

УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ



**ВІСНИК
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ:**

збірник наукових праць

*Серія
«Соціальні та поведінкові науки»*

Випуск 8(37)

ISSN 2522-9931

ID 48023

DOI <https://doi.org/10.32405/2522-9931>

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Державний заклад вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць
Випуск 8(37)
Серія «Соціальні та поведінкові науки»

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі
психологічних наук рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України
від 22 грудня 2016 року № 1604 (додаток 9)
Серія «Соціальні та поведінкові науки»*

Видання індексується:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor

CiteFactor;

Google Scholar;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vispdoso>



Норвезький Реєстр наукових журналів

**Київ
2019**

УДК 378.091.046-021.68:159.9](082)

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія КВ № 22085-11985Р від 16 травня 2016 р.

Затверджено Вченою радою
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 4 від 19 червня 2019 р.)

Головний редактор

Віктор Олійник, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

Заступники головного редактора:

Олена Бондарчук, доктор психологічних наук, професор, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>;

Павло Лушин, доктор психологічних наук, професор, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9549-1759>.

Відповідальний секретар:

Ярослава Швень, кандидат психологічних наук, доцент, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9890-1039>.

Редакційна колегія:

Галина Бевз, д-р психол. наук, проф.; **Ірина Бондаревська**, канд. психол. наук, доцент; **Олександра Брюховецька**, д-р психол. наук, доцент; **Наталія Воляннюк**, д-р психол. наук, проф.; **Віктор Гладуш**, д-р пед. наук, проф.; **Олена Горова**, д-р психол. наук, доцент; **Ірина Євтушенко**, канд. психол. наук, доцент; **Валентина Москаленко**, д-р філос. наук, проф.; **Алла Москальова**, канд. психол. наук, доцент; **Олена Нежинська**, канд. психол. наук, доцент; **Олена Отич**, д-р пед. наук, проф.; **Наталія Торба**, канд. психол. наук, доцент; **Лавінія Бетеа**, д-р психол. наук хабілітований, проф. («Angel Vlaicu» University of Arad, Румунія); **Галя Герчева**, д-р психол. наук, проф. (м. Варна, Республіка Болгарія); **Юлія Горбанюк**, д-р хабілітований, проф. (м. Люблін, Республіка Польща); **Соня Карікова**, д-р хабілітований, проф. (м. Банська Бистриця, Словачька Республіка); **Беата Косова**, д-р хабілітований, проф. (м. Банська Бистриця, Словачька Республіка); **Георгі Хабіл Колев**, д-р іст. наук, проф. (м. Шумен, Республіка Болгарія); **Дилбар Мухамедова**, д-р психол. наук, проф. (м. Ташкент, Республіка Узбекистан); **Різа Перманделі**, директор науково-дослідного Центру досліджень соціальних репрезентацій в Індонезії (м. Джакарта, Республіка Індонезія); **Сильвія Платанія**, PhD, доцент Катанійського ун-ту (м. Катанія, Італія); **Тодосієвич Боян**, старший науковий співробітник Ін-ту соціальних досліджень (м. Белград, Республіка Сербія); **Наргіза Халілова**, канд. психол. наук, доцент (м. Ташкент, Республіка Узбекистан).

Технічний редактор: Яніна Васильченко

Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. Олійник; редкол.: Г. Бевз [та ін.]. — Київ: Юстон, 2019. — Вип. 8(37). — 116 с. — (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).

ISBN 978-617-7854-02-8

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми сучасної психологічної науки та практики, зокрема, особливу увагу приділено питанням психологічних особливостей післядипломної освіти. Представлено результати дослідження психологічних аспектів становлення й розвитку особистості у різних сферах життєдіяльності, зокрема в освітньому процесі.

Для науковців у галузі психології, науково-педагогічних і педагогічних працівників, практичних психологів та студентів-психологів.

УДК 378.091.046-021.68:159.9](082)

ISBN 978-617-7854-02-8

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019

ISSN 2522-9931

ID 48023

DOI <https://doi.org/10.32405/2522-9931>

Ministry of Education and Science of Ukraine
National Academy of Educational Science of Ukraine
State Institution of Higher Education
«University of Educational Management»

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers
Issue 8(37)
Social and Behavioral Sciences Series*

*Listed in the list of scientific professional publications
in the field Psychological Sciences Decision of the Appraisal
Board Ministry of Education and Science of Ukraine
Resolution of the Presidium of HAC of Ukraine
№ 1604 of 22.12.2016 (dod. № 9)
Social and Behavioral Sciences Series*

Edition is indexed:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor;

Edition is indexed: Google Scholar;

National Library of them V. I. Vernadsky

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vispdoso>



Norwegian Register of Scientific Journals

**Kyiv
2019**

UDC 378.091.046-021.68:159.9](082)

Registration certificate KV No. 22085-11985R dated 16.05.2016.

*Approved by the Academic Council
SIHE «University of educational management»
(protocol № 4 dated 19 June 2019)*

Editor-in-Chief

Victor Oliynyk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>.

Deputies Editor:

Olena Bondarchuk, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>;
Pavlo Lushyn, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9549-1759>.

Executive secretary:

Yaroslava Shven, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9890-1039>.

Members of Editorial Board:

Halyna Bevez, Doctor of Sciences in Psychology, Professor; **Irina Bondarevskaya**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Oleksandra Briukhovetska**, Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor; **Nataliia Volianiuk**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor; **Victor Hladush**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Olena Horova**, Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor; **Iryna Yevtushenko**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Valentyna Moskalenko**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor; **Alla Moskaljova**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Olena Nezhynska**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Olena Otych**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Natalia Torba**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Lavinia Betea**, Doctor of Sciences in Psychology hab., Professor (Romania); **Halia Hercheva**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor (Varna, Bulgaria); **Yuliia Horbaniuk**, Doctor hab., Professor (Lublin, Republic of Poland); **Sonia Karikova**, Doctor hab., Professor (Banska Bystrica, Slovak Republic); **Beata Kosova**, Doctor hab., Professor (Banska Bystrica, Slovak Republic); **Khabil Heorhi Kolev**, Doctor of Historical Sciences, Professor, (Shumen, Bulgaria); **Dilbar Mukhamedova**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan); **Risa Permanadeli**, Director of the Research Center for Social Representations Studies in Indonesia (Indonesia); **Silvia Platanina**, PhD, University of Catania Department of Educational Sciences-Section of Psychology (Catania, Italy); **Bojan Todosijevic**, senior researcher Institute of Social Sciences (Belgrade, Serbia); **Nargis Khalilova**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan).

Technical Editor: Yanina Vasilchenko

Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers / NAES of Ukraine SIHE «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. Oliynyk; Editorial board: H. Bevez [and others]. — Kyiv: Yuston, 2019. — Issue 8(37). — 116 p. — (Social and Behavioral Sciences Series).

ISBN 978-617-7854-02-8

The collection covers current problems of modern psychological science and practice, in particular, special attention is paid to the issues of psychological peculiarities of postgraduate education. The results of research of psychological aspects of the formation and development of personality in various spheres of life, including in the educational process, are presented.

For researchers in the field of psychology, scientific and pedagogical and pedagogical workers, practical psychologists and psychologists.

UDC 378.091.046-021.68:159.9](082)

ISBN 978-617-7854-02-8

© SIHE «University of educational management», 2019



Серія «Соціальні та поведінкові науки»

Social and Behavioral Sciences Series

ЗМІСТ

<i>Відомості про авторів</i>	8
<i>Галина Бевз.</i> Формування громадської думки щодо реформ методом «Дослідження шляхом участі»	10
<i>Олена Бондарчук, Олена Горова.</i> Особливості психологічних захистів керівників освітніх організацій та їхньої рефлексії засобами трансформаційної гри	23
<i>Олександра Брюховецька.</i> Асертивність як складова професійної толерантності керівників закладів загальної середньої освіти	36
<i>Наталія Довгань.</i> Соціальна система поколінних мереж: сильні і слабкі зв'язки	50
<i>Леся Лимар.</i> Зміст і складові професійної компетентності сімейного лікаря: психологічний аспект	67
<i>Роман Павелків.</i> Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості	84
<i>Яна Сухенко.</i> Структурно-функціональна типологія особистісного потенціалу педагогічного працівника	99

CONTENT

Information about the authors	8
Halyna Bevz. Formation of public opinion on reform by «participatory action research»	10
Olena Bondarchuk, Olena Gorova. Features of psychological defenses of managers of educational organizations and their reflection by means of the transformation game	23
Oleksandra Bryukhovetska. Assertiveness as a secondary school principal's professional tolerance component	36
Nataliia Dovgan. The social system of generational networks: strong and weak connections	50
Lesya Lymar. Content and components of family doctors professional competence; psychological aspect	67
Roman Pavelkiv. Reflection as a mechanism for the formation of individual consciousness and activity of a personality	84
Yana Sukhenko. A structural-functional typology of personal potential of educators	99

Відомості про авторів

Бевз Галина Михайлівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, Україна.

Бондарчук Олена Іванівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Брюховецька Олександра Вікторівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Горова Олена Олександрівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Довгань Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, докторант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, Україна.

Лимар Леся Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, НМУ ім. О. О. Богомольця. Київ, Україна.

Павелків Роман Володимирович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне, Україна.

Сухенко Яна Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Information about the authors

Halyna Bevz, Phd, Doctor of Psychology, Professor, Head of Communication Psychology Lab, Institute for Social and Political Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

Olena Bondarchuk, Dr Prof, Head of Department of Management Psychology, SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Oleksandra Bryukhovetska, Dr Prof, Prof., Dept. of Psychology and Personal Development, Institute of Management and Psychology, SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Olena Gorova, DrSc, Prof of Department of Management Psychology of the Central Institute of Postgraduate Education of SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Nataliia Dovgan, Ph.D in psychology, doctoral student of the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

Lesya Lymar, Phd Associate professor, National medical university, O. O. Bogomolets. Kyiv, Ukraine.

Roman Pavelkiv, doctor of Sciences in Psychology, professor head of a department of developmental and educational psychology Rivne State University of the Humanities. Rivne, Ukraine.

Yana Sukhenko, PhD, Assoc. Prof., Dept. of Psychology and Personal Development, Institute of Management and Psychology of SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-10-22](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-10-22)
УДК 159.9.078:159.955.4 [316,473]

Бевз Галина Михайлівна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології спілкування
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-5429>
galina.bevz@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ЩОДО РЕФОРМ МЕТОДОМ «ДОСЛІДЖЕННЯ ШЛЯХОМ УЧАСТІ»

Анотація. У статті представлено матеріали дослідження про уявлення освітян щодо школи загальної середньої освіти після завершення реформи освіти в Україні як бачення її перспективного розвитку. У статті наголошується, що розпочатий етап реформування загальної середньої освіти передбачає участь громади у цьому процесі. Саме тому вивчення уявлень учасників освітнього процесу про очікуваний результат є визначальним. Інструментарієм для збору інформації послуговував метод «дослідження шляхом участі» як такий, що надає можливість вивчати соціальні процеси через їх представленість в індивідуальних історіях їх учасників. У статті фокус уваги переміщується то на метод, то на предмет самого дослідження. Доводиться, що використаний метод «дослідження шляхом участі» може бути корисний не лише у сфері соціальної роботи, а й для проведення психологічних досліджень, а також із метою активізації громади до реалізації власних намірів та ініціатив. У статті наголошується на перевагах методу «дослідження шляхом участі» як такого, що переносить фокус уваги на громаду, як експерта, де дослідник виступає фасилітатором самого процесу. Стосовно предмета дослідження у статті доводиться, що працівники системи освіти розглядають школу загальної середньої освіти осередком громадянського суспільства, де учні і вчителі відчують задоволення від процесу навчання, школа отримує переваги завдяки процесам децентралізації, вчителі мають більше академічної свободи, а комунікація та довіра послуговують розбудові комфортності умов навчання. Описані ефекти реалізації етапів такого дослідження стосуються посилення активності учасників до реалізації власних напрацювань, ствердження толерантності щодо ймовірних чинників, що обмежують, завдяки розширенню діапазону можливостей до активності та взаємодії, наснаження та віри в оптимістичний прогноз. Констатовано доцільність застосування методу «дослідження шляхом

участі» за потреби визначення перспектив розвитку й активізації учасників щодо його просування.

Ключові слова: метод дослідження; участь; уявлення; бачення; школа; реформа освіти; громада; Україна.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Розпочата в Україні реформа освіти вимагає від її учасників перегляду всіх норм щодо її розбудови та функціонування. Водночас у терміні реалізації вона збігається з іншими реформами в країні, зокрема, з реформою державного управління, процесами децентралізації та об'єднанням громад, реформою системи охорони здоров'я, реформою зайнятості та оплати праці, що у сукупності може впливати на процеси реформування в освіті. Усі ці процеси реформування в Україні також вказують на ініціацію поклику до показників якості у відповідних сферах. Можна передбачити, що носіями ставлення у питаннях реформування системи освіти, передусім, є самі освітяни (учителі, вихователі, керівники закладів, методисти, бібліотекарі, працівники відділів управління освіти), підготовка яких до змін розпочалася задовго до початку самої реформи. Натомість дебати щодо ставлення до реформи в освіті не згасають, а результати моніторингу громадської думки з питань реформи в освіті засвідчують досить низький показник сприймання цього процесу як позитивного. Розбудова соціальних систем у демократичних суспільствах передбачає участь усіх його громадян, що стосується і розбудови загальної середньої світи. Саме тому вивчення уявлень учасників освітнього процесу про очікуваний результат є вагомим і може стати визначальним у цьому процесі. Це поставило перед нами питання проведення якісного дослідження задля детальнішого вивчення уявлень освітян, як агентів соціальних змін, щодо реформи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення ставлення до інновацій та реформ в освіті України розкриваються у працях вітчизняних науковців різних сфер знань: соціологів, психологів, педагогів, політологів. У дослідженнях політолога О. Семченко відзначається загальний низький рівень поінформованості про реформи як у фінансовій, так і у соціальній сферах [1]. В Інституті соціальної та політичної психології впродовж 2015–2018 років здійснювалося моніторингове дослідження щодо особливостей відображення у громадській думці трансформаційних процесів в Україні, зокрема щодо освітньої реформи. Згідно з даними дослідження, рівень довіри до системи освіти в Україні коливається від 48 (2015 рік) до 47,2 (2018 рік), що свідчить про відносну сталість цього показника, незалежно від віку респондентів та регіону їхнього проживання

[2, с. 89; 91]. Водночас автори (М. Слюсаревський, М. Дворник, О. Гуменюк, Л. Черниш) засвідчують, що громадяни незадоволені рівнем поінформованості щодо реформи освіти, а працівники системи освіти (учителі, викладачі, керівники закладів освіти, вихователі, методисти, керівники відділів управління освіти), справді, виказують більш позитивне ставлення до реформи освіти (дванадцятибальна система оцінювання, профілізація школи, дванадцятирічний термін навчання), що відзначається впродовж усіх років моніторингу (2015–2018 рр.).

Переважно моніторингові дослідження (зокрема й вищенаведене) з вивчення думки населення щодо певного питання проводиться за допомогою соціологічного опитування, що, безумовно, є вагомим для оцінювання ситуації. Натомість для уточнення узагальнених даних, а також у ситуаціях соціально-політичних змін доцільно застосовувати якісні методи, які б надали можливість, утримуючи загальний контекст, посилювати фокус уваги на перевагах індивідуального. Тож, на нашу думку, у ситуації децентралізації, формування об'єднаних громад та посилення значущості індивідуальності окремої людини, надання переваги якісним методам буде доцільним. Одним із таких підходів ми вибрали «дослідження шляхом участі», яке застосували для вивчення уявлень освітян про бажаний напрям розвитку школи як очікуваного бачення та основи для прогнозування її перспективного розвитку. Його застосування на терені України представлено у працях Морін П. Флеєрті щодо дослідження процесів миротворення в громаді [3].

Концепція соціальних уявлень є найбільш розробленою у працях С. Московічі, слугуючи на терені психологічної науки пояснювальним підґрунтям у низці дослідницьких робіт. Прикладне її використання послугувало дослідження системи уявлень про дітей та дитинство, зроблене французьким дослідником М. Ж. Шомбар де Лов [4, с. 110] та на терені українських реалій автором цієї статті [5, с. 130–158]. Натомість уявлення про реформу освіти та школу загальної середньої освіти, як сукупного напрямку розбудови її перспективного розвитку, переважно стосується тем обговорення, зокрема в інтернет-просторі [6] і, на нашу думку, потребує більше уваги для його наукового осмислення у контексті саме соціальних процесів глобалізованого інформаційного суспільства.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою нашої статті було вивчення уявлень освітян про школу загальної середньої освіти у процесі завершення реформи в освіті.

Завдання дослідження: 1) запропонувати учасникам групової роботи метод «дослідження шляхом участі» для визначення уявлень та вироблення бачення школи загальної середньої освіти у процесі її реформування;

2) оцінити запропонований метод «дослідження шляхом участі» щодо його ефектів у напрямі очікуваних змін.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Застосування методології дослідження шляхом участі опирається на запити щодо поєднання дослідницької роботи із залученням учасників до процесів розвитку, що у різних авторів може фіксуватися засобом уточнення назви методу, зокрема, «дієве дослідження», «дослідження шляхом участі, що базується на громаді», тощо [7]. Натомість теоретичний аналіз показав єдність підходів у побудові метода дослідження, що базується на таких принципах: баланс між дослідженням і діями, залучення до загального процесу засобом співучасті, співпраці, взаємного навчання, розвитку та розширення можливостей, що змінює ролі учасників процесу (роль експерта виконує громада, а дослідник – роль фасилітатора), напряду та організації дослідження (пошук зазвичай розпочинається зі спільноти, а потім переходить до бібліотеки), очікуваним результатами (налаштовано, передусім на розуміння, оцінювання та сприяння змінам, де дослідження виконує роль екологічного інструмента змін). Розробники методу засвідчують, що дослідження шляхом участі членів громади дає змогу дослідити проблему набагато краще, ніж це міг би зробити зовнішній учасник [8]. Таке дослідження активізує саму громаду до втілення розкритих нею під час дослідження ресурсів та перспектив, що забезпечує екологію його використання для розвитку громад та акумулювання потенціалу до перспективних змін.

Метод базується на дослідженнях, пов'язаних із пам'яттю та наративами, визначаючи тим самим набір інструментарію щодо його наповненості. Відповідно до поставлених завдань він може містити інтерв'ю, групові обговорення, мозковий штурм, складання історій, спогади та рефлексію, планування та оцінювання сильних і слабких аспектів а також ризиків, фокус-групи типу групових регіональних та крос-регіональних зустрічей [9] тощо. Методологія самого дослідження шляхом участі та його організація розробляється відповідно до завдань дослідження в громаді і може суттєво відрізняти одне дослідження від іншого. Основою такої розробки слугує багаторічна практика його застосування для розвитку соціальних процесів та громад, що більш детально розкривається у статті Р. Жиленко стосовно сфери соціальної роботи [7, с. 72–73].

У контексті психологічних досліджень метод може слугувати вивченню досвіду людей з фокусуванням уваги на певній сфері життя, що у нашому випадку є освіта та школа як її соціальний інститут. Застосування методу у

сфері психології може слугувати процесам рефлексії власного життя, визначенню пріоритетів, опануванню складних життєвих ситуацій, перегляду власних копінг-стратегій та розбудові життєвого шляху і самовизначенню у соціальному просторі і громаді. На думку канадської дослідниці Морін П. Флеєрті [3], застосування методу «дослідження шляхом участі» може нести для учасників терапевтичні ефекти, слугуючи самосціленню та самоприйняттю засобом процесів взаємообміну в групі та групової підтримки в умовах подільності колективного досвіду. Її досвід дослідницької роботи в Україні надав можливість розкрити особливості застосування методу «дослідження шляхом участі» у роботі з колективною травмою (гострого, комплексного, пересічного (crossover trauma) вторинного), її наслідками в індивідуальному, сімейному та громадському житті людини, а також з її проявами в організаційному устрої та суспільстві загалом. Задля роботи з людьми щодо визначення та розбудови їхнього спільного майбутнього дослідниця вибирає й адаптує низку інструментів, які реалізує у своїй дисертаційній роботі. Це такі, як методика «Шлях», «Коло спілкування», «Дерево життя», «Фотоновела», а також методи визначення потреб громади як спільного психологічного, фізичного та матеріального простору організації життя людей. У контексті нашого дослідження ми теж вважаємо доречним поєднання індивідуальної та групової роботи під час реалізації «дослідження шляхом участі». На звернення до вищеописаної методології дослідження нас мотивували ті актуальні зміни у сучасному суспільстві, що переплітають соціальне й індивідуальне у щоденному житті людини і саме тому потребують одноразового їх оцінювання з різних рівнів соціального функціонування.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Дослідження проводилося засобом групової роботи із застосуванням *методу* «дослідження шляхом участі», що містило якісні методи: напівструктуроване інтерв'ю, спрямоване на вивчення життєвих історій та бачення освіти у своєму житті та фокус-групи, у межах роботи якої учасники (працівники системи освіти) залучалися до відкритої дискусії про надії та мрії щодо школи загальної середньої освіти в контексті реформ. Оцінювання учасниками ефектів проведеного «дослідження шляхом участі» здійснювалося засобом рефлексії та зворотного зв'язку в умовах групового обговорення.

Напівструктуроване інтерв'ю передбачало відповіді на запитання щодо власного досвіду навчання у школі та настановлень батьків щодо здобуття освіти; подій, які віддалилися у сім'ї/громаді, пов'язаних із освітою; спогадів про власний період здобуття освіти; учителів та дисциплін, які

залишили найбільше враження; відмінностей, які вони зараз спостерігають у сучасній освіті та школі.

Вибіркою слугували слухачі курсів підвищення кваліфікації Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Загалом, у заходах дослідження брали участь 87 осіб (60 жінок і 27 чоловіків). Учасники дослідження – дорослі люди з вищою освітою, які працюють у системі управління закладами освіти та відділами освіти у різних областях України, зокрема: Черкаська область (10 осіб), Луганська область (4 особи), Волинська область (10 осіб), Тернопільська область (6 осіб), Київська (10 осіб), Кіровоградська область (7 осіб), Чернігівська область (10 осіб), Закарпатська (10 осіб), Сумська область (10 осіб), Чернівецька область (12 осіб), Вінницька область (8 осіб). Досвід роботи респондентів у системі освіти коливається від 10 до 20 років і охоплює перелік різних посад, а саме: учителя, заступника/керівника закладу загальної середньої освіти, методиста та начальника районного відділу управління освіти, бібліотекаря. Деякі учасники заходів дослідження на час його проведення опановували нові ролі в об'єднаних громадах і могли поділитися з колегами своїм досвідом роботи в умовах децентралізації.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Опис та оцінювання отриманих результатів вказав на значущість освіти (зокрема вищої) у досвіді життя респондентів. Натомість спогади учасників фокус-групи зафіксували, що вибір педагогічної професії був зумовлений саме позитивними стосунками з учителями у процесі власного зростання саме у шкільний період життя. Школа, як правило, асоціювалася з перспективним розвитком і можливістю здобувати нові знання та наснажуватися спілкуванням і процесом навчання. Змістовне наповнення спогадів учасників, як правило, стосувалося питань пошуку та здобуття нових знань, зацікавленості процесом навчання, наснаження новими враженнями, а також груповими формами проведення часу у школі, підготовкою до заходів. Складається враження, що поєднання навчання і спілкування у різних видах шкільної діяльності є наскрізною лінією спогадів респондентів. Аналіз наративів у спогадах респондентів під час напівструктурованого інтерв'ю виділяє такі ключові слова: цікаво (55%), весело (45%), успіх (23%), учитель (89%), друзі (29%), моя парта (32%), клас (43%), роздягальня (26%), спортивний зал (28%), гуртки (53%), старша сестра/брат (12%), мама-вчителька (8%), посвячення/вітання (29%), нагороди (9%), оцінки (3%). Ми виділили також ряд слів, які пов'язані із негативним досвідом, що вказує на переживання неуспіху (13%), сорому (21%), труднощів у спілкуванні, оцінюванні знань (18%), неприємними історіями, які супроводжувалися

відмовою відвідувати школу та процесами опанування ситуації (3%). Проведений аналіз між цими двома групами показав наявність у респондентів позитивної тенденції щодо опанування власного досвіду життя на етапі шкільної соціалізації. Ситуації, які несли негативні емоції, були спростовані респондентами у їхньому досвіді засобом перегляду, що здійснювався за допомогою дорослих – близьких з родини чи вчителів. Це ще раз наголошує про важливість у процесах соціалізації дитини ролі значущого дорослого, що створює зону комфорту не за рахунок ізоляції від суспільства, а засобом набуття й опанування соціальних процесів життя серед людей. Успішність переборення складних для дітей ситуацій в умовах шкільного навчання залежить від рівня кваліфікації підготовки вчителя, який має підтримувати дітей не лише у процесі опанування академічних знань, а й у процесі опанування соціальних знань щодо вирішення питань власної соціалізації.

Висловлені учасниками дослідження уявлення про школу загальної середньої освіти (як її бачення) отримали різновекторне представлення: вони стосувалися як життя учня у школі, так і місця школи у соціальній системі, її організації, особливостей роботи вчителів тощо. Тож усі висловлені респондентами бачення школи загальної середньої освіти у процесі її реформування були нами згруповані за певним фокусом пріоритету, а саме: школа як організація та соціальний інститут; школа як осередок громади; навчання; учитель; комунікація як умова розбудови середовища. Розкриймо детально виявлені напрями пріоритетних позицій бачення школи загальної середньої освіти у процесі її реформування.

1. Бачення закладу загальної середньої освіти щодо реформи: фокус уваги – школа:

- конкурентоспроможна освіта;
- має бути такою, щоб «стояла» черга батьків;
- випускник як результат діяльності школи;
- профільна освіта, яка враховує специфіку території розташування;
- кадрове прогнозування: пошанування ветеранів освіти завдяки залученню їх до шкільних заходів, матеріальне заохочення ініціатив;
- школа, яка передбачає позашкільну освіту (повного дня);
- має бути «мудрою»;
- має працювати у нормальному русі;
- сільська школа мусить мати особливу підтримку;
- децентралізація сприяє розвитку шкіл у громадах.

Цей перелік вказує на вагомість місця школи у місцевій громаді, а також у більш ширшій системі координат: її розвиток та здатність гнучко реагувати на соціальні зміни виступає наскрізною її ознакою. Також важливою є думка учасників про те, що функціонування школи має нормативний вплив, як

чинника відчуття стабільності та надійності навколишнього світу. Період навчання у школі з позиції працівника освіти має задавати норми життя і саме тому її розвиток має виступати у центрі уваги громади, як пріоритетний напрям її розбудови у майбутньому. На думку учасників дослідження, розпочаті у країні процеси децентралізації вже мають позитивний вплив на розвиток шкіл у громаді, що, зокрема, стосується посилення капіталовкладень у розбудову їх матеріального забезпечення. Більш детально висловлені думки розкривається у наступному блоці згрупованих висловлень.

2. Бачення закладу загальної середньої освіти по реформі – громадянська позиція:

- національна ідентичність: відчуття, що ти потрібен країні;
- школа, яка б шанувала власну ідентичність та віру у власну державу;
- школа зростання громадянина своєї країни та відчуття потреби своїй країні;
- включеність громади у розвиток школи та освіти;
- школа – осередок громади та освіти;
- населення має бути більше поінформованим щодо реформи.

3. Бачення закладу загальної середньої освіти по реформі: фокус уваги – навчання:

- посильні завдання для дітей;
- діти вчаться із задоволенням;
- вчитель і діти із задоволенням зустрічаються у школі;
- діти – зацікавлені у навчальній діяльності;
- вчитель – задоволений працею.

Цей блок розкриває ті аспекти, які стосуються пізнавальної діяльності та умов її успішності, а саме: почуття безпеки та задоволення, які відчують діти і вчителі у процесі навчання. Спільна діяльність із значущим дорослим неупинно виступає наснаженням в опануванні новими компетентностями.

4. Бачення закладу загальної середньої освіти по реформі: фокус уваги – комунікація:

- щоб була можлива комунікація;
- школа довіри між усіма її учасниками: керівництво, учні, батьки, вчителі, технічний персонал, громада.

5. Бачення закладу загальної середньої освіти по реформі: фокус уваги – вчитель:

- вчитель відчуває себе самодостатнім;
- вчитель – вільний у плануванні власної діяльності згідно освітніх завдань;
- можливість вчителя працювати за різними напрямками освітньої роботи на основі базової освіти (поєднувати різні дисципліни): щоб

розкривати власний потенціал та посилювати власну корисність у вчительській роботі.

Змістовний аналіз показав важливість очікуваної розбудови комунікативного просту у школі, її наснажуючої ролі у житті вчителів та учнів, направленість на розвиток та підтримку національної ідентичності членів громади та пошанування і підсилення самодостатності та можливостей до автентичних презентацій учителів як агентів змін. Школа розглядається як територія громади та роботи освітян, життя яких виступає доступним для споглядання учнів та їхньої оцінки. Цей аспект життя працівника системи освіти як суттєво зменшує приватність життя вчителя, так і надає йому більшої можливості для спілкування та взаємодії. Тож питання довіри та щирості у спілкуванні постають найвагомішими компонентами середовища школи загальної середньої освіти у процесі реформування. Процес навчання оцінюється освітянами як взаємообмін, який надає насолоду пізнання і потребує зацікавленості та включеності його учасників. Відсутність мотивації до навчання сприймається учасниками фокус-групи як загроза перспективності розвитку школи.

Також учасники відмічають важливість підтримки сільської школи, яка територіально є відділена від основних культурних центрів (районне та обласне місто) і тому її потенціал слід нарощувати засобом додаткових субсидій. Стосовно власної зацікавленості у праці, то працівники системи освіти її вбачають у розвитку власної професійності та можливості розгортати свою педагогічну діяльність не лише у межах набутих професійних компетентностей, а відносно напрямів власної життєвої самореалізації як основи особистісного розвитку, що може послугувати прикладом і для особистісного розвитку дитини-учня.

Оцінка учасниками ефектів проведеного «дослідження шляхом участі» відкрила посилення активності учасників до реалізації власних напрацювань, ствердження толерантності щодо ймовірних обмежуючих чинників через розширення діапазону можливостей до активності та взаємодії, наснаження та віри в оптимістичний прогноз. Після проведеного дослідження учасники виказали зацікавленість його повторення в умовах територіальної громади, опираючись на його потенційну можливість до бажаних змін. Формою такого дослідження шляхом участі може послугувати фокус група типу «групових регіональних зустрічей» (PATH process) [3], [9].

