

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

На правах рукопису

УДК 316.6:159.9.923.2:5

ОСТАПЕНКО ІРИНА ВІТАЛІЙВНА

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТОП-МЕНЕДЖЕРІВ**

Спеціальність 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної роботи

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник

Духневич Віталій Миколайович

кандидат психологічних наук

старший науковий співробітник

КИЇВ-2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи дослідження рефлексивної компетентності особистості.....	15
1.1. Основні підходи до вивчення рефлексії як психологічного механізму самовдосконалення особистості.....	15
1.2. Роль рефлексивної активності в становленні професійної самосвідомості та розвитку компетентності управлінців.....	35
1.3. Зміст та структура рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.....	50
Висновки до першого розділу.....	55
РОЗДІЛ 2. Рефлексивна активність та професійна самосвідомість як основа рефлексивної компетентності в міжособистісній взаємодії топ-менеджерів.....	56
2.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження.....	56
2.2. Особливості рефлексивної активності топ-менеджерів.....	77
2.3. Структура професійної самосвідомості управлінців вищої керівної ланки..	88
2.4. Проблемні ситуації у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів.....	97
Висновки до другого розділу.....	106
РОЗДІЛ 3. Особливості формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки в умовах тренінгу.....	107
3.1. Психологічні умови та методи формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.....	107
3.2. Методологічні принципи та організаційні умови формування рефлексивної компетентності управлінців в умовах тренінгу.....	113
3.3. Модульна програма соціально-психологічного тренінгу формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.....	122
3.4. Аналіз результатів апробації тренінгу формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.....	130
3.5. Методичні рекомендації щодо формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки в умовах соціально-психологічного тренінгу.....	143
Висновки до третього розділу.....	153
ВИСНОВКИ.....	154
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	158
ДОДАТКИ.....	190

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах прискореної зміни стереотипів, норм та зразків поведінки особливого значення набувають питання адекватності змісту професійної самосвідомості особистості запитам практики. У зв'язку з цим останнім часом увага психологів прикута до вирішення проблем якості професійної та психологічної підготовленості вищих керівних кадрів, підвищення ступеню їх професійної компетентності. Праці Л.В.Григоровської, І.О.Зимньої, О.Є.Лебедева, І.О.Котик, Н.В.Кузьміної, М.І.Найдьонова, Л.А.Найдьонової, Д.В.Позняка, Дж.Равена, Т.М.Титаренко, А.В.Хуторського, Д.Шона – яскраве свідчення зростаючого інтересу психологів до цієї проблематики. Однак багатоплановість існуючих підходів та термінологічна невизначеність суттєво ускладнюють процес створення цілісної концепції розвитку професійної компетентності керівників. Вирішувати це завдання психологи намагаються завдяки більш детальному вивченню особливостей становлення професійної свідомості та самосвідомості особистості менеджерів та управлінців.

Проблема осмислення себе в професії, осмислення власне самої професії в останні роки ставилася вельми гостро цілою низкою вітчизняних дослідників (О.Ю.Артем'єва, О.Г.Асмолов, О.О.Бодальов, О.Ф.Бондаренко, Б.С.Братусь, Л.Ф.Бурлачук, М.Є.Бурно, Ф.Ю.Василюк, А.Ф.Єрмошин, В.П.Зінченко, В.П.Казміренко, З.Г.Кісарчук, О.М.Лактіонов, С.Д.Максименко, Н.І.Пов'якель, О.П.Саннікова, О.Т.Соколова, О.Й.Сосланд, В.М.Цапкін, Н.В.Чепелева, Ю.М.Швалб, Н.Ф.Шевченко, А.В.Юревич, Т.С.Яценко).

Більшість дослідників розглядає професійну свідомість і самосвідомість як певну сукупність різних усвідомлених аспектів професійної діяльності (наприклад, О.М.Волкова, В.М.Козієв, Л.М.Мітіна). Однак такий підхід не дозволяє визначити системотвірні характеристики самосвідомості і лише частково розкриває її зміст (В.А.Якунін). Концентруючи увагу на вивченні

особливостей професійної самосвідомості представників соціономічних професій, психологи не оминули і діяльність менеджерів та управлінців. Особливості діяльності цієї професійної групи з позицій типологічного та компетентнісного підходів досліджені в роботах Г.М.Авер'янової, І.В.Білоконь, Л.А.Вайнштейна, Н.М.Дембицької, А.В.Карпова, Р.Л.Кричевського, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик. З позицій психосемантичного підходу особливості становлення професійної самосвідомості досліджено О.Ю.Артем'євою, Ю.Є.Дудневою, О.М.Молдовановою, І.Л.Соломінім, Т.В.Скрипаченко.

Важливим фактором розвитку та становлення професійної самосвідомості особистості визнається рефлексивна компетентність (О.А.Поліщук, С.Ю.Степанов, І.Н.Семенов). Роль рефлексії у розвитку й становленні особистості та соціуму відзначали у своїх дослідженнях філософи та психологи різних часів (М.О.Бердяєв, Г.О.Голіцин, А.З.Зак, В.В.Давидов, Д.Д'юї, Д.Кампер, О.А.Кузьмін, М.О.Розов, А.В.Россохін, С.Л.Рубінштейн, Савчук В.В., В.І.Слободчиков, І.Фіхте, Г.А.Цукерман та Г.П.Щедровицький).

В працях Г.П.Щедровицького рефлексія розглядається в двох формах: колективній та індивідуальній. В дослідженнях А.А.Бізяєвої, В.О.Кутьєва, Я.С.Турбовського рефлексія визначається як процес перетворюючого та ретроспективного аналізу професійних проблем. Проблемі розвитку рефлексивної свідомості на різних етапах онтогенезу та у певних аспектах професійного становлення присвячено праці М.Ю.Варбан, А.М.Виногородського, М.Келесі, С.Д.Максименко, А.В.Россохіна, В.І.Слободчикова, М.М.Слюсаревського, О.В.Чуйко, Т.М.Яблонської.

На розвитку рефлексії в умовах спільної діяльності концентрували увагу та розробляли відповідні методи Г.П.Щедровицький, М.І.Найдьонов, Л.А.Найдьонова, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов. В структурі професійної діяльності рефлексія розглядається психологами в різних аспектах: як компонент професійної підготовки (І.І.Ільєсов, І.Л.Можаровський); як

професійно важлива якість (В.І.Загвязинський, В.В.Краєвський); як компонент професійної творчості (В.А.Кан-Калік, І.Я.Лернер, Н.Д.Нікандров); як необхідний компонент інноваційної діяльності (Л.С.Подимова, В.А.Сластьонін). В дослідженнях О.С.Анісімова, В.Г.Богіната, С.В.Сидорова формулюються передумови проектування рефлексивної компетентності. В роботах І.М.Семенова, С.Ю.Степанова, А.В.Хуторського сформульовано положення про зміст та структуру рефлексивної компетентності. Основна увага в даних дослідженнях приділяється вивченню особливостей професійної самосвідомості та компетентності майбутніх менеджерів, рядових та менеджерів середньої ланки (І.М.Грига, Н.В. Кабаченко, О.М.Савчук, Т.В.Семигіна), в той час, як емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення рефлексивної компетентності топ-менеджерів в ситуаціях професійної взаємодії, відверто бракує і поки що спостерігається певний розрив між теоретичними та практичними доробками психологів в цій сфері. Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю визначення теоретико-методологічних засад активізації та вдосконалення процесу формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів з метою підвищення ефективності їх діяльності.

Зв'язок роботи з науковими програмами. Дисертаційне дослідження виконано у межах науково-дослідної теми лабораторії фундаментальних та прикладних проблем спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України «Теоретико-методологічні засади та прикладний потенціал когнітивної психології спілкування» яка виконувалася впродовж 2008-2012 рр., (державний реєстраційний номер 0108U001246).

Об'єкт дослідження – рефлексивна компетентність топ-менеджера.

Предмет дослідження – соціально-психологічні особливості формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці особливостей формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети нами були визначені наступні основні завдання дослідження:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз основних підходів до вивчення рефлексивної активності особистості й систематизувати психологічні погляди на зміст та структуру рефлексивної компетентності.
2. Дослідити структуру професійної самосвідомості топ-менеджерів та особливості їх рефлексивної активності.
3. Описати типові проблемні ситуації взаємодії топ-менеджера та визначити соціально-психологічні умови формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів.
4. Розробити і апробувати програму соціально-психологічного тренінгу з метою формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів.
5. Розробити методичні рекомендації щодо формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів методами активного соціально-психологічного навчання.

Теоретико-методологічними засадами дослідження виступили основні підходи (соціально-психологічний, метакогнітивний, акмеологічний, компетентнісний) до розуміння сутності рефлексії, механізмів та умов її розвитку: положення про типи (І.М.Семенов та С.Ю.Степанов) та види (І.С.Ладенко, А.В.Карпов) рефлексії; положення про позиційну структуру взаємного відображення суб'єктів в рефлексивному процесі (Дж.Мід, Ч.Кулі, Г.Блумер, Т.Ньюком А.Стросс, Д.Холмс, Т.Шибутані); положення про комунікативні аспекти рефлексії (І.Є.Берлянд О.О.Бодальов, Н.І.Гуткіна, К.Є.Данілін, Л.А.Петровська); положення про побудову метакогнітивного досвіду та його рефлексивну природу (Х.Аарц, Дж. Бардж, Г. Вудрафм, А.М.Грант, Д. Премак, Дж.Флейвел, М. Фергюсон, Р. Хассін, Т.Чартланд);

положення концепцій рефлексивного управління та методології рефлексивної гри, системно-проектної методології, проектно-діяльнісної концепції та критеріальної методології гри (М.Г.Алексєєв, О.С.Анісімов, В.О.Лефєвр, Г.П.Щєдровицький); положення про соціально-психологічні компоненти та механізми розвитку інтегральної компетентності особистості (О.А.Бодальов, Л.Б.Орбан-Лембрик, Лєпіхова Л.А., В.Я. Телефанко); положення акмеологічного підходу про рефлексивну компетентність як здатність особистості до продуктивного самопізнання та умову професіоналізму (О.А.Ангєловський, А.С.Гусєва, А.А.Дєркач, І.В.Єлшина, О.І.Жданова, В.Г.Зазикін, Е.Ф.Зєєр, А.К.Маркова, В.А.Мєтаєва, С.С.Міхєєв, В.Б.Нарушак, Л.А.Сєпнова, А.В.Хуторської); положення про універсальні метакомпетентності особистості (І.В.Вачков, Т.Гіланд, С.Д.Дєрябо, Ю.М.Жуков); положення про роль рефлексивної активності особистості у процесі становлення та розвитку професійної самосвідомості (В.В.Давидов, Я.А.Пономарьов, І.М.Сєменов, В.В.Столін, І.І.Чєснокова); положення про загальну структуру компетентності (Г.І.Давидова, І.О.Зимня, І.А.Сєценко, Г.А.Полякова); положення про структурні компоненти рефлексивної компетентності (І.С.Валіуліна, Н.В.Дмітрієва, Л.Є.Калініна, Ю.В.Кушеверська, О.А.Поліщук, С.Ю.Сєпанов, І.Н.Сєменов, Н.В.Шєлєпанов); положення про організаційні умови формування та розвитку рефлексивної компетентності (О.І.Козирєва, Т.К.Клименко, Н.А.Пєрєломова, Г.А.Полякова); положення компетентнісного підходу про розвиток рефлексивності (А.В.Дубакова, Н.П.Максимченко, Н.Ф.Радіонова, А.П.Тряпїцина); положення про рефлексивний потенціал групи та провідну роль груп-рефлексії як методу розвитку рефлексивних механізмів (М.І.Найдьонов, Л.А.Найдьонова, Л.В.Григоровська); положення про стратегії розвитку рефлексивної компетентності та її роль у проектуванні професійної компетентності (Н.П.Максимченко, О.В.Піскунова); положення суб'єктної парадигми про методологічні принципи групової роботи в умовах тренінгу (А.А.Бодальов,

І.В.Вачков, С.Д.Дерябо, В.М.Духневич, Ю.М.Жуков, С.П. Макшанов, Л.А.Петровська, А.П.Панфілова, О.В.Сидоренко, Н.Ю. Хрящева, Г.П.Щедровицький).

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення завдань в якості методів дослідження використовувались:

теоретичні методи: теоретико-методологічного аналізу та синтезу наявних підходів до розуміння рефлексії як психологічного механізму самовдосконалення особистості та визначення ролі рефлексивної активності особистості в становленні професійної самосвідомості; критичного аналізу, систематизації, узагальнення основних підходів (соціально-психологічного, метакогнітивного, акмеологічного, компетентнісного) – для визначення концептуальних засад формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів; порівняння, аналітичної індукції та моделювання – для побудови моделі формування рефлексивної компетентності особистості та розробки спеціалізованої програми соціально-психологічного тренінгу формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів;

емпіричні методи: метод експертних інтерв'ю – для визначення проблемних ситуацій в міжособистісній взаємодії, які потенційно можуть виступати предметом рефлексії топ-менеджерів; метод репертуарних решіток із використанням техніки мінімального контексту (тріад) та самоперсоніфікації – для реконструкції індивідуальних семантичних просторів топ-менеджерів, конкретизації конструкту «успішний топ-менеджер» і визначення базових характеристик, які розкривають зміст уявлень про «ідеального» керівника; метод семантичного диференціалу – для визначення факторної структури уявлень топ-менеджерів про себе як професіоналів, фіксації змін в уявленнях топ-менеджерів про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії за результатами «до-» та післятренінгової діагностики; метод глибинного інтерв'ю та метод якісного контент-аналізу – для вивчення умов розвитку рефлексивної компетентності в міжособистісній взаємодії; метод імплікативних

решіток опору змінам – для вивчення особливостей схильності до аутокорекції та фіксації змін за результатами «до-» та післятренінгової діагностики;

методика діагностики рівня задоволеності професією А.Кісселя – для діагностики індексу задоволеністю професією у топ-менеджерів; методика діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А.В.Карпова – для діагностики рефлексивності як інтегральної властивості особистості; методика дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) – для діагностики особливостей самоконтролю як складової рефлексивної активності особистості управлінців та фіксації змін за результатами «до-» та «після-» тренінгової діагностики; методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко – для діагностики вміння топ-менеджерів співпереживати, розуміти думки та почуття інших людей, фіксації змін за результатами «до-» та «після-» тренінгової діагностики; шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч.Спілбергера, Ю.Ханіна – для діагностики стану внутрішньої напруженості у топ-менеджерів та фіксації змін за результатами «до-» та «після-» тренінгової діагностики; методи анкетування та самозвітів – для фіксації ефектів тренінгу за результатами діагностики після тренінгу;

методи математичної обробки даних (кореляційний аналіз, факторний аналіз, t -критерій для зв'язаних вибірок, критерій χ^2 , Т-критерій Вілкоксона).

Для проведення **формульованої частини дослідження** базовими методами обрано: соціально-психологічний тренінг, рольові та сюжетні ігри, ділові ігри, метод аналізу критичних ситуацій, метод кейсів.

База дослідження. У дослідженні приймали участь управлінці вищої керівної ланки компаній приватної форми власності, розташованих у м. Київ. **Загальна кількість вибірки** складає 224 особи (з них 140 – чоловіки, 84 – жінки), з них: 30 осіб приймали участь у емпіричному дослідженні у якості експертів; 152 особи приймали участь у якості учасників розширеного емпіричного дослідження; 42 особи (дві тренінгові групи по 10 осіб в кожній та дві контрольні по 11 осіб) приймали участь у якості учасників формульованої

частини дослідження (соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування рефлексивної компетентності). Дослідження проводилось на базі Greenwell Conference & Coaching Centre (довідка №5-07 від 04.07.2014 р.).

