.html>

Літературне редагування Т. А. Кузьменко

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

Е-mail: info@issp.org.ua

Сайт: <https://issp.org.ua>

Підписано до друку 07.11.2024 р. Гарнітура Times New Roman. Авт. арк. 8,36.