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Дослідження шляхом участі було оцінено учасниками як перспективне і таке, що посилює ресурси до перспективних змін; не розцінюється як часові

затрати задля забезпечення дослідника експериментальним матеріалом, оцінюється екологічним методом позитивної взаємодії учасників, що посилює їхню активність у напряму розбудови поля власної життєдіяльності та наповненості якості життя.

Уявлення освітян про школу загальної середньої освіти стосується як її організаційного забезпечення так і змістовного наповнення, що створюється у процесах взаємодії, комунікації, взаємообміну, послуговуючи розбудові ідентичності як і вчителя, так і учня, де свобода першого та можливість самопрезентації створює підґрунтя для самовиявлення і самореалізації учня. Школа розглядається осередком громади та носієм культурних цінностей, однією з яких виступає відчуття належності та пошанування державності.

Констатовано доцільність застосування метода «дослідження шляхом участі» за потреби визначення перспектив розвитку та активізації учасників щодо його просування.

Вбачається, що розроблення можливості використання метода «дослідження шляхом участі» на терені психологічної науки виступає перспективним напрямом подальших досліджень.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. А. Семченко, «Внутрішній імідж України: уявлення українців про свою державу», *Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтва*, № 4(12), с. 225–229, 2012.
- [2] М. Слюсаревський, О. Гуменюк, М. Дворник, Л. Черниш, «Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2016–2018)», *Довідник*. Київ, Україна: 2018, 261 с. [Електронний ресурс] Доступно: <http://ispp.org.ua/>
- [3] Maureen P. Flaherty, «Narrating the past to vision the future: Constructing civil society with women in Ukraine», University of Manitoba, A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba In partial fulfilment of the requirements of the degree of doctor of philosophy. Winnipeg, Canada, 2010.
- [4] В. В. Москаленко, *Соціальна психологія*. Київ, Україна: Центр навч. літ-ри, 2005.
- [5] Г. М. Бевз, *Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри*. Київ, Україна: Слово, 2010, 352 с.
- [6] Лілія Боровець, *7 міфів про реформу шкільної освіти в Україні*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://life.pravda.com.ua/society/2018/04/17/230338/>
- [7] Р. Жиленко, «Дослідження шляхом участі як підхід у соціальній роботі в громаді». [Електронний ресурс], *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-*

ту, вип. 25, с. 72–74, 2012. (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_25_23.

- [8] *Community-based participatory research for health*, Edited by Meredith Minkler and Nina Wallerstein. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2003.
- [9] Р. Крюгер, М. Э. Кейси, *Фокус-группы*. Москва, Россия: Вильямс, 2003, 256 с.

FORMATION OF PUBLIC OPINION ON REFORM BY «PARTICIPATORY ACTION RESEARCH»

Halyna Bevz,

Phd, Doctor of Psychology,

Professor, Head of Communication Psychology Lab,

Institute for Social and Political Psychology

of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-5429>

galina.bevz@gmail.com

Abstract. The article presents the materials of the survey of the notion of educators on the school of general secondary education after the completion of the reform of education in Ukraine as a vision of its long-term development. The article emphasizes that the process of reforming the general secondary education, which has been started in Ukraine, involves the participation of the community in this process: that is why the study of the perceptions of participants in the educational process about the expected result is disclosed as decisive. The tool for collecting information was the method of «participatory action research» as providing an opportunity to study social processes through their representation in the individual stories of their participants. In the article, the focus of attention moves on the method, then on the subject of the study itself. It turns out that the «participatory action research» method can be useful not only in the field of social work, but also in conducting psychological research as well as in order to stimulate the community to realize their own intentions and initiatives. The article emphasizes the benefits of the «participatory action research method» as the one that moves the focus of attention on the community as an expert, where the researcher acts as the facilitator of the process. Regarding the subject of the study, the article argues that educators view a general secondary education school as a community center where students and teachers are pleased with the learning process, the school benefits from decentralization processes, teachers have more academic freedom, and communication and trust serve the development of a comfortable learning environment. The described effects of the implementation of the stages of such research are related to increasing activity of participants in realization of their own

developments, maintaining tolerance with regard to probable limiting factors by expanding the range of possibilities of activity and interaction, inspiration and belief in an optimistic outcome. The expediency of applying the method of «participatory action research» for determining the prospects of development and activation of the participants for its promotion has been stated.

Key words: research method; participation; notion; vision; school; education reform; community; Ukraine.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ПО РЕФОРМАМ МЕТОДОМ «ИССЛЕДОВАНИЯ ПУТЕМ УЧАСТИЯ»

Бевз Галина Михайловна,

доктор психологических наук, профессор,
заведующая лабораторией психологии общения
Института социальной и политической психологии НАПН Украины.
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-5429>
galina.bevz@gmail.com

Анотация. В статье изложены материалы исследования представления работников образования о школе общего среднего образования по завершению реформы образования в Украине как видение ее перспективного развития. В статье отмечается, что начатый в Украине этап реформирования общего среднего образования предусматривает участие общественности в этом процессе: именно поэтому изучение представлений участников образовательного процесса об ожидаемом результате раскрывается как определяющий. Инструментом сбора информации был метод «исследования путём участия» как такой, который дает возможность изучать социальные процессы через их представленность в индивидуальных историях их участников. В статье фокус внимания перемещается то на метод, то на предмет самого исследования. Доказывается, что использованный метод «исследования путём участия» может быть полезен не только в сфере социальной работы, но и для проведения психологических исследований а также с целью активизации общества к реализации собственных намерений и инициатив. В статье отмечается преимуществами «метода исследования путём участия» в качестве предоставления возможности перенесения фокуса внимания на общество, как эксперта, где исследователь играет роль фасилитатора процесса. Относительно предмета исследования в статье доказывается, что педагоги рассматривают школу общего среднего образования ячейкой гражданского общества, где ученики и учителя испытывают удовольствие от процесса обучения, школа

получает преимущества благодаря процессам децентрализации, учителя имеют больше академической свободы, а коммуникация и доверие служат развитию комфортности условий обучения. Описанные эффекты реализации этапов такого исследования касаются усиления активности участников к реализации собственных свершений, утверждение толерантности относительно вероятных ограничивающих факторов через расширение диапазона возможностей для активности и взаимодействия, вдохновение и веры в оптимистический прогноз. Констатировано целесообразность применения метода «исследования путём участия» при необходимости определения перспектив развития и активизации участников относительно его продвижения.

Ключевые слова: метод исследования; участие; представление; видения; школа; реформа образования; община; Украина.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. A. Semchenko, «Vnutrishnii imidzh Ukrainy: uiavlennia ukraintsiv pro svoiu derzhavu», Visnyk derzhavnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstva, № 4(12), s. 225–229, 2012.
- [2] M. Sliusarevskiy, O. Humeniuk, M. Dvornyk, L. Chernysh, «Sotsialna sytuatsiia v Ukraini: osoblyvosti vidobrazhennia trasformatsiinykh protsesiv u hromadskii dumtsi (2016–2018)», Dovidnyk. Kyiv, Ukraina: 2018, 261 s. [Elektronnyi resurs] Dostupno: <http://ispp.org.ua/>
- [3] Maureen P. Flaherty, «Narrating the past to vision the future: Constructing civil society with women in Ukraine», University of Manitoba, A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba In partial fulfilment of the requirements of the degree of doctor of philosophy. Winnipeg, Canada, 2010.
- [4] V. V. Moskalenko, Sotsialna psykholohiia. Kyiv, Ukraina: Tsentri navch. lit-ry, 2005.
- [5] H. M. Bevz, Pryiomna simia: sotsialno-psykholohichni vymiry. Kyiv, Ukraina: Slovo, 2010, 352 s.
- [6] Liliia Borovets, 7 mifiv pro reformu shkilnoi osvity v Ukraini. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://life.pravda.com.ua/society/2018/04/17/230338/>
- [7] R. Zhylenko, «Doslidzhennia shliakhom uchasti yak pidkhid u sotsialnii roboti v hromadi». [Elektronnyi resurs], Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho nats. un-tu, vyp. 25, s. 72–74, 2012. (Seriiia «Pedahohika. Sotsialna robota»). Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_25_23.
- [8] Community-based participatory research for health, Edited by Meredith Minkler and Nina Wallerstein. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2003.
- [9] Р. Крюгер, М. Э. Кейси, Фокус-группы. Москва, Россия: Вильямс, 2003, 256 с.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-23-35](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-23-35)
УДК 159.9:316.61

Бондарчук Олена Іванівна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології управління
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>
bei.07@ukr.net

Горова Олена Олександрівна,

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології управління
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9022-3432>
gorovaya.111@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ЇХНЬОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗАСОБАМИ ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ ГРИ

Анотація. У статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей психологічних захистів керівників освітніх організацій та обґрунтування можливостей їхньої рефлексії засобами трансформаційної гри. Виявлено основні психологічні захисти керівників освітніх організацій (на вибірці директорів шкіл), досліджено особливості прояву психологічних захистів управлінців залежно від їхньої статі та віку.

За результатами емпіричного дослідження констатовано, що чимало досліджуваних керівників освітніх організацій характеризуються недостатньо зрілою, гнучкою системою психологічних захистів, вони схильні використовувати разом із конструктивними (компенсацією і раціоналізацією) деструктивні психологічні захисти (проекцію, регресію, витіснення). Зрештою, це може негативно позначитися як на їхньому професійно-особистісному розвитку, так і на якості управління.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості прояву психологічних захистів управлінців. Установлено зменшення з віком кількості керівників, схильних використовувати конструктивні психологічні захисти, особливо «компенсації» у чоловіків і «раціоналізації» у жінок. Натомість кількість управлінців, особливо чоловіків, які схильні використовувати деструктивний психологічний захист «проекція» з віком зростає.

Показано доцільність сприяння рефлексії психологічних захистів у керівників освітніх організацій в умовах післядипломної освіти. Констатовано доцільність забезпечення спеціально організованого психологічного навчання з використанням трансформаційних ігор, що сприяють усвідомленню й рефлексії причин поведінки і відповідних психологічних захистів, тим самим створюючи можливість вибору вчинків і переживань, адекватних ситуації і внутрішнім інтенціям особистості. Окреслено перспективи подальших досліджень у контексті розроблення й апробації програми психологічної підготовки викладачів кафедр психології закладів післядипломної освіти до використання трансформаційних ігор у практиці підвищення кваліфікації фахівців.

Ключові слова: психологічний захист; керівники освітніх організацій; трансформаційна гра; післядипломна освіта.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У реаліях соціальної напруженості, властивих нашому сьогоденню, особливої ваги набуває здатність особистості гнучко адаптуватися до мінливих умов, ухвалювати адекватні рішення щодо вибору напрямку свого життєвого шляху. Її значущість значно зростає для керівників освітніх організацій, які забезпечують управління процесом особистісного розвитку учасників освітнього процесу і мусять самі слугувати зразком особистості для оточення. Натомість аналіз показників особистісного розвитку управлінців системи освіти свідчить про те, що така здатність розвинена недостатньо у доволі значної частини управлінців (О. Бондарчук [2] та ін.)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині можна констатувати інтерес дослідників до проблеми психологічних захистів особистості, особливостей їх становлення та розвитку, механізмів (В. Бовінгс [9], Р. Грановська [4] та ін.). Досліджено співвідношення підсвідомих психологічних захистів і свідомої копінг-поведінки у кризових ситуаціях. Вони ілюзорні, дисфункціональні – такі, що вводять людину в оману, або функціональні, конструктивні – такі, що сприяють реалістичному сприйняттю навколишнього світу (Р. Грановська [4], Т. Курбатова [5] та ін.).

Водночас досліджено зміст, дизайн, особливості реалізації трансформаційних ігор та їх роль у практичній психології (В. Махукова [6], К. Наумік-Гладка [7], К. Стайл [11], Дж. Шелл [12] та ін.).

Однак проблема психологічних захистів керівників освітніх організацій та їхньої рефлексії засобами трансформаційної гри не була предметом спеціальної уваги дослідників.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета роботи – емпірично дослідити особливості психологічних захистів керівників освітніх організацій та теоретично обґрунтувати можливості їхньої рефлексії засобами трансформаційної гри.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: 1) виявити основні психологічні захисти керівників освітніх організацій (на вибірці директорів шкіл); 2) дослідити особливості прояву психологічних захистів управлінців залежно від їхньої статі та віку; 3) показати можливості рефлексії психологічних захистів у керівників освітніх організацій засобами трансформаційної гри в умовах післядипломної освіти.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Дослідження ґрунтується на: 1) концептуальних положеннях щодо сутності психологічних захистів особистості та механізмів їх становлення (З. Фрейд, Р. Грановська, Т. Курбатова, Р. Плутчик та ін.); 2) теоретичних підходах до ігрової психотерапії (А. Фрейд, К. Роджерс, Ф. Оллен та ін.) і трансформаційної гри як соціально-психологічного засобу сприяння особистісному розвитку (Г. Наумік-Гладка, О. Скориніна-Погребна, К. Стайл та ін.).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Під час дослідження використано такі методи: теоретичні (аналіз та узагальнення результатів теоретичного аналізу літератури); емпіричні (вивчення особливостей психологічних захистів керівників освітніх організацій здійснено за допомогою методики Р. Плутчика та ін. [8]; математико-статистичні (пошук первинних статистик, кореляційний і дисперсійний аналізи). Дані опрацьовано з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

У дослідженні брали участь 280 директорів шкіл із різних регіонів України, які проходили підвищення кваліфікації в Центральному інституті післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» впродовж 2017–2018 рр.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

За результатами теоретичного аналізу літератури виявлено, що поведінка особистості регулюється за допомогою механізмів психологічного захисту в ситуаціях, коли інтенсивність потреби наростає, а умов для її задоволення немає. Психологічний захист трактують як

нормальний механізм, спрямований на попередження розладів поведінки не лише в межах конфліктів між свідомістю і несвідомим, а й між різними емоційно забарвленими установками [Ф.Бассін]. Психологічний захист проявляється в тенденції людини зберігати звичну думку про себе, зменшувати дисонанс, не сприймаючи або спотворюючи інформацію, яка оцінюється як несприятлива і така, що руйнує базові уявлення про себе та інших [4, с. 58].

Отже, до відмітних ознак психологічних захистів належить те, що вони мають неусвідомлюваний характер і тому викривлюють сприйняття навколишнього світу так, щоб воно стало більш придатним. Сприяючи адаптації людини до свого внутрішнього світу й психічного стану (зберігаючи прийнятний рівень власної гідності), психологічні захисти можуть погіршити пристосованість до зовнішнього соціального середовища.

Під час аналізу й інтерпретації результатів дослідження наявності й особливостей психологічних захистів керівників освітніх організацій, здійсненого за методикою Р. Плутчика [8], ми зважали на те, що останнім часом у психотерапевтичній практиці йдеться про так звану *конструктивну систему* психологічних захистів, для якої характерні: 1) адекватність захисту, коли людина може усвідомити захист після «переживання» психотравмальної ситуації, обговорювати її; 2) гнучкість захистів, нестача жорстко закріплених захисних стереотипів поведінки; 3) зрілість захистів, брак частих звертань до примітивних форм захисту (регресу, проекції) тощо [4], [5], [9].

Отже, найбільш конструктивними психологічними захистами вважають компенсацію (свідомі намагання знайти заміну певних недоліків, нестачі, втрати в інших сферах діяльності) та *раціоналізацію* (довільну схематизацію й тлумачення подій для розвитку почуття суб'єктивного контролю над будь-якою ситуацією), а найбільш *деструктивними* – *проекцію* (що передбачає приписування довоколишнім різним негативних якостей як раціональну основу для їхнього повного несприйняття та самоприйняття на цьому тлі), *регресію* (повернення до більш незрілих онтогенетично паттернів поведінки) й *витіснення* (блокування небажаних емоцій за допомогою забування реального стимулу) [4], [5] та ін.

Аналіз системи психологічних захистів досліджуваних управлінців відповідно до цих ознак (табл. 1) допоміг встановити переважаючого такого конструктивного психологічного захисту, як раціоналізація (5,3 бала в середньому), натомість інший конструктивний захист, компенсація, проявляється значно менше (3 бали в середньому).

Щодо деструктивних психологічних захистів (проекції, регресії й витіснення), то вони виявляються у досліджуваних управлінців доволі часто (5,3; 3,2; 3,1 бала в середньому відповідно).

Найменше керівники освітніх організацій використовують такі захисти, як витіснення (1,3 бала в середньому) і заміщення (1,1 бала в середньому).

Таблиця 1

**Особливості прояву психологічних захистів
досліджуваних керівників освітніх організацій**

Вид захисту	Бали (в середньому)
Раціоналізація	5,3
Проекція	5,3
Заперечення	4,5
Регресія	3,2
Реактивні утворення	3,1
Компенсація	3
Витіснення	1,3
Заміщення	1,1

При цьому результати спостереження за досліджуваними в процесі навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації, наприклад під час програвання складних ситуацій управлінської взаємодії конфлікту з підлеглими, свідчать про утруднення значної кількості управлінців (за нашими даними, майже половина досліджуваних) в усвідомленні й відкритому обговоренні власних захисних реакцій, у небажанні шукати глибинні причини проблем професійної діяльності не лише в інших суб'єктах освітнього процесу, а й у самому собі.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості прояву психологічних захистів у досліджуваних керівників освітніх організацій.

Так, встановлено, що з віком конструктивними захистами управлінці послуговуються значно менше (рис. 1, рис. 2).

Як видно з рис. 1, у керівників, старших за віком, схильність використовувати захист «компенсація» значно менша, при цьому в жінок така тенденція проявляється сильніше ($p < 0,05$).

Примітно, що в керівників, старших за віком, схильність до використання захисту «раціоналізація» також проявляється менше (рис. 2), натомість схильність до використання такого захисту виявляється значно менше у чоловіків ($p < 0,01$).

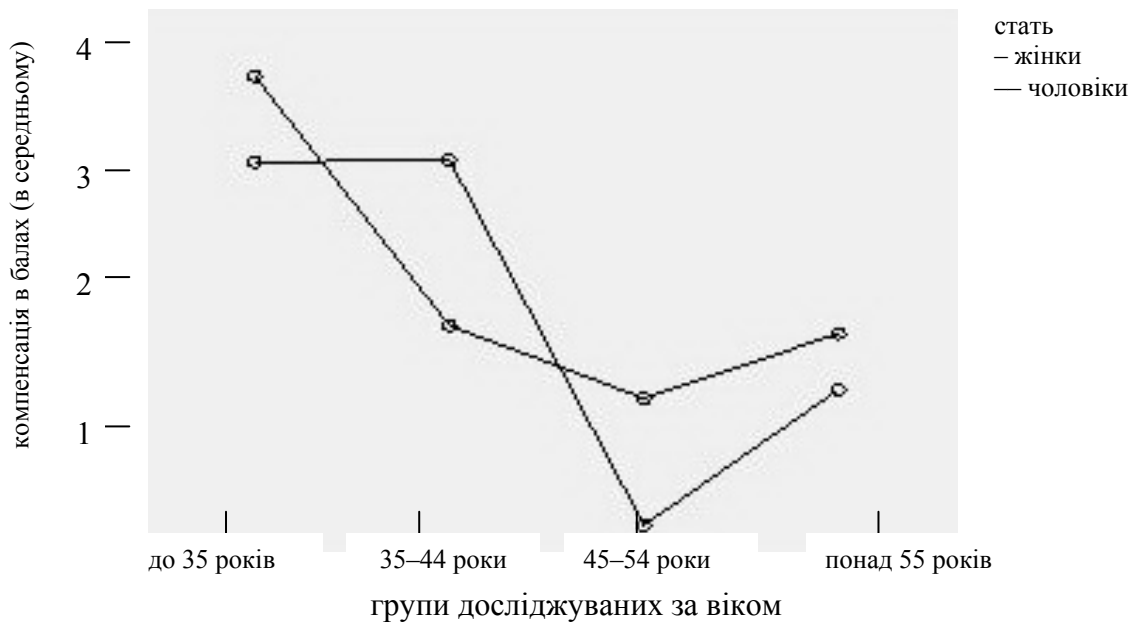


Рис. 1 Гендерно-вікові особливості прояву психологічного захисту «компенсація» керівників освітніх організацій

Жінки-управлінці більше схильні до раціоналізації. Ураховуючи зміст цього захисту (намагання мати почуття суб'єктивного контролю над ситуацією), ідеться, на нашу думку, саме про гендерний контекст установленної проблеми, адже в гендерно незбалансованому суспільстві більшу підтримку в побудові кар'єри та різних ініціативах мають, насамперед, чоловіки.

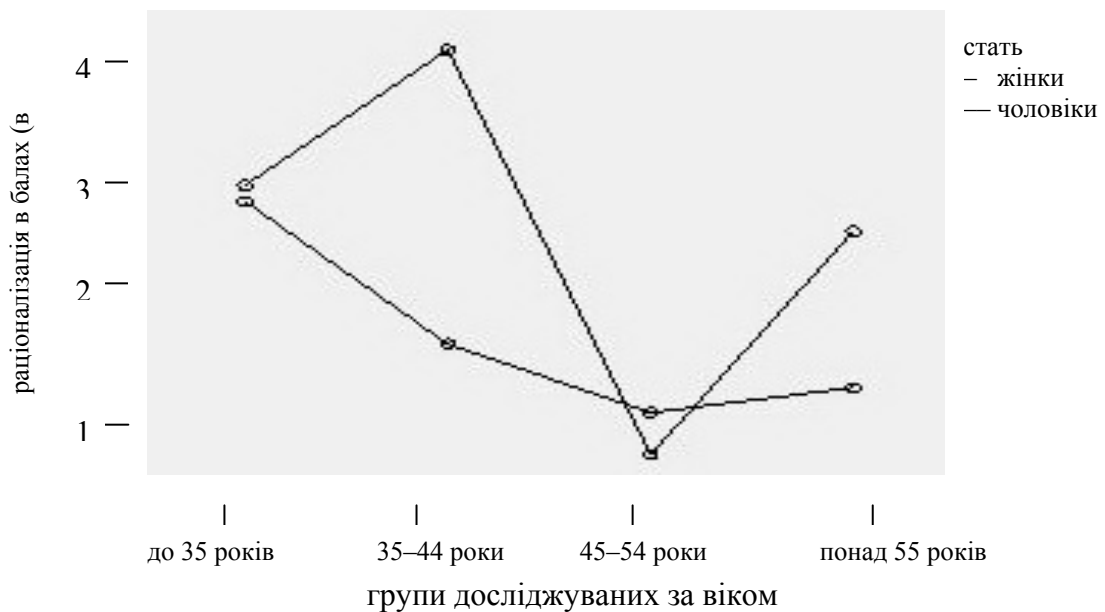


Рис. 2 Гендерно-вікові особливості прояву психологічного захисту «раціоналізація» керівників освітніх організацій

При цьому схильність до окремих деструктивних захистів, наприклад проєкції, з віком досліджуваних управлінців зростає (рис. 3).

Так, з рис. 3 видно, що керівники освітніх організацій старшого віку схильні до проєкції більше, ніж молодші колеги, особливо керівники чоловічої статі. У жінок-управлінців така тенденція виражена нечітко. З огляду на доволі велику кількість керівників освітніх організацій старшого віку, приписування доволі великої кількості різних негативних якостей як раціональної основи для їхнього знецінення та самоприйняття на цьому тлі стає серйозною проблемою ефективного керівництва закладом освіти.

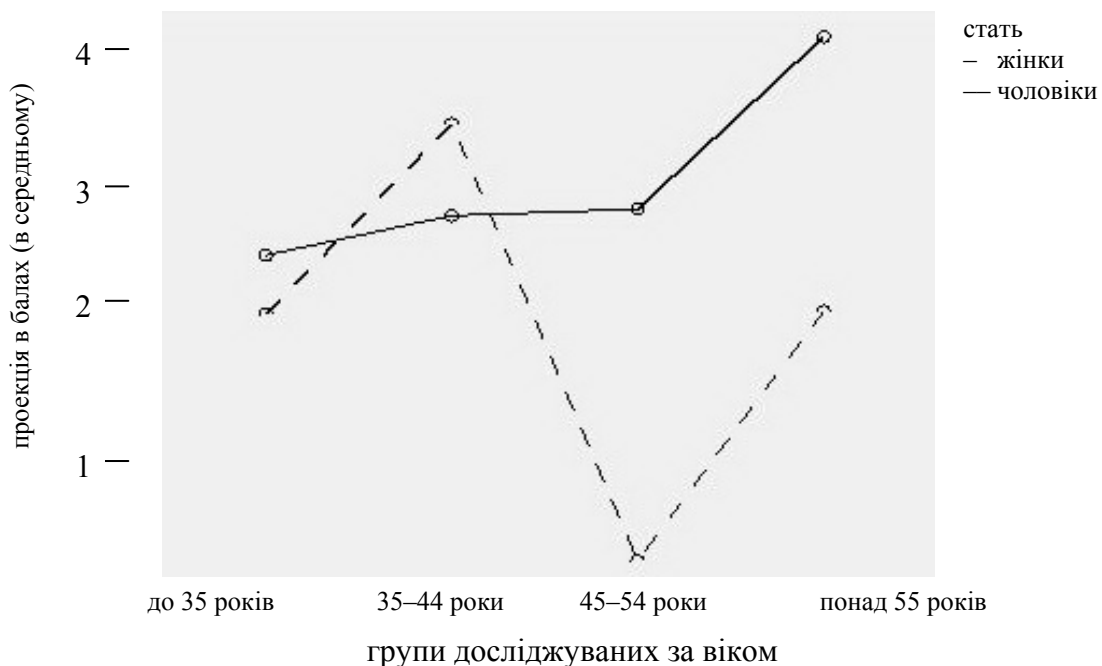


Рис. 3 Гендерно-вікові особливості прояву психологічного захисту «проєкція» керівників освітніх організацій

Отже, значна кількість досліджуваних керівників освітніх організацій характеризується недостатньо зрілою, гнучкою системою психологічних захистів, що може негативно позначитися як на їхньому суб'єктивному добробуті, так і на якості професійної діяльності.

Отже, ідеться про сприяння становленню зрілої, гнучкої системи психологічних захистів управлінців у процесі спеціально організованого навчання в умовах післядипломної освіти. Одне з ключових завдань при цьому – усвідомлення причин поведінки, що підсвідомо спрямовується, оскільки лише усвідомлення створює можливість вибору вчинків і переживань [4, с. 59].

Потужним психологічним засобом таких перетворень слугує *трансформаційна гра*, під час якої відбуваються зміни у внутрішньому світі

особистості на когнітивному та емоційному рівнях за допомогою рефлексії зовнішнього світу, представленого в грі [6].

За Дж. Шеллом, трансформаційні ігри спрямовані на опрацювання особистих запитів учасників, забезпечуючи у процесі спеціально організованої міжособистісної взаємодії: 1) уміння дивитися на ситуацію і визначати джерела потенційних неприємностей; 2) здатність уявити результати і наслідки ситуації; 3) розуміння взаємозв'язку між соціальною динамікою і ризиком; 4) можливість створення конструктивного особистого плану життя тощо [12].

Незважаючи на розмаїття трансформаційних ігор, усі вони розгортаються у певній послідовності: 1) етап знайомства, що має на меті, з одного боку, формування атмосфери довіри й підтримки, а з іншого – дає змогу виявити потенційно конфліктних або таких, що орієнтовані на співпрацю, учасників; 2) *етап налаштування*, на якому відбувається налаштування учасників на гру, актуалізація їхньої уваги, зниження рівня тривожності, прийняття чітких і прозорих правил гри й групової взаємодії в ній; 3) *основна частина гри*, в якій реалізується сценарій гри, що забезпечує її учасникам можливість ідентифікувати перешкоди, які стають на шляху до щасливого, насиченого життя, побачити і вибрати нові перспективи свого професійно-особистісного розвитку; 4) *етап підбивання підсумків і зворотного зв'язку*, спрямований на усвідомлення й рефлексію результатів гри, оцінювання учасниками міри реалізації очікувань, висування побажань на поліпшення елементів гри у майбутньому тощо [3], [5], [6], [11].

Отже, за допомогою системної рефлексії, можливості подивитися на особисті проблеми стороннім оком, інструментарію гри (проективних, метафоричних карт) та фасилітації ведучого (викладача) учасники гри можуть усвідомити й відрефлексувати свої деструктивні паттерни поведінки, відповідні психологічні захисти й визначити, як подолати перешкоди, які здавалися майже нездоланими; змінити самоствавлення, осмислити власну поведінку, смисложиттєві орієнтації та цінності [3], [6] тощо.

Такий висновок підтверджує й наш досвід використання трансформаційних ігор під час підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій, який свідчить: саме такі ігри дають змогу доволі швидко забезпечити усвідомлення причин поведінки у різних проблемних ситуаціях професійного й особистісного життя, створюючи підґрунтя для ефективного їх розв'язання.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

За результатами емпіричного дослідження констатовано, що значна кількість досліджуваних керівників освітніх організацій характеризується недостатньо зрілою, гнучкою системою психологічних захистів, схильна

використовувати разом із конструктивними (компенсацією і раціоналізацією) деструктивні психологічні захисти (проекцію, регресію, витіснення). Зрештою, це може негативно позначитися як на їхньому професійно-особистісному розвитку, так і на якості управління.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості прояву психологічних захистів управлінців. Установлено зменшення з віком кількості керівників, схильних використовувати конструктивні психологічні захисти, особливо «компенсації» у чоловіків і «раціоналізації» у жінок. Натомість кількість управлінців, особливо чоловіків, схильних використовувати деструктивний психологічний захист «проекцію», з віком зростає.

Констатовано доцільність забезпечення спеціально організованого навчання засобами трансформаційних ігор, що сприяють усвідомленню й рефлексії причин поведінки і відповідних психологічних захистів, тим самим забезпечуючи можливість вибору адекватних ситуації і внутрішнім інтенціям особистості вчинків і переживань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та апробації програми психологічної підготовки викладачів кафедр психології закладів післядипломної освіти до використання трансформаційних ігор у практиці підвищення кваліфікації фахівців.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. Ф. Бондаренко, «Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії», *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії*; В. О. Татенко, Ред. Київ, Україна: Либідь, с. 52–69, 2006.
- [2] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Наук. світ, 2008, 318 с.
- [3] О. О. Гашенко, Г. В. Попова, «Трансформаційна гра як метод впливу на ціннісну сферу особистості», *Інноваційні технології розвитку лідерського потенціалу особистості майбутнього фахівця*. 2017, с. 237–241.
- [4] Р. Грановская, *Психологическая защита*. 2-е изд, СПб., Россия: Речь, 2010, 472 с.
- [5] Т. Н. Курбатова, «Когнитивная сложность как объект психотерапевтического воздействия», *Психологические проблемы самореализации личности*; Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылева, Ред. СПб., Россия: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, вып. 4, с. 182–191, 2000.