Наукова новизна дослідження полягає в наступному:

- вперше обґрунтовано положення про те, що зміст рефлексивної компетентності топ-менеджерів розкривається в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних та рефлексивно-комунікативних компетенцій;
- поглиблено уявлення про поняття рефлексивної компетентності як інтегральної властивості особистості. Рефлексивну компетентність пропонується розглядати як сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію, яка у свою чергу розуміється як процес самопізнання, самоінтерпретації та самокорекції, а також пізнання та інтерпретації інших;
- виокремлено компоненти структури рефлексивної компетентності: розуміння себе та інших, система знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії, навички подолання проблемних ситуацій у взаємодії, вміння та навички саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії, готовність до гнучкого використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії;
- розширено наукове знання щодо специфіки формування рефлексивної компетентності: визначено, що базовою організаційною умовою формування рефлексивної компетентності особистості в умовах соціально-психологічного тренінгу є забезпечення полісуб'єктної взаємодії учасників, завдяки чому створюються можливості для: розуміння спільних проблем, формування уявлення про себе та партнерів як цілісності, усвідомлення цінності партнерських стосунків, корекції самооцінки та створення реального власного образу, формування

- спрямованості на саморозвиток та готовності займати позицію наставника по відношенню до підлеглих;
- розширено й поглиблено знання про особливості професійної самосвідомості управлінців вищої керівної ланки. В структурі уявлень про «ідеального топ-менеджера» виявлено п'ять факторів, які визначають особливості професійної самосвідомості управлінця: 1) «лідерство (харизматичність)»; 2) «управлінська компетентність»; 3) «інноваційність»; 4) «імідж/репутація»; 5) «комунікативна компетентність»;
 - поглиблено уявлення щодо основних напрямів формування рефлексивної компетентності особистості в умовах соціально-психологічного тренінгу; це оновлення уявлень про себе та інших суб'єктів взаємодії, розширення системи знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії, корекція ставлення до проблемних ситуацій у взаємодії, розвиток вмінь та навичок саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії, розвиток готовності до використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії.

Практичне значення дослідження.

Запропоновано тренінгову програму формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів в міжособистісній взаємодії, яка може бути застосована для вдосконалення соціально-психологічної підготовки керівних кадрів.

Виявлено чотири типи проблемних ситуацій, які супроводжують професійну діяльність топ-менеджерів (проблеми кооперації, проблеми комунікації, особистісні проблеми, когнітивні проблеми), що можуть використовуватися при розробці змістовних завдань тренінгових програм для управлінців.

Визначено організаційно-методичні принципи формування рефлексивної компетентності управлінців засобами тренінгу: 1) стратегія формування

рефлексивної компетентності повинна бути поетапною; 2) початок розвитку рефлексивної компетентності передбачає створення відповідної мотивації учасників до змін; 3) зміст тренінгових завдань та вправ повинен визначатись специфікою реальної професійної взаємодії; 4) кожен з етапів тренінгу повинен мати своє пріоритетне завдання, зумовлене структурою рефлексивної компетентності; 5) заключні етапи тренінгу повинні передбачати використання інтегруючих технологій.

Розроблені методичні рекомендації щодо формування рефлексивної компетентності та підвищення соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності можуть бути впроваджені в вищих навчальних закладах при розробці курсів навчальних дисциплін «Соціальна психологія», «Основи психологічного тренінгу», «Практична психологія» та «Психологія управління».

Розроблена та апробована авторська методика семантичного диференціалу може використовуватись службами персоналу підприємств та організацій для діагностики уявлень управлінців вищої керівної ланки про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалась теоретичною обґрунтованістю припущень, які є основою дослідження; системною організацією дослідження; сукупністю методів, адекватних предмету й меті дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу результатів; залученням методів математичної статистики для аналізу і оцінки одержаного дослідницького матеріалу.

Апробація. Результати дисертаційного дослідження оприлюднені на Третіх Костюківських читаннях «Сучасна психологія в ціннісному вимірі» (Київ, 1994), II Всеукраїнському з'їзді психологів (Київ, 1996), IV Міжнародних читаннях «Психологія у сучасному вимірі: теорія і практика» (Харків, 2002), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність» (Київ, 2006), II

Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні чинники становлення особистості в поліетнічному середовищі» (Мукачево-Одеса, 2008), Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми духовності в психології розвитку особистості» (Ніжин, 2008), II Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Київ, 2008), V Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми екологічної психології» (Київ, 2009), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (Ніжин, 2013).

Впровадження. Отримані результати впроваджено в практику викладання навчальних дисциплін «Соціальна психологія» та «Основи психологічного тренінгу» для студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 016/175 від 27.06.2014 р.), «Соціальна психологія», «Основи психологічного тренінгу», «Практична психологія» для студентів Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (акт № 0501-40 від 02.09.2014 р.), «Соціальна психологія», «Практична психологія», «Психологія управління» для студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка №1469 від 04.07.2014 р.).

Публікації. Матеріали дисертаційного дослідження відображені у 16 публікаціях (п'ять у співавторстві), з них 11 - у фахових виданнях, включених до переліку МОН України, та одна стаття – у зарубіжному виданні.

Особистий внесок здобувача. У працях, написаних у співавторстві, здобувачеві належить: у статті «Дослідження професійно обумовлених деформуючих змін в особистісних позиціях вчителів» – визначення та опис критеріїв діагностики професійно обумовлених деформуючих змін в особистісних позиціях суб'єктів взаємодії; у статті «Особливості використання методів операційного кодування та когнітивного картування в умовах

соціально-психологічного тренінгу» – розробка прийомів діагностики когнітивних стратегій та визначення особливостей їх розвитку в умовах тренінгу; у статті «Дослідження впливу статевих відмінностей на особливості професійної ідентифікації студентів-педагогів» – визначення параметрів аналізу та опис особливостей професійної ідентифікації; у статті «Психосемантичний аналіз професійної самосвідомості управлінців» – розробка факторної моделі професійної свідомості управлінців, у статті «Психосемантика професійної самосвідомості топ-менеджерів» – розробка психосемантичної процедури визначення базових конструктів для побудови моделі професійної самосвідомості топ-менеджерів.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів та загальних висновків. Загальний обсяг дисертації - 223 сторінки, основний зміст роботи викладено на 157 сторінках, робота містить 11 таблиць і 14 рисунків, які займають 13 сторінок, та 11 додатків. Список використаних літературних джерел налічує 337 найменувань, з яких 55 - іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Основні підходи до вивчення рефлексії як психологічного механізму самовдосконалення особистості.

В психологічному вимірі розгляд феномену рефлексивності започатковано в працях У.Джеймса. Його погляд на психологічну природу рефлексії базується на принциповому розрізненні в структурі самосвідомості двох компонентів: «Я, яке пізнає» та «Я, яке пізнається». [70, с. 87]. Вважається, що експериментальне вивчення рефлексивних процесів було розпочато О.Кюльпе у створеній ним Вюрцбурзькій школі психології мислення, представниками якої рефлексія розглядалась як метод систематичного самопостереження за процесами мислення [217]. В межах цього напрямку було створено методичні засоби для об'єктивації інтроспекції, що дозволило диференціювати суто процеси мислення та їх рефлексивний план, тобто виокремити рефлексію як «мислення про мислення» [74].

Першим, хто запропонував виокремити психологію рефлексії як окрему область наукових досліджень, був А.Буземан, який вважав, що така спеціально створена галузь психології повинна вивчати рефлексивні процеси та свідомість. Рефлексію А.Буземан намагався визначити не суто раціонально, а додаючи в її розуміння афективний компонент, як будь-яке «перенесення переживання з зовнішнього світу на самого себе» [239]. Особлива увага була зосереджена дослідником на розвитку рефлексії в онтогенезі, що, на думку Л.С.Виготського, дало змогу А.Буземану встановити низку суттєвих особливостей [47, с. 228]:

- 1) Рефлексія і самосвідомість знаходяться в постійному розвитку. Самосвідомість розглядається не тільки як феномен свідомості, а в більш широкому біологічному та соціальному контекстах.

2) Існує зв'язок між розвитком самосвідомості та соціальним розвитком суб'єкта. Розвиток самосвідомості зумовлений змістом культурного середовища, в якому зростає суб'єкт.

3) Самосвідомість не є метафізичною сутністю. І саме рефлексія дозволяє перебудовувати суб'єкта на здійснення самоаналізу.

Таким чином, на думку А.Буземана, завдяки рефлексії людина набуває внутрішній досвід як базу для ефективної регуляції власної поведінки і життя в цілому.

Відомий швейцарський психолог Ж.Піаже вивчав рефлексивні процеси, досліджуючи особливості розвитку мислення в онтогенезі [190]. До речі, вважається, що саме Ж.Піаже був останнім, хто використовував термін рефлексія в зарубіжній психології [74].

З позиції теорії психічного розвитку Л.С.Виготський визначив теоретичні підходи до вивчення рефлексії як важливого компоненту самосвідомості [47, с. 232]. На думку дослідника, рефлексія допомагає людині спостерігати себе «у світлі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я» діюче та «Я» оцінююче» [47, с. 245]. У подальшому тенденція щодо використання рефлексії як універсального пояснювального принципу розвитку самосвідомості і психіки в цілому закріпилася у вітчизняній психології насамперед в працях та дослідженнях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва, Б.В.Зейгарник та інших.

Так, на думку Б.Г.Ананьєва, рефлексивні властивості характеру людини «найбільш інтимно пов'язані з цілями життя та діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегуляції та контролю розвитку, сприяючи утворенню та стабілізації єдності особистості» [3, с. 263].

О.К.Тихомировим підкреслюються зв'язок між рефлексією та мисленням. Мислення розглядається ним «як необхідний компонент рефлексії особистості і саме стає об'єктом цієї рефлексії» [247, с. 4].

Як значущий компонент саморозуміння, результатом якого є пояснення людиною «власних думок та почуттів, мотивів поведінки», рефлексія виступає у працях В.В.Знакова. [97, с. 27]. З нашої точки зору, такий підхід дає можливість розрізнати рефлексію і рефлексивність за спрямованістю. На думку Д.О.Леонтєва та А.Ж.Аверіної, за спрямованістю рефлексивність «буває інтрапсихічною – як здатність до сприймання власної психіки, та інтерпсихічною – як здатність розуміти психіку інших людей» [135, с. 4].

Для розрізнення різних типів рефлексії дослідниками-психологами було запропоновано інший критерій – часовий. Так, В.А.Петровський використовує зазначений критерій при аналізі інноваційної діяльності. Він виділяє два види рефлексії: ретроспективний і проспективний. Ретроспективна рефлексія – це «рефлексія у формі ретроспективного відновлення історії акту діяльності» [187, с. 60]. Чинниками проспективної рефлексії, на думку дослідника, є «динаміка переживання потреби в ході здійснення діяльності» і «новизна в системі предметних умов» [188, с. 79].

Дещо в інший спосіб було використано часовий критерій для класифікації різних типів рефлексії І.С.Ладенко. На думку дослідника, рефлексія може бути: 1) ситуативною – аналіз того, що відбувається та аналіз поточної ситуації; 2) ретроспективною – схильність до аналізу вже виконаної діяльності; 3) перспективною – планування майбутньої діяльності та прогнозування майбутніх дій [130]. Дана ідея була сприйнята дослідниками рефлексивних процесів і у подальшому знайшла свого уточнення в працях А.В.Карпова, І.М.Семенова та С.Ю.Степанова, А.С.Шарова [110; 218; 268; 270].

Суттєвий внесок в дослідження психології рефлексії було зроблено І.М.Семеновим та С.Ю.Степановим, які вважають, що в сучасній психології можна виділити три рівні розуміння рефлексії: 1) «як пояснювального принципу психічних явищ»; 2) «як сутнісного компонента психічних процесів (наприклад, творчого мислення)»; 3) «як предмету спеціального психологічного дослідження» [218].

Механізм рефлексії розуміється дослідниками як «переосмислення та перебудова суб'єктом змісту власної свідомості, власної діяльності, спілкування, власної поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу» [239]. При цьому науковці виокремлюють чотири типи рефлексії: 1) кооперативну (забезпечує узгодженість спільної діяльності); 2) комунікативну (забезпечує продуктивне міжособове спілкування; 3) особистісну (забезпечує розуміння власного внутрішнього світу); 4) інтелектуальну (забезпечує співвіднесення власних дій та предметної ситуації [150, с. 35]. У подальшому розробка цієї типології дозволила науковцям визначити чотирьохрівневу структуру рефлексивної компетентності, змістовні компоненти якої будуть розглянуті нами у наступних розділах [239].

Про зв'язок рефлексії з особливим способом існування людини в світі йдеться у працях С.Л.Рубінштейна. Це принципово інший – онтологічний – погляд на психологічні проблеми рефлексії. С.Л.Рубінштейн вважав, що не тільки буття є зовнішнім для свідомості людини, але й сама людина знаходиться у бутті [208, с. 9]. Відповідно, науковець розрізняв і два способи існування людини в світі. Перший спосіб передбачає настільки глибоке і повне занурення людини в життєві обставини, що вона навіть подумки не може вийти за їх межі, встати у рефлексивну позицію. Другий спосіб існування і є рефлексія, яка «ніби перериває процес життя і виводить людину за його межі... людина ніби займає позицію поза ним» [208, с. 79]. Фактично завдяки рефлексії для С.Л.Рубінштейна цілісністю стає вже не просто людина, а «людина у світі».

С.Л.Рубінштейном вводиться в психологію принципово інше розуміння буття людини в світі, яке пізніше Ф.Є.Василюк назвав «онтологією життєвого світу» [38]. Завдяки цьому проблема свідомості та самосвідомості, в тому числі рефлексії, ставиться таким чином, що свідомість виступає як інструмент діючого суб'єкта. Ці положення були розвинені в працях К.О.Абульханової, яка характеризує свідомість як життєву здатність особистості [1].

Питання про роль рефлексії в процесах саморегуляції безпосередньо було поставлено в працях Ю.М.Кулюткіна. Спираючись на ідеї Л.С.Виготського про вищі психічні функції як інтеріоризовані соціальні відносини, він стверджував, що «організація власних дій стає можливою лише завдяки розвитку ієрархічної структури особистості, коли людина, виступаючи в якості суб'єкта діяльності і здійснюючи свою управлінську функцію, в той же час ставиться до самої себе як до об'єкту управління, як до виконавця, дії якого він повинен спрямовувати і організовувати за допомогою тих чи інших засобів» [125, с.24].

Згідно концепції Ю.М.Кулюткіна, процес рефлексивної регуляції має складну структуру, яка складається з мисленевого програмування можливостей, рефлексивної гри з собою та завершується розробкою кінцевого рішення і переходом до виконавчих дій. При цьому найбільш яскраво рефлексивність саморегуляції виявляється при необхідності перебудови способу дій, в процесі аналізу структури власних дій, що не призвели до успіху. На думку дослідника, рефлексивність і гнучкість прямо пов'язані з готовністю виконання такої «роботи над помилками» [125, с. 27].

Розвиваючи ці ідеї, Ю.М.Кулюткін виокремлює два рівні рефлексивного відображення: рівень рефлексії виконавчих дій та рівень відображення себе як суб'єкта цих дій: «На більш низьких рівнях рефлексії відображаються та контролюються окремі виконавчі дії, що виконуються за готовою стандартною програмою. На більш високих рівнях рефлексії суб'єкт відображає самого себе і як контролера, що здійснює планування та оцінку власних дій» [125, с. 27]. Таким чином, з підвищенням рівня рефлексії вона поступово перетворюється у саморефлексію. Причому не тільки операційних, але й особистісних аспектів регуляції діяльності.

Слід відзначити, що проблематика рефлексивної регуляції діяльності розроблялась і іншими психологами. Так, зокрема, поняття регуляція і рефлексія займають ключове місце в достатньо оригінальній та добре теоретично розробленій концепції А.С.Шарова. Для нього вихідним є

положення про те, що «справжнє розуміння сутності рефлексії полягає в її онтології» [268, с. 55]. Більше того, рефлексія – це запорука цілісності та стабільності існування людини: «Рефлексія – це збирання самого себе... без рефлексії будь-яка жива система ...розпадається та перестає бути як така» [270, с. 119]. В свою чергу, регуляцію дослідник визначає через введення поняття «межі». «Регуляція – це і є якісно-кількісна обмеженість активності людини», – наголошує А.С.Шаров [269, с. 109]. Подальша конкретизація визначення здійснюється науковцем через розкриття специфіки регулятивного акту: «Це виникнення меж, які якісно та кількісно визначають функціонування певної психологічної системи» [269, с. 121]. Таким чином, на думку дослідника, рефлексія перетворюється на свободу, яку він визначає як «багаторівневу систему рефлексій, яка відбудовує зовнішні та внутрішні межі, що враховуються людиною в регуляції її життя» [269, с. 286].

В дослідженнях А.В.Карпова рефлексія також визначається як процес, що відіграє провідну роль у саморегуляції. Рефлексія розглядається дослідником «як найважливіша регулятивна складова особистості, що дозволяє їй свідомо будувати власне життя» [108, с. 77]. З точки зору А.В.Карпова, рефлексія має специфічний характер по відношенню до інших видів психічних процесів, комплексну та синтетичну природу, особливий статус і місце в структурі психічних процесів [108, с. 86–87]. Вибудовуючи ієрархічну рівневу структуру психічних процесів, дослідник визначає місце рефлексивних процесів на одному з вищих рівнів – системному [108, с. 103]. Особливий акцент в дослідженнях А.В.Карпова робиться на виокремленні різних модусів рефлексії, для якого «рефлексія є синтетичною психічною реальністю, яка може виступати (і реально виступає) і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них» [110, с. 48]. На думку дослідника, синтез цих модусів визначає якісну визначеність рефлексії, саме тому для нього «рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення будь-чого, і процес

репрезентації психіці власного змісту» [110, с. 48]. Науковець пропонує вивчати рефлексивність як незалежну змінну у психологічних дослідженнях, визначаючи її в якості «аспекту рефлексії як психічної властивості» [107, с. 47].

Розглядаючи рефлексивність як індивідуальну властивість, А.В.Карпов припускає можливість її квантифікації та діагностики [108, с. 113]. Для цього ним була розроблена психодіагностична методика визначення індивідуального ступеню рефлексивності [106] та проведений цикл спеціальних емпіричних досліджень [107]. Таким чином, в концепції та дослідженнях А.В.Карпова було обґрунтовано домінуючу роль рефлексії в процесах саморегуляції.

Варто відзначити, що зазначений підхід поділяється не всіма психологами. Зокрема, А.В.Россохін критикує А.В.Карпова за об'єднання ракурсу розгляду рефлексії, зникнення з нього особистості та обмеження ролі рефлексії лише регулятивно-адаптаційними аспектами [207]. А.В.Россохін прагне реалізувати особистісний підхід до рефлексії. Дослідник намагається підвищити статус поняття рефлексії, розглядаючи його «не стільки як функцію, скільки як внутрішню роботу, активний процес народження нових смислів, розвитку суб'єктності та особистості в цілому» [207, с. 22]. Така позиція є достатньо близькою і для Д.О.Леонтьєва, який, щоправда, не поділяє критику А.В.Россохіна на адресу А.В.Карпова. З точки зору Д.О.Леонтьєва, роль рефлексії в регуляторних процесах не варто недооцінювати: «Роль рефлексії в процесах регуляції є більш складною і більш значущою проблемою ... аналіз спірного питання про функціональну значущість рефлексії як фактора саморегуляції дозволяє нам зробити важливий крок у розумінні як загальної онтології рефлексії, так і її диференціально-психологічних аспектів» [136, с.4].

Інтелектуалістська інтерпретація рефлексії притаманна психолого-педагогічній концепції В.В.Давидова, який відводить їй особливу роль в формуванні теоретичного мислення, що потребує не окремих ізольованих понять, а системи понять, які складаються внаслідок усвідомлення їх взаємозв'язку. «Рефлексія, звернення свідомості на власну діяльність, породжує

той особливий тип узагальнення, який присутній в науковому понятті, у вищих формах людського мислення», – стверджує дослідник. [58, с.227]. В концепції В.В.Давидова, рефлексія, з одного боку, безпосередньо приймає участь у формуванні знання, а з іншого боку, сформоване в такий спосіб знання (теоретичне) містить в собі і способи дії з ним (перетворення, використання, контроль) [58, с.228]. Таким чином, В.В.Давидовим обґрунтована необхідність рефлексії в теоретичному мисленні та досліджено механізм взаємозв'язку рефлексії та теоретичного мислення.

Варто відзначити, що у подальшому в науковій школі В.В.Давидова рефлексія трактується не тільки як механізм мислення (А.З. Зак, В.В. Рубцов) [91; 92], але й в розширених варіантах. Зокрема, в працях А.В.Захарової та М.Е.Боцманової рефлексія розглядається як новоутворення шкільного віку, в дослідженнях Н.І.Гуткіної, Н.І.Непомнящої, В.І.Слободчикова, Г.А.Цукерман та Г.І.Давидової-Катрич – як важливий фактор психічного розвитку в предметному середовищі [56; 93; 112; 163; 209; 210; 231; 232].

З позицій соціально-психологічного підходу рефлексія традиційно розглядається як «форма усвідомлення діючим суб'єктом – окремою особою або спільнотою – того, як вони в дійсності сприймаються та оцінюються іншими індивідами або спільнотами» [5]. У даному випадку рефлексія - це не просто знання та розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, що інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з соціальним пізнанням) уявлення. Як вважає Г.М.Андрєєва, коли «змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини» [150, с. 145].

Традиції дослідження рефлексії в соціальній психології було закладено зарубіжними вченими, в першу чергу, представниками символічного інтеракціонізму (Дж.Мід, Ч.Кулі, Г.Блумер, А.Стросс, Т.Шибутані) та когнітивної психології (Д.Холмс, Т.Ньюком). За результатами

експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення міжособової взаємодії в лабораторних умовах, було з'ясовано, що в рефлексивному процесі можуть бути в наявності, як мінімум, шість позицій, що відображають взаємне відображення суб'єктів: 1) «сам суб'єкт, який він є в дійсності»; 2) «суб'єкт, яким він бачить самого себе»; 3) «суб'єкт, яким він бачиться іншому»; 4) «суб'єкт, який він є в дійсності, з точки зору інших»; 5) «суб'єкт, яким він бачить самого себе, з точки зору інших»; 6) «суб'єкт, яким він бачиться іншому, з точки зору інших» [117]. Таким чином, соціально-психологічна рефлексія – це процес дзеркального взаємовідображення суб'єктами одним одного, змістом якого виступає відтворення особливостей одне одного. Визнаючи досягнення зарубіжних дослідників, представники вітчизняної соціальної психології наголошують на необхідності вивчення рефлексивних процесів в більш широкому соціальному контексті, тобто в реальних соціальних групах, та об'єднаних спільною діяльністю [6;150].

Розвиваючи цю думку, Л.Д.Дьоміна пояснює рефлексію як «властивість психіки відображати власні стани, відносини, переживання, керувати особистісними цінностями... відрефлексувати будь-що – це означає «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити». [63;64, с. 146]. З її точки зору, рефлексія, так би мовити, «повертає» свідомість до власного внутрішнього світу, що сприяє не тільки усвідомленню власних вчинків, відносин, конструктів, цінностей, але й за необхідністю, їх перебудові, знаходженню для цього нових підстав. Завдяки такому розумінню, рефлексія розглядається не тільки як самопізнання, а включає в себе такі процеси, як розуміння та оцінка іншого. Таким чином, за допомогою рефлексії досягається співвіднесення власної свідомості, цінностей та думок з цінностями, думками, відносинами інших людей, груп, суспільства, людства в цілому.

Схоже, але більш загальне соціально-психологічне визначення терміну рефлексія запропонували О.Е.Смірнова та А.П.Сопіков: «Розмірковування за іншу особу, здатність зрозуміти, що думають інші особи, має назву рефлексія»

[233, с.142]. Особливе місце рефлексії як значущій складовій розвинутого спілкування і міжособистісного сприймання відводить у своїх працях О.О.Бодальов. Рефлексія розглядається дослідником «як специфічна якість пізнання людини людиною» [29, с.42-43]. Також увага психологів була прикута до різних особливостей комунікативного аспекту рефлексії:

- Н.І.Гуткіною досліджувався вплив рефлексивних очікувань на процес спілкування [56],
- І.Є.Берлянд вивчались рефлексивні процеси в контексті розвитку ігрової свідомості [26],
- К.Є.Даніліним визначалась роль рефлексії у формуванні внутрішньогрупових установок та управлінській діяльності [61;62],
- Л.А.Петровською розглядалась роль рефлексивних механізмів у формуванні та розвитку компетентності у спілкуванні [183; 184; 185; 186].

Таким чином, незважаючи на певні відмінності у визначеннях, соціальних психологів об'єднує розуміння рефлексії як здатності людини поглянути на саму себе збоку, проаналізувати власні дії та вчинки. Поява цієї функції рефлексії пов'язана з тим, що людині, як будь-якій системі, здатній до самоорганізації, необхідний «зворотний зв'язок». Однак у даному випадку рефлексія та «зворотний зв'язок» не тотожні. Рефлексія є засобом, способом та механізмом, за допомогою якого «зворотний зв'язок» можна отримати [239]. Соціальна рефлексія, яка здійснюється у спілкуванні та спільній діяльності, передбачає вихід суб'єкта у позиції «над» та «поза», що дозволяє партнерам прогнозувати дії один одного, корегуючи власні дії, впливати на партнера. Розвиток даного типу рефлексії тісно пов'язаний з використанням методів імітаційного моделювання, прийняттям групових рішень та дослідженням взаємовідносин в організаціях. Практика активізації рефлексивних процесів, визначення умов їх виникнення, функціонування та розвитку в системі міжособистісної взаємодії у формі тренінгу є одним з провідних завдань нашого дослідження.

Досить плідно рефлексія вивчалась в межах теорії соціального пізнання та взаємодії (В.О.Лефевр, Г.П.Щедровицький, О.С.Анісімов та ін.).

Російсько-американський психолог та математик В.О.Лефевр розробив власну теорію рефлексії, на основі якої ним була запропонована концепція рефлексивних ігор. В.О.Лефевр наводить таке визначення рефлексії: «У традиційному філософсько-психологічному розумінні – це здатність стати на позицію «спостерігача», «дослідника» або «контролера» по відношенню до власного тіла, власних дій, власних думок. Ми розширимо таке розуміння рефлексії і будемо вважати, що рефлексія – це також здатність стати на позицію дослідника по відношенню до іншого «персонажу», його дій та думок» [139, с.16].

Роль базової категорії в теорії рефлексії В.О.Лефевра відводиться поняттю «рефлексивна система», яка розглядається як «сукупність психологічних дзеркал, котрі безкінечно відображають одне одного... Під кожним дзеркалом розуміється суб'єкт, що займає власну унікальну позицію» [139, с.16]. Спираючись на ці базові визначення, В.О.Лефевр розробив методологію рефлексивних ігор, які досить успішно використовуються для вирішення завдань стратегічного управління. Завдяки працям В.О.Лефевра, скарбничка психологічного знання поповнилась низкою розповсюджених в сучасній теорії і практиці понять, таких як: рефлексивне управління, рівень рефлексії, рефлексивна гра [135]. До розгляду деяких з них в контексті проблематики нашого дослідження ми звернемося в наступних розділах.

В працях іншого видатного представника «рефлексивного руху» Г.П.Щедровицького рефлексія визначається одночасно і як особливий процес та структура діяльності, і як принцип розгортання схем діяльності [137]. Основою для здійснення рефлексивної діяльності визнається так званий «рефлексивний вихід»: «Індивід повинен вийти зі своєї попередньої позиції діяча та перейти в нову позицію – зовнішню, як по відношенню до минулих, вже виконаних діяльностей, так і по відношенню до майбутньої діяльності, що

проектується... Нова позиція діяча буде називатися «рефлексивною позицією», а знання, що виробляються в її межах, будуть «рефлексивними знаннями» [273, с. 487].

З нашої точки зору такий погляд на рефлексивну активність фактично означає, що вона обов'язково поглинає не тільки попередні діяльності суб'єкта (які виступають у якості аналітичного матеріалу), але й майбутню діяльність (яка виступає у якості об'єкта, що проектується). Таким чином, використовуючи категорії «рефлексивного виходу» та «рефлексивної позиції», Г.П.Щедровицький вказує на те, в який спосіб попередній та набутий досвід поєднуються в рефлексивній діяльності суб'єкта.

Більше того, це дає йому змогу визначити психологічні умови, завдяки яким суб'єкт здійснює рефлексивну діяльність. «Ми мало що зрозуміємо про природу та механізми рефлексії, якщо будемо розглядати її як процес, що належить плану свідомості... природа та механізм рефлексії визначаються не процесами та механізмами свідомості ... природа та механізм рефлексії визначаються в першу чергу зв'язком кооперації кількох актів діяльності, і лише потім цей зв'язок особливим чином відображається у свідомості», – відзначає Г.П.Щедровицький [274, с. 112]. В продовження цієї думки науковець визначає рефлексивне відношення як вид кооперації між різними індивідами і діяльностями, а саму рефлексію розглядає в двох формах: колективній та індивідуальній. Таким чином, Г.П.Щедровицьким необхідною умовою виникнення рефлексії визнається створення відповідних соціально-психологічних умов. Практичною реалізацією цих ідей стала розробка методології організаційно-діяльничої гри, яка поєднує у собі інтелектуальний рефлексивний дискурс та властивості учбово-ділових ігор.

Ідеї системно-проектного підходу Г.П.Щедровицького набули свого подальшого розвитку в проектно-діяльничій концепції М.Г.Алексєєва. Спираючись на положення змістовно-генетичної логіки (А.А.Зинов'єв, Б.А.Грушин, М.К.Мамардашвілі) та системодіяльничої методології

(Г.П.Щедровицький, Е.Г.Юдін), дослідник трактує рефлексію як «знання та уміння його застосувати» [13]. При цьому автор обстоює положення про практично-дієвий характер рефлексивного мислення, яке пов'язує аналіз наявного досвіду суб'єкта з проектними установками на майбутнє. Саме цей синтез, на думку М.Г.Алексєєва, з одного боку, визначає мету та спрямованість рефлексивних актів, а з іншого боку, забезпечує реалістичність та критичність проектів, що відкриває можливості для розробки критеріїв переходу від теоретико-фундаментальних досліджень до практично-орієнтованої науки [13].

Виходячи з цього, М.Г.Алексєєв намагався розкрити діяльнісну структуру рефлексії, яка, з його точки зору, може бути представлена в чотирьох функціональних етапах, кожен з яких має власну специфічну функцію та техніку реалізації. Загальна схема рефлексивного акту, за М.Г.Алексєєвим, виглядає наступним чином: «зупинка – фіксація – об'єктивація – відсторонення» [13]. Обов'язковими умовами реалізації зазначеного механізму виступають: 1) відстороненість від оцінок, що можуть відвести суб'єкта від процесу рефлексії; 2) збереження (хоча б в латентній формі) змісту рефлексії. На основі цих принципів дослідником була розроблена програма проектування умов розвитку рефлексивного мислення.

В працях А.О.Тюкова (іншого послідовника та учня Г.П.Щедровицького) було конкретизовано послідовність роботи рефлексивного механізму в межах мислєдіяльнісного підходу. Дослідник виокремлює шість складових рефлексивного механізму: 1) Рефлексивний висновок – здійснюється тоді, коли іншими засобами та способами неможливо пізнати іншу людину та самого себе; 2) Іntenціональність (інтенція → спрямованість) – спрямованість на об'єкт рефлексії, виокремлення його серед інших об'єктів; 3) Первинна категоризація – вибір первинних засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексія; 4) Конструювання системи рефлексивних засобів – деякі первинні засоби об'єднуються в певну систему, що надає можливість більш цілеспрямовано та обґрунтовано перевіряти результати рефлексивного аналізу; 5) Схематизація

рефлексивного змісту – проводиться за рахунок використання різних знакових засобів: образів, символів, схем, мовних конструкцій; б) Об'єктивація рефлексивного опису – оцінка та обговорення отриманого результату, що передбачає перезапуск рефлексії у випадку, коли результат незадовільний [251; 252.].