- [6] В. М. Махукова, «Теоретична модель дослідження системної рефлексії у трансформаційних іграх» на II Міжнар. наук.-практ. конф. *Інноваційні методи та технології підготовки фахівців соціальної сфери*, 2017, с. 70–72. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/35200>
- [7] К. Г. Наумік-Гладка, О. В. Скориніна-Погребна, «Трансформаційні ігри та їх роль в практичній психології», *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту*, вип. 3, с. 89–94, 2018. (Серія «Психологічні науки»).
- [8] Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, Россия: Изд-во ин-та психотерапии, 2005, 490 с.
- [9] B. Bowins, «Psychological Defense Mechanisms: A New Perspective», *American journal of psychoanalysis*, 64, P. 1–26, 2004.
- [10] Style C. Change, *Your Life with Positive Psychology*. Pearson UK, 2015, 296 p.
- [11] The Reality Game, *A Guide to Humanistic Counselling and Psychotherapy*; by John Rowan, John Rowan. 3rd ed. London: Routledge, 2016, 262 p.
- [12] Schell J. *The Art of Game Design A Book of Lenses*. Morgan Kaufmann Publishers, 2008, 518 p.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES OF MANAGERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND THEIR REFLECTION BY MEANS OF THE TRANSFORMATION GAME

Olena Bondarchuk,

DrSc, Prof, Head of Department
of Management Psychology of the
Central Institute of Postgraduate Education of
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>
bei.07@ukr.net

Olena Gorova,

DrSc, Prof of Department
of Management Psychology of the
Central Institute of Postgraduate Education of
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/00000-0001-9022-3432>
gorovaya.111@gmail.com

Abstract. The article presents the results of the empirical study of the peculiarities of the psychological defences of the managers of educational organizations and the substantiation of the possibilities of their reflection by means of the transformational game.

The basic psychological defenses of managers of educational organizations (on a sample of directors of schools) are revealed; The features of manifestation of psychological defense of managers depending on their gender and age are researched. According to the results of the empirical study, it was stated that a significant number of investigated managers of educational organizations are characterized by a lack of mature, flexible system of psychological protection, tend to use destructive psychological protection (projection, regression, displacement) besides constructive (compensation and rationalization). As a result, it can negatively affect both their professional and personal development and the quality of management. According to the results of the ANOVA, gender and age features of manifestation of psychological defense of managers were revealed. It has been established that there is a decrease in the number of managers who tend to use constructive psychological protection, especially «compensation» from male and «rationalization» in female. Instead, the number of managers, especially male, who tend to use destructive psychological protection, «projection» with age increases.

It is shown the expediency of promoting the reflection of psychological defenses by the managers of educational organizations in postgraduate education. The expediency of organizing a specially organized psychological training with the use of transformational games that promote awareness and reflection of the causes of behavior and appropriate psychological defenses is established, thus ensuring the choice of adequate situations and internal intentions of the personality of deeds and experiences. Prospects of further researches in the context of development and aprobatation of the program of psychological training of teachers of departments of psychology of postgraduate education institutions to the use of transformational games in the practice of professional development of specialists are outlined.

Key words: psychological defense; managers of educational organizations; transformational game; postgraduate education.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ИХ РЕФЛЕКСИИ СРЕДСТВАМИ ТРАНСФОРМАЦИОННОЙ ИГРЫ

Бондарчук Елена Ивановна,

доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой психологии управления
Центрального института последипломного образования
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>
bei.07@ukr.net

Горовая Елена Александровна,
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии управления
Центрального института последипломного образования
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/00000-0001-9022-3432>
gorovaya.111@gmail.com

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей психологических защит руководителей образовательных организаций и обоснование возможностей их рефлексии средствами трансформационной игры. Выявлены основные психологические защиты руководителей образовательных организаций (на выборке директоров школ), исследованы особенности проявления психологических защит управленцев в зависимости от их пола и возраста. По результатам эмпирического исследования констатировано, что значительное количество исследуемых руководителей образовательных организаций характеризуется недостаточно зрелой, гибкой системой психологических защит, склонна использовать наряду с конструктивными (компенсацией и рационализацией) деструктивные психологические защиты (проекцию, регрессию, вытеснение). Как следствие, это может негативно сказаться как на их профессионально-личностном развитии, так и на качестве управления. По результатам дисперсионного анализа выявлены гендерно-возрастные особенности проявления психологических защит управленцев. Установлено уменьшение с возрастом количества руководителей, склонных использовать конструктивные психологические защиты, особенно «компенсации» у мужчин и «рационализации» у женщин. В то же время количество управленцев, особенно мужчин, которые склонны использовать деструктивную психологическую защиту «проекция», с возрастом возрастает.

Показана целесообразность содействия рефлексии психологических защит у руководителей образовательных организаций в условиях последипломного образования. Констатирована целесообразность обеспечения специально организованного психологического обучения с использованием трансформационных игр, способствующих осознанию и рефлексии причин поведения и соответствующих психологических защит, тем самым создавая возможность выбора поступков и переживаний, адекватных ситуации и внутренним интенциям личности. Определены перспективы дальнейших исследований в контексте разработки и апробации программы психологической подготовки

преподавателей кафедр психологии заведений последипломного образования к использованию трансформационных игр в практике повышения квалификации специалистов.

Ключевые слова: психологическая защита; руководители образовательных организаций; трансформационная игра; последипломное образование.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. F. Bondarenko, «Subiektnist yak etychnyi vymir: u poshukakh vitchyznianoï tradytsii u psykhoterapii», *Liudyna. Subiekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii*; V. O. Tatenko, Red. Kyiv, Ukraina: Lybid, s. 52–69, 2006.
- [2] O. I. Bondarchuk, *Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti*. Kyiv, Ukraina: Nauk. svit, 2008, 318 s.
- [3] O. O. Hashenko, H. V. Popova, «Transformatsiina hra yak metod vplyvu na tsinnisnu sferu osobystosti», *Innovatsiini tekhnolohii rozvytku liderskoho potentsialu osobystosti maibutnoho fakhivtsia*. 2017, s. 237–241.
- [4] R. Granovskaya, *Psihologicheskaya zashchita*. 2-e izd, SPb., Rossiya: Rech', 2010, 472 s.
- [5] T. N. Kurbatova, «Kognitivnaya slozhnost' kak ob"ekt psihoterapevticheskogo vozdeystviya», *Psihologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti*; E. F. Rybalko, L. A. Korostyleva, Red. SPb., Rossiya: Izd-vo Sankt-Peterburg. un-ta, vyp. 4, s. 182–191, 2000.
- [6] V. M. Makhukova, «Teoretychna model doslidzhennia systemnoi refleksii u transformatsiinykh ihrakh» na II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Innovatsiini metody ta tekhnolohii pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery, 2017, s. 70–72. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/35200>
- [7] K. H. Naumik-Hladka, O. V. Skorynina-Pohrebna, «Transformatsiini ihry ta yikh rol v praktychnii psykholohii», *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzh. un-tu*, vyp. 3, s. 89–94, 2018. (Serii «Psykhologichni nauky»).
- [8] N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov, *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva, Rossiya: Izd-vo in-ta psihoterapii, 2005, 490 s.
- [9] B. Bowins, «Psychological Defense Mechanisms: A New Perspective», *American journal of psychoanalysis*, 64, P. 1–26, 2004.
- [10] Style C. Change, *Your Life with Positive Psychology*. Pearson UK, 2015, 296 p.
- [11] *The Reality Game, A Guide to Humanistic Counselling and Psychotherapy*; by John Rowan, John Rowan. 3rd ed. London: Routledge, 2016, 262 p.
- [12] Schell J. *The Art of Game Design A Book of Lenses*. Morgan Kaufmann Publishers, 2008, 518 p.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-36-49](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-36-49)
УДК 373.01:159.9:005

Брюховецька Олександра Вікторівна,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4884-2878>
ciparisab011@gmail.com

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито особливу значущість професійно важливих якостей керівника закладу загальної середньої освіти, зокрема, професійної толерантності і її складової – асертивності. Визначено основні характеристики асертивності та асертивної поведінки керівників закладів загальної середньої освіти.

Показано зв'язок асертивності управлінців з успішністю їхньої професійної діяльності. Охарактеризовано асертивність як чинник професійної толерантності керівників закладів загальної середньої освіти. Визначено і охарактеризовано рівні сформованості асертивності досліджуваних керівників: високий, середній, низький.

Наведено результати емпіричного дослідження особливостей асертивності керівників закладів загальної середньої освіти. Виявлено недостатній рівень сформованості асертивності у досліджуваних керівників закладів загальної середньої освіти. Визначено систему організаційно-психологічних чинників, які впливають на рівень сформованості асертивності керівників закладів загальної середньої освіти. Виявлено особливості асертивної поведінки досліджуваних залежно від статі, віку, управлінського стажу, типу закладу освіти, регіону його розташування тощо.

Констатовано доцільність сприяння розвитку асертивності керівників закладів загальної середньої освіти у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти) і в умовах післядипломної освіти (підвищенні кваліфікації).

Ключові слова: керівник закладу загальної середньої освіти; професійно важливі якості; професійна толерантність; асертивність; асертивна поведінка.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні світова спільнота усвідомила необхідність толерантності як норми міждержавних, міжнаціональних і міжособистісних відносин. У зв'язку з цим одним з найважливіших завдань, що висувуються суспільством перед системою освіти є створення сприятливих умов для розвитку толерантності як професійно важливої якості особистості фахівців, що працюють з людьми. Зокрема, до кола таких фахівців відносимо керівників закладів загальної середньої освіти.

Необхідність толерантності в професійній діяльності керівників закладів загальної середньої освіти детермінована складністю і різноманіттям форм соціокультурного розвитку української держави, специфікою управлінської діяльності як особливого виду професійної діяльності в системі «людина-людина». Контактуючи з людьми різних вікових, соціальних, національних, професійних груп керівник повинен усвідомлювати і конструктивно відстоювати свої права і обов'язки, демонструючи позитивність та повагу до прав і обов'язків інших, реалізовувати толерантний стиль керівництва, виявляти високий рівень професійно-комунікативної культури, заснованої на імперативі гуманістичних взаємин.

Для керівника закладу загальної середньої освіти толерантність є професійно важливою якістю, а прояв толерантності в управлінській взаємодії документально зафіксовано в якості одного з базових принципів їх професійної діяльності. Однак, однією з центральних проблем неперервної професійної підготовки керівників освітніх організацій стає проблема формування їх толерантності як невід'ємної і необхідної складової професіоналізму таких фахівців.

Аналіз дослідження даної проблеми дозволив виявити протиріччя, що вимагають свого вирішення:

- між державно-громадським замовленням на керівників освітніх організацій, що володіють високим рівнем толерантності як професійно важливої якості особистості, і недостатністю розробки науково-концептуальних, теоретико-методологічних основ формування даної толерантності в системі неперервної освіти;

- між досягнутим в психолого-педагогічній науці рівнем знань про сутність, структуру, функції, зони прояву, межі професійної толерантності та реалізацією цих знань в системі неперервної професійної підготовки керівників освітніх організацій;

- між об'єктивним зростанням вимоги суспільства до ефективного вирішення закладами вищої та післядипломної освіти завдань щодо поліпшення якості формування професійної толерантності керівників освітніх організацій та недостатньою розробленістю практичних шляхів, змістовно-

технологічних основ реалізації цієї вимоги в системі неперервної освіти керівних кадрів освіти;

- між соціальними запитами управлінського суспільства щодо проблеми підготовки керівників освітніх організацій з високим рівнем професійної толерантності і недостатньою увагою психологічної науки до проблеми формування толерантності власне як якості особистості професіонала, який послідовно формує професійну культуру на всіх етапах самореалізації;

- між високою значимістю професійної толерантності для ефективності управлінської діяльності керівників освітніх організацій та труднощами її формування в рамках традиційних освітніх програм і технологій вузівської підготовки і післядипломної освіти.

Вирішення цих розбіжностей зумовлює доцільність вивчення професійної толерантності керівників закладів середньої освіти та її складових, зокрема, асертивності, як проблеми організаційної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці накопичено певний потенціал для розробки теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблеми формування професійної толерантності керівників освітніх організацій. Результати аналізу численних джерел наукової інформації дозволили виявити високу актуальність проблематики розвитку толерантності як професійно важливої риси особистості управлінця та зростаючу увагу до неї з боку вчених різних напрямів та галузей науки.

Дослідження проблеми прояву толерантності в професійній діяльності практикуючих фахівців психолого-педагогічного та соціально-педагогічного профілів вимагало звернення до робіт О. Асмолова, С. Бондиревої, Р. Ділтса, І. Дубровіної, І. Зимньої, Р. Кочюнаса, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Мудрика, Р. Немова, А. Прихожан, К. Роджерса, Л. Шнейдер та ін. Аналіз наукової літератури свідчить про різноманітність авторських підходів до вивчення проблеми професійної толерантності фахівців (А. Демчук, Ю. Ірхіна, Н. Жердева, Л. Коржакова, Ю. Макаров, О. Мороз, Ю. Поварьонков, З. Стукаленко, А. Темницький, С. Толстікова, Ю. Тодорцева, Р. Торосян, Т. Трет'якова, Т. Шаньшєрова, О. Шаюк та ін.) та толерантності в освітніх організаціях (О. Винославська, Т. Єжова, Л. Карамушка, Г. Коберник, М. Ткалич, П. Степанов, С. Яланська, С. Ярмійчук та ін.).

У працях К. Абульханової-Славської, Б. Бім-Бада, Є. Богданова, С. Бондиревої, Л. Григорович, І. Дубровіної, І. Зимньої, С. Іванова, Ф. Парслоу, А. Реана, В. Рубцова, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, С. Шардлоу, І. Юсупова та інших порушуються актуальні проблеми неперервної професійної освіти фахівців психолого-педагогічного та соціально-педагогічного профілю, у тому

числі й найбільш важливі аспекти проблеми формування на всіх етапах підготовки у цих фахівців толерантності як професійно важливої якості.

Проблемі розвитку асертивності та асертивної поведінки в освітньому середовищі присвячені роботи таких науковців як Г. Бандзеладзе, І. Бега, С. Бішопа, М. Боришевського, О. Мерзлякової, О. Петрунько, Н. Побірченко, Е. Помиткіна, В. Рибалки, О. Сергеєнкової, О. Хохлової, Р. Шакурова та ін. На жаль, накопичені наукові дослідження та публікації з проблем розвитку асертивної поведінки очікують на більш ґрунтовне вивчення та систематизацію.

В цілому, адміністрування закладами загальної середньої освіти може утруднюватися через недостатній рівень розвитку у керівників певних професійно-важливих якостей, зокрема професійної толерантності і її складової-асертивності, яка попри всю актуальність не виступала предметом спеціального дослідження. Це зумовило *мету* нашої роботи.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета нашої роботи – емпірично дослідити особливості асертивної поведінки керівників закладів загальної середньої освіти як складової професійної толерантності.

Завдання дослідження:

- 1) дослідити показники асертивності керівників закладів загальної середньої освіти;
- 2) визначити особливості асертивної поведінки керівників закладів загальної середньої освіти залежно від гендерно-вікових (статі, віку) та організаційно-психологічних чинників (стажу управлінської діяльності, типу закладу освіти та регіону його розташування тощо).

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Управлінська діяльність керівника освітньої організації здійснюється на базі системи професійно важливих якостей [7]. Між певними професійно важливими якостями встановлюється функціональні взаємозв'язки компенсаторного і сприятливого типів; сама ж система професійно важливих якостей виступає як певний симптомокомплекс суб'єктивних якостей, специфічних для тієї чи іншої діяльності [2], [7]. Вважаємо, що професійно важливі якості керівника – це особистісні характеристики, що забезпечують максимальну ефективність і успішність фахівця у сфері управлінської діяльності. Важливим чинником успішної управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти є *асертивність*.

Термін «асертивність» походить від англійського дієслова «to assert» – наполягати на своєму, стверджувати, заявляти, відстоювати свої права. Під *асертивною поведінкою* розуміють позитивну поведінку зрілої особистості, яка поважає себе і інших, слухає, розуміє і намагається досягти діяльного компромісу. Це демонстрація ввічливої наполегливості, здатність вести себе впевнено і доброзичливо; конструктивно відстоювати свої права, виявляючи повагу до інших; при цьому брати на себе відповідальність за свою поведінку й прийняті рішення, оптимальне реагування на критику й вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», якщо цього вимагає ситуація. Саме асертивна поведінка розглядається науковцями як оптимальний, найбільш конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії.

Асертивний керівник не намагається самоствердитися і бере до уваги не лише завдання своєї організації, а й реальні можливості кожного співробітника. Такий управлінець постарається залучити до роботи всіх, при цьому сам непомітно буде виконувати провідну роль.

Асертивний керівник, який володіє витримкою, ввічливістю, скромністю, чуйністю, самокритичністю, напевно, зможе створити в педагогічному колективі саме ту атмосферу, яка так потрібна для досягнення найвищих результатів у роботі, зможе повести за собою підлеглих. І саме асертивний управлінець, що має адекватну самооцінку, буде працювати не з помилковими цілями, а прагнучиме створити сприятливий клімат для роботи в своєму педагогічному колективі, забезпечить умови для того, щоб кожен із співробітників міг відкритися і реалізувати себе повною мірою.

У керівників з високим рівнем асертивності яскраво виражені потреба почувати себе впевнено, автономність, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок; демонстрація ввічливої наполегливості; здатність гнучко варіювати свою поведінку в рамках прийнятих в організації стандартів.

Керівники з середнім рівнем асертивності прагнуть до максимальної спільної вигоди та співробітництва у взаємодії; вони вільні від необачних вчинків, певна частка невпевненості не є недоліком, а скоріше доказом гнучкості психіки і поведінки, при цьому часом бракує безпосередності у висловленні почуттів.

Керівники з низьким рівнем асертивності виявляють невпевненість поведінки; побоювання перед непередбаченими ситуаціями настільки великий, що навіть, виграючи, вони, перш за все, відчують певні сумніви; щонайменші зміни обставин уже викликають почуття невпевненості в собі, і – як результат – призводять до значення самооцінки власної особистості.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Вибірку досліджуваних склали 1198 керівників закладів загальної середньої освіти із різних регіонів України, з них – 77,9% жінок, 22,1% чоловіків, які були розподілені на групи за: 1) віком: до 35 років (20,7%), від 35 до 40 років (22,8%), від 40 до 48 років (39,9%), понад 48 років (16,7%); 2) стажем управлінської діяльності: до 5 років (21,1%); 5–10 років (23,2%); 10–20 років (18,0%); понад 20 років (10,5%) досліджуваних; 3) заклади середньої освіти: традиційного типу (40,7%); нового типу (40,7%); 4) регіоном: центр (37,6%); регіони (62,4%).

В емпіричному дослідженні використано такі методи:

- аналіз, узагальнення і систематизація психологічної, педагогічної та науково-методичної літератури у галузі організаційної психології та освіти;
- методика «Визначення рівня асертивності» [3];
- статистично-математичні методи опрацювання даних (кореляційний, дисперсійний аналізи) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

«Золотим стандартом» ефективної поведінки керівника в професійній діяльності є асертивність. Використовуючи аналіз психолого-педагогічних досліджень ми розглядаємо *асертивність* як особистісну рису керівника, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самотійно регулювати власну поведінку, схильність поводитися так, щоб досягти компромісу. Попри свій статус, асертивний керівник здатен вибудовувати активну співпрацю в колективі. Він не нав'язує власної думки, намагаючись самотвердитися, а прагне залучити до роботи кожного, враховуючи здібності і можливості співробітників. Зустрічаючи незгоду підлеглого, асертивний керівник не намагається подавити його, примусити діяти за власним планом, а намагатиметься розібратися в причинах незгоди і точці зору працівника

На першому етапі емпіричного дослідження визначено рівні сформованості асертивності у досліджуваних керівників закладів загальної середньої освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості асертивності у досліджуваних керівників закладів загальної середньої освіти

Рівні сформованості асертивності	Кількість досліджуваних (у %)
Високий	14,3
Середній	49,7
Низький	35,9

Як видно з показників, наведених у табл. 1, рівень асертивності досліджуваних керівників виявився невисоким. Переважна більшість має низький (35,9%) і середній (49,7%) рівень асертивності. Таким притаманна невпевнена поведінка, хвилювання за результати діяльності, пасивність, закомплексованість, сумніви, побоювання. Потреба у сталеності і стабільності виростає до надмірних розмірів, щонайменші зміни обставин уже породжують почуття невпевненості в собі.

У 14,3% респондентів визначено високий рівень асертивної поведінки, з яким можна бути задоволеним в управлінській діяльності. Асертивний керівник має яскраво виявлену потребу почувати себе впевнено, не діє на шкоду іншим, цінує чужу думку і здатен надати допомогу, домовитися і нерідко знайти компромісне вирішення проблеми, вільний від необачних вчинків, властивих неврастенікам, створює навколо себе доброзичливу атмосферу, впевнено орієнтується в складних управлінських ситуаціях, нічого не навіює собі зарані, здатен гідно впоратися з невдачею. Такому керівнику притаманне позитивне ставлення до людей і адекватна самооцінка. Як зазначають В. Шпалінський і К. Помазан [2], [6], асертивність – це та навичка, яка, з одного боку, дозволить керівникові досягати свою мету, і в той же час не заважати реалізовуватися іншим, що створює сприятливі взаємовідносини в колективі.

Отримані результати узгоджуються з даними дослідження Л. Карамушки [5], яка визначає, що впевнені керівники не хвилюються через дрібниці та негаразди; наполегливі; завжди намагаються робити все якісно. Саме ця здатність вкрай необхідна керівникам закладів загальної середньої освіти для діяльності в умовах змін, адже нерідко саме невпевненість у власних силах не дає змоги приймати високоефективні рішення в обмежений час.

Спираючись на результати аналізу наукових джерел, нами сформована система організаційно-психологічних чинників, що впливають на рівень асертивності керівників закладів загальної середньої освіти. Основу класифікації складає використання трьох основних рівнів, відповідно до запропонованої Л. Карамушкою [5] класифікації у рамках організаційно-психологічного підходу: макрорівень (рівень суспільства), мезорівень (рівень організації) та мікрорівень (рівень особистості). Отже, на наступному етапі за результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості асертивної поведінки керівників закладів загальної середньої освіти залежно від статі, віку, управлінського стажу, типу закладу освіти, місця його розташування.

Так, встановлено рівні асертивності керівників залежно від регіону розташування закладів освіти, якими вони керують (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості показників асертивності досліджуваних керівників закладів загальної середньої освіти залежно від регіону, де розташовані освітні заклади

Показник	Регіон, де розташований освітній заклад (кількість досліджуваних, у %)					
	Центр			Регіони		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Асертивність	43,9**	43,3**	12,9**	29,4**	55,0**	15,6**

** – рівень статистичної значущості ($p < 0,01$)

Як видно з табл. 2, виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між регіоном, де знаходиться освітній заклад і рівнями асертивності досліджуваних керівників закладів загальної середньої освіти. Рівень асертивності виявився вищим у керівників з регіонів, вони більш незалежні, реалістичні в оцінці своїх сильних сторін та обмежень, здатні відповідати за свої результати. Головне в стилі їхньої поведінки – відкритість у взаємодії: при прийнятті управлінських рішень, при переговорах, при оповіщенні про стратегію організації, при конфліктних ситуаціях.

На наступному етапі виявлено особливості асертивності досліджуваних залежно від типу освітнього закладу, який очолюють адміністратори. Зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) при дослідженні взаємозв'язку між типом освітнього закладу, який очолюють досліджувані керівники та рівнями асертивності досліджуваних (табл. 3).

Як впливає з табл. 3, рівень асертивності виявився вищим у керівників закладів загальної середньої освіти традиційного типу, особливо із збільшенням стажу управлінської діяльності. В межах традиційного освітнього закладу головною ланкою забезпечення високої ефективності навчального процесу є керівник, діяльність якого має високу соціальну значущість і потребує високого рівня асертивності (здатності керівника відкрито і вільно заявляти про свої бажання, вимоги і домагатися їхнього втілення, конструктивно відстоювати свої права, демонструючи позитивність і повагу до інших, при цьому беручи відповідальність за свою поведінку, уміння оптимально реагувати на зауваження, справедливу і несправедливу критику і рішуче говорити собі і оточуючим «ні», коли цього вимагають обставини) [7].

Таблиця 3

Особливості показників асертивності досліджуваних керівників закладів загальної середньої освіти залежно від типу освітнього закладів, які вони очолюють

Показник	Тип освітнього закладу (кількість досліджуваних, у %)					
	ЗНЗ традиційного типу			ЗНЗ нового типу		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Асертивність	29,8*	53,6*	16,6*	39,8*	47,2*	13,0*

* – рівень статистичної значущості ($p < 0,05$)

Асертивна поведінка – впевнена неагресивна поведінка, у випадку зовнішніх контактів, вона дає можливість заявити про свої права і не дозволити поставити себе в незручне становище, а всередині освітньої організації – побудувати спілкування в стилі взаємодії рівних особистостей, це найбільш ефективний стиль управлінської поведінки, орієнтований на довгострокову співпрацю, командну роботу, міцні ділові взаємини.

Крім того, встановлено особливості асертивності залежно від стажу управлінської діяльності досліджуваних керівників (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл досліджуваних керівників за рівнями сформованості асертивності та стажем управлінської діяльності

Стаж управлінської діяльності	Рівні асертивності (кількість досліджуваних, у %)		
	низький	середній	високий
до 1 року	38,7	47,6	13,7
від 1 до 5 років	35,9	51,3	12,8
від 5 до 10 років	42,7	40,2	17,1
від 10 до 20 років	25,8	64,5	9,7
понад 20 років	29,4	47,1	23,5

Як видно з табл. 4, із збільшенням стажу управлінської діяльності збільшується рівень асертивності досліджуваних. Керівники оволодівають розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, висловлювати власну точку зору. Вони не бояться заперечувати,

використовуючи конструктивну аргументацію, наполягати на своєму; вчаться відмовляти у відповідь на неприпустимі вимоги таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей.

На заключному етапі дослідження нами були встановлені відмінності ($p < 0,05$) у рівнях сформованості асертивності досліджуваних керівників залежно від статі і віку (див. рис.).

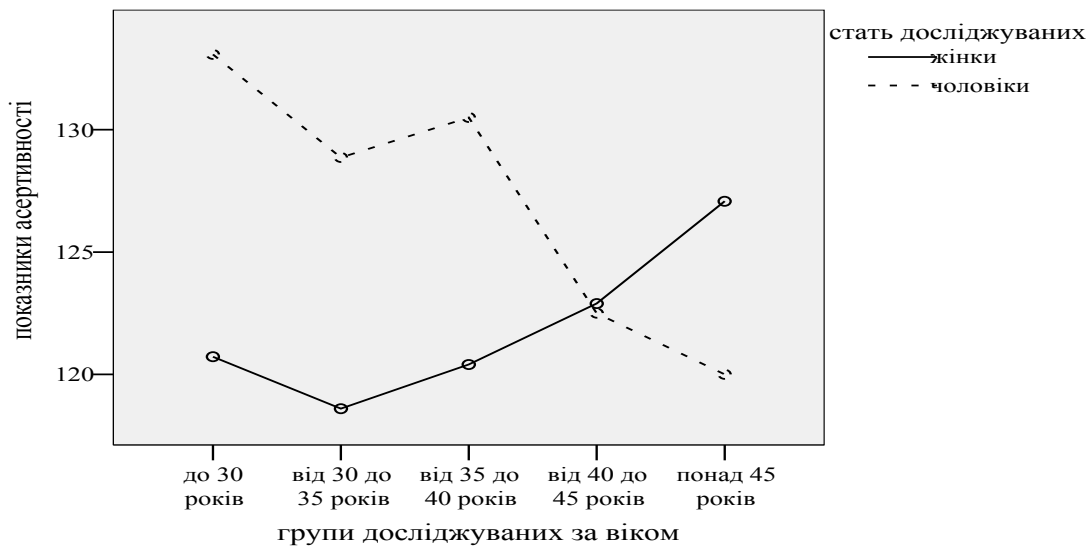


Рис. Особливості сформованості асертивності досліджуваних керівників залежно від статі і віку

Як видно з рисунка, з віком у жінок рівень асертивності зростає, а у чоловіків навпаки, знижується, що узгоджується з результатами дослідження рівнів сформованості ауто толерантності досліджуваних керівників. Загалом, дослідження виявило зв'язок гендерно-вікових чинників з особливостями сформованості професійної толерантності керівників закладів загальної середньої освіти за окремими компонентами і складовими.

Таким чином, виокремлені особливості вияву асертивності досліджуваних керівників можуть свідчити про те, що значні ускладнення в її розвитку в процесі неперервної професійної підготовки можуть бути зумовлені здебільшого відсутністю у змісті підготовки спеціальної роботи організаційних психологів у напрямі розвитку асертивності.

Керуючись власним досвідом, вважаємо, що під час професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти насамперед слід розвивати навички асертивності. Переваги розвитку навичок асертивності

полягають у тому, що асертивність пов'язана з позиціонуванням керівників і сприяє більш чіткому розумінню «правил гри» в освітній організації. Системне навчання принципам асертивної поведінки дозволяє формувати корпоративну культуру освітньої організації, оскільки крім професійних навичок і знань, керівники приносять в заклад освіти свою особистість, психологічні особливості, уявлення про культуру, цінності.

Отже, розвиток навичок асертивної поведінки від самого початку професійної підготовки управлінців має ряд переваг для освітньої організації, так і для самих керівників. Завершуючи розгляд цього питання, хотілося б відзначити, що навчання навичкам асертивної поведінки включено нами до системи організаційно-психологічного супроводу підготовки керівників закладів загальної середньої освіти у процесі здобуття вищої освіти і в умовах післядипломної освіти (підвищенні кваліфікації). І що виявлений науковцями інтерес до цієї теми, на наш погляд, свідчить про своєчасність і актуальність питання.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. Виявлено недостатній рівень сформованості асертивності досліджуваних керівників закладів загальної середньої освіти. Визначено особливості асертивної поведінки управлінців залежно від організаційно-психологічних чинників, які впливають на рівень сформованості асертивності керівників закладів загальної середньої освіти.