«Втручання» рефлексії у поведінку як її важливу функцію підкреслюється у системній моделі О.С.Анісімова [11, с. 166–167]. Розробку власної моделі науковець здійснював на основі принципів, розроблених у московському методологічному гуртку під керівництвом Г.П.Щедровицького. Як відомо, представники даного підходу прагнули знайти способи організації мислення як діяльності [135]. Вирішення цього завдання викликало необхідність виокремлення норм мислення та пошук засобів його розвитку. В працях О.С.Анісімова це знайшло своє відображення у розробці «мови схематичних зображень», завдяки чому було запропоновано інструментальне забезпечення для розвитку мислення та рефлексії. Внаслідок цього О.С.Анісімовим переосмислюється зміст поняття методології, яка, на його думку, є сферою діяльності, провідна функція якої полягає у визначенні та вдосконаленні інтелектуальних засобів організації рефлексивних процесів. Для науковця це означало, що суб'єкт «повинен мати здатність не просто рефлексувати власне мислення, але й робити це з опорою на засоби організації рефлексії» [8]. Саме тому в наукових розробках заснованого О.С.Анісімовим московського методолого-педагогічного гуртка головний акцент було зроблено на пошук інструментів розвитку рефлексії.

Варто відзначити, що у поглядах ідеологів методології рефлексивного руху на розвиток рефлексії суб'єкта діяльності спостерігаються певні розбіжності. Так, Г.П.Щедровицький бачить відмінності власної позиції порівняно з позицією В.О.Лефевра, у працях якого, на його думку, поняття рефлексії розуміється виключно в межах епістемології та логіки [274, с. 116–117]. В той же час, О.С.Анісімов вказує на обмеженість поглядів представників

московського методологічного гуртка на рефлексивність мислення як джерело побудови норм, адекватних ситуаційній прагматиці, пропонуючи доповнення ідей школи Г.П.Щедровицького обов'язковою вимогою критеріального забезпечення рефлексії, що знайшло своє втілення в оригінальному ігротехнічному підході, який розширює можливості організаційно-діяльній гри як інструменту розвитку рефлексії [7;12].

Однак, не дивлячись на ці розбіжності, і самим авторам розглянутих концепцій рефлексивної методології, і їх послідовникам вдалося успішно реалізувати власні розробки в сфері управління через: концепцію рефлексивного управління та методологію рефлексивної гри (В.О.Лефевр та його послідовники), концепцію організаційно-діяльній гри на базі рефлексивної методології (Г.П.Щедровицький та його послідовники з московського методологічного гуртка), концепцію системного проектування в освіті і соціальному управлінні (М.Г.Алексєєв), концепцію організаційно-діяльній гри на базі критеріальної (рефлексивної) методології (О.С.Анісімов та його послідовники з московського методолого-педагогічного гуртка).

Найбільш поширеним напрямом, спрямованим на вивчення рефлексивних процесів в зарубіжній психології, є метакогнітивний підхід (metacognitive approach), який виник як продовження досліджень когнітивного розвитку в онтогенезі, започаткованих Ж.Піаже [191].

Засновнику метакогнітивізму, Дж.Флейвеллу, належить одна з перших праць в межах цього напрямку, присвячена вивченню знання дітей про власні когнітивні процеси [306]. Приблизно в цей же час у працях П.Домера було запропоноване метакогнітивістське визначення поняття рефлексія, яка розглядалася ним як «здатність думати про власне мислення з метою його вдосконалення» [300; с.102]. Сьогодні представниками цього напрямку частіше використовується термін метакогніції, під якими розуміється знання про себе як суб'єкта пізнання та регуляція власного пізнання [306; 335].

Як розвиток уявлень про метакогніції, Дж.Флейвеллом виокремлюються три основних фактори, які впливають на протікання та результат когнітивних процесів: 1) суб'єкт (з його індивідуальними пізнавальними здібностями); 2) задача; 3) стратегія [306].

Виходячи з цього, змістовно визначаються складові метакогнітивного знання: 1) метакогнітивні знання про суб'єкта (самого себе) – рефлексивне знання, образ себе як людини, здатної до пізнання; 2) метакогнітивна задача – знання про те, в який спосіб може бути вирішена задача; 3) метакогнітивне знання про стратегії – знання про те, які стратегії краще підходять до вирішення певної задачі і чого вони потребують від пізнавальних здібностей суб'єкта [306]. Метакогнітивний досвід виявляється в ситуаціях, що потребують особливих зусиль, ретельного виконання, точності, а також в нових умовах або при розв'язанні динамічних завдань. Цей досвід, з одного боку, виникає в таких ситуаціях автоматично, а, з іншого боку, саме він здійснює метакогнітивний контроль [306; 322]. Зазначимо, що положення та методологічні розробки метакогнітивного підходу мають багато спільного з деякими вітчизняними теоріями та концепціями, зокрема, з системно-проектним підходом Г.П.Щедровицького, М.Г.Алексєєва, теорією розвивального навчання Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова і частково - з концепцією А.В.Карпова [74, с.106-107].

Якщо розробка основних положень метакогнітивного підходу прямо пов'язана з науковою спадщиною Ж.Піаже, то наступний напрям дослідження рефлексивних процесів в зарубіжній психології, навпаки, виникає внаслідок заперечення одного з його постулатів про егоцентричність мислення дитини [255; 330]. Відбулося це в роботі Д. Премак та Г. Вудрафф [331], в якій вперше було запропоноване визначення уявлень про психічне (theory of mind). Саме це словосполучення і дало назву новому підходу, бо досить швидко було підхоплене в працях інших авторів, які незалежно один від одного надали власні коментарі на статтю Д. Премак та Г. Вудрафф [289; 298; 313].

Виокремлення уявлень про психічне передбачає, що «існують психічні стани, відмінні від зовнішніх подій та дій» [283]. В процесі розвитку напряму визначення базової категорії постійно конкретизувалось і зараз уявлення про психічне розглядають і як здатність визначати власні психічні стани і стани інших [331], і як метарепрезентативну здатність, тобто специфічну здатність уявляти ситуацію з різних точок зору [329]. Прихильники цього напряму дотримуються спільного методичного принципу, який передбачає розведення наявної ситуації та уявлень людини про неї. Як правило, досліджуваному пропонується певна ситуація, в якій діють сам суб'єкт або інша людина. Але робиться це таким чином, що уявлення суб'єкта про ситуацію є помилковим. Після цього, досліджуваного просять спрогнозувати дії описаного суб'єкта в заданій ситуації. Здатність, яка виявляється в таких експериментах, отримала назву «розуміння можливості помилкової думки» [307; 328].

В теоретичному плані представників цього напряму об'єднують положення когнітивної психології, зокрема, про гетерогенність психічного, відповідно до якого когнітивні функції в різних сферах пізнання розвиваються відносно незалежно. Однак вважати напрям уявлень про психічне монолітним з точки зору теоретико-методологічних конструкцій було б перебільшенням. На актуальний момент в межах цього підходу існують дві протилежні позиції відносно розуміння сутності досліджуваного феномену – «теорія теорії» та «теорія симуляції».

З точки зору представників «теорії теорії», уявлення про психічне – це життєва, але наївна теорія, певний набір здогадок та правил дії з ними, якими керується людина. Саме тому, основою для виникнення уявлень про психічне вони вважають життєвий досвід, а критерієм сформованості уявлень про психічне виступає визнання можливості помилкової думки [283; 310]. В той же час, з точки зору представників «теорії симуляції», уявлення про психіку інших людей формуються на основі безпосереднього досвіду переживання певних психічних станів. Навіть власний досвід таких переживань опосередкований

життєвою теорією психічного [301; 328]. Дискусія між представниками обох мікротеорій завершилась взаємним визнанням важливості та значущості запропонованих ними механізмів, які впливають на розвиток уявлень про психічне без оспорювання пріоритетності власних теорій [307; 325; 327]. Найбільш близькими до теорії уявлень про психічне, як в теоретичному, так і в емпіричному плані, вважаються теорії Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, М.І.Лісіної [32; 219].

Ще один з напрямів зарубіжної психології, в межах якого аналізуються рефлексивні процеси, інтерпретує їх як схильність до самоаналізу (psychological mindedness). Схильність до самоаналізу найчастіше визначається як здатність та схильність думати про себе та інших як про суб'єктів, що приводяться в дію внутрішніми станами [291]. Фактично мова йде про здатність враховувати вплив внутрішніх станів як на власну поведінку, так і на поведінку інших людей [283; 315; 316].

В межах цього напрямку схильність до самоаналізу в першу чергу вивчалась в контексті пошуку відповідей на питання про успішність психотерапії [292; 315]. Представниками цього напрямку вважалось, що клієнти, які мають схильність до самоаналізу, мають розвинуту здатність використовувати «мову психотерапії», краще розуміють психотерапевта та, врешті-решт, отримують більше користі [318]. Варто відзначити, що численні експерименти не виявили такої закономірності [292; 303; 304; 320], однак сприяли розробці діагностичних інструментів, спрямованих на вивчення схильності до самоаналізу. Переважно це були опитувальники та стандартизовані інтерв'ю [74, с.105]. При цьому, у зв'язку з відмінностями у трактовках самої схильності до самоаналізу в подальшому, у науковців виникли певні проблеми з проведенням емпіричних досліджень рефлексивних процесів [296].

Найбільш дискусійними були онтологічні питання про те, чим саме є схильність до самоаналізу (здатністю, мотивом чи схильністю), на кого вона

спрямована (тільки на самого суб'єкта чи на інших людей також), якою є психологічна природа цього процесу (когнітивною чи афективною) [312]. А.М.Грант запропонував розв'язання цієї проблеми, визначаючи схильність до самоаналізу через метакогніції. З його точки зору, схильність до самоаналізу повинна вимірюватись не безпосередньо, а опосередковано вивчатись через оцінку метакогнітивних процесів та інсайтів [311]. Продовження емпіричних досліджень схильності до самоаналізу дозволило виявити її зв'язок з: самосвідомістю, когнітивною та афективною емпатією, усвідомленням власних відносин з іншими людьми, гнучкістю, усвідомленням відповідальності (локусом контролю), реалістичністю мислення [287; 288]. Відзначимо, що найбільш близькою до цього підходу вважається концепція А.В.Карпова [108], який також вивчав вплив рефлексії на поведінку, особливості її зв'язку з іншими психологічними рисами, використовував схожий підхід при розробці діагностичних інструментів та намагався інтерпретувати її в термінології метакогнітивного підходу [74, с.106].

Починаючи з 80-х років ХХ ст. в психології означилась тенденція до більш детального вивчення усвідомлення різних психічних процесів, внаслідок чого оформився ще один напрям дослідження рефлексивних процесів, який отримав назву когнітивне несвідоме [319]. Представниками даного підходу було запропоновано розділити усвідомлення та контроль [314]. Низка проведених ними досліджень дозволила з'ясувати наступне: неусвідомлену (за певних умов) роботу оперативної пам'яті (Р.Хассін), цілепокладання та організацію діяльності для досягнення мети (Дж. Бардж, Р. Хассін, М. Фергюсон), неусвідомленість процесів оцінювання та використання стереотипів (Х.Аарц, Т.Чартланд) [314]. Таким чином, виникло питання про те, що саме і в якій мірі можна називати контролем. Відповідь була запропонована Д.Уегнером, який відзначав «очевидну валідність» контрольованості багатьох процесів. На його думку, розуміння контролю базується на «здоровому глузді»

та особистому досвіді – «контрольованими нам здаються лише ті процеси, якими ми можемо доволіно керувати» [335].

Виходячи з такого розуміння контролю, Д.Уегнер стверджує, що безпосередньо спостерігати (на рівні самоспостереження) суб'єкт може тільки бажання, потреби та дії, спрямовані на досягнення бажаного, тоді як причинний зв'язок між ними лише передбачається, але не спостерігається суб'єктом. Між тим, це передбачення про причинний зв'язок цілком ймовірно може виявитися помилковим [335]. Відповідно до теоретичних поглядів Д.Уегнера, причинний зв'язок між намірами та діями суб'єктивно може бути встановлений при виконанні певних умов: 1) намір повинен передувати дії; 2) дія повинна відповідати наміру; 3) не повинно бути інших і більш очевидних джерел активності суб'єкта, ніж ці наміри та бажання [335]. Експериментальна перевірка підтвердила справедливість припущень про умови встановлення причинного зв'язку. Спираючись на їх результати, представники підходу когнітивного несвідомого висунули досить сміливе припущення про дисоціацію контрольованих та усвідомлених процесів, а також про недостовірність властивого людям буденного відчуття контролю [335]. І, хоча зазначені припущення не вважаються остаточно доведеними, сам факт того, що рефлексія ширша, ніж просте усвідомлення, можна вважати емпірично підтвердженим. Рефлексія може бути «помилковою», коли суб'єкт уявляє собі якісь власні дії або психічні процеси не такими, якими вони є насправді. При цьому, ми поділяємо точку зору В.Ю.Дударєвої та І.М.Семенова про те, що вести мову про усвідомлення можливо лише тоді, коли суб'єкт дізнається правдиву інформацію про свої дії або психічні процеси [74, с.113]. Відзначимо, що даний підхід не має прямих аналогів серед теорій та концепцій рефлексії. Лише деякі моменти пов'язують підхід когнітивного несвідомого з підходом А.В.Брушлинського (по вивченню інсайтів) та окремими положеннями теорії Л.С.Виготського (про нетотожність функції та її усвідомлення).

1.2. Роль рефлексивної активності в становленні професійної самосвідомості та розвитку компетентності управлінців.

Рефлексивні процеси відіграють провідну роль у становленні професійної самосвідомості та компетентності управлінців. Саме тому однією з сучасних тенденцій у сфері психологічного забезпечення професійної підготовки та самовдосконалення керівних кадрів є орієнтація на формування рефлексивної культури управлінців. Як зазначають Н.А.Банько, Л.М.Карамушка, А.В.Карпов, М.В.Кларін, Н.П.Крилова, це є можливим завдяки розвитку творчого потенціалу управлінців, їх комунікативно-емпатійних якостей щодо побудови конструктивної взаємодії з підлеглими, колегами та бізнес-партнерами. Підвищення рефлексивної активності управлінців науковці відносять до переліку необхідних умов для здійснення таких якісних змін [19; 105; 107; 114; 124].

Зазначений взаємозв'язок між рефлексивною активністю та становленням професійної самосвідомості управлінців є закономірним висновком з численних психологічних досліджень, присвячених цій проблематиці, в межах яких було:

- обґрунтовано положення про роль рефлексивної активності особистості у процесі становлення та розвитку професійної самосвідомості в працях В.В.Давидова, Я.А.Пономарьова, І.М.Семенова, В.В.Століна, В.І.Слободчикова, І.І.Чеснокової [58; 196; 217; 243; 231; 266];
- досліджено особливості професійної діяльності управлінців з позицій типологічного та компетентнісного підходів в роботах Л.А.Вайнштейна, А.В.Карпова, Р.Л.Кричевського, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик [36; 107; 123; 159; 169];
- вивчено особливості становлення професійної самосвідомості управлінців з позицій психосемантичного підходу в дослідженнях О.Ю.Артем'євої, О.М.Лозової, О.М.Молдованової, Т.В.Скрипаченко [15; 141; 158; 229].

Варто відзначити, що в структурі професійної діяльності рефлексія розглядається психологами в різних аспектах: як компонент професійної підготовки (І.І.Ільясов, І.Л.Можаровський) [99; 100; 157]; як професійно важлива якість (В.І.Загвязинський, В.В.Краєвський) [86; 122]; як компонент професійної творчості (В.А.Кан-Калік, Н.Д.Нікандров) [103]; як необхідний компонент інноваційної діяльності (Л.С.Подимова, В.А.Сластьонін) [230].

При цьому, науковцями відзначається, що в управлінській діяльності можуть бути одночасно задіяні різні види та форми рефлексії.

Так, з точки зору А.В.Карпова та І.С.Ладенко, ситуативна рефлексія спонукає управлінця осмислювати ситуаційний контекст, співвідносити власні дії з предметною ситуацією та координувати їх з мінливими умовами виконання діяльності; ретроспективна рефлексія слугує для аналізу та оцінки вже виконаної діяльності, розуміння та структурування професійного досвіду; перспективна рефлексія використовується для планування та конструювання найбільш ефективних способів діяльності на майбутнє, формування уявлень про перспективи професійного розвитку [107; 130].

У тих випадках, коли рефлексивна активність здійснюється індивідуально, вона може забезпечувати: адаптацію обраного способу діяльності до конкретних умов (корегуюча рефлексія), вибір оптимальних способів та засобів вирішення певних професійних завдань (вибіркова рефлексія), вдосконалення обраного способу дій (доповнююча рефлексія). Якщо рефлексивна активність здійснюється групою, то вона може забезпечувати: координацію дій суб'єктів взаємодії для досягнення спільної мети (кооперативна рефлексія), самоорганізацію суб'єктів управління в умовах конкуренції (конкуруюча рефлексія), домінування у взаємодії (протидіюча рефлексія) [107; 131].

На думку Н.І.Гуткіної, серед видів рефлексії, які можуть бути використані в професійній діяльності можна визначити логічну, особистісну та міжособистісну рефлексію. Використання першої спрямовує рефлексивну

активність на зміст діяльності, другої – на розвиток професійної самосвідомості, третьої – на оптимізацію комунікації в системі професійної взаємодії [57].

Вважається, що рефлексивна активність в сфері професійної самосвідомості управлінців може здійснюватись на трьох рівнях: 1) на рівні відображення з наступним конструюванням особистісних смислів; 2) усвідомлення себе як самостійної особистості, відмінної від інших; 3) усвідомлення себе як суб'єкта комунікативних зв'язків у системі професійної взаємодії, здатного здійснювати вплив на оточуючих [67; 107; 155; 158].

Системотвірним компонентом конкурентоздатного управлінця-професіонала виступає сформованість рефлексивних вмінь згідно структури діяльності за схемою: ціль → спосіб → результат. Кожний структурний елемент діяльності повинен бути забезпечений необхідним рівнем розвитку рефлексивних вмінь [120]:

- цілям діяльності відповідають такі рефлексивні вміння, як: оцінка вимог до ідеалу (норми) у аксіологічному вимірі, оцінка цілей на основі діагнозу та здійснення прогнозу відносно можливостей їх досягнення, корегування цілей відповідно до ціннісних вимог діяльності;
- способам діяльності відповідають такі рефлексивні вміння, як: оцінка логіки виконання управлінських дій, оцінка можливостей їх виконання, готовність до перегляду власних дій;
- результатам діяльності відповідають такі рефлексивні вміння як: оцінка власної ефективності, прогнозування кінцевого результату діяльності, оцінка значущості продуктів діяльності та ступеню їх відповідності внутрішнім та зовнішнім критеріям якості, прийняття відповідальності за власну діяльність.

На актуальний момент в дослідженнях багатьох психологів переконливо доведено, що сформованість рефлексивних вмінь залежить від рівня розвитку здатності до рефлексії [120; 153; 155; 220; 279]. При цьому, І.М.Семеновим та

С.Ю.Степановим уточнюється, що здатність до рефлексії визначається спроможністю суб'єкта (індивідуального або групового) здійснювати рефлексивну активність по відношенню до різних видів власної діяльності [239].

Серед основних компонентів здатності до рефлексії Є.С.Михайловою визначаються: 1) представленість в «образі-Я» минулого, теперішнього та майбутнього; 2) відкритість та активність «образу-Я», високий ступінь глибини та точності особистісної рефлексії; 3) оперативність та точність рефлексивного стилю, його відповідність ситуації; 4) експансивність в сфері професійних якостей; 5) здатність до особистісної децентрації [155].

Ця точка зору підтримується А.В.Карповим, який також визнає провідну роль механізму децентрації, що лежить в основі будь-якої рефлексивної активності та передбачає «мисленевий вихід» за межі різноманітних життєвих ситуацій та ситуацій професійної взаємодії управлінців [107].

Варто відзначити, що професійна самосвідомість розглядається дослідниками як один з основних факторів, що визначає творче зростання та професійне самовдосконалення управлінців. Професійна самосвідомість розглядається психологами як сукупність стійких уявлень про себе, власні здібності, можливості та якості, що забезпечують успішність виконання управлінської діяльності. При цьому, професійна самосвідомість виникає на основі самопізнання, самооцінювання і включає в себе професійні цінності, ідеали, рівень домагань та самооцінку. В структурі самосвідомості виокремлюють різні модальності «Я», серед яких провідна роль відводиться модальностям «Я-реальне» («Я» яким «Я є») та «Я-ідеальне» («Я» яким «Я хочу бути») [67; 107; 158].

На думку А.В.Карпова до них варто додати модальність «Я-дзеркальне» («Я» яким мене бачать інші), адже невід'ємною частиною спілкування під час виконання управлінської діяльності є процес отримання зворотного зв'язку від інших суб'єктів професійної взаємодії. І саме наявність цієї модальності

вважається дослідником специфічною ознакою професійною самосвідомості управлінців [107].

Узагальнюючи вищесказане, необхідно відзначити, що активізація рефлексивної позиції в управлінській діяльності безсумнівно пов'язана з її орієнтацією на саморозвиток. Джерелом цього процесу виступає система усвідомлюваних особистістю протиріч у професійній діяльності. Саме тому, необхідно створювати такі ситуації, котрі б актуалізували її рефлексивну позицію, формували позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

При свідомій регуляції діяльності, особистість фіксує зміни в змісті і способах її здійснення, виявляє перешкоди на шляху досягнення мети. Управлінець не тільки розуміє перешкоди (їх специфіку, причини, наслідки для себе), але і сприймає самого себе як діючого та здатного долати ці перешкоди у своїй управлінській діяльності. Це допомагає змінити ставлення до діяльності в цілому, прогнозувати наслідки зміни меж цієї діяльності і трансформації «Я-концепції» [230].

В управлінській діяльності при цьому інтенсифікуються процеси прогнозування, моделювання нових її варіантів. За рахунок рефлексії у керівників активізується пізнавальна діяльність, пов'язана зі зміною змісту своїх способів і відношень. Усвідомлення зміни й оцінка цієї зміни приводять до виникнення у особистості перспектив і можливостей розвитку та вдосконалення в професійній діяльності [230].

Окремо звернемося до проблематики впливу рефлексивних процесів на розвиток професійної компетентності управлінців. Становлення професійної самосвідомості управлінців значною мірою залежить від інтенсивності та якості їх рефлексивної активності. Не менш важливою є роль цієї активності у розвитку професійної компетентності керівників. Хоча шлях до такого розуміння значущості рефлексивних процесів в сучасній науці виявився достатньо тривалим та тернистим. Це не дивно, якщо враховувати той факт, що

в теорії менеджменту питанням професіоналізму управлінської діяльності та управлінської компетентності (особливо в роботі з підвищення професіоналізму керівників) тривалий час не приділяється достатньо уваги. Схожа ситуація склалася і в психології управління, в якій основна увага зосереджена на двох проблемах: 1) визначення умов та факторів, що позитивно впливають на продуктивність управлінської діяльності; 2) розробки методів оцінки керівників та їх діяльності [4].

Переважає більшість наукових досліджень в цій області була спрямована на забезпечення оптимізації психологічних умов та структури управління (проекування, управлінських структур з урахуванням людського фактору, створення програм управлінських впливів), динамічних аспектів управління (кадрова робота – добір, розстановка, навчання); вдосконалення відносин в процесі управління; організація професійної взаємодії; оптимізація морально-психологічного клімату в колективі [116; 127; 215].

Однак поступово ситуація почала змінюватись. Науковці додали до переліку своїх завдань врахування: індивідуальних особливостей працівників; загальних та особливих характеристик персоналу; умов досягнення задоволеності індивідуальною та колективною працею, її результатами; забезпечення ціннісно-орієнтаційної єдності в колективі та, частково, особливостей особистісно-професійного розвитку працівників [123; 187; 188]. Але особлива увага почала приділялась особистості і діяльності керівників – управлінським здібностям, управлінській позиції, індивідуальним стилям діяльності, прийняттю та реалізації управлінських рішень, комунікаціям, взаємодії та багато іншому [19; 36; 105; 107; 202]. Саме завдяки цьому проблемі компетентності як властивості професіонала та її конкретним видам відводиться одне з центральних місць в сучасних психологічних дослідженнях.

Аналіз теоретичних та прикладних психологічних досліджень дозволяє виокремити різні види компетентності, які мають безпосереднє відношення до управлінської діяльності: професійна, соціальна, психологічна, комунікативна,

аутопсихологічна, конфліктологічна, соціально-психологічна та рефлексивна. На актуальний момент виявлено сутнісні характеристики, психологічну структуру, умови та фактори розвитку деяких з цих видів компетентностей.

Однак їх системні властивості, механізми формування та розвитку, а також логічні зв'язки між різними видами компетентностей поки що вивчено недостатньо. У зв'язку з цим, аналіз проблеми професійної компетентності керівника доречно розпочати з обґрунтування проблемного поля.

Категорія компетентності була ретельно проаналізована в працях О.А.Ангеловського, О.І.Денисова, А.О.Деркача, С.С.Жидаєва, В.Г.Зазикіна, І.О.Зимньої, М.С.Ігельника, Дж Равена, О.В.Чуйко [4; 65; 68; 80; 87; 96; 98; 205; 267]. Узагальнюючи результати даного аналізу, компетентність можна визначити як: наявність знань, які дозволяють висловлювати власну авторитетну думку, освіченість, авторитетність в певній області, здатність загальноновизнаного авторитету здійснювати певні акти або дії в конкретних умовах і відповідно повноваженням. Таке розуміння сутнісних характеристик компетентності стало базовим для переважної більшості теоретичних та прикладних психологічних досліджень. Саме на нього спираються сучасні дослідники, коли вивчають конкретні властивості, механізми формування та функціонування компетентності як умови професіоналізму.

Зазначимо, що в межах існуючої психологічної традиції компетентність розглядається в контексті виявлення її властивостей на рівні загального, особливого та одиничного, що відповідає одному з провідних методологічних принципів наукового знання (Б.Г.Ананьєв, О.А.Бодальов, В.М.Мясищев) [3; 30; 160]. Базове визначення компетентності (яке було розглянуто нами вище) відповідає вимогам загального рівня [4]. На рівні особливого психологами вивчаються спеціальні види компетентності, зміст яких визначається специфікою професійної діяльності та взаємодії. Узагальнюючою категорією на цьому рівні визнається професійна компетентність [4; 25; 66].

В психологічних дослідженнях професійна компетентність найчастіше пов'язується з професійною ерудицією, професійним досвідом, що набуваються на основі базової та додаткової освіти та в процесі довготривалої практичної діяльності [25].

Змістовне визначення професійної компетентності наводиться О.І.Турчиновим, який розглядає її як «високий рівень спеціальних професійних знань та оволодіння різними сферами професійної діяльності, глибоке розуміння професійних проблем, ділову надійність та здатність успішно та безпомилково вирішувати широке коло професійних задач» [250].

В роботах А.О.Деркача, В.Г. Зазикіна, А.К.Маркової професійна компетентність розглядається як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму особистості і діяльності, і, одночасно, як сфера професійного бачення суб'єкта праці, система знань, які постійно розширюються та поповнюються, що забезпечує високу продуктивність професійної діяльності. Авторами визнається, що структура та зміст професійної компетентності визначається специфікою професійної діяльності та її належністю до певних типів [66; 67; 147]. Таким чином, категорія професійна компетентність, з одного боку, має інтегративний характер, з іншого – залежить і змістовно визначається специфікою професійної діяльності і має системні, але гнучкі зв'язки з іншими видами компетентностей. На думку, В.Г.Зазикіна, ця обставина передбачає, що професійна компетентність може включати в себе інші види компетентностей, або, взагалі, ототожнюватись з ними [87].

В психологічних дослідженнях виокремлюються різні види спеціальних компетентностей, які мають узагальнюючі властивості.

Спираючись на критерій «загальне-особливе», А.К.Маркова визначає чотири різновиди компетентностей [147]:

- 1) спеціальна компетентність, яка проявляється в володінні професійною діяльністю, у здатності проектувати подальший професійний розвиток;

- 2) соціальна компетентність, яка розуміється як відповідальність за результати праці та високий рівень професійної взаємодії;
- 3) особистісна компетентність, яка інтерпретується як володіння прийомами самовиразу та здатністю чинити опір професійним деформаціям;
- 4) індивідуальна компетентність, яка проявляється у володінні прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в професійній діяльності.

Відштовхуючись від взаємопов'язаних якісних особливостей різних видів компетентностей, А.О.Деркач, В.Г.Зазикін запропонували універсальну модель структури компетентності, яка підходить до будь-якої професійної сфери та включає в себе п'ять основних компонентів [66]:

- 1) гностичний (або когнітивний) компонент, який характеризується наявністю необхідних професійних знань;
- 2) регулятивний компонент, який характеризується вмінням використовувати професійні знання для розв'язання виробничих завдань;
- 3) рефлексивно-статусний компонент, який передбачає надання суб'єкту права діяти певним чином за рахунок визнання його авторитетності;
- 4) нормативний компонент, який визначає сферу повноважень та професійного бачення;
- 5) комунікативний компонент, який характеризується здійсненням професійної діяльності в умовах ділової взаємодії та спілкування.

Відзначимо, що такий підхід орієнтує дослідників на вивчення професійної компетентності та інших спеціальних видів компетентностей через розкриття змісту всіх перелічених компонентів. При цьому, надзвичайно важливим завданням залишається врахування особистісних якостей суб'єкта діяльності, наприклад, таких, як інтелектуальна активність, здібності, пізнавальні потреби, мотивація професійних та особистісних досягнень. В психологічних дослідженнях (особливо акмеологічної спрямованості) професійна компетентність не ототожнюється з професіоналізмом, а лише розглядається як необхідна умова його досягнення [4; 66]. Основні відмінності

між компетентністю та професіоналізмом, на думку А.О.Деркача та В.Г.Зазикіна, проявляються у домінуванні гностичного (когнітивного) компоненту; важливій ролі рефлексивно-статусного та нормативного компонентів, меншій ролі комунікативного та регулятивного компонентів [66].

З нашої точки зору, наслідком такого бачення є першочергове акцентування уваги на системі знань при вивченні компетентності, і, водночас, ставлення до відповідних цим знанням вмінь, факторів регуляції діяльності та відносин в практичному застосуванні цих знань як другорядних. І у цьому ми маємо одностайність. Як зазначає О.А.Ангеловський, у даному випадку «особистісно-професійні якості суб'єкта праці та управління виконують хоча й значущу, але вторинну функцію» [4].

Окрема увага психологами приділяється визначенню універсальних видів компетентностей, які є необхідними для ефективного виконання будь-якої професійної діяльності (хоча найчастіше вони розглядаються в контексті управлінської діяльності).

Своєрідною точкою відліку в цьому питанні є позиція А.О.Деркача та В.Г.Зазикіна, які відносять до розряду універсальних наступні види компетентностей: соціально-перцептивну, аутопсихологічну, комунікативну, нормативну та рефлексивну. Психологами була запропонована базова модель психологічної компетентності, яка включає в себе [66]:

- соціально-перцептивну компетентність, яка являє собою систему знання людей про особистісні характеристики, детермінанти та індикатори, що проявляються в діяльності, поведінці, відносинах та спілкуванні;
- соціально-психологічну компетентність, яка виступає як система знань про закономірності поведінки, діяльності, спілкування і відносин між людьми, включених у професійні або соціальні групи;
- аутопсихологічна компетентність, яка являє собою систему знань, що забезпечують самопізнання, самооцінку, самоконтроль, вміння керувати власним станом та працездатністю, самоефективність;

- психолого-педагогічну компетентність, яка являє собою систему знань про методи здійснення впливу на інших людей.