2. Відповідно, доцільним уявляється сприяння розвитку асертивності управлінців, який, зокрема, можливо забезпечити у процесі неперервної професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти у процесі здобуття вищої освіти та в умовах післядипломної освіти (підвищенні кваліфікації).

3. Недостатній рівень вияву асертивності свідчить про необхідність включення у зміст професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти спеціальної роботи організаційних психологів у напрямі розвитку асертивності.

Перспективи подальших досліджень. У перспективі – теоретичне обґрунтування, розробка й апробація програми розвитку асертивності як складової професійної толерантності керівників закладів загальної середньої освіти у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти) і в умовах післядипломної освіти (підвищенні кваліфікації).

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Г. Л. Бардиер, *Социальная психология толерантности*. Санкт-Петербург, Россия: СПб. гос. ун-т, 2005, 120 с.
- [2] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Науковий світ, 2008, 318 с.
- [3] *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва, Россия: Эксмо, 2005, 416 с.
- [4] И. А. Зимняя, *Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Ростов н/Д., Россия, 1997, 480 с.
- [5] Л. М. Карамушка, *Психологія освітнього менеджменту*. Київ, Україна: Либідь, 2004, 424 с.
- [6] Р. Л. Кричевський, *Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе*. – 2-е изд., доп. и перераб. Москва, Россия, 1996, 198 с.
- [7] Л. Е. Орбан-Лембрик, *Психологія управління*. Київ, Україна: Академвидав, 2003, 568 с.: Дело, 1996, 384 с.
- [8] *Психотерапевтическая энциклопедия* / Б. Д. Карвасарского, Ред. СПб., Россия: Питер, 2000, 1024 с.

ASSERTIVENESS AS A SECONDARY SCHOOL PRINCIPAL'S PROFESSIONAL TOLERANCE COMPONENT

Oleksandra Brukhovetska,

PsyD, Prof.,

Dept. of Psychology and Personal Development

Institute of Management and Psychology of

SIHE «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4884-2878>

ciparisab011@gmail.com

Abstract. The article reveals special significance of secondary school principals' professionally important qualities, in particular, their professional tolerance and assertiveness as its component. The author discusses the basic characteristics of secondary school principals' assertiveness and assertive behavior as well as the relationship between their assertiveness, which is described as a secondary school principals' professional tolerance factor, and professional effectiveness. The author analyzes high, medium and low levels and characteristics of secondary school principals' assertiveness. It was found that secondary school

principals had mainly low assertiveness. The author discusses a system of organizational and psychological factors that influence secondary school principals' assertiveness and the features of assertive behavior in relation to secondary school principals' gender, age, managerial experience, type of secondary school, school's location, etc. It is concluded that secondary school principals' assertiveness should be promoted both during their professional training and during their advanced training.

Key words: secondary school principal; professionally important qualities; professional tolerance; assertiveness, assertive behavior.

АСЕРТИВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брюховецкая Александра Викторовна,
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии и личностного развития
Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4884-2878>
ciparisab011@gmail.com

Аннотация. В статье раскрыто особую значимость профессионально важных качеств руководителя учреждения общего среднего образования, в частности, профессиональной толерантности и ее составляющей – асертивности. Определены основные характеристики асертивности и асертивного поведения руководителей учреждений общего среднего образования.

Показана связь асертивности управленцев с успешностью их профессиональной деятельности. Охарактеризована асертивность как фактор профессиональной толерантности руководителей учреждений общего среднего образования. Определены и охарактеризованы уровни сформированности асертивности исследуемых руководителей: высокий, средний, низкий.

Приведены результаты эмпирического исследования особенностей асертивности руководителей учреждений общего среднего образования. Выявлено недостаточный уровень сформированности асертивности у исследуемых руководителей учреждений общего среднего образования. Определена система организационно-психологических факторов, влияющих на уровень сформированности асертивности руководителей учреждений общего среднего

образования. Выявлены особенности асертивного поведения исследуемых в зависимости от пола, возраста, управленческого стажа, типа учебного заведения, региона его расположения и тому подобное. Констатировано целесообразность содействия развитию асертивности руководителей учреждений общего среднего образования в процессе профессиональной подготовки (получение высшего образования) и в условиях последипломного образования (повышение квалификации).

Ключевые слова: руководитель учреждения общего среднего образования; профессионально важные качества; профессиональная толерантность; асертивность; асертивное поведение.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] G. L. Bardier, Social'naya psihologiya tolerantnosti. Sankt-Peterburg, Rossiya: SPb. gos. un-t, 2005, 120 s.
- [2] O. I. Bondarchuk, Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti. Kyiv, Ukraina: Naukovyi svit, 2008, 318 s.
- [3] Bol'shaya enciklopediya psihologicheskikh testov. Moskva, Rossiya: Eksmo, 2005, 416 s.
- [4] I. A. Zimnyaya, Pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Rostov n/D., Rossiya, 1997, 480 s.
- [5] L. M. Karamushka, Psykholohiia osvithnoho menedzhmentu. Kyiv, Ukraina: Lybid, 2004, 424 s.
- [6] R. L. Krichevs'kij, Esli Vy – rukovoditel'... Elementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoj rabote. – 2-e izd., dop. i pererab. Moskva, Rossiya, 1996, 198 s.
- [7] L. E. Orban-Lembryk, Psykholohiia upravlinnia. Kyiv, Ukraina: Akademydav, 2003, 568 s.: Delo, 1996, 384 s.
- [8] Psihoterapevticheskaya enciklopediya / B. D. Karvasarskogo, Red. SPb., Rossiya: Piter, 2000, 1024 s.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-50-66](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-50-66)

УДК: 159.9:316.6.316.4

Довгань Наталія Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
докторант Інституту соціальної
та політичної психології НАПН України.
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6150-5211>

1511ndovgan@gmail.com

СОЦІАЛЬНА СИСТЕМА ПОКОЛІННИХ МЕРЕЖ: СИЛЬНІ І СЛАБКІ ЗВ'ЯЗКИ

Анотація. У статті представлено покоління як мережу осіб, які у соціально-психологічному просторі перебувають у зв'язках, вибудовують типові соціальні практики, утворюють поколінні інститути – конструкти соціальних відносин. Поколінні мережі визначено елементами структури соціальних відносин і факторами функціональних суспільних змін. Обстоюється доцільність аналізу в поколінному дослідженні особливостей поступової інституалізації в оновленні соціокультурних вимірів та форм організації зв'язків. Визначено основою відносин поколінь соціокультурні капітали /ресурси, а соціальні капітали /ресурси поколінь – координованою формою відносин акторів. Обґрунтовано представлення капіталу поколінь, з одного боку, як можливості отримання необхідного задоволення потреб, а з іншого – витратної складової зв'язків акторів. У межах соціокультурного аналізу визнано за доцільне трактування зв'язків як процесів впливу і передачі культурного досвіду. Обґрунтовується здійснення аналізу фігуративних міжпоколінних взаємодій у фокусі сталих і слабких зв'язків. У них визначенням сили зв'язків буде використано широту дифузії розсіювання, тобто ареал поширення актуальних досвідів, ідей, смислів у щільних колах (кліках), які є характерними для сильних поколінних зв'язків, і широких колах слабких зв'язків, не обмежених «територією охоплення». Зазначено, що в аналізі фігуративних поколінних зв'язків необхідно враховувати соціальний і культурний контексти їх проявів. Адже саме міцні зв'язки фрагментують культурні «зони стабільності», утримують культурні виміри порівняно статичного стану, впроваджують у ментальність поколінь форми культурних основ, проте як слабкі зв'язки відкривають люфти для входження інноваційних одиниць нового часу, що утворюються у мережі та поза її межами.

Ключові слова: покоління; соціальні капітали; соціальні зв'язки; слабкі зв'язки; сильні зв'язки.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Покоління, об'єднані єдиним соціально-історичним часом, місцем існування, продуктами взаємовпливу і взаємообміну у здійсненні соціальних практик, перебувають у соціально-психологічному просторі у зв'язках і відносинах. Соціальних зв'язках які, поперше, представляють процеси інтеракцій, обумовлені, власне, природою людського життя, взаємозалежністю агрегованих акторів. По-друге, є основою набуття досвідів, з одного боку, як конструювання актуальних і необхідних у сучасному світі «умовних» норм, правил, моралі, з іншого, як усвідомлення звичаїв і традицій; відтворення дієвих моделей відносин.

На підставі того, що елементами соціальних зв'язків виступають (1) поколінні актори, (2) історичні ситуації – умови здійснення, (3) загальноприйняті суспільно-історичні форми відносин, було визначено за можливе здійснення соціокультурного психологічного аналізу. Адже поколінним зв'язкам притаманні певні закономірності взаємної мережевої обумовленості суб'єктів культурно-історичного місця і часу. Відтак саме у зв'язках покоління вибудовує певні соціальні статуси, суспільні ролі, функції, а перебіг наявних зв'язків обумовлює соціальний стан та еспектації у відносинах, стає необхідною артикуляція актуальних питань суб'єктивних значень соціокультурної поколінної реальності і об'єктивного простору. Що і як зв'язує акторів; що змінює форми і види зв'язків; що набуває, накопичує, передає в спадщину у зв'язках поколінний суб'єкт, що стає показником сили зв'язків, які важелі здійснюють регуляцію зв'язків поколінь? Означені напрями наукового пошуку пояснення особливостей міжпоколінної взаємодії утворюють підстави для аналізу засад вибудовування соціальної системи поколінних мереж, їх трансформації у часі і просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За теоретичними позиціями М. Мосс [1, с. 242–263], П. Бурдьє [2], [3], П. Бергера, Т. Лукмана [4], Н. Еліаса [5], [6] та інших, у деформації традиційної дистанції «суб'єктивного» і «об'єктивного» було започатковано пізнання багатогранного характеру суспільства. Що у контексті поколінного дослідження визначило виокремлення моделей взаємодій і конкретизації процесів виходу – вивільнення поколінних акторів (молоді) з меж традицій і соціальних детермінант, притаманних іншим поколінням (зрілих, поважних), їх поступової інституалізації оновлених соціокультурних вимірів. Адже утвердження чи осучаснення норм і правил міжсуб'єктних взаємодій, транслювання поколінних смислів, утворення умовно стійких практик є

природним для всіх представників поколінної мережі конкретного часу [4, с. 89–113]. Як культурний синтез, що є результатом впливів історичних обставин на усталені принципи життєдіяльності, перетворень і пристосувань акторів до «інших» вимог «іншої» культури. Така сукупність міжпоколінних інституалізованих форм взаємодій (Е. Гіденс) [7, с. 117–132], впровадження засвоєних форм зв'язків – культурних патернів, символічного наповнення відносин, культурних аспектів поведінки (Т. Парсонс) [7, с. 38–71] була означена основою утворення форми організації життєдіяльності – інституту поколінь, який у процесі вибудовування змінює соціальні системи поколінних мереж, досягає домінантних позицій у пристосуванні до вимог часу. Все ж система суспільних відносин, що залишається визначальною (за віком, адаптивністю, фізичними можливостями, оновленням досвіду та ін.) не залишається сталою, адже стикається з неминучими природними змінами (В. Гамільтон) [9, с. 84–89]. Необхідно зазначити, що підґрунтям трактування поняття «інститут поколінь» як форми соціального зв'язку, базового елементу суспільства, були прийняті погляди Е. Гіденс [10, с. 132], за якими «під "інституалізованими" формами соціальної поведінки мались на увазі форми свідомості і вчинків, що повторюються..., відтворюються суспільством у тривалій просторово-часовій перспективі». Услід за Т. Веблен [11], Е. Гіденс [7], [10], [12], П. Бергер, Т. Лукман [4] й було вибудовано трактування покоління як суспільної матриці, що закріплює утворені хабітуалізовані зв'язки і типові соціальні практики, прийняті у мережах індивідів, що складають покоління, тобто утворюють поколінні інститути – конструкти соціальних відносин.

Враховуючи, що мережа конкретного покоління не існує відокремлено у соціально-історичному часі та просторі, відповідно до позицій М. Вулкока, щодо існування соціальних кордонів розділу «insiders» від «outsiders» [13, с. 15–41], були виокремлені аналітичні фокуси, по-перше, розмежування основних аспектів капіталу на «сильні» і «слабкі» зв'язки; врахування існування вертикальних і горизонтальних асоціацій у суспільстві; функціонування відносин в середині і ззовні мереж, аналізу їх «плюсів» і «мінусів». По-друге, визначення джерел капіталу (як «середовища» – «the medium») і його наслідків (отриманої інформації – «повідомлення» – «the message») [13, с. 29], тобто розрахунку комбінацій інтеграції і зв'язків у суспільних відносинах.

На підставі цього стало можливим вивчення спадку поколінь, з одного боку як можливості отримання необхідного, задоволення потреб спільнот, з іншого боку – витратної складової зв'язків акторів, де існують наслідки і претензії, обов'язки та зобов'язання. А дотримання сценаріїв розгортання дослідження капіталу/ресурсів у соціальних мережах за М. Вулкоком [13], М. Грановеттером [14], Дж. Колменом [15] та інші, в ракурсі аналізу

вертикально-горизонтальних відносин у системах зв'язків різної сили створило можливість (1) ув'язування теоретичних мікро- макрорівнів у поколінних мережах, (2) фіксації уваги на механізмах забезпечення транспортування інформаційно-ідеологічної сутності в історичних умовах, (3) виокремлення позиції психологічного структурування зв'язків поколінь.

Щодо поняття капіталу/ресурсів було визнано більш доцільним трактування, наближене до теоретичної традиції бачення соціальних зв'язків, як відносин обміну досвідами або ресурсами (Дж. Колмен [15], Р. Патнем [16], М. Грановеттер [14, с. 1360–1379], Р. Берт [17], Г. Вайманн [18], М. Вулкок [13, с. 29]). Адже, як стверджує М. Грановеттер, розділ соціальних мереж за критерієм сильних і слабких зв'язків, утворює підстави об'єднання у соціальний кластер загальних капіталів схожих людей, об'єднаних відносинами, довірою [14, с. 1360–1379]. Але, з іншого боку, порушує питання врахування небезпек вибудовування ексклюзивності кластеру сильних соціальних зв'язків, дистанціонування між «своїми» членами і більш широкими соціальними верствами (К. Ілмонен) [19, с. 141–167]. Відповідно, щодо мереж із слабкими зв'язками, то така небезпека не є загрозою, а навпаки – мережі слабких зв'язків, можуть бути визначені як такі, що охоплюють безмежні «відстані» і зв'язують окремих представників із громадою в цілому!

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті було визначити теоретичне підґрунтя пізнання соціальної системи поколінних мереж для подальшого конструювання концепції фігуративних соціокультурних зв'язків поколінь.

Відповідно до визначеної мети у статті розв'язуються такі **завдання**:

- для вибудовування основ аналізу соціальної системи поколінних мереж проаналізувати наукові погляди щодо сильних і слабких зв'язків організації поколінних інститутів;
- визначити засади дослідження психології соціокультурної взаємодії – закономірностей взаємної обумовленості суб'єктів мережі, що складають поколінний інститут;
- обґрунтувати аналітичний фокус поколінних мереж з позиції сильних і слабких зв'язків, їх функціоналу у культурному і соціальному контексті.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

У контексті соціально-психологічного і культурного підходів, що застосовуються у методології соціокультурного аналізу були означені вектори дослідження (1) соціально-психологічних якостей – домінант поколінь, (2) форм взаємодії – соціальних зв'язків, що опосередковують характер

соціокультурної взаємодії, (3) особливостей культурного простору поколінь, його історичних і актуальних часових проявів.

У межах соціального аналізу відповідно положенням соціально-психологічної концепції соціокультурної взаємодії поколінь, було зазначено, що, по-перше, вибудовування агрегованих акторів відбувається через поступову інституалізацію покоління, тобто закріплення актуальних соціокультурних вимірів, установлення порядків життєдіяльності, формування звичаїв і традицій. По-друге, інститут є формою перетворення характерних практик поколінної мережі на звички. Саме практик мережі людей, які в соціокультурних межах конструюють тимчасово (у конкретному історичному періоді) «загальні» принципи організації ієрархії взаємодій, свобод реалізації поколінних можливостей у відносинах і кордони поведінкових обмежень; утворюють поколінні фігурації – форми міжпоколінних зв'язків, сконструйованих за соціокультурними вимірами. Таке трактування є передумовою розуміння зв'язків у поколінній мережі як процесів пливу і передачі культурного спадку.

Спираючись на теорію М. Грановеттера щодо існування у соціальній мережі координуючих важелів, у поколінному дослідженні було сфокусовано увагу на існуванні певних закономірностей реалізації соціокультурних зв'язків. Основою відносин, по-перше, були зазначені соціокультурні капітали/ресурси, а соціальні капітали/ресурси – координованою формою відносин поколінних акторів, а по-друге, «поколінні мережі» були представлені як конструктори соціальної поколінної структури, відносин та інститутів у загальній траєкторії функціональних суспільних змін.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для розв'язання визначених завдань та досягнення мети роботи автором здійснено теоретичний аналіз літератури щодо стану досліджуваної проблеми соціокультурних зв'язків поколінь і подальше теоретичне моделювання форм зв'язків у соціальній системі поколінних мереж з метою вибудовування моделі взаємодії поколінь у соціально-психологічному просторі.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Для вибудовування основ аналізу соціальної системи поколінних мереж форми взаємодій були пов'язані з часовим і частотним критеріями соціальних відносин. Відповідно до яких поколінні мережі – елементи соціальної системи, були означені як такі, що утворюють конструкти соціальних зв'язків щодо обміну інтенціями, досвідами і актуальними культурними продуктами на різних щаблях соціальних відносин. Тому для вирішення теоретичної задачі зв'язування мікро- і макрорівневих шаблонів взаємодії застосовано постулат

М. Грановеттера, який зазначав, що процеси зв'язків у мережах забезпечують дієвий мікро-макро міст – дії системних, дрібних за масштабом взаємодій, що, з часом, еволюціонізують у моделі великих масштабів, а ті, своєю чергою, повертаються до контактів у невеликих групах [14]. Необхідно зазначити, що масштаб взаємодій М. Грановеттер визначав за силою зв'язків з різноманітними макро-проявами дифузії. А саме, *сила* виступала показником прояву схожості, узгодженості у відносинах, єдності у напрямках розвитку, стандартності і варіативності шляхів передачі інформації. А дифузія інформації, досвідів у подоланні територіальних, соціальних, психологічних дистанцій знаходила свій прояв у (1) вибудовуванні шляхів і меж поширення; (2) усвідомленні у взаємодіях позицій «близького» – «далекого». Тобто охоплення великої кількості осіб за допомогою зв'язків, коли інформація набувала поширення в часі і просторі. Тим самим ставало можливим перетворення дихотомії у взаємодіях на потокову безмежність (у слабких зв'язках), нівелювання рамок «щільності» мереж [20, с. 51–76], використання зв'язків як каналів ретрансляції ідей, інформації знайомим і незнайомим особам. Це розмежувало сильні зв'язки щільної мережі (лише прямих контактів людей, що знають один одного) і нетривкі зв'язки слабкої мережі (інкапсульовані, непов'язані, випадкові, віддалені). Таку позицію М. Грановеттер обґрунтував мотиваційними структурними аргументами, за якими індивіди, слабо пов'язані контактами між собою, з великою вірогідністю, перебувають у різноманітних за своєю психологічною і соціальною суттю колах відносин, і, відповідно, отримують доступ до великого спектру інформації, незаангажованої межами сильних зв'язків. Слабкі зв'язки отримують означення як когерентних кластерів, що є надважливими ресурсами соціальної і культурної мобільності та суспільної згуртованості. Цікаво, що для забезпечення існування різноманіття суспільних структур М. Грановеттер провідною умовою визначив саме слабкі зв'язки, в яких представники спільності не «пов'язані міцно» з колегами, однолітками, сучасниками..., тобто соціальна структура не розсипається на окремі кліки, а вибудовує розгалужену мережу. Це підтвердило необхідність для прогресивної реальності суспільства існування безлічі слабких зв'язків, що віднаходили б свій прояв у соціальних мережах, формували способи й контексти взаємодій, неоформлені і плинні. Була означена залежність суспільства від існування слабких зв'язків – мережевих мостів, як згуртованості спільностей і суспільства в цілому, та прояву сили зв'язків на соціальну динаміку. Отже, наріжним каменем теорії М. Грановеттера стало зв'язування особистих досвідів окремих людей з масштабними аспектами соціальних структур, що існують далеко за межами компетенції окремих особистостей. Цей постулат подолав парадокс, що слабкі зв'язки породжують відчуження, і визначив їх незамінність у здійсненні інтеграції спільностей, міцні зв'язки, при цьому були означені причиною розмежування і соціальної фрагментації.

У подальших дослідженнях були озвучені доводи, що суб'єкти *слабких зв'язків* мають менше соціальне залучення один до одного, обмежені у доступі до повідомлень з віддалених зон мереж, через кордони уособленого ареалу проживання і значущості впливу думок і поглядів близьких осіб та інші причини, ніж суб'єкти частих слабких зв'язків. Але *слабкі зв'язки*, навпаки, ставали не механізмом створення відчуження, а життєво необхідним ланцюгом для інтеграції людини у сучасне суспільство – зближували людей, у зміцненні зв'язків посилювали не тотожність, але схожість осіб, артикулювало різні боки цілого – загальні для спільності.

М. Грановеттер не заперечив соціальну цінність сильних зв'язків, їх більшу доступність, зважаючи на витратність у їх підтриманні, а разом з Г. Вайманн наголосив на їх важливості у забезпеченні швидкості інформаційного потоку, їх авторитетності, впливовості у прийнятті важливих соціальних рішень [18, с.218]. Але функцію загального розвитку системи зв'язків, утворення і забезпечення інформаційних мостів, збереження людської мобільності, доступу до ресурсів і занурення у сфери соціальних кіл, відмінних від усталених, традиційних відвів слабким зв'язкам. Щодо культурної гомогенізації, то досягнення відносної культурної однорідності спільнот і спільностей М. Грановеттер визначив результатом дифузійних процесів, забезпечених слабкими зв'язками у об'єднанні непов'язаних сегментів мережі, вмотивованості суб'єктів до взаємодій, їх ідентифікації з культурними артефактами і прийманні конвенціональних значень соціальних об'єктів [18, с. 1–20]. Таким чином, соціальні мережі переплетених макро- мікрорівнів за теорією М. Грановеттера отримали у взаємодіях координуючі важелі великих соціальних утворень – слабкі зв'язки (щодо спрямовування культурної свідомості, забезпечення умовної «однорідності», утворення можливостей і активізації механізмів виникнення згуртованих явищ, на яких будується макросоціальна інтеграція), та, з іншого боку, сильні зв'язки збережених відносин стабільності, усталеності – у тісних колах.

Погоджуючись з М. Грановеттером, Р. Берт вийшов з двохмірної теоретичної архітектури у трьохмірну, і у вибудовуванні соціально-психологічного простору слабкі зв'язки представив як інформаційні комунікаційні переходи, що перекинуті через прірву (*structural hole*), а силу відносин означив результатом наявності/відсутності мостів (слабких зв'язків) між кластерами. *Structural hole* у такій конструкції виступили генераторами інформаційних переваг, які ставали мостами через прірву (слабкими зв'язками). Для більш детального аналізу мережі Р. Берт використав додаткову градацію сили зв'язків відповідно їх функціональності і розташування, що впливають на утримання окремих кластерів в умовних соціальних межах. Так, за функціональним критерієм сильні зв'язки виконували задачі забезпечення найближчих, найбільш частих, тісних контактів у середовищі кластера; слабкі

зв'язки – утримували менш часті і нетривкі контакти; необов'язкові зв'язки – працювали мостами між кластерами і мережами; надлишкові зв'язки – включали у себе міцні зв'язки з друзями і колегами, в яких знаходились друзі друзів, що зустрічались подекуди. За критерієм місця розташування Р. Берт розмістив зв'язки (1) у середині одного соціального кластера або (2) між декількома кластерами. Таким чином, розширення відносин відбувалось від найближчих зв'язків (адже кластер утримувався сильними зв'язками), тих, що є в середовищі кластера, а надалі свою роль відігравали більш часті контакти, і, нарешті, контакти більш віддалених кластерів [17, с. 65–74]. Отже, Р. Берт означив соціальний капітал метафорою про переваги, що розкривають різноманітні мережеві механізми існування суспільства – території обміну у зв'язках [21, с. 202–247]. Метафора соціального капіталу стала зоною згоди (з П. Бурдьє [22], Дж. С. Колмен [15], Р. Д. Патнем [16]) розгляду поняття в ключі соціальної структури – капіталу, яка утворювала конкурентні соціальні переваги для досягнення життєвих цілей.

Необхідно зупинитись на питанні утворення і реалізації зв'язків у процесі дифузійного поширення, обміну, використання інформації, досвідів між акторами, на шляхах вирівнювання інформаційного фону у мережі. Отже, якщо соціальний капітал є таким, що виконує функцію контролю інформаційного розподілу між групами слабкої сили зв'язків, то, за нестачею часу, для здійснення дифузії одномоментне інформаційне охоплення мережі стає неможливим. Тому особи, які отримують інформацію в тісних колах – кліках, як зазначають Р. Берт [17, с. 202–208], Дж. С. Колмен [15; 23, с. 310–311], отримують часову перевагу над значними колами людей, пов'язаних слабкими зв'язками. Адже повідомлення охоплюють членів щільної мережі швидко, при цьому моментальна дифузія у тісних зв'язках прискорює, з одного боку, включення важелів контролю – формування санкцій і утворення норм, але з іншого полегшує їх застосування й знижує ризики у співробітництві і довірі. Наслідками звуження контактів у зв'язках мережі стає використання сформованих санкцій для контролю, надійності поведінки й утворення умов для формування репутації окремих представників групи (Дж. С. Колмен) [15]. Водночас санкційні межі запобігатимуть виникненню підозр, дистанціюванню, укріплюють довіру і сприяють виконанню конвенціональних домовленостей (М. Грановеттер) [14].

Таким чином, домінування прояву «дій» та «норм» стає характеристикою замкнених соціальних мереж (сімейних і поколінних відносин), в яких накладені норми утворюють форми міжродових відносин, а присутність соціального капіталу свідчить про наявність/відсутність зв'язків. Тому результатами закриття структур (за Дж. С. Колмен) можна вважати створені комплекси ефективних санкцій, що контролюють і спрямовують поведінку; а замикання міжгалузевих зв'язків фактором накопичення

капіталу для батьківських формуючих впливів. Тим самим, закриття міжпоколінних структур на мікрорівні соціальної взаємодії, у межах концепцій Дж. С. Колмена, М. Грановеттера, Р. Берта стає необхідним для існування норм, зобов'язань та очікуваних форм соціального капіталу.

Щодо проявів соціальних відносин у відкритих структурах, показником ефективності дієвості функції нормування взаємодій, виступають дії формування норм і правил, що обмежують зовнішні негативні ефекти (за Дж. С. Колмен [15]). У такій площині система нормування поведінки, може здійснюватись особистостями, що володіють домінуючими соціальними позиціями, при цьому репутації не виникають у відкритій структурі, а застосування колективних санкцій, які стабілізують відносини, стає неможливими. Тому одним з важливих проявів соціального капіталу Дж. С. Колмен визначив здійснення його впливу на утворення гуманного капіталу наступного покоління у закритих/відкритих структурах, адже соціальний капітал сім'ї і соціальний капітал суспільства були означені провідними факторами утворення спадку нащадків. Отже, три компоненти сімейного капіталу – фінансовий, людський, соціальний мали розкриття у характерних проявах і функціях. Фінансовий – матеріального забезпечення сім'ї, людський – пізнавального, інтелектуального базису розвитку дітей, соціальний – відносин у родині [15 с. 108–112]. З іншого боку, Дж. С. Колмен обґрунтував знаходження соціального капіталу розвитку не тільки у сім'ї, а й його обов'язкову присутність у зовнішньому просторі, у спільнотах, на рівні поколінь, які комунікують, поширюють інформаційне поле. Але досвіди, як форми соціального капіталу, не існують самі по собі у соціально-психологічному просторі, де джерелом інформаційної форми є людина, що набуває знання, і їх використовує. Адже, у здійсненні нормотворення вибудовується мережева система закритих/відкритих форм, де реалізуються інтерактивні рухи і збільшуються/зменшуються впливи зовнішніх/внутрішніх факторів, і, що є визначальним, циркулюють інформаційні потоки досвідів. Отже, соціальний капітал, сплетений з відносин, має можливість збільшення, але й виступає каталізатором невдач у результаті розривів відносин невідконтрольованих і неконтрольованих [15]. Частиною лиха стають послаблення кордонів норм і санкцій, втрата інформаційних напрацювань, але позитивні наслідки існування соціального капіталу поколінних інститутів перевищують те, що може бути втрачено.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Наведена система поглядів James S. Coleman, М. Вулкока, М. Грановеттера, Р. Берта та інші дає змогу транслювати соціальний капітал,

як інструмент імпорту принципів раціональних дій, для визначення параметрів аналізу соціальних систем, долати обмеження мікросоціальних відносин і несистемності принципів нормотворчості. Представляє соціальний капітал як особливий ресурс, доступний для актора, в якому суб'єкт здійснює контроль ресурсів і інтересів у просторі ресурсів і подій. Соціальний капітал ретранслюється, як комбіноване ціле, яке є продуктивним початком, забезпечує вирішення життєвих задач та досягнення цілей акторів, як на рівні міжособових взаємин, так і на рівні агрегованих суб'єктів, пов'язаних із структурою побудованих у змінах відносин. Доводить функціональність соціального капіталу, важливу як для учасників відносин, так і соціальних структур (відкритих і закритих) – важелів розвитку форм капіталу, що утворюють структурну довіру (у закритих) і дистанції (у відкритих структурах) [15, с. 107–108].

Зазначені теоретичні позиції можуть бути використані як засади дослідження психології соціокультурної взаємодії – закономірностей взаємної обумовленості суб'єктів мережі, що складають поколінний інститут у процесах передавання досвідів та здійсненні інформаційного впливу у зв'язках. Адже покоління у колі соціальних зв'язків здійснюють взаємні впливи в горизонтальних і вертикальних відносинах, презентують, по-перше, нестабільні, гнучкі соціальні відносини, акцидентально (лат. *accidentia* – випадково) об'єднанні у складну акторську композицію. Основою таких відносин стають саме соціокультурні капітали/ресурси, а соціальні капітали/ресурси у поколінній мережі – координованою формою відносин поколінних акторів. По-друге, покоління у часі і просторі проявляють на різних площинах відносин і соціальних рівнях скоординовані процеси формальних/неформальних, прямих/опосередкованих соціальних дій виразу залежності і сумісності суб'єктів. По-третє, поколіннями здійснюється конструювання соціокультурних обов'язків, визначаються нормативні умовні межі зв'язків (дієві у конкретних формах контактів) і переважні способи ретрансляції інформації, досвідів, смислів та ін. По-четверте, саме у відносно стійких у зв'язках, через капітали поколінних інститутів задовольняються спільні/індивідуальні інтереси і потреби, відповідно до соціального статусу, положення та ролі акторів у суспільстві (соціальні капітали/ресурси); реалізується поколінний обмін інформацією, знаннями, досвідом, інтенціями, значеннями і смислами (соціокультурні капітали/ресурси). Але покоління «відносність» зв'язків саме й стає результатом множинного різноманіття контактів у тісних колах і в неосяжних мережах, об'єднаних інформаційними мостами (мостами соціальних конструкцій). І нарешті, по-п'яте, таке пронизування соціально-психологічного простору різноманіттям вертикальних і горизонтальних фігуративних зв'язків у поколінних мережах здійснює інформаційні рухи у вікових, культурно-історичних контурах

загальних уподобань, симпатій, інтересів, справ, довіри – утворює «живу тканину» взаємодій суспільного життя.

Означені позиції підводять до висновку, що «поколінні мережі» – конструктори загальної соціальної системи відносин її елементів (поколінних інститутів) і загальної траєкторії функціональних суспільних змін, саме у категорії фігуративних соціокультурних взаємодій можуть бути проаналізовані з позиції сильних і слабких зв'язків. В яких означенням сили зв'язків, доречно буде використати широту дифузії розсіювання, тобто обсяги проникнення оновленої (актуальної у часі) інформації, ідей, смислів у тісних колах (кліках), характерних для сильних поколінних зв'язків, і широких колах необмежених за кількістю «території охоплення» слабких зв'язків. У таких фігураціях поколінь необхідно буде враховувати соціальний і культурний контексти їх прояву, адже можна припустити, що саме сильні зв'язки фрагментують культурні «зони стабільності», утримують культурні виміри порівняно статичного стану, впроваджують в ментальність покоління форми культурних основ, а слабкі зв'язки відкривають люфти входу інноваційних одиниць нового часу, які утворюються у мережі і за її межами.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому вибудовуванні концепції фігуративних соціокультурних зв'язків поколінь перспективами розвідок є розкриття особливостей культурних structural hole, які у поколінних мережах виконують функцію утримання балансу доступу до актуальної культурної інформації у площинах слабких і сильних поколінних зв'язків.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] М. Мосс, *Техники тела общества, обмен, личность*. Москва, Россия: Наука. глав. ред. восточной лит-ры, 1996, с. 242–263.
- [2] П. Бурдьё, *Начала. Choses dites*; пер. с фр. Pierre Bourdieu. Choses dites. Paris, Minuit, 1987. Пер. Шматко Н. А. Москва, Россия: Socio-Logos, 1994, 288 с.
- [3] П. Бурдьё, *Практический смысл*. СПб., Россия: Алетейя, 2001, 562 с.
- [4] П. Бергер, Л. Томас, *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*; пер. Е. Руткевич. Москва, Россия: Academia-центр, Медиум, 1995, 334 с.
- [5] Н. Элиас, *О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования*. Санкт-Петербург, Россия: Университетская книга, 2003, серия «Книга света», т. 1, т. 2; т. 1: 332 с.; т. 2: 382 с.
- [6] Н. Элиас, *Общество индивидов*; пер. с нем. Москва, Россия: Праксис, 2001, 336 с.

- [7] Giddens Sociology. Oxford,. P. 381. 1989. По статье К. Ю. Михалева, Н. Л. Полякова, «Концепция социального института в социологической теории», *Вестник, Социология и политология*, № 2, сер. 18, с. 117–132, 2012.
- [8] Т. Парсонс, «Социальные системы», *Вопросы социальной теории*, т. 2, вып. 1(2), с. 38–71, 2008.
- [9] Hamilton W. *Encyclopaedia of the Social Sciences*. 'Institution', in Seligman, E. R. A. and Johnson, A. (eds). New York: Macmillan, 1932, 84–89. Available : <http://home.sogang.ac.kr/sites/kylee/Courses/Lists/b6/Attachments/12/International%20Encyclopedia%20of%20Social%20sciences.pdf>
- [10] Э. Гидденс, *Социология, Социол. исследования*, № 2, с. 129–138, 1994. Доступно : http://ecsocman.hse.ru/data/540/189/1217/020_Giddens.pdf
- [11] Т. Веблен, *Теория праздного класса*. Москва, Россия: URSS : Либроком, 2010, 365 с.; за пер. изд.: *The Theory of business enterprise / Thorstein Bunde Veblen*. ISBN 978-5-397-01501-1.
- [12] Э. Гидденс, при участии Карен Бердсолл, *Социология*. Изд. 2-е. Москва, Россия: Едиториал URSS, 2005. Доступно : <http://yanko.lib.ru/books/sociology/giddens-sociology-ru-a.htm>
- [13] M. Woolcock, *Social Capital: The State of the Notion. Social capital Global and Local Perspectives*, Editors Jouko Kajanoja Jussi Simpura, j-PAINO OY, Government Institute for economic research Helsinki 2000, pp. 15–41, за матеріалами Simmel, Georg 1971 [1908]: 'Group expansion and the development of individuality', in Donald Levine (ed.): *Georg Simmel: On Individuality and Social Forms*. Chicago: University of Chicago Press.
- [14] M. Granovetter, *The Strength of Weak Ties American Journal of Sociology*, Vol. 78/6, 1360–1379, 1973.
- [15] J. S. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital, The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 1988, pp. 95–120. Available : <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>
- [16] R. D. Putnam, *Making Democracy Work*, Princeton, NJ: Princeton University Press. 1993, p. 247.
- [17] R. S. Burt, *The Social Structure of Competition. Networks and Organizations*. 1992, p. 57–91. Available : <http://personal.stevens.edu/~jbao/BIA658A/Session5/burt.pdf>
- [18] M. Granovetter, «The strength of weak ties: a network theory revisited», за матеріалами Weimann, *Gabriel Conversation Networks as Communication Networks, Hebrew University of Jerusalem*. 1981, 279 p.
- [19] K. Ilmonen, *Social Capital: The Concept and Its Problems. Social capital Global and Local Perspectives*, Editors Jouko Kajanoja Jussi Simpura

Government institute for economic research Helsinki J-Paino OY, Helsinki 2000, p. 141–167.

- [20] J. A. Barnes, 'Networks and political process', in *Social Networks in Urban Situations: Analyses of Personal Relationships in Central African Towns*, Mitchell, J. Clyde (ed.). Manchester: Manchester University Press, 1969, p. 51–76.
- [21] R. S. Burt, *Social Capital of Structural Holes*, Chapter 7, This is a pre-print of a chapter in *New Directions in Economic Sociology*, edited by Mauro F. Guillèn, Randall Collins, Paula England and Marshall Meyer. New York: Russell Sage Foundation, 2001, p. 202–247.
Available : <https://faculty.chicagobooth.edu/ronald.Burt/research/files/SCSH.pdf>
- [22] P. Bourdieu and L. J. D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992, p. 348.
- [23] J. S. Coleman, *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990, p. 310–311.

THE SOCIAL SYSTEM OF GENERATIONAL NETWORKS: STRONG AND WEAK CONNECTIONS

Nataliia Dovgan,

Ph.D in psychology, doctoral student of the
Institute of Social and Political Psychology
of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6150-5211>
1511ndovgan@gmail.com

Abstract. The article presents a generation as a network of individuals who are connected in the social-psychological space, formulate there typical social practices, form generational institutions – constructs of social relations. These generational networks are defined as elements in the structure of social relations and as factors of functional social changes. The idea to analyse the peculiarities of gradual institutionalization within the framework of the social-cultural and organizational renovations of connections is substantiated for research on generations. Generational relations are the basis of social-cultural capital/resources, and these generational social capital/resources are a coordinated form of relations between the actors. The generational capital is understood, on the one hand, as a possibility to obtain something necessary, to satisfy own needs, on the other hand, as a dispensable component of actors' relations. The performed social-cultural analysis has determined that relations should be interpreted as processes of cultural experience influence and transfer. The analysis of figurative inter-generational interactions in the focus

of strong and weak connections is substantiated. Strength of the examined connections should be estimated on the base of a width of diffusion propagation that means dissemination of relevant experiences, ideas, meanings in close circles characterized by strong generational connections, and in wide circles with weak connections that are not limited by a «coverage area». The article notes that the analysis of figurative generational connections should take into account the social and cultural contexts of their manifestations. After all, namely, the strong connections fragment the cultural «stability zones», retain cultural planes in a relatively static state, introduce cultural forms into generation's mentality, and weak connections provide possibilities for introduction of innovative units, which are formed within the network and outside it.

Key words: generation; social capital; social connections; weak connections; strong connections.

СОЦИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОКОЛЕННЫХ СЕТЕЙ: СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ СВЯЗИ

Довгань Наталия Александровна,
кандидат психологических наук,
докторант Института социальной
и политической психологии НАПН Украины.
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6150-5211>
1511ndovgan@gmail.com

Аннотация. В статье представлены поколения как сеть лиц, которые в социально-психологическом пространстве находятся в связях, выстраивают типичные социальные практики, образуют поколенные институты – конструкты социальных отношений. Поколенные сети определены элементами структуры социальных отношений и факторами функциональных общественных изменений. Отстаивается мнение целесообразности анализа особенностей постепенной институализации в обновлении социокультурных измерений и формы организации связей в поколенном исследовании. Определены основой отношений поколений социокультурные капиталы/ресурсы, а социальные капиталы/ресурсы поколений – координированной формой отношений актеров. Обосновано представление капитала поколений, с одной стороны как возможности получения необходимого, удовлетворение потребностей, с другой стороны – затратной составляющей связей актеров. В рамках социокультурного анализа определены

целесообразным трактовки связей как процессов влияния и передачи культурного опыта. Обосновано осуществление анализа фигуративных межпоколенных взаимодействий в фокусе сильных и слабых связей. В которых для определения силы связей будет использована широта диффузии рассеяния, то есть объемы распространения актуальных опытов, идей, смыслов в тесных кругах (кликах), которые характерны для крепких поколенных связей, и широких кругах слабых связей, неограниченных «территорией охвата». Отмечено, что в анализе фигуративных поколенных связей необходимо будет учитывать социальный и культурный контексты их проявления. Ведь именно сильные связи фрагментируют культурные «зоны стабильности», удерживают культурные измерения в относительно статическом состоянии, внедряют в ментальность поколения формы культурных основ, а слабые связи открывают люфты для вхождения инновационных единиц нового времени, которые образуются в сети и вне её пределов.

Ключевые слова: поколения; социальные капиталы; социальные связи; слабые связи; сильные связи.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] M. Moss, Tekhniki tela obshchestva, obmen, lichnost'. Moskva, Rossiya: Nauka. glav. red. vostochnoj lit-ry, 1996, s. 242–263.
- [2] P. Burd'yo, Nachala, Choses dites; per. s fr. Pierre Bourdieu. Choses dites. Paris, Minuit, 1987. Perevod SHmatko N. A. Moskva, Rossiya: Socio-Logos, 1994, 288 s.
- [3] P. Burd'e, Prakticheskij smysl. SPb., Rossiya: Aletejya, 2001, 562 s.
- [4] P. Berger, L. Tomas, Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya; per. E. Rutkevich. Moskva, Rossiya: Academia-centr, Medium, 1995, 334 s.
- [5] N. Elias, O processe civilizacii. Sociogeneticheskie i psihogeneticheskie issledovaniya. Sankt-Peterburg, Rossiya: Universitetskaya kniga, 2003, seriya «Kniga sveta», t. 1, t. 2; t. 1: 332 s.; t. 2: 382 s.
- [6] N. Elias, Obshchestvo individov; per. s nem. Moskva, Rossiya: Praksis, 2001, 336 s.
- [7] Giddens Sociology. Oxford, P. 381. 1989. Po stat'e K. YU. Mihaleva, N. L. Polyakova, «Konceptsiya social'nogo instituta v sociologicheskoy teorii», Vestnik, Sociologiya i politologiya, № 2, ser. 18, s. 117–132, 2012.
- [8] T. Parsons, Social'nye sistemy, Voprosy social'noj teorii, t. 2, vyp. 1(2), s. 38–71, 2008.

- [9] Hamilton W. Encyclopaedia of the Social Sciences. 'Institution', in Seligman, E. R. A. and Johnson, A. (eds). New York: Macmillan, 1932, 84–89.
Available : <http://home.sogang.ac.kr/sites/kylee/Courses/Lists/b6/Attachments/12/International%20Encyclopedia%20of%20Social%20sciences.pdf>
- [10] E. Giddens, Sociologiya, Sociol. Issledovaniya, № 2, s. 129–138, 1994.
Dostupno : http://ecsocman.hse.ru/data/540/189/1217/020_Giddens.pdf
- [11] T. Veblen, Teoriya prazdnogo klassa. Moskva, Rossiya: URSS: Librokom, 2010, 365 s.; za per. izd.: The Theory of business enterprise / Thorstein Bunde Veblen. ISBN 978-5-397-01501-1.
- [12] E. Giddens, pri uchastii Karen Berdsoll, Sociologiya. Izd. 2-e. Moskva, Rossiya: Editorial URSS, 2005.
Dostupno : <http://yanko.lib.ru/books/sociology/giddens-sociology-ru-a.htm>
- [13] M. Woolcock, Social Capital: The State of the Notion. Social capital Global and Local Perspectives, Editors Jouko Kajanoja Jussi Simpur a, j-PAINO OY, Government Institute for economic research Helsinki 2000, pp. 15–41, за матеріалами Simmel, Georg 1971 [1908]: 'Group expansion and the development of individuality', in Donald Levine (ed.): Georg Simmel: On Individuality and Social Forms. Chicago: University of Chicago Press.
- [14] M. Granovetter, The Strength of Weak, Ties American Journal of Sociology, Vol. 78/6, 1360–1379, 1973.
- [15] J. S. Coleman, «Social Capital in the Creation of Human Capital», The American Journal of Sociology, vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 1988, pp. 95–120.
Available : <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>
- [16] R. D. Putnam, Making Democracy Work, Princeton, NJ: Princeton University Press. 1993, p. 247.
- [17] R. S. Burt, The Social Structure of Competition. Networks and Organizations. 1992, p. 57–91.
Available : <http://personal.stevens.edu/~jbao/BIA658A/Session5/burt.pdf>
- [18] M. Granovetter, The strength of weak ties: a network theory revisited, за матеріалами Weimann, Gabriel Conversation Networks as Communication Networks, Hebrew University of Jerusalem. 1981, 279 p.
- [19] K. Ilmonen, Social Capital: The Concept and Its Problems. Social capital Global and Local Perspectives, Editors Jouko Kajanoja Jussi i Simpura Government institute for economic research Helsinki J-Paino OY, Helsinki 2000, p. 141–167.
- [20] J. A. Barnes, 'Networks and political process', in Social Networks in Urban Situations: Analyses of Personal Relationships in Central African Towns,

- Mitchell, J. Clyde (ed.). Manchester: Manchester University Press, 1969, p. 51–76.
- [21] R. S. Burt, Social Capital of Structural Holes, Chapter 7, This is a pre-print of a chapter in *New Directions in Economic Sociology*, edited by Mauro F. Guillèn, Randall Collins, Paula England and Marshall Meyer. New York: Russell Sage Foundation, 2001, p. 202–247.
Available : <https://faculty.chicagobooth.edu/ronald.Burt/research/files/SCSH.pdf>
- [22] P. Bourdieu and L. J. D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992, p. 348.
- [23] J. S. Coleman, *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990, p. 310–311.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-67-83](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-67-83)
УДК 616-051:316.356.2]:005.336.2:159.1

Лимар Леся Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
НМУ ім. О. О. Богомольця.
Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9407-1066>
Lesyalymar@ukr.net

ЗМІСТ І СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Реформування системи охорони здоров'я в Україні обумовлює нові вимоги до фахівців-медиків, зокрема сімейних лікарів, які полягають у формуванні професійної компетентності останніх. Питання професійної компетентності є надзвичайно важливим у контексті підвищення конкурентоспроможності наших фахівців на світовому ринку, а також конкуренції поміж самими фахівцями. У статті досліджено поняття професійної компетентності сімейного лікаря, визначено його зміст та складові з точки зору психології. Автором проаналізовано поняття компетентності та компетенції, професійної компетентності, а також визначено поняття професійної компетентності сімейних лікарів. На підставі проведеного аналізу було виокремлено наступні підвиди професійної компетентності сімейних лікарів: професійну (представлену наявними знаннями, уміннями та навичками професійної взаємодії), культурно-етично-правову (представлену деонтологічним, юридичним компонентом та світоглядом лікаря), а також індивідуальну (представлену психологічними особливостями лікаря). В межах цієї класифікації можна також виділяти релігійну, соціальну, культурну та інші компетентності. Визначено базові складові професійної компетентності сімейного лікаря: когнітивну, операційну, технологічну, етичну, соціальну та поведінкову. Виокремлено основні компоненти професійної компетентності: когнітивну (стосується системи професійних знань сімейного лікаря), мотиваційно-вольову (стосується мотивації сімейного лікаря до професійної діяльності та сукупність ціннісних орієнтацій) та організаційно-діяльнісну (охоплює навички організації роботи та професійної взаємодії), а також додаткові параметри професійної компетентності: етичну відповідальність, надійність, орієнтованість на професію, соціальні навички, саморозвиток та здатність до адаптації, культурний компонент. Автор вважає перспективним подальше дослідження компонентів професійної

компетентності сімейних лікарів, а також їх емпіричне визначення відносно працюючих фахівців із метою подальшого коригування.

Ключові слова: професійна компетентність; сімейний лікар; компетенція; компетентність; охорона здоров'я.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Реформування системи охорони здоров'я та медичної освіти в Україні обумовило необхідність розробки нових критеріїв оцінювання якості роботи медиків та їх професіоналізму. Якщо за попередньою системою якість роботи фахівця та отримання ним кваліфікації засвідчувалося наявністю у нього певних знань та умінь, наразі якісною характеристикою фахівця є сформованість у нього професійної компетентності, що відображено у застосуванні компетентнісного підходу, передбаченого системою медичної освіти. На жаль, поняття професійної компетентності власне медиків на відміну від професійної компетентності педагогів недостатньо представлено у літературних джерелах. Окрім цього, система охорони здоров'я наразі зазнає значних змін, і першою ланкою, якої торкнулася реформа, стала первинна медична допомога, котру представляють сімейні лікарі. Недостатнє вивчення проблеми та необхідність визначення поняття професійної компетентності медиків обумовили тему нашого дослідження: деякі характеристики професійної компетентності сімейного лікаря в Україні.

Спеціалізацію сімейного лікаря було обрано тому що, по-перше, медична реформа і перетворення в системі охорони здоров'я України найсуттєвіше позначилися на цій спеціальності, отже, це питання нині є особливо актуальним, і, по-друге, тому що за своїми професійними обов'язками сімейний лікар залишається первинною ланкою медичної допомоги в країні, тому його професійна компетентність однозначно впливає на весь процес лікування пацієнтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «компетенція» та «компетентність» досліджували численні вітчизняні та зарубіжні науковці: R. White (визначено поняття «компетентність») [1], D. McClelland (проаналізовано поняття «компетентностей») [2], О. Бондарчук (проведено порівняння понять «компетенція» та «компетентність», визначено психологічну компетентність) [3], Є. Ільїна (досліджено поняття «компетенція» та «компетентність»), М. Головань [4] та О. Варецька [5] (досліджено та порівняно поняття «компетентність» та «компетенція»), І. Зимня (визначено ключові компетенції особистості) [6], О. Кучай (досліджено поняття «компетентність» та «компетенція») [7], А. Хуторський (визначено ключові компетенції, які має опанувати учень чи студент) [8].

Водночас значна кількість досліджень українських та зарубіжних авторів присвячена вивченню змісту, структури та особливостей розвитку професійної компетентності фахівця у процесі його життєдіяльності, зокрема дослідження О. Антонової (досліджено професійну компетентність учителів) [9], О. Бондарчук (досліджено психологічну компетентність керівників освітніх організацій та професійна компетентність педагогів) [3], О. Зарубінської (досліджено соціальну компетентність студентів – майбутніх економістів) [10], Л. Калініна (вивчено професійну компетентність майбутніх вчителів) [11], Дж. Равена (визначено підходи до вивчення професійної компетентності) [12], С. Сисоєвої (досліджено професійну компетентність студентів непедагогічного профілю) [13] та ін.

Поняття професійної компетентності лікаря вивчали Г. Стечак (досліджено педагогічно-просвітницьку компетентність сімейного лікаря) [14], К. Хоменко (досліджено формування професійної компетентності студентів-медиків протягом навчання у ВНЗ) [15], Я. Кульбашна (досліджено соціальну складову професійної компетентності студентів-стоматологів) [16], М. Мруга (досліджено структурно-функціональну модель професійної компетентності майбутніх лікарів та способи її корекції) [17], а також зарубіжні науковці: D. Guerrero (досліджував професійну компетентність лікарів узагалі) [18], W. Dunn (визначив провідні компетентності лікарів) [19], T. Koenig (вивчив ключові особистісні компетенції студентів-медиків) [20]. Варто зазначити, що більше досліджень, присвячених професійній компетентності лікарів, проведено зарубіжними науковцями. В цілому, науковці аналізують поняття професійної компетентності лікаря, дискутують на тему різниці між поняттями компетентності та компетенції, визначають структурні компоненти та види професійної компетентності лікарів, про що йтиметься у цій статті. На жаль, аналіз літератури не дав змоги скласти відповідну картину стосовно саме досліджень щодо професійної компетентності сімейного лікаря, зокрема в Україні.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному аналізі поняття «професійна компетентність сімейного лікаря», визначенні його змісту та основних структурних складових.

Відповідно до зазначеної мети, поставлено наступні **завдання**: на основі проведеного аналізу літератури, узагальнення та синтезу отриманої інформації, а також на підставі власного досвіду викладацької роботи з майбутніми медиками визначити поняття «професійна компетентність сімейного лікаря» та окреслити деякі його характеристики, головні різновиди професійної компетентності сімейних лікарів з метою її подальшого оцінювання та коригування.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Компетентнісний підхід та власне термін «компетентність» були запроваджені R. White у 1958 р. [1], проте, після публікації результатів дослідження D. McClelland «Тестування компетентності, а не інтелекту» [2] у 1998 р., це поняття набуло значного поширення в контексті професійної компетентності, зокрема в Україні, особливо після підписання Болонської декларації, згідно з якою навчання у вищих навчальних закладах є компетентнісно-орієнтованим.

Термін «компетентність» походить від англійського слова «*competence*», який можна перекласти як «повноваження», «знання», «уміння», «професіоналізм». Згідно з тлумачним словником компетентність як і термін «компетентний» – це «сукупність знань і умінь, що необхідні для здійснення діяльності: уміння проводити аналіз власної діяльності, передбачати наслідки, використовувати інформацію» [21]. Термін «компетентність» різними авторами ототожнюється зі «знаннями», «навичками», «ефективністю», «проявом особистості», «успішністю», «результатом», «кваліфікованістю» та іншими поняттями. Дж. Равен визначив компетентність як специфічну здатність особи, необхідну для виконання певних завдань, обумовлену такими складовими: знаннями, навичками та досвідом, ефективним та волевим компонентами [12]. На думку О. Хуторського [8] та І. Зимньої [6] компетентність представлена мотиваційним (готовність до прояву компетентності), когнітивним (знання, які утворюють компетентність), діяльнісним (способи виявлення компетентності при виконанні завдань) та аксіологічним (прагнення до самовдосконалення) компонентами. М. Холодна вважає, що компетентність поєднує у собі знання, які дають змогу приймати рішення при ситуаціях, які потребують розв'язання. Як вважає М. Головань, компетентність характеризується такими показниками: наявність необхідних знань, умінь та навичок, а також їх ефективне застосування, які визначаються здатністю особи здійснювати визначений вид діяльності ефективно [4].

Водночас із терміном «компетентність» широко вживається термін «компетенція». Згідно з визначенням тлумачного словника «компетенція» – це «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи» [21]. Як вважає О. Хуторський компетенція – це сукупність особистісних якостей, які включають досвід діяльності в певному соціально та особистісно значущому середовищі [8]. М. Головань у структурі компетенції визначає такі складові: досвід пізнання, досвід здійснення діяльності, досвід творчості та емоційний досвід [4]. Отже, компетенцію можна визначити як наявність в особи певних знань, умінь, навичок та досвіду їх застосування, які представлені здатністю розв'язувати завдання. В англійській мові обидва терміни

перекладаються як «*competence*», хоча, на думку автора, відповідником поняття «компетенція» є термін «*skills*».

Отже, компетенцією ми можемо назвати сукупність особистісних якостей, характеристик, необхідних для виконання певних дій, коли компетентність охоплює способи реалізації визначених якостей. Щодо професійних характеристик, на думку автора, доцільніше використовувати поняття «компетентність» у межах практичного застосування при виконанні професійної діяльності. Так, фахівець може опанувати професійні компетенції, але не застосовуватиме їх у професійній діяльності, отже, його професійна компетентність у такому випадку залишатиметься низькою.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети було використано такі методи дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, психологічній та деонтологічній літературі, метод синтезу та узагальнення.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Власне поняття професійної компетентності як сукупності характеристик фахівця є базовим для останньої редакції Закону України «Про вищу освіту», згідно з яким основні вимоги до випускників визначаються сформованістю професійної компетентності [22]. Компетентнісний підхід до навчання, зокрема до якості здобуття вищої освіти, є основою Болонської декларації, до якої приєдналася Україна в 1999 р. Висока конкурентоспроможність фахівців наразі обумовлює у них наявність не лише знань та вмінь із фахової галузі, а й і компетентності в їх застосуванні. Знання без досвіду – ніщо. Людина може мати досвід, проте не вмітиме застосовувати свої компетенції через причини різних факторів. Отже, якість роботи фахівця визначається саме компетентністю, а не наявністю у нього знань чи компетенцій.

Професія медика виставляє високі вимоги до спеціалістів, адже дії медиків часто визначають, чи житиме пацієнт взагалі і яка якість життя чекатиме його після проведеної діагностики та лікування. Отже, вимоги до професійної компетентності лікарів є високими. Професійна компетентність спеціалістів медичного профілю є складною багаторівневою складовою, вимоги до якої обумовлені освітньо-кваліфікаційними характеристиками кожної спеціальності. Професійну компетентність та професійне становлення лікарів та студентів – майбутніх лікарів досліджували багато українських та зарубіжних науковців. Зарубіжні дослідження, присвячені професійній компетентності лікарів, починалися ще у 1965 році, коли стаття М. Дербішира

«Що потрібно робити з некомпетентним лікарем?» сколихнула медичну спільноту, хоча вона містила здебільшого філософсько-деонтологічні роздуми щодо поняття компетентності лікаря. Автором було досліджено поняття «некомпетентності лікаря», проте стаття не містила чіткого визначення поняття «професійна компетентність». Подальшим дослідженням професійної компетентності лікаря було присвячено такі спеціалізації, як педіатрія, профілактична медицина та психіатрія.

Щодо досліджень вітчизняними вченими професійної компетентності медиків, то слід згадати А. Борисюка, який розглядає професійну компетентність медика як сукупність професійних якостей (мотиваційних, когнітивних, емоційних, регулятивних, комунікативних). Н. Чепелева професійну компетентність вбачає у комплексі теоретичних і практичних знань та сформованому когнітивному досвіді особистості, які необхідні для здійснення особою професійної діяльності [23]. В. William Ventres виокремлює такі стадії професійного розвитку лікаря: професійна компетентність, здатність працювати лікарем, відповідальність за власні дії, клінічні уміння та приналежність особи до професійного середовища [24].

Варто зазначити, що професійні вимоги відносно спеціальності сімейного лікаря є набагато вищими від звичайних вимог, які висувалися донині до звичайного дільничного лікаря, адже сімейний лікар як початкова ланка медичної допомоги в Україні повинен забезпечувати первинну обробку даних від пацієнтів, визначати, до кого саме зі спеціалістів необхідно направити пацієнта, а отже, є визначальним механізмом у процесі лікування. Посадова інструкція сімейного лікаря передбачає, що лікар, керуючись чинним законодавством України (тобто незалежно від жодних факторів, зокрема фінансового статусу пацієнта, його віросповідання чи расової приналежності), надає кваліфіковану медичну допомогу окремій особі та його родині, за потреби долучає до консультацій інших спеціалістів, опікується госпіталізацією пацієнтів, проводить профілактичну роботу, організовує медико-соціальну й побутову допомогу самотнім, інвалідам тощо; дотримується принципів медичної деонтології та надає консультативну допомогу сім'ям із питань планування сім'ї, етики, психології, гігієни, соціальних аспектів сімейного життя, виховання дітей, підготовки їх до перебування у дитячих дошкільних закладах, навчання в школі та організації профорієнтації. Тобто, спеціалізація сімейного лікаря є надто соціально спрямованою, адже обумовлює необхідність постійної взаємодії з родинами пацієнтів (навіть не з одним пацієнтом) та з іншими спеціалістами. Наявність чи відсутність сформованої професійної компетентності у сімейного лікаря допомагає налагодити спільну роботу всіх інших медиків.

Є. Павлютенков, аналізуючи поняття професійного розвитку фахівця, виділяє такі характеристики професійної компетентності: мотивацію фахівця,

комплекс «знання-уміння-навички» фахівця, а також самосвідомість фахівця (відображена в здатності до саморефлексії та самокоригування). Він вважає, що кінцевою метою формування професійної компетентності фахівця є його конкурентоспроможність, що проявляється у здатності комунікувати у фаховому середовищі, вирішувати задачі, організовувати професійну діяльність, приймати рішення в нестандартних ситуаціях, розподіляти ресурси для поставлених цілей, аналізувати та коригувати власну діяльність, а також постійно професійно розвиватися [25].