Варто відзначити, що запропонована модель постійно вдосконалюється та доповнюється. На додаток до перелічених вище універсальних компетентностей, дослідниками запропоновано:

- інтерактивну компетентність, яка пов'язана з системою знань, необхідних для організації успішної професійної взаємодії [203];
- конфліктологічну компетентність, яка розглядається як регуляторна підструктура особистості, що дозволяє передбачати конфлікти, розв'язувати їх на справедливій основі, здійснювати психологічний вплив на конфліктуючі сторони з метою зниження негативних наслідків [65; 98]

Окремо варто відзначити психологічні дослідження, присвячені вивченню особливих видів компетентностей в сфері забезпечення процесів управління. Серед них можна виділити роботи С.С.Жидаєва, який займається розробкою проблематики управління кадровою роботою [80; 81]. Компетентність суб'єкта управління кадровою роботою розглядається автором виходячи з визначення її найважливіших функцій: відбір, добір нових кадрів для заміщення актуальних та запланованих вакансій, розстановка кадрів; особистісно-професійний, статусний та кар'єрний розвиток кадрів; оцінка та атестація персоналу та кадрів; забезпечення обов'язкових умов праці; створення умов, які стимулюють продуктивність праці та особистісно-професійний розвиток; формування кадрового резерву та робота з ним; підвищення професіоналізму керівного складу; нормативно-правове забезпечення кадрової роботи та трудових відносин; соціальний захист персоналу; управління конфліктами; інформаційно-аналітичне забезпечення кадрової роботи; підвищення кваліфікації та професійна перепідготовка кадрів; управління дисципліною; кадрове діловодство [81].

З нашої точки зору, модель С.С.Жидаєва є надмірно аналітичною і за необхідністю може бути приведена у відповідність більш універсальним

моделям А.К.Маркової або А.О.Деркача та В.Г.Зазикіна, що були розглянуті нами раніше.

В дослідженнях О.І.Денисова була розроблена модель конфліктологічної компетентності керівника, в структурі якої автором виокремлено наступні компоненти: гностичний, проектувальний, регулятивний, рефлексивно-статусний, нормативний та комунікативний. Дослідником описані відповідні цим компонентам знання, вміння, особистісно-професійні якості, а також умови, фактори та механізми розвитку, а також визначено взаємозв'язки між окремими компонентами [65].

Одночасно три психолого-акмеологічні моделі було запропоновано М.С.Ігельник. Перша модель являє собою узагальнений варіант психологічної компетентності керівника. В межах цієї моделі автором визначено основні вектори компетентності: когнітивний, регулятивний, рефлексивно-статусний, нормативний та комунікативний. Друга модель описує зміст психологічної готовності керівника до антикризового управління, третя модель – структурно-функціональна – відображає системні зв'язки психологічної компетентності керівника в умовах антикризового управління з іншими видами професійної компетентності [98].

Л.А.Степнова розробила модель професійної компетентності держслужбовців, яка включає в себе: на рівні структурно-змістовних видів – психологічну, соціально-психологічну, соціально-перцептивну, комунікативну та професійно-педагогічну компетентності; на рівні операційно-технологічних видів – рефлексивну та аутопсихологічну компетентності [68; 240].

С.В.Макаров в своїх дослідженнях виділяє основні протиріччя, пов'язані з розвитком акмеологічної культури, та пропонує модель акмеологічної компетентності керівника на державній службі у вигляді системи, яка включає в себе наступні компоненти: мотиваційно-особистісний (акме мотивація, акмеологічні здібності і готовність до саморозвитку); когнітивний (акмеологічне знання, система інтелектуальних вмінь, що сприяють оновленню

та збагаченню акмеологічного знання); операційний (вміння та навички самопізнання та саморегуляції) [142].

Акмеологічна компетентність складається зі знань про закономірності досягнення високих рівнів професійних та особистісних досягнень, психологічних якостей особистості, що досягла у своєму розвитку певних вершин, вмінь розрізняти об'єктивні та суб'єктивні фактори, що сприяють досягненням [66; 67; 147]. На думку А.К.Маркової, акмеологічна компетентність є категорією більш високого рівня, ніж психологічна. Саме тому, психологічна компетентність входить до складу акмеологічної як підсистема. Така точка зору співпадає з дослідженнями В.Г.Зазикіна [89; 147].

Як особливий різновид спеціальної компетентності психологами розглядається рефлексивна компетентність. Це не є дивним, враховуючи те, що рефлексивні процеси лежать в основі самопізнання та пізнання інших. Саме тому рефлексивна компетентність вважається механізмом соціально-перцептивної та аутопсихологічної компетентності [4]. Також вважається, що високий рівень рефлексивної компетентності сприяє підвищенню інноваційної складової професійної діяльності [4; 237].

Намагаючись визначити змістовну сутність рефлексивної компетентності, психологи підкреслюють, що вона «складається з обізнаності відносно процесів актуалізації розгортання рефлексії і спрямування реалізацій рефлексивної здатності в плані осмислення і подолання стереотипів мислення в утворенні нових креативно-інноваційних змістів свідомості з метою саморозвитку та вдосконалення професійної діяльності» [238].

Між різними видами спеціальних компетентностей існують тісні системні та функціональні зв'язки. Деякими психологами пріоритетне місце серед універсальних спеціальних компетентностей відводиться соціально-перцептивній компетентності, яка, наприклад, на думку О.А.Бодальова, В.Г.Зазикіна, А.О.Деркача, визначає розвиток інших видів компетентностей [27; 66; 88]. Існують і інші думки з цього приводу. Зокрема, інтерактивна

компетентність, яка міцно пов'язана з соціально-перцептивною та психолого-педагогічною компетентностями, також може претендувати на цю роль, з урахуванням того, що саме вона забезпечує зворотній зв'язок у спілкуванні та взаємодії [46]. А найбільш яскравим прикладом цього можуть слугувати роботи в сфері розвитку професійної компетентності, виконані на основі методів неінструментальної діагностики і орієнтовані на вдосконалення практики управління [88]. Ще більше прихильників у соціально-психологічній компетентності, до структури якої дослідники включають соціально-перцептивну, інтерактивну та соціально-комунікативну компетентність, і саме цій, інтегральній компетентності, надають перевагу, визначаючи її пріоритетність порівняно з іншими видами компетентностей [133; 170; 246].

З нашої точки зору, аналізуючи системні зв'язки між різними видами спеціальних компетентностей в структурі професійної компетентності управлінців, існує достатньо підстав для визначення особливого статусу саме рефлексивної компетентності.

По-перше, через те, що багатьма дослідниками вона відноситься до метакомпетентностей – універсальних характеристик людини, що виявляються в усьому спектрі компетентностей, якими вона володіє [40; 85; 317]. До них в першу чергу відносять: здатність до рефлексії, здатність до децентрації, комунікативність, аналітичні здібності [317].

По-друге, тому що поняття метакомпетентності «створювалось і використовувалось в якості засобу теоретичного пояснення процесів особистісного розвитку» [82, с.16]. Фактично вона є результатом інтеграції метакомпетентностей та особистісних характеристик управлінця. Якщо компетенції – це характеристики, необхідні для задовільного (тобто середнього) виконання завдань, то компетентності – характеристики, що притаманні найкращим співробітникам [336, р.277]. Іншими словами, найвищі професійні досягнення неминуче пов'язані з особистісними особливостями людини та системою суб'єктивних відносин, що в неї є. З нашої точки зору, серед усіх

проаналізованих нами раніше спеціальних видів компетентностей управлінців, цим характеристикам найбільше відповідає своїм змістом саме рефлексивна компетентність.

По-третє, рефлексивна компетентність має найбільшу кількість безпосередніх змістових та функціональних зв'язків з іншими видами спеціальних компетентностей, глибоко входячи в їх структуру (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Модель рефлексивної компетентності в структурі професійної компетентності управлінців

Проілюструємо це низкою прикладів:

- до структури конфліктологічної компетентності входить рефлексивно-статусний компонент, під яким розуміється розвинута рефлексивна організація діяльності та відносин, рефлексія власної поведінки та спілкування, відображення ієрархічних відносин) [65];
- до структури аутопсихологічної компетентності входить рефлексивний компонент, який включає здатність здійснювати адекватну самооцінку та ефективний самоконтроль, в тому числі динамічних характеристик [66];

- до характеристик соціально-перцептивної компетентності відносяться рефлексивно-перцептивні знання та вміння.

Аналогічні зв'язки рефлексивна компетентність має з іншими видами спеціальних компетентностей. Саме тому в структурі професійної діяльності управлінців її можна розглядати як метакомпетентність, яка не тільки має системні і функціональні зв'язки в інших видах компетентностей, але й в деяких випадках виступає опосередковуючою ланкою, поєднуючи окремі види компетентностей.

1.3. Зміст та структура рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.

У поглядах психологів щодо визначення сутності поняття рефлексивна компетентність спостерігається поліваріативність. Одне з перших визначень рефлексивної компетентності було надано О.А.Поліщук. Вивчаючи професійні якості державних службовців, дослідниця визначила рефлексивну компетентність як «професійну якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності» [194].

Загальний характер та універсальність визначення даної категорії дозволили багатьом дослідникам використовувати його для вивчення психологічних особливостей представників різних професійних сфер, зокрема педагогічної. Так, практично ідентичне за змістом визначення можна знайти в працях Ю.В.Кушеверської, яка розглядає рефлексивну компетентність одночасно як системотвірний компонент професійної педагогічної діяльності та як особистісну якість, що забезпечує ефективність та результативність цієї діяльності [128].

Акцент на забезпеченні професійних та життєвих досягнень при визначенні рефлексивної компетентності прослідковується і в працях інших

дослідників. В.А.Метаєва розглядає рефлексивну компетентність як акмеологічний феномен, що сприяє досягненню найвищих результатів в діяльності. Саме це дозволяє дослідниці визначати рефлексивну компетентність як метакомпетентність [152]. Така точка зору є похідною від низки досліджень, проведених раніше в межах акмеологічного підходу (А.А.Деркач, Е.Ф.Зеєр, І.О. Зимня, І.Н.Семенов, А.В.Хуторської), в яких рефлексія виступає системотвірним чинником професійної компетентності.

В контексті педагогічної діяльності розглядають рефлексивну компетентність Г.А.Полякова, К.Ф.Нор, Ю.О.Бабаян. Г.А.Полякова, яка визначає рефлексивну компетентність як «інтегративну особистісну якість, що характеризує ступінь опанування сукупністю рефлексивних компетенцій» [195]. На думку автора, рефлексивна компетентність передбачає включення професійно-особистісних якостей педагога, а також його готовність до рефлексивної діяльності з використанням знань, вмінь та навичок, професійного та життєвого досвіду. К.Ф.Нор та Ю.О. Бабаян пропонують схожу трактовку змісту поняття рефлексивна компетентність, під якою вони розуміють інтегративну якість особистості, яка характеризує ступінь засвоєння сукупності рефлексивних компетенцій, що включає характеристику рефлексивної діяльності з використанням знань, умінь, навичок професійного і життєвого досвіду [16; 164].

В контексті розвитку управлінської компетентності аналізує дану категорію С.С.Міхєєв. Спираючись на теоретико-методологічну базу акмеологічних досліджень, автор розглядає суб'єктивні фактори розвитку управлінської компетентності: високий рівень теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, творче мислення, рефлексивну та аутопсихологічну компетентність, самооцінку та саморегуляцію, ставлення до професії, професійно-управлінську спрямованість та професійно важливі якості [156].

Як відзначає автор, рефлексивні процеси супроводжують самоаналіз та самооцінку управлінця, забезпечують зворотний зв'язок з боку колег та

підлеглих, з якими вони взаємодіють в процесі управління. Завдяки рефлексії відбувається переосмислення управлінської діяльності, оцінка власного рівня розвитку управлінської компетентності, здійснюється вибір напрямків її розвитку. Саме тому рефлексивна компетентність розглядається як невід'ємна складова управлінської компетентності в цілому.

При цьому, С.С.Міхеєв зазначає, що в акмеологічних дослідженнях (А.С.Гусева, І.В.Єлшина, О.І.Жданова, В.Б.Нарушак, Л.А.Степнова) рефлексивна компетентність традиційно розглядається разом з близькою за змістом аутопсихологічною компетентністю, яку розуміють як здатність до продуктивного самопізнання, самооцінки, самодіагностики, що, в свою чергу, дозволяє ефективно та довільно здійснювати саморегуляцію, позитивно спрямовувати процеси самомотивації та саморозвитку [156].

Використання розширених, але синонімічних за своїм змістом визначень рефлексивної компетентності є достатньо поширеною практикою серед психологів. Наприклад, Г.І.Давидовою використовується термін «професійна рефлексивна компетентність» [60], а Н.В.Дмитрієва, Н.В.Шелепанова, І.С.Валіуліна – термін «рефлексивно-креативна компетентність» [72], О.В.Піскунова – термін «рефлексивно-проектна компетентність» [193].

В першому випадку робиться акцент на взаємозв'язку рефлексивної компетентності та професійної діяльності, в другому – на взаємозв'язку рефлексивно-креативних здібностей та творчих проявів, в третьому – на ролі рефлексивної компетентності у розвитку професійної самосвідомості. Однак, з нашої точки зору, зміст наведених авторами визначень збігається з інтерпретацією рефлексивної компетентності в роботах О.А.Поліщук. Таким чином, розглянуті моменти дають підстави об'єднувати зміст категорій рефлексивна компетентність, аутопсихологічна компетентність, професійна рефлексивна компетентність, рефлексивно-креативна компетентність та рефлексивно-проектна компетентність. І надалі в нашому дослідженні ми

будемо використовувати термін рефлексивна компетентність як об'єднану назву даної категорії.

Досить варіативними є погляди психологів на визначення структури рефлексивної компетентності. Виходячи з типів рефлексії, Г.І.Давидова виокремлює наступні основні компоненти рефлексивної компетентності [60]: 1) міжособистісне спілкування («Я – як компетентний суб'єкт міжособистісного спілкування»); 2) професійно-ділові відносини («Я – як компетентний суб'єкт професійно-ділових відносин»); 3) культурно-ціннісні відносини («Я – як компетентний суб'єкт культурно-ціннісних відносин»); 4) рефлексивні відносини («Я – як компетентний суб'єкт рефлексивних відносин», що «характеризуються позитивним регулюючим ставленням до себе і пізнавально-осмисленим ставленням до навколишнього світу»).

Іншу точку відліку при визначенні структури рефлексивної компетентності обрано Л.Є.Калініною та Ю.В.Кушеверською. Дослідниці вважають, що компетентність формується в процесі діяльності і проявляється в органічній єдності професійних знань, спеціальних вмінь та ціннісних відносин. Саме тому, спираючись на основні положення діяльнісного підходу, автори визначають в структурі рефлексивної компетентності когнітивний, операційний та особистісний компоненти [102; 128]. Не ставлячи під сумнів можливість такого виокремлення, в даному випадку ми погоджуємося з критичними зауваженнями І.А.Стеценко та Г.А.Полякової стосовно того, що при такому підході не враховується мотиваційний компонент [241].

На необхідності його врахування особливий акцент було зроблено І.О.Зимньою, яка, пропонуючи власний концептуальний погляд на загальну структуру компетентності, виокремлювала наступні її компоненти [96]: готовність до прояву компетентності (мотиваційний компонент); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний компонент); досвід прояву компетентності в різних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий компонент); ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування

(ціннісно-смісловий компонент); емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності. Спираючись на підхід І.О.Зимньої, схожу структуру рефлексивної компетентності пропонують І.А.Стеценко та Г.А.Полякова, які виокремлюють наступні компоненти: мотиваційно-цільовий блок, процесуально-змістовий блок, емоційно-вольовий блок та контрольно-оцінний блок [241].