Отже, професійну компетентність сімейного лікаря можна охарактеризувати як «...комплекс теоретичних та практичних знань лікаря, а також його вміння та навички в організації лікувального процесу та ефективної взаємодії з усіма учасниками лікувального процесу». Ці знання, уміння та навички дають змогу сімейному лікарю працювати за фахом та проявляти себе конкурентоспроможним фахівцем. Власне це – підготовленість сімейного лікаря до роботи: лікування пацієнта чи його родини, згідно із законодавством країни та визначених деонтологічних та етичних, а також загальних суспільних правил, причому у лікарській професії деонтологічні цінності – завжди на першому місці, а потім уже – загально-суспільно-етичні.

Аналіз літератури засвідчив недостатність вивчення поняття «професійна компетентність сімейних лікарів», отже, спираючись на власний досвід роботи у медичних навчальних закладах та проведення емпіричного дослідження серед працюючих медиків, ми адаптували кілька загальних структур професійної компетентності щодо сімейних лікарів.

Адаптувавши структуру професійної компетентності Ю. Кричевського [26], було виокремлено такі підвиди професійної компетентності лікаря:

- функціональну (фахові знання та навички спеціаліста, у випадку сімейного лікаря – теоретичні та клінічні знання медичних наук та навички практичного застосування цих знань при постановці діагнозу та процедурі лікування хворих). Варто зазначити, що у зв'язку з тим, що сімейні лікарі становлять первинну ланку надання медичної допомоги, до даної спеціалізації вимоги щодо мультипредметності знань медицини такі високі як ні до будь-якої іншої спеціальності. Цей компонент включає не лише теоретичні знання, а й практичні уміння та навички фахівця;

- інтелектуальну, представлену уміннями критичного мислення, якщо говорити про лікаря, то професійного мислення, умінь аналізу та синтезу інформації щодо симптоматики, скарг, діагностичних процедур, розвитку захворювання та результативності терапії;

- ситуативну, представлену уміннями адаптуватися та приймати рішення залежно від обставин, що включає як динаміку стану пацієнта та

рішення щодо діагностичних процедур та лікувальних маніпуляцій, так і ситуативність рішень при взаємодії з іншими учасниками медичного процесу. На нашу думку, підвидом цієї компетентності є організаційна, проте ситуативна компетентність, що допомагає сімейному лікарю працювати в умовах, які постійно змінюються;

- соціальну, представлену уміннями та навичками ефективної взаємодії в медичному професійному середовищі, що включає взаємодію з пацієнтом та його рідними, взаємодію з іншим медичним персоналом та керівництвом, а також взаємодію у медичному середовищі та приналежність до нього на загальному рівні.

Адаптувавши структуру М.Волошиної [27], можна виділити такі компоненти – підвиди професійної компетентності сімейного лікаря: когнітивну (медичні знання), операційну (прийняття лікарем рішень), мотиваційну (мотивація лікаря до медичної діяльності), технологічну (проведення діагностичних та лікувальних процедур, способи організації діяльності та взаємодії з іншими відділеннями при лікуванні), етичну (відповідність поведінки лікаря базовим етичним принципам, прийнятим у медичному товаристві країни), соціальну (особливості взаємодії лікаря у медичному середовищі з іншими його учасниками відповідно до існуючих соціальних норм та стандартів) та поведінкову (особливості поведінки у складних ситуаціях, стратегії взаємодії, особливості емоційної саморегуляції та самоконтролю фахівця) складові.

Наступним етапом визначення характеристик професійної компетентності сімейного лікаря стало визначення її компонентів. Згідно з проведеним аналізом літератури, а також враховуючи досвід автора [28], ми виділили три провідні компоненти в структурі професійної компетентності: когнітивний (знання лікаря: медичні, правові, деонтологічні), мотиваційно-вольовий (мотивація сімейного лікаря до вибору професії, а також система його цінностей) та організаційно-діяльнісний (власне практичне втілення того, як саме сімейний лікар організовує свою роботу).

Когнітивний компонент професійної компетентності сімейного лікаря представлений його знаннями медицини, а також базовими деонтологічними, етико-правовими та психологічними знаннями, які потребують постійного навчання. Часто для лікаря на першому місці – деонтологічні цінності. Так, уникання пацієнта чи повідомлення неправдивої інформації з соціального погляду є негативним явищем, водночас надання неправдивої інформації пацієнту про діагноз останньої стадії онкологічного захворювання може бути деонтологічно схвальним рішенням.

Мотиваційно-вольовий компонент – це мотивація лікаря до професійної діяльності, що укорінена у мотивації вибору професії та системі

цінностей лікаря, а також представлена сукупністю вольових характеристик фахівця (самомоніторинг та саморегуляція, що є особливо актуальним для сімейного лікаря, який взаємодіє з великою кількістю пацієнтів, внаслідок чого отримує емоційні стреси).

Організаційно-діяльнісний компонент професійної компетентності сімейного лікаря представлений власне уміннями та навичками організації роботи з пацієнтами та іншими учасниками лікувального процесу, стратегіями поведінки тощо. Тобто лікар може знати, як потрібно організувати роботу та взаємодію, обирати певний алгоритм лікування, проте у практичній діяльності через певні невизначені причини обирати неправильні стратегії. Тут багато залежить від стратегії взаємодії сімейного лікаря з пацієнтом та обраного стилю спілкування. Приниження або залякування лікарем пацієнта (на кшталт таких заявок: якщо не зробите аналізи сьогодні – завтра вам буде погано) є виявом низької професійної соціальної компетентності, коли компроміс та адаптація лікаря з пацієнтом – високої. Цей компонент охоплює також стратегії взаємодії з пацієнтами, включаючи вербальне та невербальне спілкування. За своїми обов'язками сімейний лікар має спілкуватися з великою кількістю пацієнтів протягом дня. Крім психологічної складової, варто також зазначити, що цей компонент представлений уміннями лікаря грамотно спілкуватися з пацієнтами, розмовляти державною мовою (і тут спостерігаємо суперечність між правовою та соціальною компетентністю лікаря, коли за законом він має спілкуватися з російськомовними пацієнтами українською, а з деонтологічних підстав, якщо пацієнти не володіють українською і лікар має змогу перейти на російську, варто так і робити), а також умінням чітко, доступною мовою пояснювати пацієнту про його хворобу, не перенавантажуючи мову термінологічним апаратом.

Варто також розглянути основні показники, за якими можна визначати професійну компетентність сімейного лікаря: етична відповідальність перед собою та іншими (дотримання лікарем етичних стандартів поведінки при роботі з родиною, власні погляди, які відповідають світовим стандартам, здатність лікаря протистояти поглядам керівництва, якщо вони суперечать світовим етичним стандартам), надійність лікаря (чітке виконання лікарем своїх обов'язків згідно з визначеними протоколами, розкладом тощо, навіть в умовах роботи з великою кількістю людей), орієнтованість на професію (мотивація лікаря до спеціалізації власне сімейного лікаря з метою допомоги іншим, усвідомлення власної відповідальності як первинної ланки медичної допомоги, усвідомлення важливості професії), вміння соціальної взаємодії (розуміння почуттів, бажань і думок інших, врахування чужої точки зору при прийнятті рішення, корекція власної поведінки відповідно до прийнятних у суспільстві стандартів поведінки, повага до пацієнтів, особливо у контексті

взаємодії з усією родиною), саморозвиток та здатність до адаптації (виставлення перед собою нових цілей та їх досягнення, постійне навчання та саморозвиток лікаря, зокрема щодо способів взаємодії з пацієнтами, нових соціальних стандартів, здатність швидко адаптуватися у незвичайних ситуаціях, стресостійкість лікаря), культурний компонент (повага до культури власної країни та субкультур, які розвиваються на території, здатність лікаря ефективно працювати з пацієнтами інших культур та національностей, відсутність упередженості), комунікативний компонент (вміння слухати та розуміти інших, а також уміння висловлювати свою думку, повага у спілкуванні, подолання комунікативного бар'єру) та робота в команді (вміння співпрацювати з пацієнтом задля з'ясування діагнозу, при роботі з родиною – комплексна взаємодія з усіма членами, вміння співпрацювати з іншими співробітниками).

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Питання професійної компетентності лікарів вивчалось українськими та зарубіжними науковцями, проте зарубіжні науковці приділяли цьому питанню більше уваги. Питання професійної компетентності сімейних лікарів українськими науковцями вивчено недостатньо через недавнє реформування галузі. На підставі проведеного аналізу нами було визначено професійну компетентність сімейного лікаря як комплекс знань, умінь та навичок професійної взаємодії, які обумовлюють його здатність працювати за фахом та проявляти себе конкурентоспроможним фахівцем. Було також виокремлено наступні підвиди професійної компетентності сімейних лікарів: професійну (представлену наявними знаннями, уміннями та навичками професійної взаємодії), культурно-етично-правову (представлену деонтологічним, юридичним компонентом та світоглядом лікаря), а також індивідуальну (представлену психологічними особливостями лікаря). В межах цієї класифікації можна також виділяти релігійну, соціальну, культурну та інші компетентності. Згідно з проведеним аналізом літератури та враховуючи досвід автора, ми виділили три провідні компоненти у структурі професійної компетентності: когнітивний, мотиваційно-вольовий та організаційно-діяльнісний. Питання професійної компетентності є надзвичайно важливим у контексті підвищення конкурентоспроможності наших фахівців на світовому ринку, а також конкуренції поміж самими фахівцями.

Перспективи подальших досліджень. Автор вважає перспективним подальше дослідження компонентів професійної компетентності сімейних лікарів, а також їх емпіричне визначення у працюючих фахівців з метою подальшого коригування.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] R. W. White, «Motivation reconsidered: The concept of competence». *Psychological Review*, vol. 66(5), p. 297–333, 1959.
- [2] D. C. McClelland, «Testing for competence rather than for "intelligence"». *American Psychologist*, 28 (1), p. 1–14, 1973.
- [3] О. Бондарчук, «Компетентність і компетенція: основні підходи до визначення понять», *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 21, 2012.
- [4] М. С. Головань, «Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду», *Вища освіта України*, № 3, с. 23–30, 2008.
- [5] О. В. Варецька, «„Компетенція” та „компетентність” як ключові поняття сучасної освіти», *Наука та освіта: нове вимірювання. Педагогіка та психологія*, № 2(12), с. 28–35, 2014.
- [6] И. А. Зимняя, «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования», *Эксперимент и инновации в школе*, № 2, 42 с., 2009.
- [7] О. Кучай, «Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти», *Рідна школа*, № 11, с. 44–48, 2009.
- [8] А. Хуторской, «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования», *Народное образование*, № 2, с. 15–19, 2003.
- [9] О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир, Україна: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003, 193 с.
- [10] І. Б. Зарубінська, «Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю», дис. д-ра наук. Київ, Україна, 2011, 505 с.
- [11] Л. Калініна, «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами технології паралельного читання», *Теорія та методика управління освітою*, № 9, 2012.
- [12] J. Raven et al. Raven progressive matrices. *Handbook of nonverbal assessment*. Springer, Boston, MA, 2003, p. 223–237.
- [13] С. О. Сисоєва, «Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю», *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: на Міжнар. наук.-практ. конф.*, 2009, с. 22–24.
- [14] Г. Стечак, «Шляхи вдосконалення педагогічної підготовки майбутніх сімейних лікарів до професійної діяльності», *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 3, с. 106–112, 2014.

- [15] К. П. Хоменко, «Формування професійної компетентності майбутніх лікарів», *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди*, дод. 1 до вип. 36, т. 2(62), с. 321–330, 2015.
- [16] Я. А. Кульбашна, «Значущість соціальної складової у процесі формування професійної компетентності майбутніх стоматологів», *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 2, с. 76–81, 2014.
- [17] М. Р. Мруга, «Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей», автореф. дис. канд. наук. Київ, Україна, 2017, 27 с.
- [18] D. Guerrero, I. De los Ríos, «Professional competences: a classification of international models», *Procedia-Social and Behavioral Science Journal*, vol. 46, p. 1290–1296, 2012.
- [19] W. R. Dunn, D. D. Hamilton, R. M. Harden, «Techniques of identifying competencies needed of doctors», *Medical Teacher*, vol. 7, № 1, p. 15–25, 1985.
- [20] T. W. Koenig et al., «Core personal competencies important to entering students' success in medical school: what are they and how could they be assessed early in the admission process?» *Academic Medicine*, vol. 88, № 5, p. 603–613, 2013.
- [21] М. І. Балла, *Новий англо-український словник: понад 140 000 слів та словосполучень*. Київ, Україна: Чумацький шлях, 2006, 576 с.
- [22] Верховна Рада України. (2019, Січ. 01). Закон № 1556-VII «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. Доступно : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- [23] Н. В. Чепелева, «Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика», *Актуальні проблеми психології*; С. Д. Максименка, Ред. Київ, Україна: Ін-т психології АПН України, 1999, с. 271–79.
- [24] W. B. Ventres, «Becoming a Doctor: One Physician's Journey Beyond Competence», *Journal of graduate medical education*, vol. 6, № 4, p. 631–633, 2014.
- [25] Е. М. Павлютенков, «Системный подход к профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ», *Советская педагогика*, № 6, с. 76–80, 1980.
- [26] В. Ю. Кричевский, *Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ*. Москва, Россия: Педагогика, 1987, 120 с.
- [27] М. С. Волошина, *Профессиональная инкультурация в образовании: теория и практика*. Новокузнецк, Россия: ИПК, 2001, 175 с.
- [28] L. Lymar, S. Omelchuk, «Factors of the medical career choice within the context of Ukrainian healthcare reforms», *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland: 1960)*, t. 71, № 1, pt 2, p. 211–216, 2018.

CONTENT AND COMPONENTS OF FAMILY DOCTORS PROFESSIONAL COMPETENCE: PSYCHOLOGICAL ASPECT

Lesya Lymar,

Phd Associate professor,

National medical university, O. Bogomolets.

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9407-1066>

Lesyalymar@ukr.net

Abstract. Reforming healthcare in Ukraine stipulates for new requirements to medical specialists, in particular to family doctors, which are represented by the professional competence of the last. An issue of professional competence is extremely important within the competition sustained by Ukrainian specialists both in the world and Ukrainian trade market. The author studies the notion of professional competence of family doctor, defines its content and components fur to psychological view. The author analyses the notions of competence and competency, professional competence as well as the family doctors professional competence. Due to the performed analysis the author defines the following kinds of the family doctors professional competence: professional (represented with the professional knowledge, skills and abilities), cultural-ethical-law (represented with deontological, law components and the life views of the doctor), and the individual one (represented with psychological peculiarities of the doctor). Within this classification the author distinguishes the religious, social, cultural and other competencies. The article defines basic compounds of the family doctor professional competence: cognition, operational, technological, ethical, social and behavioral. The article establishes basic components of the family doctor professional competence: cognition (professional knowledge of the family doctor), will-motivation (motives of the professional activity and life values) and managerial (skills of organizing professional interaction), as well as additional parameters of the professional competence: ethical responsibility, reliability, professional orientation, self-development and adaptation abilities, cultural component. The author supposes to be perspective further study of the professional competence of family doctors as well as their empirical determination in family doctors in order to correct them.

Key words: professional competence; family doctor; competence; competency; healthcare.

СОДЕРЖАНИЕ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЕМЕЙНОГО ВРАЧА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лымарь Леся Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент,

доцент НМУ им. А. А. Богомольца.

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9407-1066>

Lesyalymar@ukr.net

Аннотация. Реформирование системы здравоохранения в Украине обуславливает новые требования к медикам, в частности к семейным врачам, которые выражены в требованиях к их профессиональной компетентности. Вопрос профессиональной компетентности является важным в контексте повышения конкурентоспособности наших специалистов на мировом рынке работы, а также конкуренции между самими украинскими специалистами. В статье исследовано понятие профессиональной компетентности семейного врача, определено его содержание и составляющие с точки зрения психологии. Автором проанализировано понятие компетентности и компетенции, профессиональной компетентности и определено понятие профессиональной компетентности семейного врача. На основе проведенного анализа были определены следующие подвиды профессиональной компетентности семейных врачей: профессиональная (представленная наявными знаниями, умениями и навыками профессионального взаимодействия), культурно-этически-правовая (представленная деонтологическим, юридическим компонентом и мировоззрением врача), а также индивидуальная (представленная психологическими особенностями врача). В пределах данной классификации можно также выделить религиозную, социальную, культурную и другие подтипы. Определены базовые составляющие профессиональной компетентности семейного врача: когнитивная, операционная, технологическая, этическая, социальная и поведенческая. Автором выделены основные компоненты профессиональной компетентности: когнитивный (система профессиональных знаний семейного врача), мотивационно-волевой (мотивация семейного врача к профессиональной деятельности и его ценностные ориентации), и организационно-деятельный (навыки организации работы и профессионального взаимодействия), а также дополнительные параметры профессиональной компетентности: этическая ответственность, надежность, ориентированность на профессию, социальные навыки, саморазвитие и способность к

адаптації. Автор вважає перспективним дослідження професійної компетентності сімейних лікарів, а також їх емпіричне дослідження практикуючих спеціалістів з метою послідувальної корекції.

Ключевые слова: професійна компетентність; сімейний лікар; компетенція; компетентність; здоров'я.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] R. W. White, «Motivation reconsidered: The concept of competence». *Psychological Review*, vol. 66(5), p. 297–333, 1959.
- [2] D. C. McClelland, «Testing for competence rather than for "intelligence"». *American Psychologist*, 28 (1), p. 1–14, 1973.
- [3] O. Bondarchuk, «Kompetentnist i kompetentsiia: osnovni pidkhody do vyznachennia poniat», *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 2, s. 21, 2012.
- [4] M. S. Holovan, «Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu», *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 3, s. 23–30, 2008.
- [5] O. V. Varetska, «„Kompetentsiia” ta „kompetentnist” yak kliuchovi poniattia suchasnoi osvity», *Nauka ta osvita: nove vymiriuvannia. Pedahohika ta psykholohiia*, № 2(12), s. 28–35, 2014.
- [6] I. A. Zimnyaya, «Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya», *Eksperiment i innovacii v shkole*, № 2, 42 s., 2009.
- [7] O. Kuchai, «Kompetentsiia i kompetentnist – vidobrazhennia tsilisnosti ta intehratsiinoi suti rezultatu osvity», *Ridna shkola*, № 11, s. 44–48, 2009.
- [8] A. Hutorskoj, «Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya», *Narodnoe obrazovanie*, № 2, s. 15–19, 2003.
- [9] O. Ye. Antonova, O. A. Dubaseniuk, T. V. Semeniuk, *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti*. Zhytomyr, Ukraina: Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2003, 193 s.
- [10] I. B. Zarubinska, «Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu», *dys. d-ra nauk*. Kyiv, Ukraina, 2011, 505 s.
- [11] L. Kalinina, «Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy tekhnolohii paralelnoho chytannia», *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, № 9, 2012.
- [12] J. Raven et al. *Raven progressive matrices. Handbook of nonverbal assessment*. Springer, Boston, MA, 2003, p. 223–237.
- [13] S. O. Sysoieva, «Formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilu»,

- Problemy osvity u Polshchi ta v Ukraini v konteksti protsesiv hlobalizatsii ta yevrointehratsii: na Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 2009, s. 22–24.
- [14] H. Stechak, «Shliakhy vdoskonalennia pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh simeinykh likariv do profesiinoi diialnosti», Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity, № 3, s. 106–112, 2014.
- [15] K. P. Khomenko, «Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh likariv», Humanitarnyi visnyk Pereiaslav-Khmelnyskoho derzh. ped. un-tu im. Hryhoriia Skovorody, dod. 1 do vyp. 36, t. 2(62), s. 321–330, 2015.
- [16] Ya. A. Kulbasha, «Znachushchist sotsialnoi skladovoi u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh stomatolohiv», Pedahohichni protses: teoriia i praktyka, № 2, s. 76–81, 2014.
- [17] M. R. Mruha, «Strukturno-funktsionalna model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria yak osnova diahnostuvannia yoho fakhovykh yakosti», avtoref. dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2017, 27 s.
- [18] D. Guerrero, I. De los Ríos, «Professional competences: a classification of international models», Procedia-Social and Behavioral Science Journal, vol. 46, p. 1290–1296, 2012.
- [19] W. R. Dunn, D. D. Hamilton, R. M. Harden, «Techniques of identifying competencies needed of doctors», Medical Teacher, vol. 7, № 1, p. 15–25, 1985.
- [20] T. W. Koenig et al., «Core personal competencies important to entering students' success in medical school: what are they and how could they be assessed early in the admission process?», Academic Medicine, vol. 88, № 5, p. 603–613, 2013.
- [21] M. I. Balla, Novyi anhlo-ukrainskyi slovnyk: ponad 140 000 sliv ta slovopoluchen. Kyiv, Ukraina: Chumatskyi shliakh, 2006, 576 s.
- [22] Verkhovna Rada Ukrainy. (2019, Sich. 01). Zakon № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyi resurs].
Dostupno : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- [23] N. V. Chepelieva, «Formuvannia profesiinoi kompetentnosti v protsesi vuzivskoi pidhotovky psykholoha-praktyka», Aktualni problemy psykholohii; S. D. Maksymenka, Red. Kyiv, Ukraina: In-t psykholohii APN Ukrainy, 1999, s. 271–79.
- [24] W. B. Ventres, «Becoming a Doctor: One Physician's Journey Beyond Competence», Journal of graduate medical education, vol. 6, № 4, p. 631–633, 2014.
- [25] E. M. Pavlyutenkov, «Sistemnyj podhod k professional'noj orientacii uchashchihhsya obshcheobrazovatel'nyh shkol», Sovetskaya pedagogika, № 6, s. 76–80, 1980.

- [26] V. YU. Krichevskij, *Professiogramma direktora shkoly. Problemy povysheniya kvalifikacii rukovoditelej shkol.* Moskva, Rossiya: Pedagogika, 1987, 120 s.
- [27] M. S. Voloshina, *Professional'naya inkul'turaciya v obrazovanii: teoriya i praktika.* Novokuzneck, Rossiya: IPK, 2001, 175 s.
- [28] L. Lymar, S. Omelchuk, «Factors of the medical career choice within the context of Ukrainian healthcare reforms», *Wiadomosci lekarskie* (Warsaw, Poland: 1960), t. 71, № 1, pt 2, p. 211–216, 2018.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-84-98](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-84-98)
УДК 159.955.4:159.923

Павелків Роман Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету.
Рівне, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>
pavelkiv_rv@ukr.net

РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті висвітлюється сутність психологічного змісту поняття рефлексії, її поліфункціональність, зазначається важливість та унікальність ролі даного феномену в структурі особистості людини. Рефлексія розглядається як механізм самосвідомості, як особливий дослідницький акт, що спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду знання про себе та інших людей, критичного аналізу його змісту й методів пізнання. Аналізуються особливості функціонування різних видів, форм рефлексії які сприяють формуванню багатьох новоутворень особистості, визначають її цілісний образ «Я» та сприяють самовдосконаленню особистості, успішності її діяльності й спілкування у стосунках з іншими людьми. Встановлено, що рефлексія виступає як родова здатність людини, що проявляється у зверненості свідомості на себе, на внутрішній світ людини, на її місце у взаємовідносинах з іншими, на форми та способи пізнавальної та перетворювальної діяльності. Рефлексія як можливість виходу за межі наявної ситуації дає змогу усвідомлювати її, мотиви власних дій, свій стан, актуалізувати свої знання, оцінити власний вчинок, а також з'ясувати позицію партнера по взаємодії, зрозуміти його стан. З'ясовано, що в процесі формування мотиву поведінки рефлексія узгоджує такі фундаментальні характеристики особистості, як її світоглядні установки, переконання, цінності з інтересами, потребами, бажаннями іншої людини. З позицій наукових досліджень констатовано, що рефлексія як єдність процесів самоусвідомлення та усвідомлення ставлення «Я-Інший» виступає провідним механізмом саморегуляції поведінки особистості. Встановлено, що рефлексія є одним із механізмів саморозвитку та самовдосконалення особистості. На шляху самовдосконалення рефлексивні процеси дають змогу особистості актуалізувати процеси самоорганізації, мобілізуючи власний потенціал, інтелектуальні та духовні ресурси в умовах професійної діяльності.

Ключові слова: особистість; свідомість; самосвідомість; самопізнання; рефлексія; діяльність; спілкування; міжособистісна взаємодія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасній психології спостерігається інтенсивне зростання теоретичних та експериментальних досліджень сфер самосвідомості, самопізнання та міжособистісного пізнання, які пов'язані з розвитком і вдосконалюванням здатності розуміти себе та іншу людину, що призвело до виділення й становлення такої окремої області знань у психології, як психологія рефлексії. Поняття «самосвідомість» і «рефлексія» увійшли в психологію з філософії з певним смисловим навантаженням, а потім стали вивчатися в психологічній науці. Рефлексія (від пізньолатинського *reflexio* – звернення назад) означає принципи людського мислення, що спрямовують людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду самого знання, критичного аналізу його змісту й методів пізнання, а також аналізу особистістю своєї діяльності з метою глибокого самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини. У філософії поняття рефлексії означає процес міркування індивіда, що відбувається в його власній свідомості.

Загалом, рефлексія дозволяє людині критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить особистість суб'єктом власної активності. Це підкреслює велике значення рефлексії для розвитку особистісних якостей, оволодіння повноцінними знаннями, освоєння нових видів діяльності тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі рефлексія розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, В. Столін та ін.); виступає в процесах кооперації і спілкування у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами або спільнотами (В. Рубцов, Н. Якушина, Г. Щедровицький, Г. Андрєєва та ін.); тлумачиться як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність, формувати мислення, яке само себе обрало об'єктом свого пізнання (В. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов та ін.). Рефлексія дозволяє людині критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить її суб'єктом власної активності. Це підкреслює велике значення рефлексії для розвитку особистісних якостей, оволодіння повноцінними знаннями, освоєння нових видів діяльності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою даної статті є розкриття та аналіз феномену рефлексії як форми активного особистісного переосмислення людиною певного змісту своєї індивідуальної свідомості та власної діяльності.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: здійснити теоретичний аналіз сутності, структури та функцій особистісної рефлексії, дослідити психологічні чинники, які сприяють розвитку рефлексії в онтогенетичному аспекті, окреслити психологічні умови становлення та розвитку особистісної рефлексії.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Починаючи з самого дитинства людина намагається розуміти себе та інших. На кожному етапі особистісного розвитку у людини більш глибоко розвиваються самосвідомість та механізми сприймання оточуючого світу. Зв'язок між поведінкою і рефлексією простежується в межах такого поняття, як «життєва ситуація» [7]. Ситуація (зовнішні стосовно людини умови й обставини) істотно впливає на поведінку й розвиток особистості. Успішність розв'язання певних ситуацій великою мірою залежить від адекватності аналізу зовнішніх обставин, внутрішніх ресурсів психіки і, головним чином, – від індивідуальних особливостей процесу осмислення, тобто, від рефлексії. Завдяки рефлексії у людини виникає інтерес до свого внутрішнього світу, з'являється нова потреба – зрозуміти риси свого характеру, власні можливості, знайти в собі відмінності від інших людей, спробувати проаналізувати свої переживання. Інакше кажучи, з'являється рефлексія, яку розуміють як механізм самосвідомості, як особливий дослідницький акт, завдяки якому особистість не просто досліджує свій внутрішній світ, але ще й вивчає себе як дослідника. Але для того, щоб уявити, що про неї думають інші люди, людині насамперед слід зрозуміти, якою її бачать інші, а це, в першу чергу, має призводити до аналізу й розуміння своєї поведінки, тобто до дослідження власної діяльності, своїх особистісних властивостей, стосунків з іншими людьми.

Виходячи з аналізу вітчизняних досліджень, рефлексія розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, В. Столін та ін.); виступає в процесах кооперації і спілкування у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами або спільностями (В. Рубцов, Н. Якушина, Г. Щедровицький, Г. Андреева та ін.); тлумачиться як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність, формувати мислення, яке само себе обрало об'єктом свого пізнання (В. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов та ін.).

У сучасній закордонній психології в роботі щодо розгляду феномену рефлексії включені проблеми «Я» людини, у яких рефлексія розуміється в основному як самосвідомість (Р. Віклунд, М. Волбом, Е. Дінер, С. Д'ювал), як самоконтроль (Н. Кантор, Д. Міченбаум, Дж. Пурвис, М. Шнайдер, Ч. Хоппер), як самовиховання (А. Фенігстейн). В цих дослідженнях всі прояви рефлексії людини зводяться до здійснення особистісного аналізу: аналізу почуттів, переживань і вчинків. Аналізуючи ці підходи щодо феномену рефлексії, можна стверджувати, що в основному в роботах з категорії «Я» вивчається особистісна рефлексія. Але слід зазначити, що науковцями аналізується, як правило, не стільки сама рефлексія як психологічне явище, скільки її вплив на розвиток особистості. Зокрема, у роботі Д. Міченбаума наводяться дані, які дозволяють вважати, що розвиток особистісної рефлексії має велике значення в процесах самовиховання, а у роботах Е. Дінера й М. Волбома показано, що чим краще розвинена особистісна рефлексія, тим більшою мірою зменшується прояв неадекватної поведінки. Але, незважаючи на наявність цілого ряду цікавих даних, накопичених закордонними вченими в дослідженнях феномену рефлексії, ці дані не можуть цілком допомогти в розумінні сутності рефлексії як психологічного утворення. Представники закордонної психології в більшості випадків не виокремлюють рефлексію в спеціальний об'єкт дослідження, а в основному розглядають її в межах вивчення «Я» особистості.

Таким чином, окреслений обсяг психологічного змісту рефлексії, її поліфункціональність, значний спектр ознак і властивостей свідчить про важливість та унікальність ролі даного механізму в структурі особистості людини. Тому однозначно можна стверджувати, що саме рефлексія сприяє формуванню багатьох новоутворень особистості, які визначають її цілісний образ «Я» та сприяють самовдосконаленню особистості, успішності її діяльності й спілкування в подальшому житті.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, психологічній та спеціальній літературі, класифікація критеріїв та показників розвитку особистісної рефлексії.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Аналізуючи процеси пізнання, вчені приходять до висновку, що акт індивідуального пізнання передбачає наявність рефлексії як акту усвідомлення і розуміння. Результатом такої рефлексії вважається вихід особистості за межі існуючої системи знань, породження нового знання, тобто рефлексія, таким чином, відкриває можливості до метапізнання. На думку

Г. Костюка особливість рефлексивного процесу полягає в «опосередкованому, узагальненому відображенні людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках, відношеннях» [16, с. 195]. Саме тому Ю. Шваб вважає рефлексію певною сполучною ланкою між мисленням та спогляданням і вказує на те, що рефлексія не є самостійним процесом, а її варто розглядати як особливий механізм свідомості особистості [15, с. 31]. Досліджуючи процес мислення, В. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов тлумачать рефлексію як здатність людини усвідомлювати власну поведінку та діяльність, і найчастіше говорять про мислення, яке саме себе обрало об'єктом свого пізнання [5, с. 65].

А. Зак вважає, що рефлексію слід розглядати як психічний процес, який спрямовується уявленнями людини про результат, якого вона має досягти. На думку А. Зака, рефлексія передбачає «спеціальне звернення людини до схем реалізації власних дій з метою їх узагальнення» та має велике значення для пізнання опосередкованого змістового та смислового ставлення особистості до власне засобів пізнання [3].

Виходячи з досліджень С. Рубінштейна, І. Семенов виділив основні аспекти рефлексії:

- онтологічний аспект, в якому рефлексія допомагає людині виокремити межі психічного, що проявляється у здатності людини до пізнання себе через своє відображення в інших; гносеологічний аспект, в якому рефлексія «розглядається як специфічний спосіб психічного самопізнання внутрішнього світу людини шляхом інтроспективного проникнення особистістю у переживання власної свідомості, які виступають для індивіда як безпосередньо дані в самоспостереженні показники внутрішнього досвіду»;

- методологічний аспект рефлексії виражається у формі детермінізму, тобто «зовнішні причини зумовлюються внутрішніми умовами»;

- екзистенційно-етичний аспект рефлексії розглядається на основі виділених двох способів існування людини, де саме рефлексія є тим механізмом екзистенційного переходу від першого до другого способу, що забезпечує вихід особистості за межі ситуації та досягнення глибокого осмислення її змісту [11].

З метою здійснення більш глибокого аналізу предмету нашого дослідження, розглянемо існуючі в науковій літературі види рефлексії.

Аналіз досліджень таких авторів, як Б. Ковальов, Я. Коломинський, А. Кроник, Ю. Кулюткин, С. Максимов та інших, дозволяє виокремити три основних види рефлексії:

1. Соціально-перцептивна (саморефлексія або усвідомлення уявлень інших людей щодо себе самого);

2. Комунікативна (рефлексія іншого, взаєморефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії).

3. Соціально-психологічна (рефлексія ситуації або взаємодії).

Виділені види рефлексії подібні за своєю психологічною природою, здійснюють схожі функції в процесах міжособистісної взаємодії, та можуть розглядатися як прояв певного складного психічного утворення, позначеного в науковій літературі як «рефлексія в спілкуванні». Зазначені види рефлексії в контексті міжособистісної взаємодії виступають структурними компонентами рефлексії в спілкуванні.

В. Давидов і А. Зак виділяють два типи рефлексії за змістово-пізнавальною основою: формальну й змістову. Формальна рефлексія характеризується орієнтацією людини на окремі ситуативні властивості проблемної ситуації. Ці латентні властивості представляються у свідомості у вигляді основи для реалізації власних дій, тобто являють собою так звані «підстави за формою». Змістова рефлексія також характеризується орієнтацією людини на узагальнені й позаситуативні властивості проблемної ситуації. Вона дозволяє виявити значимі для успішного розв'язання характеристики, які «утримуються в свідомості особистості в різних обставинах» [2].

Автори співвідносять зазначені типи із внутрішнім планом реалізації людиною дій: формальну рефлексію – із частковим планом дій (кожний наступний крок планується після здійснення попереднього), а змістову – із цілісним планом (наступні кроки плануються раніше, ніж виконуються попередні). Експериментально доведено, що внутрішній план дій на рівні цілісного планування виступає необхідною, але недостатньою умовою функціонування змістової рефлексії (В. Давидов, А. Зак) [2].

В. Слободчиков, аналізуючи феномен рефлексії, виокремлює п'ять її основних форм:

Детермінуюча рефлексія – це така форма рефлексії, у якій простежується конкретна відмінність характеристик суб'єкта від можливих змістів реалізації його життєдіяльності. Звільнення свідомості як суб'єктивної властивості людини відбувається у формі концентрації в деякому психічному утворенні. Свідомість звільнюється від буття, але, одночасно, фіксується в психічному «конструкті» (образі, дії та ін.). Утворюваний образ переміщується з однієї моделі або структури в іншу, але сам перехід залишається для людини несвідомим. Виявлення даного переходу й зв'язано з наступною формою рефлексії.

Порівняльна рефлексія забезпечує впізнання суб'єктом себе самого в реальному, цілком очевидному світі, а також ототожнення з ним. У даному разі свідомість уперше піднімається над конкретним психічним утворенням. Порівняльна (або мисленнева) рефлексія – найпоширеніша в сучасних емпіричних науках; скрізь, де є зведення окремих компонентів до одного загального поняття, там існує порівняльна рефлексія.

Третьою формою є *визначальна рефлексія*. На цьому рівні постійно відбувається відчуження й об'єктивізація людиною реальних законів суб'єктивної дійсності, що призводить до її опредмечування. Визначальна рефлексія здійснюється у формі цілісного структурного поняття, що виступає і у вигляді деякої об'єктності, і як засіб уявного відтворення. Перший момент дозволяє людині усвідомити незалежне від нього існування об'єкта, другий є шляхом до його розуміння.

Четверта форма – *синтезуюча рефлексія*, що моделює цілісну особистість. Синтезуюча рефлексія забезпечує вихід «Я» за будь-які актуальні межі самого себе; дозволяє людині зробити головне – не лише перебороти чіткі межі очевидності, але й виявити реальну дійсність, що, у свою чергу, постає у вигляді дійсності самого «Я». Синтезуюча рефлексія є першим кроком на шляху подолання людиною структурного протистояння суб'єкту й об'єкту. Об'єктивна реальність втрачає свою незалежність існування поза свідомості особистості.

П'ята форма – *трансцендентна рефлексія*, що, за своєю суттю, є «безмежною свідомістю», яка принципово не стосується певних конкретних явищ і не редукується щодо них. Верхня межа такої рефлексії являє собою нескінченність [13].

Таким чином, характеризуючи сутність рефлексії, В. Слободчиков вказує на те, що саме поняття рефлексії означає будь-яке вивільнення свідомості з всякої сутності. Різні рівні рефлексії, у свою чергу, означають ступені такого вивільнення. Відповідно, відрефлексовану свідомість можна вважати відкритою структурою. Процес відрефлектації є шляхом встановлення людиною свого власного індивідуального способу існування, який не є наперед або остаточно даним [13].

У працях І. Семенова, С. Степанова виділено чотири типи рефлексії: кооперативна, комунікативна, інтелектуальна та особистісна [14]. При цьому перші два аспекти виокремлюються у дослідженнях колективних форм діяльності, а два інших – у індивідуальних формах прояву мислення та свідомості.

На виявлення специфіки кооперативного аспекту рефлексії спрямовані роботи Н. Олексієва, В. Рубцова, А. Тюкова, Г. Щедровицького та ін. Ці дослідження мають пряме відношення до організаційної психології й реалізуються в таких суміжних науках і областях практики, як педагогіка, проектування, дизайн, ергономіка, спорт та ін. Психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії забезпечують, зокрема, проектування колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій та групових ролей суб'єктів, а головне, кооперації їхніх спільних дій. При цьому рефлексія трактується як «вивільнення» суб'єкта із процесу діяльності, як його «вихід» у зовнішню позицію стосовно цієї діяльності [14]. За

такого підходу акцентуються, передусім, результати рефлексії, а не її процесуальні механізми або індивідуальні відмінності у шляхах прояву.

На дослідження специфіки комунікативного аспекту рефлексії спрямовані переважно соціально-психологічні дослідження Н. Гуткіної, І. Берлянд, К. Даніліна, О. Петровського, Л. Петровської та інших. Науковцями рефлексія розглядається як істотна складова розвиненого спілкування й міжособистісного сприймання, що характеризується О. Бодальовим як специфічна якість пізнання людини людиною [1].

Розглядаючи інтелектуальну рефлексію, Н. Олексієв, Л. Берцфаї, Л. Гурова, А. Зак, І. Семенов, С. Степанов вважають, що вона дозволяє розкрити уявлення щодо психологічних механізмів теоретичного мислення. Автори виділяють наступні її види: екстенсивну, інтенсивну й конструктивну. Екстенсивна рефлексія визначає й контролює рух в зрозумілому для суб'єкта змісті проблемної ситуації й реалізується у формі установок. Інтенсивна рефлексія, в свою чергу, виражає питання й оцінки, тобто безпосереднім чином пов'язана зі ставленням суб'єкта до змісту предмета рефлексії як до дещо сумнівного, навіть – незрозумілого. Конструктивна рефлексія моделює загальну стратегію рефлексивного руху за допомогою таких функціональних елементів, як припущення й ствердження [10].

Дослідженню особистісної рефлексії присвятили свої роботи Н. Гуткіна, Е. Новикова, І. Семенов, С. Степанов, В. Зарецький та інші. Ці автори звернули увагу на те, що окрім інтелектуальних новоутворень, які традиційно досліджуються в структурі особистості, слід враховувати ще й особистісні новоутворення. Було виявлено зміну існування початкової репродуктивної особистісної позиції суб'єкта діяльності по відношенню до майбутнього пошуку рішення щодо нової, продуктивної особистісної позиції, що й є новоутворенням, яке виникає у разі стимулювання розвитку особистісної рефлексії. Особистісна рефлексія розуміється науковцями як процес переосмислення, як механізм «не лише диференціації у кожному розвиненому та унікальному людському «Я» його різних підструктур («Я» – фізичне тіло, «Я» – соціальна істота, «Я» – біологічний організм та інше), але й інтеграція «Я» у неповторну особистісну цілісність...» [12]. І. Семенов та С. Степанов зазначають, що особистісна рефлексія спрямована на процес самоорганізації через осмислення людиною себе і власної мисленнєвої діяльності в цілому як способу реалізації цілісного «Я» [12]. У контексті дослідження особистісної рефлексії заслуговує на увагу виокремлення вченими наступних видів особистісної рефлексії: ситуативного, ретроспективного, перспективного. Роль ситуативної особистісної рефлексії, передусім, – у здійсненні «мотивувань» і «самооцінок», що забезпечує безпосереднє залучення суб'єкта як цілісного «Я» у мисленнєвий процес шляхом осмислення людиною значущості окремих моментів пошуку істини. Тобто, ситуативний вид рефлексії безпосередньо пов'язаний зі ставленням

суб'єкта до дій, що застосовуються ним з метою подолання проблемної ситуації, а також з ціллю оцінки своїх особистісних якостей, які актуалізуються завдяки саме цієї ситуації. Однак ситуативної рефлексії виявляється недостатньо, коли у випадку тривалого здійснення мисленнєвого процесу й достатньої вичерпаності різних можливостей пошуку в особистості залишається відчуття конфлікту, тому що відсутнім є бачення реальної перспективи розв'язання проблемності ситуації. Виходом з такого конфліктного для особистості стану може бути ретроспективне осмислення вже реалізованого шляху з метою виявлення причин здійснення можливих помилок. Таким чином, ретроспективна рефлексія – це ставлення суб'єкта до здійсненого мисленнєвого пошуку, з'ясування причин власних помилок та їхнє виправлення, корекція тощо.

Але лише ретроспективної оцінки того, що вже здійснено, як правило, також виявляється недостатнім для подолання конфліктності, оскільки це вимагає осмислення ситуації в більш широкому контексті, що включає не тільки аналіз причин виникнення конфлікту, але й окреслення можливих перспектив його подолання, які у своїй сукупності створюють перспективну форму особистісної рефлексії. Перспективна рефлексія – це осмислення ситуації в більш широкому контексті й розгляд можливих варіантів розв'язання проблемної ситуації.

Відмінність між ретроспективною й перспективною рефлексією полягає в тому, що співвіднесення людиною способу своєї дії з особливостями умов, у яких цю дію слід виконати, відбувається стосовно того способу, який вже здійснився, або, навпаки, – ще не реалізованої дії. Зіштовхуючись із такого роду завданням, людина або намагається використати вже відомий їй спосіб (співвіднесення реальних умов з добре відомим способом), або намагається розробити новий спосіб (співвіднесення реальних умов з можливим способом).

Якісна особливість функціонування всіх форм особистісної рефлексії в тому, що вони створюють нові можливості для саморозвитку особистістю як певної цілісності, причому тою мірою, якою особистість збагачується внутрішніми еталонами самобудови, які, у свою чергу, виникаючи в процесі подолання проблемно-конфліктної ситуації, виступають як критерії організації власної діяльності [12].

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У психології рефлексія виступає у формі усвідомлення діючим суб'єктом, особистістю того, як вона в дійсності сприймається й оцінюється іншими індивідами. Рефлексія – не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють дану

особистість, особливості її характеру, емоційні реакції й когнітивні новоутворення тощо. Продуктом рефлексії, у свою чергу, виступає не само по собі явне знання, а спосіб отримання цього явного знання, тобто знання, з яким ми зазвичай маємо справу. Досліджуючи самосвідомість особистості, Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, В. Столін розглядають рефлексію як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів, як один з центральних компонентів становлення особистості та найважливішу складову успішної власної діяльності.

Загалом в психологічній літературі поняття рефлексії має досить багато тлумачень, аналізуючи котрі, можна виокремити три основні групи:

1. Власне психологічні визначення, у яких рефлексія представляється як міркування, в якому наявними є безліч сумнівів, протиріч, коливань. У такому розумінні рефлексія постає як міркування людини про свій психічний стан, як здатність до аналізу своїх переживань.

2. Логіко-гносеологічні визначення, у яких рефлексія – дослідження пізнавального акту, принцип мислення людини, що спрямовую особистість на осмислення власних форм і передумов існування та буття. В логіко-гносеологічному розумінні рефлексія аналізується через предметний аналіз самого знання, критичне ставлення до його змісту й методів пізнання.

3. Соціологічні або соціально-філософські визначення, у яких рефлексія розуміється або як самосвідомість людини, що є елементом цілісної особистості й фактором її розвитку, або ширше – як інтелект системи, що відбиває не лише структуру самої системи, але й взаємодіючі в ній підсистеми.

Вважаємо, що якщо раніше рефлексія була лише пояснювальним засобом функціонування психічних процесів або залучалася як категоріальна дефініція для обґрунтування теоретичних концепцій психічного розвитку то тепер дана дефініція виступає ще й особливим психологічним предметом експериментального вивчення, який має спеціально розроблені для цього методи. Ефективність їхнього використання з метою розв'язання цілого ряду прикладних завдань в області педагогічної, вікової, інженерної, соціальної психології свідчить про органічний зв'язок психології рефлексії із уже існуючими психологічними традиціями й про зростаючий і подалі вплив на розвиток останніх в умовах науково-технічного прогресу.

Перспективи подальших досліджень. Подальше теоретичне осмислення і практичне дослідження проблеми рефлексії у психологічній науці визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного психологічного явища в процесі становлення та розвитку особистості.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] А. А. Бодалев, *Личность и общение*. Москва, Россия, 1983, с. 42–43.
- [2] В. В. Давыдов, А. З. Зак, «Уровень планирования как условие рефлексии», *Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования*. Новосибирск, Россия: Наука, с. 44–47, 1987.
- [3] А. З. Зак, «Проблемы психологического изучения рефлексии», *Исследование речи-мысли и рефлексии. Психология*. Алма-Ата, Россия, вып. 10, с. 6–13, 1979.
- [4] Г. С. Костюк, *Избранные психологические труды*; Л. Н. Проколиенко, Ред. Москва, Россия: Педагогика, 1988, 304 с.
- [5] И. С. Ладенко, С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, *Философские и психологические проблемы исследования рефлексии*. Новосибирск, Россия, 1989, 65 с.
- [6] В. А. Лефевр, *Рефлексия*. Москва, Россия: Когито-Центр, 2003, 496 с.
- [7] *Основи практичної психології*, В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.; С. Головки, Ред. Київ, Україна: Либідь, 2006, 534 с.
- [8] Р. В. Павелків, «Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості», *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць*; упоряд. Р. В. Павелків; Р. В. Павелків, В. І. Безлюдна, Н. В. Корчакова, Ред. Рівне, Україна: РДГУ, вип. 11, с. 5–10, 2018.
- [9] Р. В. Павелків, «Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці», дис. д-ра наук. Київ, Україна, 2005, 455 с.
- [10] *Рефлексия в науке и обучении*, И. С. Ладенко, Ред. Новосибирск, Россия, 1989, 184 с.
- [11] И. Н. Семенов, «Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна», *Психологический журнал*, т. 10, № 4, с. 67–74, 1989.
- [12] И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, «Содержательно-смысловой метод изучения творческого мышления», *Мысли о мыслях*. Новосибирск, Россия, т. 1, ч. 2, с. 40–50, 1996.
- [13] В. И. Слободчиков, «Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания», *Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной и дифференциальной психологии*. Москва, Россия: НИИОПП, 1979, с. 15–20.
- [14] С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, «Психология рефлексии: проблемы и исследования», *Вопросы психологии*, № 3, с. 35, 1985.
- [15] Л. Хьел, Д. Зиглер, *Теории личности: Основные положения, исследования и применение*. СПб., Россия: Питер, 1999, 608 с.

- [16] Ю. Б. Швалб, *Психологические модели целенаправленного поведения*. Киев, Украина: Стило, 1997, 240 с.
- [17] Г. П. Щедровицкий, *Мышление. Понимание. Рефлексия*. Москва, Россия, 2005, 800 с.

REFLECTION AS A MECHANISM FOR THE FORMATION OF INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS AND ACTIVITY OF A PERSONALITY

Roman Pavelkiv,

doctor of Sciences in Psychology, professor

head of a department of developmental
and educational psychology

Rivne State University of the Humanities.

Rivne, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

pavelkiv_rv@ukr.net

Abstract. The article covers the essence of the psychological content of the concept of reflection and its polyfunctionality, so as the importance and uniqueness of the role of this phenomenon in the structure of the personality. Reflection is considered to be a mechanism of self-consciousness, a special research act, which directs a person to processing and realization of their own forms of consciousness to consider, in a substantive fashion, the knowledge about themselves and other people, a critical analysis of its content and methods of cognition. The author analyses features of different types and forms of reflection functioning, which contribute to the formation of many new traits of personality, determine its complete «self-image» and promote self-perfection of personality, success of its activity and communication in relations with other people. It has been defied that reflection acts as the generic ability of a man, manifested in the attitude of consciousness on oneself, on the inner world of a man, in his/her place in relationships with others, on forms and methods of cognitive and transformative activity. Reflection as an opportunity to go beyond the existing situation makes it possible to realize it, the motives of personal actions, the condition, to update personal knowledge, to evaluate the own actions, as well as to find out the position of the partner in the interaction, to understand his/her condition. It has been found out that in the process of the motive creating behavior, the reflection agrees with such fundamental characteristics of the personality as outlook installations, beliefs, and values with the interests, needs, and desires of another person. From the standpoint of the scientific research it has been stated that the reflection as a unity of processes of self-

awareness and awareness of the attitude of «I-the Other» serves as the leading mechanism of self-regulation of personality's behaviour. It is established that reflection is one of the mechanisms of self-development and self-improvement of the personality. On the path to self-improvement, reflexive processes enable an individual to actualize the processes of self-organization, to mobilize their own potential, intellectual and spiritual resources in terms of professional activity.

Key words: personality; consciousness; self-consciousness; self-knowledge; reflection; activity; communication; interpersonal interaction.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье освещается сущность психологического содержания понятия рефлексии, ее полифункциональность, отмечается важность и уникальность роли данного феномена в структуре личности человека. Рефлексия рассматривается как механизм самосознания, как особый исследовательский акт, который направляет человека на осмысление и осознание собственных форм сознания с целью предметного рассмотрения знания о себе и других людей, критического анализа его содержания и методов познания. Анализируются особенности функционирования различных видов, форм рефлексии которые способствуют формированию многих новообразований личности, определяют ее целостный образ «Я» и способствуют самосовершенствованию личности, успешности ее деятельности и общения в отношениях с другими людьми. Установлено, что рефлексия выступает как родовая способность человека, проявляющаяся в обращенности сознания на себя, на внутренний мир человека, на его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразовательной деятельности. Рефлексия как возможность выхода за пределы сложившейся ситуации позволяет осознавать ее, мотивы собственных действий, свое состояние, актуализировать свои знания, оценить собственный поступок, а также выяснить позицию партнера по взаимодействию, понять его состояние. Установлено, что в процессе формирования мотива поведения рефлексия согласовывает такие фундаментальные характеристики личности, как ее мировоззренческие установки, убеждения, ценности с интересами, потребностями, желаниями другого человека. С позиций научных исследований констатировано, что рефлексия как единство

процессов самосознания и осознания отношения «Я-Другой» выступает ведущим механизмом саморегуляции поведения личности. Установлено, что рефлексия является одним из механизмов саморазвития и самосовершенствования личности. На пути самосовершенствования рефлексивные процессы позволяют личности актуализировать процессы самоорганизации, мобилизуя свой потенциал, интеллектуальные и духовные ресурсы в условиях профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность; сознание; самосознание самопознания; рефлексия; деятельность; общения; межличностное взаимодействие.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. A. Bodalev, *Lichnost' i obshchenie*. Moskva, Rossiya, 1983, s. 42–43.
- [2] V. V. Davydov, A. Z. Zak, «Uroven' planirovaniya kak uslovie refleksii», *Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovaniya*. Novosibirsk, Rossiya: Nauka, s. 44–47, 1987.
- [3] A. Z. Zak, «Problemy psihologicheskogo izucheniya refleksii», *Issledovanie rechi-mysli i refleksii. Psihologiya*. Alma-Ata, Rossiya, vyp. 10, s. 6–13, 1979.
- [4] G. S. Kostyuk, *Izbrannye psihologicheskie trudy*; L. N. Prokolienko, Red. Moskva, Rossiya: Pedagogika, 1988, 304 s.
- [5] I. S. Ladenko, S. YU. Stepanov, I. N. Semenov, *Filosofskie i psihologicheskie problemy issledovaniya refleksii*. Novosibirsk, Rossiya, 1989, 65 s.
- [6] V. A. Lefevr, *Refleksiya*. Moskva, Rossiya: Kogito-Centr, 2003, 496 s.
- [7] *Osnovy praktichnoi psikhologii*, V. Panok, T. Tytarenko, N. Chepelieva ta in.; S. Holovko, Red. Kyiv, Ukraina: Lybid, 2006, 534 s.
- [8] R. V. Pavelkiv, «Refleksiiia yak psikhologichnyi mekhanizm moralnoi samorehuliatsii povedinky osobystosti», *Psikhologhiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats; uporiad.* R. V. Pavelkiv; R. V. Pavelkiv, V. I. Bezliudna, N. V. Korchakova, Red. Rivne, Ukraina: RDHU, vyp. 11, s. 5–10, 2018.
- [9] R. V. Pavelkiv, «Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi», *dys. d-ra nauk*. Kyiv, Ukraina, 2005, 455 s.
- [10] *Refleksiya v nauke i obuchenii*, I. S. Ladenko, Red. Novosibirsk, Rossiya, 1989, 184 s.
- [11] I. N. Semenov, «Psihologiya refleksii v nauchnom tvorchestve S. L. Rubinshtejna», *Psihologicheskij zhurnal*, t. 10, № 4, s. 67–74, 1989.
- [12] I. N. Semenov, S. YU. Stepanov, «Soderzhatel'no-smyslovoj metod izucheniya tvorcheskogo myshleniya», *Mysli o myslyah*. Novosibirsk, Rossiya, t. 1, ch. 2, s. 40–50, 1996.

- [13] V. I. Slobodchikov, «Refleksiya kak princip sushchestvovaniya individual'nogo soznaniya», Eksperimental'nye issledovaniya po problemam obshchej, social'noj i differencial'noj psihologii. Moskva, Rossiya: NIIOPP, 1979, s. 15–20.
- [14] S. YU. Stepanov, I. N. Semenov, «Psihologiya refleksii: problemy i issledovaniya», Voprosy psihologii, № 3, s. 35, 1985.
- [15] L. H'el, D. Zigler, Teorii lichnosti: Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primenenie. SPb., Rossiya: Piter, 1999, 608 s.
- [16] YU. B. SHvalb, Psihologicheskie modeli celepologaniya. Kiev, Ukraina: Stilos, 1997, 240 s.
- [17] G. P. SHCHedrovickij, Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya. Moskva, Rossiya, 2005, 800 s.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-99-114](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-99-114)
УДК 159.99

Сухенко Яна Валеріївна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7440-2537>
suhenko333@gmail.com

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ТИПОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми особистісного потенціалу в контексті вивчення підходів до проектування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника. З позицій діяльнісно-смыслового підходу та екзистенційної психології розглянуто компоненти, структурну організацію, можливості психодіагностичного вимірювання, оцінки та типологізації особистісного потенціалу як потенціалу саморегуляції. Встановлено, що особистісний потенціал розглядається як структурована цілісність, відображає особливості системної організації особистості та її складну архітектоніку, забезпечує психологічне благополуччя та ефективність діяльності в ситуаціях невизначеності, досягнення та тиску.

Його компонентами є оптимізм, життєстійкість, резильєнтність, особистісна автономія, самоефективність, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності, контроль за діяльністю, рефлексивність та інші.

Результуючими змінними при оцінці особистісного потенціалу виступають факти біографії, результати виконання тестових задач, показники психологічного благополуччя, успішність в тих або інших сферах життєдіяльності. З'ясовано, що структура особистого в потенціалу розглядається в складі трьох підструктур: потенціалу самовизначення, потенціалу реалізації, потенціалу збереження, що виконують відповідні специфічні регуляторні функції в ситуаціях невизначеності, досягнення, зовнішнього тиску або загрози.

За допомогою теоретичного моделювання на основі трьох визначених підструктур та дворівневої оцінки кожної з них (низька, висока) описано 8 типів або профілів особистісного потенціалу педагогічного працівника.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія; особистісний потенціал; толерантність до невизначеності; життєстійкість; особистісна автономія; копінг-стратегії, суб'єктивне щастя, задоволеність життям.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Увага до проблеми особистісного потенціалу (ОП) педагогічних працівників набуває актуальності в контексті реалізації концепції освіти упродовж життя, ключових ідей реформування освітньої галузі України на всіх рівнях. В даній роботі вона розглядається як один з аспектів дослідження психологічних закономірностей проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) педагогічних працівників. В законі України «Про освіту» поняття «індивідуальна освітня траєкторія» формалізовано як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [3]. Нормативно-правові засади для реалізації концепції освіти упродовж життя за індивідуальними освітніми траєкторіями також відображені у Законі України «Про загальну середню освіту» [2], в Концепції Нової української школи [5].

Освітня траєкторія людини упродовж життя є унікальною й варіативною: вона може бути керованою, прогнозованою, досяжною, або ж хаотичною, спонтанною, незадовільною, відповідною або не відповідною її сподіванням, очікуванням, цілям. Поглиблене вивчення індивідуально та соціально-психологічних детермінант, чинників, механізмів, закономірностей проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у даному контексті виявляється актуальним завданням. На попередніх етапах роботи ми дослідили міждисциплінарний та кроскультурний дискурси проблеми ІОТ, в ході психосемантичного експерименту уточнили структуру даного феномену, імпліцитно представлену в свідомості педагогічних працівників (керівників, вчителів, психологів, соціальних педагогів шкіл), розробили інструмент психологічної оцінки ІОТ, а також типологію ІОТ. Показали, що ІОТ є системою, потенційною до представлення в картографічному форматі в складі результативно-усвідомленого та емоційно-оціночного компонентів; внутрішніх і зовнішніх зв'язків; факторів і процесів, які визначають її існування та функціонування. У фокусі ж даної розвідки перебуває

особистісний потенціал як індикатор ефективності проектування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника, зокрема – зміст, структура особистісного потенціалу, операційні можливості його вимірювання, оцінки та класифікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-методологічний аналіз ідеї потенціалу в науках про людину в діапазоні таких дефініцій як людський потенціал, особистісний потенціал, часткові потенціали, психологічний капітал здійснений Г. Іванченко, Д. Леонтєвим, О. Плотніковим [6]. Аналізу співвідношення термінів «потенціал», «потенціал особистості», «людський потенціал», дослідженню основних властивостей, видів, моделюванню структури потенціалу особистості присвячені роботи В. Міляєвої, І. Мурашко, В. Подшивалкіної [11], [12], [14]. Енергопотенціал людини досліджується в наукових розвідках С. Максименка [90], потенціал індивідуального буття – І. Манохи [10], потенціал самореалізації – М. Садової [15], вчинковий потенціал – Я. Кальба [4], творчий потенціал – М. Желтової [1].

Проблема власне особистісного потенціалу як потенціалу саморегуляції ґрунтовно вивчалася групою дослідників під керівництвом Д. Леонтєва. В якості складових даного феномену розглядаються: оптимізм (Т. Гордєєва), життєстійкість (О. Рассказова, Д. Леонтєв), особистісна автономія, мотиваційні системи та каузальні орієнтації (О. Дергачева, Д. Леонтєв), самоефективність (Т. Гордєєва), копінг-стратегії (О. Рассказова, Т. Гордєєва), толерантність до невизначеності (А. Гусев), контроль за діяльністю (І. Васильєв, О. Мітіна, С. Шапкін), рефлексивність (Д. Леонтєв, А. Аверіна), результуючі категорії «суб'єктивне щастя» та «задоволеність життям» (Д. Леонтєв, Є. Осін), а також досліджуються взаємозв'язки між даними компонентами [6]. Т. Титаренко розкриває психологічну природу особистісного потенціалу у взаємозв'язку з життєвими домаганнями людини [16]. П. Лушин досліджує динаміку особистісного потенціалу в контексті проблеми особистісних змінювань і посттравматичного росту [8]. Методологічні та методичні питання емпіричного дослідження особистісного потенціалу, проблема соціальної бажаності в дослідженнях особистісного потенціалу, генеза особистісного потенціалу при переході від дитинства до дорослості, роль особистісного потенціалу в академічних досягненнях розробляються Т. Гордєєвою, О. Калітієвською, Д. Леонтєвим, Є. Осіним [6].