Розвиток категорії рефлексивна компетентність тісно пов'язаний з розробкою уявлень про неї саме в системі підвищення професіоналізму керівних кадрів. Суттєвий внесок в цьому напрямку, крім згаданої нами раніше О.А.Поліщук, було зроблено С.Ю.Степановим та І.Н.Семеновим, які визначають рефлексивну компетентність як «складне утворення, в структуру якого входить» [219]: знання про рольову структуру та позиційну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); уявлення про внутрішній світ іншої людини, причини її вчинків (комунікативний тип рефлексії); вчинки, поведінка та образи власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); знання про об'єкт та способи дії з ним (інтелектуальний тип рефлексії).

Таким чином, проведений теоретико-методологічний аналіз дозволяє нам визначити рефлексивну компетентність як сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію (процес самопізнання, самоінтерпретації та самокорекції, а також пізнання, інтерпретація та оцінка інших). Її зміст розкривається в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних та рефлексивно-комунікативних компетенцій.

Висновки до I розділу

Рефлексивна компетентність – це сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію, яка розуміється як процес самопізнання, самоінтерпретації та самокорекції, а також пізнання та інтерпретації інших.

Зміст рефлексивної компетентності розкривається в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних та рефлексивно-комунікативних компетенцій.

Рефлексивна компетентність – інтегральна характеристика особистості, що відіграє провідну роль у процесі розв'язання проблемних ситуацій у міжособистісній взаємодії.

Структурними компонентами рефлексивної компетентності особистості виступають: уявлення про себе та інших суб'єктів взаємодії, система знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії, ставлення до проблемних ситуацій у взаємодії, вміння та навички саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії, готовність до використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії.

Запропонована модель рефлексивної компетентності особистості дозволяє розглядати її як метакомпетентність, яка виступає опосередковуючою ланкою, поєднуючи окремі види компетентностей.

Розвиток рефлексивної компетентності відбувається в площинах когнітивного дискурсу, психологічного та інтерактивного простору особистості.

Необхідні умови для формування рефлексивної компетентності можуть бути створені в соціально-психологічному тренінгу, що забезпечує розвиток метарепрезентативної здатності уявляти ситуації міжособистісної взаємодії з різних точок зору.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТОП-МЕНЕДЖЕРІВ

2.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження.

Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу та виходячи з визначення об'єкта, предмета та мети дослідження, нами були прийняті наступні *робочі положення*:

1) рефлексивна компетентність – це сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію (процес самопізнання, самоінтерпретації та самокорекції, а також пізнання, інтерпретація та оцінка інших) особистості;

2) рефлексивна компетентність є інтегральною властивістю особистості, її зміст розкривається в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних та рефлексивно-комунікативних компетенцій;

3) механізмом формування рефлексивної компетентності особистості виступає розвиток здатності до самокорекції особистісної позиції в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Для перевірки цих положень нами:

- визначались система емпіричних показників;
- здійснювався добір методів діагностики та математичної обробки результатів;
- розроблялась спеціалізована програма соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування рефлексивної компетентності особистості управлінців.

Методи та методики добирались таким чином, щоб забезпечити вивчення системи уявлень досліджуваних про себе та особливостей їх рефлексивної активності, а також фіксацію особистісних змін досліджуваних в процесі формувальної частини дослідження.

Відповідно до існуючих стандартів для розв'язання такого типу завдань [129], дослідження проводилось за наступним планом в два етапи:

I етап – проведення емпіричного дослідження особливостей рефлексивної компетентності топ-менеджерів в міжособистісній взаємодії;

II етап – формувальна частина дослідження – розробка та апробація програми тренінгу з метою формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів (рис. 2.1).

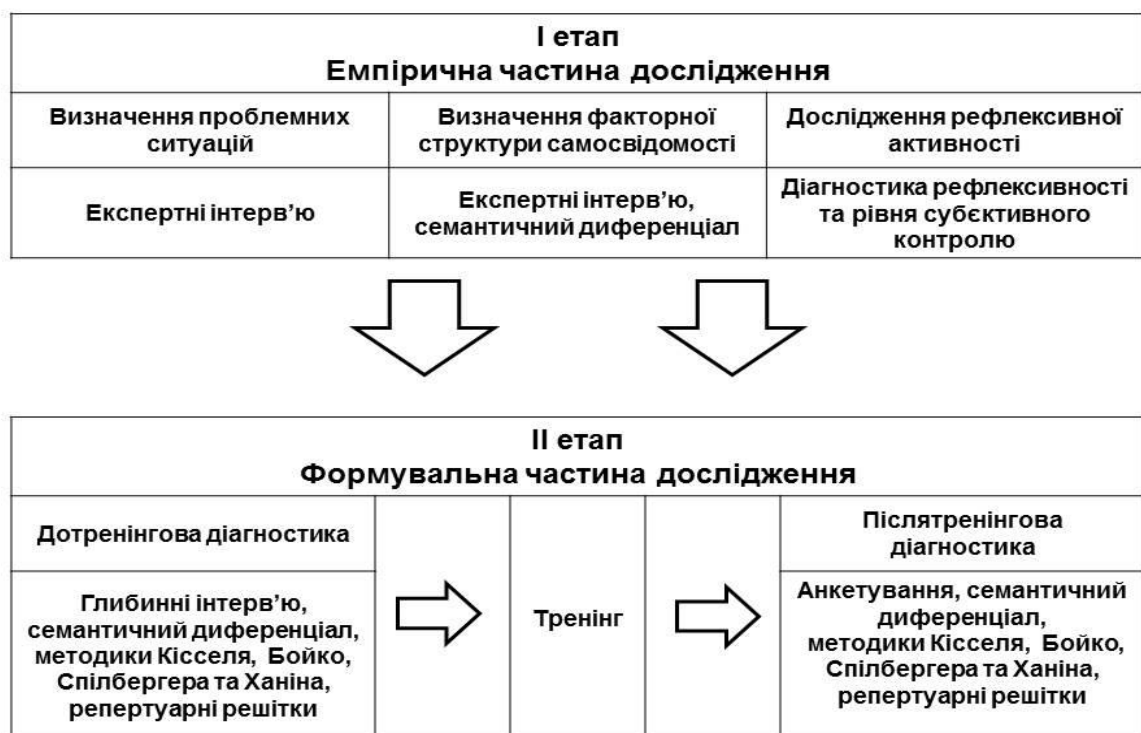


Рис. 2.1. Модель програми емпіричної та формувальної частини дослідження.

Вибірка.

У дослідженні приймали участь управлінці вищої керівної ланки компаній приватної форми власності, розташованих у м. Київ. Загальна кількість вибірки складає 224 особи (з них 140 – чоловіки, 84 – жінки), з них:

- 30 осіб приймали участь у емпіричному дослідженні у якості експертів;

- 152 особи приймали участь у якості учасників розширеного емпіричного дослідження;
- 42 особи (дві тренінгові групи по 10 осіб в кожній та дві контрольні по 11 осіб) приймали участь у якості учасників формувальної частини дослідження (соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування рефлексивної компетентності).

До участі у дослідженні залучалися особи, які займають вищі керівні посади в організаціях (генеральні директори, комерційні директори, фінансові директори, директори з маркетингу та реклами, директори з управління персоналом). При доборі учасників дослідження додатково враховувався їх формальний статус у системі професійної взаємодії (особи, які працюють як найняті працівники та особи, які є власниками компаній і здійснюють управлінську діяльність) та стаж роботи на керівних посадах (1-3, 4-7, більше 7 років).

Виходячи з того, що рефлексивна компетентність є метакомпетентністю, а також з визнання провідної ролі рефлексивності (як інтегральної властивості) в трансформації та оновленні життєвого та професійного досвіду особистості, для її діагностики ми вважаємо за доцільне використовувати методичний інструментарій, розроблений в межах метасистемного підходу [109; 137; 138].

Таким дослідницьким інструментом, який використовувався нами в процесі проведення емпіричного дослідження, є *Методика діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А.В.Карпова* [110].

Зазначена методика була обрана нами із врахуванням провідної ролі рефлексивних процесів та властивостей особистості, що обґрунтовується в працях багатьох психологів.

Так, рефлексивні властивості розглядаються як засіб саморегуляції та самоконтролю в працях Б.Г.Ананьєва, Д.О.Леонтьєва та А.Ж.Аверіної, І.М.Семенова та С.Ю.Степанова, Ю.М.Кулюткіна, А.С.Шарова [3; 125; 135; 239; 270].

В дослідженнях А.В.Карпова рефлексія також визначається як процес, що відіграє провідну роль у саморегуляції. Рефлексія розглядається дослідником «як найважливіша регулятивна складова особистості».

З точки зору А.В.Карпова, рефлексія має специфічний характер по відношенню до інших видів психічних процесів, комплексну та синтетичну природу, особливий статус і місце в структурі психічних процесів: «рефлексія є синтетичною психічною реальністю, яка може виступати (і реально виступає) і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них» [110, с. 48].

На думку дослідника, синтез цих модусів визначає якісну визначеність рефлексії, саме тому для нього «рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення будь-чого, і процес репрезентації психіці власного змісту» [110, с. 48].

Розглядаючи рефлексивність як індивідуальну властивість, А.В.Карпов припускає можливість її квантифікації та діагностики [108, с. 113]. Для цього ним була розроблена психодіагностична методика визначення індивідуального ступеню вираженості рефлексивності та проведений цикл спеціальних емпіричних досліджень [108; 110; 111].

У концепції та дослідженнях А.В.Карпова було обґрунтовано високу значущість та домінуючу роль рефлексії в процесах саморегуляції (в т.ч. на вибірці управлінців) [107]. Встановлено взаємозв'язок між ступенем вираженості рефлексивності та успішністю управлінців в професійній взаємодії.

Також визначено, що управлінці з недостатньо розвинутою рефлексивністю (низькі показники рефлексивності) та надмірно розвинутою рефлексивністю (максимально високі показники рефлексивності) не здатні використовувати власні рефлексивні здібності в різних ситуаціях професійної взаємодії і менш успішні порівняно з управлінцями, що мають показники рефлексивності вище середнього.

Даний діапазон показника рефлексивності автором було визначено як «рефлексивний оптимум». Потрапляння показників досліджуваних нами топ-менеджерів в межі «рефлексивного оптимуму» розглядалося нами як індикатор відповідності необхідному рівню розвитку рефлексивної компетентності, достатньої для успішного здійснення топ-менеджерами професійних обов'язків в різних ситуаціях взаємодії.

Крім того, зазначена методика була обрана нами, виходячи з того, що:

1) методика спрямована на діагностику рефлексивності, яка розуміється як інтегративна властивість особистості.

2) конструктивні особливості методики передбачають врахування поведінкових та інтроспективних індикаторів прояву рефлексивності, яка розглядається одночасно як психічна властивість, процес та стан.

3) особливості рефлексивності як властивості особистості за допомогою даної методики розкриваються в двох вимірах, що відповідають двом типам рефлексії за критерієм спрямованості:

- інтрапсихічному, де рефлексія розглядається як здатність до сприймання власної психіки та її аналізу;
- інтерпсихічному, де рефлексія розглядається як здатність до розуміння психіки інших людей.

4) в методиці передбачено, що зміст поведінкових індикаторів рефлексивності визначається з урахуванням трьох видів рефлексії, що виокремлюються за часовим критерієм, а саме ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної рефлексії.

5) методика є достатньо компактною, що дозволяє використовувати як інструмент для швидкої експрес-діагностики, що є важливим для здійснення вимірювальних процедур в процесі емпіричного дослідження.

Діагностична процедура за даною методикою виглядає наступним чином. Досліджуваним пропонується надати відповіді на 27 пунктів опитувальника. Для цього на спеціальному бланку проти кожного твердження вони повинні

обрати один з семи можливих варіантів відповіді: 1 – абсолютно не вірно, 2 – не вірно, 3 – скоріше не вірно, 4 – не знаю, 5 – скоріше вірно, 6 – вірно, 7 – абсолютно вірно.

За кількістю набраних балів визначають ступінь вираженості рефлексивності як інтегральної властивості особистості. Крім того, передбачена можливість переведення «сирих» балів у стени (таблиця 2.1), що є певною перевагою даної методики, бо дозволяє використовувати більш широкий арсенал методів математичної обробки при встановленні взаємозв'язків між результатами, отриманими за допомогою цієї та інших методик.

Таблиця 2.1

Переведення тестових балів у стени за методикою діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А.В.Карпова.

Бали	до 80	80- 100	101- 107	108- 113	114- 122	123- 130	131- 139	140- 147	148- 156	157- 171	172 і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Переведення в стени дозволяє інтерпретувати отримані результати, диференціюючи обстежуваних на три групи, в залежності від ступеню вираженості рефлексивності: до 4 стенів – низький рівень рефлексивності; 4-7 стенів – середній рівень рефлексивності; 8-10 стенів – високий рівень рефлексивності.

Додатковими аргументами на користь застосування цієї методики були:

- дані про задовільну надійність та валідність [110,111]; перевірка її ефективності на вибірці управлінців [106; 107];
- дані про можливість її використання для встановлення взаємозв'язку між особливостями Я-концепції особистості та рівнями розвитку рефлексії [282].

Одним із завдань емпіричного дослідження було виявлення структурних компонентів образу ідеального управлінця та визначення факторної моделі професійної самосвідомості особистості топ-менеджера.

Для цього нами застосовувався метод експертних інтерв'ю та метод монополярного семантичного диференціалу.

Метод експертних інтерв'ю використовувався нами з подвійної метою.

По-перше, для конкретизації конструкту «успішний топ-менеджер» і визначення базових характеристик, які розкривають зміст уявлень про «ідеального» керівника.

По-друге, для визначення проблемних ситуацій в міжособистісній взаємодії, які потенційно можуть виступати предметом рефлексії для управлінців вищої керівної ланки. На основі аналізу виявлених ситуацій нами здійснювався добір ігрових вправ та кейсів для соціально-психологічного тренінгу.

Процедура інтерв'ю включає в себе стадію знайомства та 2 основних дослідницьких блоки. На стадії знайомства передбачалось з'ясування імені, віку, посади, стажу роботи на керівних посадах, галузевої приналежності та форми власності компанії (підприємства), особисті досягнення під час роботи на керівних посадах.

Психологічний зміст цього блоку орієнтований на встановлення довірчих стосунків, створення сприятливого клімату дослідження та формування настанови на співпрацю.

Основна мета цього блоку - встановлення контакту та отримання загальної інформації для подальшої розмови.

Перший блок містить перелік запитань та завдань, спрямованих на виявлення характеристик ідеального топ-менеджера в уявленнях управлінців. Для цього застосовувалися психосемантичні техніки, доцільність використання яких обґрунтовується в працях В.В.Століна, Ф.Франсели, Д.Банністера [242,259].

Базові питання та завдання першого блоку.

Ви ділова людина й, напевне, за родом своєї діяльності спілкуєтесь з широким колом людей. Чи є серед них топ-менеджери (управлінці), які настільки успішні в своєму бізнесі, що вони є для Вас прикладом? Що вирізняє цих людей?

Виявлення елементів рангової решітки.

Назвіть, будь ласка, 5 топ-менеджерів, яких з Вашої точки зору можна назвати успішними й 3-5 топ-менеджерів, які з Вашої точки зору, є менш успішними. За можливістю називайте топ-менеджерів, що керують підприємствами (компаніями) з різних галузей. Імена топ-менеджерів компаній (допускається умовна назва) записуються на картки (набір елементів).

Виявлення конструктів за допомогою техніки мінімального контексту (триад). Із набору елементів беруться по 3 картки (тріада).

Давайте спробуємо порівняти 3-х цих людей. Знайдіть, будь ласка, те, чим двоє з них схожі й чим відрізняються від третього. Всі характеристики записуються на спеціальному бланку. Процедура передбачає почергове порівняння всіх топ-менеджерів з набору елементів. Кожний елемент (топ-менеджер) порівнюється з іншими мінімум 1 раз.