Низка психологічних підходів безпосередньо зорієнтована на дослідження особливостей зв'язку між індивідуальною освітньою траєкторією та особистісним потенціалом: концепція особистісно зорієнтованого навчання І. Якиманської [17], концепція формування освітньої траєкторії особистості в системі безперервної освіти Т. Ломакіної [6],

дисертаційна робота О. Носової, присвячена вивченню психолого-педагогічних умов виявлення та підтримки індивідуальної освітньої траєкторії учня як шляху реалізації його особистісного потенціалу [13] та інші.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в дослідженні компонентів, структурної організації особистісного потенціалу педагогічних працівників, визначенні психодіагностичних можливостей його вимірювання та оцінки, теоретичному моделюванні структурно-функціональної типології освітнього потенціалу педагогічних працівників.

Досягнення означеної мети передбачає виконання наступних **завдань**: аналіз компонентів, структурної організації особистісного потенціалу, підходів до його діагностики та оцінки; розроблення структурно-функціональної типології особистісного потенціалу педагогічних працівників.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Дослідження базується на засадничих ідеях культурно-історичного підходу (Л. Виготський), діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), діяльнісно-сислового підходу (Д. Леонт'єв), екзистенційного підходу (В. Франкл, Р. Мей, Є. Мінковскі), акмеологічного підходу (Б. Анан'єв, О. Бодальов, Т. Вострикова, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Панок, Н. Побірченко, Н. Рибніков), генетико-моделюючого підходу (С. Максименко), екофасилітативного підходу (П. Лушин), соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання (Т. Титаренко), концепції особистісно зорієнтованої освіти (В. Рибалка, О. Рудоміно-Дусятська, І. Якиманська), концепції неперервної освіти (В. Андрущенко, В. Луговий, В. Олійник, Т. Ткач) та інших.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для визначення змісту, структури поняття «особистісний потенціал», релевантного блоку психодіагностичного інструментарію використано теоретичні методи: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми, ретроспективний аналіз та синтез результатів наукових розвідок фахівців; класифікація та типологізація; структурно-функціональне моделювання, індукція та дедукція.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що підходи до розроблення проблеми особистісного потенціалу, реалізовані дослідницькою групою під керівництвом Д. Леонтьєва, кореспондується з нашою метою та завданнями, тому проаналізуємо їх більш докладно.

Вирішення проблеми особистісного потенціалу Д. Леонтьєв вбачає в царині екзистенційної психології з опорою на культурно-історичну психологію, на розуміння Л. Виготським сутнісної психологічної характеристики особистості як оволодіння власною поведінкою через її опосередкування, а власне особистості – як найбільш інтегральної вищої психічної функції, основною характеристикою якої є довільність. Поняття «особистісний потенціал» дослідник використовує для позначення «власне особистісного в особистості» та акцентує увагу на тому, що «...розуміння особистісного потенціалу не як набору рис, а як потенціалу саморегуляції, заснованого на нетрадиційних за своєю природою й онтологією особистісних змінних, дозволяє якоюсь мірою виділити цей напрямок досліджень в загальному потоці» [6, с. 309]. Феноменологічно близькими поняттями він вважає такі: воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію, резильєнтність, життєстійкість, а суттєву відмінність описує наступним чином: «Коли ми говоримо про особистісний потенціал, мова йде не стільки про базові особистісні риси або установки, скільки про особливості системної організації особистості в цілому, про складну її архітектуру, засновану на складній схемі опосередкування» [6, с. 23].

З позицій діяльно-смыслового підходу особистісний потенціал розуміється як інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості, а формою його прояву є феномен самодетермінації, що розуміється як «здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності – як зовнішніх, так і внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні, зокрема тілесні, передумови, а також потреби, характер і інші стійкі психологічні структури» [6, с. 23]. Найбільш повно зміст особистісного потенціалу розкривається в такому його визначенні: «Особистісний потенціал як ціле, що являє собою неспецифічну систему стійких, але таких, які піддаються цілеспрямованому розвитку та зміні властивостей особистості, що дозволяє їй витримувати виникаючі в процесі переходу до нової ідентичності кризові прояви, зумовлені невизначеністю смислових засад свого існування індивідуально-психологічних характеристик, пов'язану з успішністю діяльності в ситуаціях невизначеності, досягнення та тиску, релевантну завданням вибору та здійснення діяльності в умовах, що змінюються» [6, с. 301].

У статті ми не фокусуємося на поглибленому аналізі складових компонентів особистісного потенціалу, проте, в контексті розроблення структурно-функціональної його типології коротко схарактеризуємо їх зміст, роль та місце в особистісному потенціалі, зазначимо інструменти вимірювання, що гарно зарекомендували себе та активно використовуються в сучасних дослідженнях.

Оптимізм визначається Т.Гордєєвою як вміння конструктивно (оптимістично) мислити і позитивно оцінювати своє майбутнє, як комплексне утворення, що впливає на вміння цілеспрямовано діяти в зовнішньому світі, реалізовувати задумане та протистояти впливу важких життєвих обставин, зберігаючи психологічне благополуччя [6, с.101]. Поширеним інструментом його діагностики є «Тест диспозиційного оптимізму», (М.Шейер і Ч.Карвер, адаптована Т.Гордєєвою, О.Сычевим, Є.Осіним), опитувальник оптимістичного атрибутивного стилю, що дозволяє аналізувати специфіку роздумів людини в різних життєвих ситуаціях (М.Селігман, К.Петерсон, Л.Абрамсон).

Життєстійкість як психологічне поняття введене С.Кобейза та С.Мадді, позначає систему переконань про себе, світ, відносини з ним, розглядається як один з центральних компонентів особистісного потенціалу. Роль життєстійкості в саморегуляції діяльності є значущою на етапі планування та в ситуаціях невдач. Забезпечується наступними механізмами: зміна оцінки ситуації, вибір копінг-стратегій, життєстійкі практики. Цілісний конструкт включає три компонента: *залученість* – переконаність, що включеність в події дає максимальний шанс знайти важливе й цікаве для особистості; *контроль* – переконаність, що боротьба дозволяє вплинути на результат подій, на противагу відчуттю власної безпорадності; прийняття ризику або *виклик* – переконаність, що все, що відбувається сприяє розвитку за рахунок отриманих з досвіду знань. Життєстійкість і кожен з її компонентів перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. *Резильєнтність* – стійкість або пружність відрізняється від життєстійкості тим, що співвідноситься з поведінковими реакціями та скоріше є наслідком життєстійкості як особистісної диспозиції. Одним з найбільш популярних і результативних інструментів діагностики є «Тест життєстійкості» (С.Мадді, адаптація Д.Леонтьєв, О.Рассказова) [6, с.135–139].

Особистісна автономія в сучасній психології розглядається в контексті проблеми суб'єктності, є ключовою ланкою особистісного розвитку, задає його спрямованість та розуміється як «...прояви, в поведінці, свідомості, почуттях та думках людини, що обумовлені суто його особистісними спонуканнями та рішеннями, а не ситуативними

факторами, соціальними вимогами або інтроєкованими правилами» [6, с.158]. Має статус одного з головних компонентів особистісного потенціалу, оскільки саморегуляція, що виходить за межі адаптації до зовнішніх вимог, а у вищому своєму прояві – самоорганізація, може базуватися лише на автономній каузальності. При цьому, адаптацію до зовнішніх критеріїв особистісна автономія робить більш ефективною. Тобто, інтеграцією зовнішньої та внутрішньої каузальної орієнтації визначається оптимальна структура саморегуляції життєдіяльності особистості [6, с.176]. Прояви особистісної автономії відносяться до екзистенціального рівня аналізу особистості або рівня *самодетермінації*, що за визначенням Е. Десі відображає «гнучкість і здатність вибирати серед багатьох варіантів (способів) поведінки, а також діяти в таких ситуаціях, де існує тільки один варіант поведінки» [19, с. 6]. Вимірювання особистісної автономії здійснюється за опитувальником каузальних орієнтацій (Е. Десі, Р. Райан, адаптація О. Дергачової, Л. Дорфмана, Д. Леонтьєва).

Самоефективність як віра у власну ефективність є важливою складовою особистісного потенціалу, оскільки від уявлень людей про свої здібності бути успішними в тій чи іншій діяльності залежить те, як вони реагують на успіхи та невдачі. Якщо життєстійкість є загальною диспозицією, то самоефективність співвідноситься з конкретною діяльністю. Особливості вимірювання самоефективності в інтелектуальній діяльності, як показано Д. Коллінс, визначаються тим, що досягнення суб'єкта в ній зумовлені не лише рівнем здібностей, але й уявленнями про них; при цьому останні не є простим відображенням перших, а вносять свій незалежний внесок в успішність діяльності [18].

Поняття копінг-стратегії введено Р. Лазарусом і С. Фолкманом в транзактний моделі стресу. Згідно з нею – стрес і пережиті емоції є результатом взаємодії середовищних процесів і людини. Зазвичай копінг тлумачать як довільні і свідомі дії, хоча інколи відносять до нього всі прояви регуляції емоційного стану, включаючи й мимовільні процеси, обумовлені відмінностями в темпераменті та звичній поведінці. Копінг-стратегії розглядаються як предиктор психологічного благополуччя, здоров'я і успішності діяльності. В структурі особистісного потенціалу копінг-стратегії розглядаються як фактор забезпечення окремих етапів саморегуляції: «Копінг-стратегії є своєрідним медіатором, через який глибинні психологічні конструкти забезпечують саморегуляцію поведінки у стресовій ситуації. Цим визначається їх зв'язок, з одного боку, з компонентами особистісного потенціалу і, з іншого боку, з різними аспектами ситуації і її когнітивною оцінкою» [6, с. 213].

Толерантність до невизначеності А. Гусев визначає як властивість особистості, що дозволяє їй витримувати кризові прояви, що зумовлені невизначеністю смислових основ свого існування та виникають в процесі переходу до нової ідентичності [6, с. 240]. Для вимірювання різних складових толерантності до невизначеності та інтегральної її оцінки використовують шкалу Баднера (адаптація Г. Солдатовой), методику Маклейна MSTAT-I (адаптація Є. Луковицького), новий опитувальник толерантності до невизначеності (Г. Солдатова).

Контроль за діяльністю – більш широке поняття ніж вольова регуляція, включає та описує не тільки вольову регуляцію за типом пригнічення конкуруючих тенденцій дії, але і всю сукупність процесів, які опосередковують реалізацію наміру, досягнення цілі та забезпечуються різними психічними функціями на несвідомому рівні або на рівні свідомих стратегій: мотиваційний контроль, контроль уваги, перцептивний контроль, емоційний контроль, контроль невдач, контроль кодування та оперативна пам'ять, поведінковий контроль [6, с. 246].

Рефлексивність – є здатністю «дивитися на себе з іншого боку», індивідуальна характеристика особистості, що «...глибоко пов'язана з особистісним потенціалом як потенціалом саморегуляції, перш за все з потенціалом самовизначення. Але цей зв'язок має складний нелінійний характер – з-поміж усіх складових особистісного потенціалу рефлексивність включена в нього найбільш непрямым шляхом [6, с. 280].

Задоволеність життям та суб'єктивну оцінку загального переживання щастя розглядають в якості результуючих змінних особистісного потенціалу та вимірюють за допомогою шкали задоволеності життям (адаптація Д. Леонт'євим, Є. Осінім методики «Satisfaction with Life Scale» (SWLS) Е. Дінера та ін.), шкали загальної суб'єктивної оцінки щастя (адаптація Д. Леонт'євим, Є. Осінім методики «Subjective Happiness Scale» С. Любомирського, Г. Леппера).

Отже, схарактеризовані психологічні категорії є найвагомішими змінними в структурі особистісного потенціалу (при цьому є й інші, про які ми не згадуємо, оскільки їх роль та «вага» в особистісному потенціалі лише вивчається). Проте, задача полягає не тільки й не стільки у вивчення кожної з них окремо, скільки в розумінні структурної організації та функціонування особистісного потенціалу як цілісності, що має складний характер взаємозв'язків й не описується простою сумою окремих складових. Компоненти утворюють та характеризують три підструктури особистісного потенціалу, кожна з яких виконує специфічну функцію саморегуляції відповідно до специфіки поточної ситуації:

- потенціал самовизначення – пов'язаний зі змінними, що співвідносяться з успішністю самовизначення в просторі можливостей та вибору мети для подальшої реалізації. Активізується, розкривається та реалізується в ситуаціях невизначеності, що вимагають від суб'єкта визначитися по відношенню до них, поставити собі цілі та намітити орієнтири їх досягнення. Функція саморегуляції проявляється тут як функція самовизначення, орієнтації; виконує завдання розширення спектру можливостей дії, максимізації потенційних смислів, які може нести в собі ситуація, і самовизначення по відношенню до них, забезпечує побудову відповідального вибору на основі відкритості до спектру альтернатив, можливість відмовлятися від мети, що втратила сенс і гнучко перемикається з на іншу;

- потенціал реалізації – пов'язаний зі змінними, що співвідносяться з організацією цілеспрямованої діяльності, в ситуаціях досягнення. Реалізується в ситуаціях реалізації поставленої або заданої ззовні мети відповідно до визначених критеріїв. Функція саморегуляції проявляється як функція реалізації, що долає невизначеність звужує спектр можливостей через вибір і перехід до реалізації, досягнення мети шляхом цілеспрямованій діяльності. З особистих змінних з цією функцією співвідносяться ті, які пов'язані з організацією цілеспрямованої діяльності;

- потенціал збереження – пов'язаний зі змінними, що співвідносяться зі збереженням стійкості та цілісності на тлі несприятливих або ворожих обставин. Реалізується в ситуаціях зовнішнього тиску чи загрози, що змушують суб'єкта вирішувати завдання збереження себе як особистості, свого життєвого світу, своїх цінностей, цілей і планів. Функція саморегуляції проявляється як функція збереження і не в ситуації реалізації цілеспрямованої активності, а в ситуації протистояння несприятливим, травматичним подіям, забезпечує гнучке подолання деформуючих впливів, примушує індивіда до зміни своїх дій в світі, при збереженні смислових орієнтацій і базових структур особистості. З особистих змінних з цією функцією співвідносяться ті, які пов'язані зі збереженням стійкості та цілісності на тлі несприятливих обставин [6].

За наявності трьох структурних компонентів (потенціали самовизначення (СМ), реалізації (РЗ), збереження (ЗБ)) і традиційної оцінки кожного з них як низького, середнього або високого, можна описати всі ймовірні типи/профілі особистісного потенціалу. У статті обмежимося представленням структурно-функціональної типології особистісного потенціалу, що включає 8 типів у діапазоні дворівневої оцінки кожного структурного компоненту – «низький» (н) та «високий» (в).

Перший тип «СМн-РЗн-ЗБн»: потенціал самовизначення низький, реалізації – низький, збереження – низький. Така структура притаманна

людині, що в ситуації невизначеності легко губиться, втрачає орієнтири, вибір її обтяжує, цілі та сенси видаються туманними, малозрозумілими. І навіть, якщо їй вдалося визначитись, «відчути землю під ногами» та опинитися в сприятливих умовах, вона не має особистісного ресурсу для реалізації наміченого, не говорячи вже про ситуації, які потребують опору, стійкості задля збереження себе як особистості, свого життєвого світу, своїх цінностей, цілей і планів. Метафорично кажучи, наявний особистісний потенціал дозволяє їй лише плисти за течією життя...

Другий тип «СМн-РЗн-ЗБв»: потенціал самовизначення низький, реалізації – низький, збереження – високий. Цікавий профіль – наче й розгубитися по життю легше, ніж зорієнтуватися, й усвідомити власні цінності та пріоритети не просто, навіть і означені іншими орієнтири, цінності, до яких лише простягни руку й візьми – не піддаються. Проте, все змінюється в ситуації кризи, тиску, шантажу – з'являється пружність, стійкість і вдається тримати удари долі.

Третій тип «СМн-РЗв-ЗБн»: потенціал самовизначення низький, реалізації – високий, збереження – низький. Такій людині в ситуації невизначеності складно утверджувати цілі, робити відповідальний вибір, гнучко перемикається в полі сенсів. Якщо ж самовизначитися вдалося, то в стабільній умовах плани зазвичай втілюються в життя й цілі досягаються. Натомість, ситуації протистояння, травматичні події значною мірою дезорганізують людину, а їх подолання видається досить проблематичним.

Четвертий тип «СМн-РЗв-ЗБв»: потенціал самовизначення низький, реалізації – високий, збереження – високий. Основна проблема для таких людей – визначитися з цілями, орієнтирами. Цілеспрямована діяльність, подолання, боротьба – це їхнє, тут вони почуваються як риба у воді, це для них і є життя, причому, зазвичай продуктивне.

П'ятий тип «СМв-РЗн-ЗБн»: потенціал самовизначення високий, реалізації – низький, збереження – низький. Людина за будь яких обставин знає чого хоче та ким вона є, гарно орієнтується в просторі реального та можливого. Коли ж потрібно наполегливо рухатися до мети, «система» дає збій, утім, як і в ситуаціях напруги та тиску.

Шостий тип «СМв-РЗв-ЗБн»: потенціал самовизначення високий, реалізації – високий, збереження – низький. Збереження себе як особистості, свого життєвого світу, своїх цінностей, цілей і планів в ситуаціях тиску, загрози – найслабша ланка на фоні гарної здатності таких людей до самовизначення та цілеспрямованої діяльності в стабільних умовах.

Сьомий тип «СМв-РЗн-ЗБв»: потенціал самовизначення високий, реалізації – низький, збереження – високий. Співвідноситься з людиною, що не втрачає орієнтири в ситуації невизначеності, проте, на шляху до досягнення цілей в сприятливих умовах є не надто цілеспрямованою та

наполегливою. Натомість, ситуації загрози та тиску мобілізують її потенціал і вона витримує деформуючі впливи або гнучко долає їх.

Восьмий тип «СМв-РЗв-ЗБв»: потенціал самовизначення високий, реалізації – високий, збереження – високий. Ситуації невизначеності, втрати сенсу для такої особистості не є травматичними, «вихід має бути!» – її гасло за будь яких незрозумілих обставин, утім, як і досягнення мети за будь якої «погоди»: безхмарної, штормового попередження, навіть і цунамі – її вистачить на все й на всіх.

Описуючи профілі, ми дещо відійшли від наукового стилю, оскільки, кожен із них асоціювався з тими чи іншими клієнтами, що зверталися по психологічну допомогу. Згадуючи консультативний досвід, не полишає думка про те, що особистісний потенціал категорія «жива» й інколи надто динамічна, що людина здатна конструювати, «приміряти» на себе й демонструвати іншим різні свої «портрети», почасти дивуючи та дивуючись. Упродовж однієї консультації можемо спостерігати особистісні метаморфози від «лялечки» до «імаго» – особистісний потенціал буквально проявляє себе тут і зараз як фотоплівка. Тому, як атрибутивну константну його ознаку ми розуміємо не окремий визначений профіль, а їх зміну та трансформацію. «Теза-антитеза-синтез» – майже брендова фраза П. Лушина [8], якою він часто характеризує особистісну динаміку, процес особистісних змінювань, ситуації посттравматичного зростання, влучно розкриває й нашу думку щодо «плинності» портретів особистісного потенціалу.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Особистісний потенціал розглядається як структурована цілісність, відображає особливості системної організації особистості та її складну архітектоніку, забезпечує психологічне благополуччя та ефективність діяльності в ситуаціях невизначеності, досягнення та тиску. Його компонентами є оптимізм, життєстійкість, резильєнтність, особистісна автономія, самоефективність, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності, контроль за діяльністю, рефлексивність та інші. Результуючими змінними при оцінці особистісного потенціалу виступають факти біографії, результати виконання тестових задач, показники психологічного благополуччя, успішність в тих або інших сферах життєдіяльності. Структура особистого в потенціалу розглядається в складі трьох підструктур: потенціалу самовизначення, потенціалу реалізації, потенціалу збереження, що виконують відповідні специфічні регуляторні функції в ситуаціях невизначеності, досягнення, зовнішнього тиску або загрози. За допомогою теоретичного моделювання на основі трьох

визначених підструктур та дворівневої оцінки кожної з них (низька, висока) описано вісім типів або профілів особистісного потенціалу педагогічного працівника, що розкриваються в процесі професійного та особистісного розвитку, а також забезпечують його.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з емпіричним дослідженням особистісного потенціалу педагогічних працівників, співвіднесенням отриманих результатів з особливостями проектування та реалізації їх індивідуальних освітніх траєкторій.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] М. О. Желтова, «Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі», дис. канд. наук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, Україна, 2019.
- [2] Верховна Рада України. (2019, Черв. 12). *Закон № 651-XIV «Про загальну середню освіту»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
- [3] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII «Про освіту»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [4] Я. Є. Кальба, «Вчинковий потенціал особистості учня як предмет психологічного аналізу», *Психологія і суспільство*, № 2, с. 148–163, 2011.
- [5] *Концепція Нової української школи*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.
- [6] Д. А. Леонтьев и др., *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Москва, Россия: Смысл, 2011.
- [7] Т. Ю. Ломакина, «Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования», *Наука и профессиональное образование*, И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой, Ред. Москва: Экон-информ, 2013, с. 248–256.
- [8] П. В. Лушин, *Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию*. Киев, Украина: Астроя, 2017.
- [9] С. Д. Максименко, *Гене́за здійснення особистості*. Київ, Україна: Видавництво ТОВ «КММ», 2006.
- [10] І. П. Маноха, «Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід», автореф. дис. д-ра наук; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ, 2003.

- [11] В. Р. Міляєва, Н. К. Лебідь та Ю. В. Бреус, «Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості», *Проблеми сучасної психології*, вип. 20, с. 405-415, 2013.
- [12] І. В. Мурашко, «Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури», *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання*, т. 8, вип. 7, с. 196–205, 2010.
- [13] Е. П. Носова, «Психолого-педагогические условия выявления и поддержки индивидуальной образовательной траектории ученика», дис. канд. наук; Учр. Рос. акад. обр. «Психол. ин-т», Москва, Россия, 2009.
- [14] В. І. Подшивалкіна, «Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості», *Психологія і суспільство*, № 4, с. 127–137, 2009.
- [15] М. А. Садова, «Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості», *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, т. 15, вип. 9, с. 102–109, 2010.
- [16] Т. М. Титаренко, «Особистісний потенціал як джерело життєвих домагань», *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, вип. 12(15), с. 49–59, 2005.
- [17] И. С. Якиманская, «Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников», *Вопросы психологии*, № 2, с. 64–78, 1994.
- [18] A. Bandura, *Self-efficacy. The exercise of control*. N.Y., USA: Freeman and Co., 1997.
- [19] E. L. Deci, *The psychology of self-determination*. Toronto, Canada: Lexington books, 1980.

A STRUCTURAL-FUNCTIONAL TYPOLOGY OF PERSONAL POTENTIAL OF EDUCATORS

Yana Sukhenko,

PhD, Assoc. Prof., Dept.

of Psychology and Personal Development,

Institute of Management and Psychology of

SIHE «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7440-2537>

sukhenko333@gmail.com

Abstract. The article deals with the problem of personal potential in the context of studying the approaches to designing and implementation of an

personal educational pathway of an educator. From the perspectives of the activity-semantic approach and existential psychology, the author considers the components, structure as well as the possibilities of psychodiagnostic, assessment and typology of personal potential as a potential for self-regulation. Personal potential is discussed as a structured integrity that reflects the distinctive features of the system organization and complex architectonics of the personality, promoting psychological well-being and efficiency in ambiguous and stressful situations.

Personal potential is made up of optimism, stress-resistance, resilience, personal autonomy, self-efficacy, coping strategies, tolerance to uncertainty, control over activity, reflexivity, etc. The variables in assessing the personal potential are the personal background, the results of the examination tests, indicators of psychological well-being, and efficiency in different activities.

Personal potential includes three substructures: self-determination potential, implementation potential and conservation potential, which perform specific regulatory functions in situations of uncertainty, achievement, external pressure or threat. The author describes eight types (profiles) of the educator's personal potential, using a three-substructure theoretical model and a two-level (low and high) substructure evaluation.

Key words: personal educational pathway; personal potential; ambiguity tolerance; resilience; personal autonomy; coping strategies, subjective happiness, life satisfaction.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА

Сухенко Яна Валерьевна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и личностного развития,
Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7440-2537>
suhenko333@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы личностного потенциала в контексте изучения подходов к проектированию и реализации индивидуальной образовательной траектории педагогических работников. С позиций деятельностно-смыслового подхода и экзистенциальной психологии рассмотрены компоненты,

структурная организация, возможности психодиагностического измерения, оценки и типологизации личностного потенциала как потенциала саморегуляции.

Установлено, что личностный потенциал рассматривается как структурированная целостность, отражает особенности системной организации личности и ее сложную архитектуру, обеспечивает психологическое благополучие и эффективность деятельности в ситуациях неопределенности, достижения и давления. Его компонентами являются оптимизм, жизнестойкость, резильентность, личностная автономия, самооффективность, копинг-стратегии, толерантность к неопределенности, контроль за деятельностью, рефлексивность и другие. Результирующими переменными при оценке личностного потенциала выступают факты биографии, результаты выполнения тестовых задач, показатели психологического благополучия, успешность в тех или иных сферах жизнедеятельности.

Установлено, что структура личного потенциала рассматривается в составе трех подструктур: потенциала самоопределения, потенциала реализации, потенциала сохранения, которые выполняют соответствующие специфические регуляторные функции в ситуациях неопределенности, достижения, внешнего давления или угрозы. С помощью теоретического моделирования на основе трех подструктур и двухуровневой оценки каждой из них (низкая, высокая) описано восемь типов или профилей личностного потенциала педагога.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория; личностный потенциал; толерантность к неопределенности; жизнестойкость; личностная автономия; копинг-стратегии, субъективное счастье, удовлетворенность жизнью.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] M. O. Zheltova, «Psykhologo-pedahohichni umovy rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnikh tekhniv-tekhnolohiv kharchovoi haluzi», dys. kand. nauk; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, Ukraina, 2019.
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2019, Cherv. 12). Zakon № 651-XIV «Pro zahalnu seredniu osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

- [4] Ya. Ye. Kalba, «Vchynkovyi potentsial osobystosti uchnia yak predmet psykholohichnoho analizu», *Psykholohiia i suspilstvo*, № 2, s. 148–163, 2011.
- [5] Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.
- [6] D. A. Leont'ev i dr., *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika*. Moskva, Rossiya: Smysl, 2011.
- [7] T. YU. Lomakina, «Konceptual'nye osnovy formirovaniya obrazovatel'noj traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya», *Nauka i professional'noe obrazovanie*, I. P. Smirnova, E. V. Tkachenko, S. N. CHistyakovej, Red. Moskva: Ekon-inform, 2013, s. 248–256.
- [8] P. V. Lushin, *Haos i neopredelennost': ot stradaniya – k rostu i razvitiyu*. Kiev, Ukraina: Astraya, 2017.
- [9] S. D. Maksymenko, *Heneza zdiisnennia osobystosti*. Kyiv, Ukraina: Vydavnytstvo TOV «KMM», 2006.
- [10] I. P. Manokha, «Psykholohiia potentsialu indyvidualnoho buttia liudyny: ontolohichno oriietovanyi pidkhid», avtoref. dys. d-ra nauk; Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka, Kyiv, 2003.
- [11] V. R. Miliaieva, N. K. Lebid ta Yu. V. Breus, «Teoretychnyi analiz poniattia «potentsial osobystosti», *Problemy suchasnoi psykholohii*, vyp. 20, s. 405–415, 2013.
- [12] I. V. Murashko, «Rozkryttia poniattia «osobystisnyi potentsial» ta yoho psykholohichnoi struktury», *Aktualni problemy psykholohii. Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia*, t. 8, vyp. 7, s. 196–205, 2010.
- [13] E. P. Nosova, «Psihologo-pedagogicheskie usloviya vyyavleniya i podderzhki indyvidual'noj obrazovatel'noj traektorii uchenika», dis. kand. nauk; Uchr. Ros. akad. obr. «Psihol. in-t», Moskva, Rossiya, 2009.
- [14] V. I. Podshyvalkina, «Sotsialni umovy ta psykholohichni vymiry tendentsii vykorystannia potentsialu osobystosti», *Psykholohiia i suspilstvo*, № 4, s. 127–137, 2009.
- [15] M. A. Sadova, «Psykholohichni skladovi potentsialu samorealizatsii osobystosti», *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia*, t. 15, vyp. 9, s. 102–109, 2010.
- [16] T. M. Tytarenko, «Osobystisnyi potentsial yak dzhereło zhyttievych domahan», *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, vyp. 12(15), s. 49–59, 2005.
- [17] I. S. YAKimanskaya, «Trebovaniya k uchebnym programam, oriietirovannym na lichnostnoe razvitie shkol'nikov», *Voprosy psihologii*, № 2, s. 64–78, 1994.
- [18] A. Bandura, *Self-efficacy. The exercise of control*. N.Y., USA: Freeman and Co., 1997.
- [19] E. L. Deci, *The psychology of self-determination*. Toronto, Canada: Lexington books, 1980.

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць
Випуск 8(37)*

Серія «Соціальні та поведінкові науки»

Редактори — *Осадчий А. І.*
Отрішко В. І.
Коректор — *Отрішко В. І.*
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Державний заклад вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96
www.umo.edu.ua

Підписано до друку 03.09.2019. Формат 60×84 1/16
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 6,74. Обл. вид. арк. 29,0.
Тираж 300 прим. Замовлення № 030919-2

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а тел.: (044) 360-22-66,
www.yuston.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія дк № 497 від 09.09.2015 р.

Scientific journal

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers
Issue 8(37)*

Social and Behavioral Sciences Series

Editors — *Osadchy A. I.*

Otrishko V. I.

Corrector — *Otrishko V. I.*

Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State Institution of Higher Education
«University of educational management»
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.
www.umo.edu.ua

Signed for print 03.09.2019. Format 60×84 1/16
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.
Provisionally printed sheets 6,74. Accounting and publishing sheets 29,0.
Edition 300 copies. Order № 030919-2

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»
36-A, O. Honchara Str., Kyiv, 01034, tel.: (044) 360-22-66,
www.yuston.com.ua

A certificate of making a publishing business subject to the state register of publishers,
manufacturers and distributors of publishing products series дк № 497 from 09.09.2015.