Отже, давайте, підведемо підсумки. Ви назвали такі характеристики успішного топ-менеджера... Давайте подумаємо, чи все ми назвали. Якими ще якостями, з Вашої точки зору, необхідно володіти, щоб бути успішним топ-менеджером?

Другий блок містить перелік запитань та завдань, спрямованих на виявлення проблемних ситуацій в міжособистісній взаємодії.

Базові питання та завдання другого блоку.

Як би Ви могли охарактеризувати міжособистісні взаємини у Вашій організації? В чому специфіка цих взаємин? Розкажіть про це якомога детальніше.

Давайте спробуємо окреслити основні «проблемні» точки в системі «топ-менеджер-підлеглі»: що це за ситуації? (Записуються на бланку) Як вони (ситуації) впливають на діяльність, розвиток бізнесу підприємства (компанії)? Які, на Вашу думку, існують способи оптимізації (покращення) взаємин між топ-менеджерами та підлеглими? Що буде сприяти цьому? Чому? Що може стати перепоною для цього? Чому?

Давайте спробуємо окреслити основні «проблемні» точки в системі «топ-менеджер - бізнес-партнери»: що це за ситуації? (Записуються на бланку) Як вони (ситуації) впливають на розвиток бізнесу підприємства (компанії)? Які, на Вашу думку, існують способи оптимізації (покращення) взаємин між топ-менеджерами та бізнес-партнерами? Що буде сприяти цьому? Чому? Що може стати перепоною для цього? Чому?

Давайте спробуємо окреслити основні «проблемні» точки в системі «топ-менеджер - інші топ-менеджери (які працюють в одній компанії)»: що це за ситуації? (Записуються на бланку) Як вони (ситуації) впливають на розвиток бізнесу підприємства (компанії)? Які, на Вашу думку, існують способи оптимізації (покращення) взаємин між топ-менеджерами та іншими топ-менеджерами? Що буде сприяти цьому? Чому? Що може стати перепоною для цього? Чому?

Як би Ви могли охарактеризувати взаємини «власник-топ-менеджер»? Як Ви вважаєте, чи є відмінності у взаєминах «власник-топ-менеджер» для підприємств різних форм власності? В чому це виявляється? Які, на Вашу думку, існують способи оптимізації взаємин власників та топ-менеджерів? Ваш прогноз: як можуть розвиватися взаємини в системі «власник-топ-менеджер» в перспективі? Чому? Що буде сприяти такому розвитку? Чому? Що може стати перепоною для цього? Чому?

Результати, отримані за допомогою першого блоку експертного інтерв'ю, передбачається використовувати для подальшої розробки монополярного семантичного диференціалу.

Для цього на підставі частотного аналізу планується виокремити базові характеристики уявлень управлінців про «ідеального» топ-менеджера. Зазначені характеристики буде покладено в основу шкал семантичного диференціалу.

Варто відзначити, що, розробляючи методику семантичного диференціалу, ми використовуємо однополюсні шкали, що є певним відступом від існуючих стандартів. Починаючи з робіт Ч.Осгуда, Дж Сусі та П.Танненбаума, в психосемантичних дослідженнях обстоюється необхідність використання біполярних конструктів для побудови семантичного диференціалу [167]. Ця традиція продовжується і в працях вітчизняних психологів О.Ю.Артем'єва, В.Ф.Петренко, О.Г.Шмельов [15,177,179,271].

Однак, Дж.Келлі в межах теорії особистісних конструктів визнавав факт існування однополюсних конструктів, які називаються ним конструктами з прихованою опозицією. Більше того, в дослідженнях В.В.Століна було переконливо та аргументовано доведено в спеціальному експериментальному дослідженні можливість існування саме однополюсних конструктів [166; 243].

Саме це дає нам підстави в нашому дослідженні користуватися монополярними шкалами при побудові семантичного диференціалу.

Для обробки результатів дослідження з метою визначення профілю уявлень експертів про ідеального управлінця і побудови факторної моделі професійної самосвідомості управлінців вищої керівної ланки використовувався кореляційний та факторний аналіз.

Фінальний варіант *методики монополярного семантичного диференціалу* (додаток Н) використовувався для вивчення особливостей професійної самосвідомості топ-менеджерів.

За допомогою даної методики передбачалося отримати оцінки топ-менеджерами самих себе («Я-реальне», «Я-ідеальне») та інших людей, з якими вони вступають у міжособистісну взаємодію. Можливі варіанти оцінок по кожному пункту методики: «1», «2», «3», «4», «5», «6», «7».

Основними емпіричними показниками визначено: значення за визначеними факторами та відстань між елементами («Я-реальне», «Я-ідеальне», «інші»), що характеризують ступінь інтегрованості та диференціації самосприйняття.

Особливості самоконтролю у професійно значущих ситуаціях вивчались за допомогою *Методики дослідження „Рівень суб`єктивного контролю” (РСК)*. В основу розробки даної методики було покладено принципи, сформульовані американським психологом Дж. Роттером [332], котрий вважав, що люди відрізняються один від одного в залежності від того, як і де вони локалізують контроль над значущими для себе життєвими ситуаціями.

На думку Дж. Роттера, можливі два варіанти локалізації – зовнішній (екстернальний) та внутрішній (інтернальний). При цьому локус контролю розглядається Дж. Роттером як універсальний параметр особистості, котрий виявляється в будь-яких ситуаціях.

Розвиваючи погляди Дж. Роттера, інші дослідники - Є.Ф.Бажин, С.А.Голинкіна, А.М. Еткінд – на противагу американській традиції дослідження, для якої властивий опис особистості через узагальнені транситуативні характеристики, запропонували диференційований підхід до вивчення локусу контролю [17].

Враховуючи те, що даний підхід більше відповідає поставленим нами дослідницьким цілям та завданням, для вивчення особливостей самоконтролю у професійно значущих ситуаціях нами було обрано методику дослідження рівня суб`єктивного контролю (РСК), розроблену Є.Ф.Бажиним, С.А.Голинкіною та А.М.Еткіндом (співробітниками НДІ імені Бехтерева) у формі опитувальника, котрий складається з 44 суджень.

Існує декілька варіантів опитувальника – варіант «А» (котрий передбачає більш широкий спектр відповідей по 6-ти членній шкалі від «-3» до «+3») та варіант «Б» (котрий передбачає використання бінарної шкали). Варіант «А» є

більш чутливим вимірювальним інструментом. Тому, для нашого дослідження було обрано саме цю форму опитувальника [200, с. 288].

Методика дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» дозволяє визначити особливості самоконтролю особистості по шкалам: Із (шкала загальної інтернальності), Ід (шкала інтернальності у сфері досягнень), Ін (шкала інтернальності у сфері невдач), Іс (шкала інтернальності у сімейних стосунках), Іп (шкала інтернальності в сфері професійних відносин), Ім (інтернальність у сфері міжособистісної взаємодії), Ізд (шкала інтернальності у ставленні до здоров'я та хвороб).

Виходячи з дослідницьких цілей та завдань, основними емпіричними показниками при аналізі результатів нашого дослідження виступили інтернальність у професійній діяльності (Іп) та міжособистісній взаємодії (Ім), інтернальність у в сфері виробничих відносин (Ів), інтернальність у сфері невдач – Ін, інтернальність у сфері досягнень (Ід).

Особливості рефлексивної активності топ-менеджерів на рівні узагальнених соціальних установок (інтегральні показники – задоволеність роботою та професією та готовність до самостійної творчої активності) та смислових установок, а також ставлення до професійно значущих якостей вивчались *методом глибинного інтерв'ю*.

При розробці тематичного плану проведення глибинного інтерв'ю ми спиралась на методологічні напрацювання Р.Мертон, М. Фіске, П. Кендалла [151], С.О.Белановського [22], В.Ф. Журавльова [83], О.П.Соснюка [235] та В.А. Ядова [280], щодо використання даного методу в дослідницькій практиці.

Для дослідження професійних аутостереотипів та загальної спрямованості професійної самосвідомості топ-менеджерів на рівні смислових установок нами використовувалась проективна техніка «Персоніфікація». Відповідність даної техніки дослідницьким цілям та завданням доводиться у роботах Е.Гофмана, Л.Сініло, Є.Громової, М.Герасимової, Д.Моргана, І.Гурджи [52; 54; 55; 228; 326].

Крім того, нами використовувався методологічний прийом вивчення форм репрезентації персоніфікованих образів, запропонований М.І.Сарджвеладзе у методиці «Монологічне інтерв'ю» [213].

Структура інтерв'ю складається зі вступу, 6 тематичних блоків та заключної частини. Загальні контури тематичного плану глибинного інтерв'ю можуть бути описані наступним чином:

Вступна частина інтерв'ю.

Знайомство, попередження про запис розмови на диктофон, гарантування анонімності отриманої інформації.

Основна мета - встановлення психологічного контакту та довірчих стосунків; отримання загальної інформації для подальшої розмови.

Базові запитання: збирання біографічних даних (відомостей про освіту, стаж роботи, професійну кар'єру, сімейний стан, хобі, захоплення).

I. Ставлення до власної професії .

Основна мета – вивчення особливостей ставлення до роботи та визначення рівня ідентифікації з професією.

Базові запитання.

Що, на вашу думку, приваблює людей в професії менеджера (управлінця)? Чим професія подобається особисто Вам? Що Вам не подобається у Вашій професії?

Наскільки Вам вдається реалізувати власні професійні знання, вміння та навички в роботі? Які з них найбільш корисні в роботі? Від чого залежить успіх у Вашій роботі?

Чого Вам не вистачає для того, щоб бути більш успішним в роботі? Які почуття (емоції) викликає у Вас робота? Що Вам приносить найбільше задоволення під час роботи? Що Вас засмучує? Як часто таке трапляється?

Наскільки Ви задоволені місцем роботи? Чи змінили б Ви місце роботи (або професію), якщо б мали таку можливість? На яку саме? За яких умов?

Після обробки отриманої інформації методом якісного *контент-аналізу*, рівень ідентифікації з професією визначається за спеціально розробленою 5-ти членною шкалою в залежності від ступеню виразу основних ознак по даному показнику («+2» – сильний прояв; «+1» – середній прояв, «0» – суперечливий, або недостатній прояв; «-1» – слабкий прояв; «-2» – прояви відсутні).

II. Професійні аутостереотипи.

Основна мета – з'ясування змістовних характеристик професійних аутостереотипів у порівнянні з іншими професіями.

Базові запитання.

У світі існує багато цікавих професій. Які ще, крім Вашої професії, Вам подобаються (викликають зацікавленість)? Чим Ваша професія краща за них? Чим Ваша професія гірша? Якщо порівнювати з іншими професіями, то які з них безумовно гірші за Вашу? Чому Ви так вважаєте?

III. Персоніфікація (проективна техніка).

Основна мета – вивчення змістовних характеристик професійних аутостереотипів та загальної спрямованості професійної самосвідомості.

Завдання 1. Спробуйте уявити ідеального менеджера (управлінця). Опишіть його, що це за людина (спонтанно).

Уточнюючі запитання: Які знання, вміння та навички він повинен мати? Які риси характеру його відрізняють від середньостатистичного фахівця в сфері управління? Що Ви можете сказати про його стиль життя, манеру спілкування, хобі, звички? Що він найбільше цінує в роботі (в житті)? Наскільки Ви схожі на таку людину? Чим саме?

Уявіть собі, що Ви маєте можливість задати цій людині будь-які запитання, для того щоб отримати максимум інформації про її життя, думки, кар'єру, особистісні якості (фіксуються перші 5 запитань).

Завдання 2. Спробуйте уявити ідеального (успішного) керівника підприємства (компанії). Опишіть його, що це за людина (спонтанно).

Уточнюючі запитання: Які знання, вміння та навички він повинен мати? Які риси характеру його відрізняють від середньостатистичного керівника? Що Ви можете сказати про його стиль життя, манеру спілкування, хобі, звички? Що він найбільше цінує в роботі (в житті)? Наскільки Ви схожі на таку людину? Чим саме?

Уявіть собі, що Ви маєте можливість задати цій людині будь-які запитання, для того щоб отримати максимум інформації про її життя, думки, кар'єру, особистісні якості (фіксуються перші 5 запитань).

Результати аналізуються у співвідношенні з відповідями респондентів на запитання попереднього тематичного блоку.

IV. Зацікавленість у прояві інноваційності у професійній діяльності.

Основна мета – визначення рівня зацікавленості у прояві інноваційності в професійній діяльності.

Базові запитання.

Чи можна сказати, що на вашому підприємстві (в компанії) впроваджуються якісь нововведення? В чому їх суть? Як давно це відбувається? Що нового це привнесло у Вашу роботу? З ким Ви найбільше контактуєте в нових умовах? Чи задоволені Ви співпрацею з цими людьми? Чи може ця співпраця бути більш плідною і за яких обставин? Що заважає?

Наскільки Ви самостійні у своїй діяльності?

Як оцінюють Вашу роботу колеги (підлеглі, інші топ-менеджери, бізнес-партнери, власники)? Чи помічають Ваші успіхи та досягнення (спеціальний фокус на суб'єктивній значимості оцінок представників різних підсистем взаємодії)?

Чи можна сказати, що перед Вами відкрилися нові можливості для професійного (кар'єрного) росту, прояву творчих здібностей у роботі? Чому (так/ні)? Від чого (кого) це залежить?

Після обробки отриманої інформації методом якісного *контент-аналізу*, рівень зацікавленості у прояві інноваційності в професійній діяльності

визначається за спеціально розробленою 5-членною шкалою в залежності від ступеню виразу основних ознак за даним показником («+2» – сильний прояв; «+1» – середній прояв, «0» – суперечливий, або недостатній прояв; «-1» – слабкий прояв; «-2» – прояви відсутні).

V. Орієнтація на творчу та пізнавальну активність в професійній сфері.

Основна мета – вивчення особливостей та визначення ступеню прояву орієнтації на творчу та пошукову пізнавальну активність в професійній сфері.

Базові запитання.

Яка частина Вашого життя проходить в роботі? Чи вистачає Вам робочого часу для виконання всіх професійних завдань?

Як Ви зазвичай витрачаєте вільний від роботи час (спеціальний фокус на наявності творчої активності, зв'язку хобі та захоплень зі змістом управлінської діяльності)?

Наскільки часто Вам доводиться думати про роботу поза межами підприємства (компанії)? Про що саме Ви зазвичай думаєте в таких ситуаціях (спеціальний фокус на порівнянні значущості ситуацій)?

Як Ви вважаєте, чи потрібно працювати дома? Як часто Ви це робите? В яких випадках? Над чим саме працюєте (спеціальний фокус на спрямованості в роботі)?

Чи отримуєте Ви задоволення від такої роботи? Що саме Вам приносить задоволення? Чи можна сказати, що Ви ставите перед собою якусь мету? Яку (які) саме?

Після обробки отриманої інформації методом якісного *контент-аналізу*, ступінь прояву орієнтації на творчу та пошукову пізнавальну активність в професійній сфері визначається за спеціально розробленою 5-ти членною шкалою в залежності від ступеню виразу основних ознак за даним показником («+2» – сильний прояв; «+1» – середній прояв, «0» – суперечливий, або недостатній прояв; «-1» – слабкий прояв; «-2» – прояви відсутні).

VI. Заключна частина інтерв'ю.

Основна мета – контроль за ходом дослідницької процедури (контрольне запитання: Як ви вважаєте, скільки часу тривала наша розмова? Якщо менше чи близько до реального часу, контакт з респондентом оцінювався позитивно).

Додатково визначались ступінь готовності респондентів до участі у емпіричному дослідженні, їхня зацікавленість прийняти участь у формувальній частині дослідження, побажання щодо її організації.

Під час аналізу результатів глибокого інтерв'ю у якості основних емпіричних показників нами було обрано: рівень ідентифікації з професією, рівень зацікавленості у прояві інноваційності в професійній діяльності у різних ситуаціях, ступінь прояву орієнтації на творчу та пошукову пізнавальну активність в професійній сфері. Інтегральним операціональним показником виступила узгодженість між основними емпіричними показниками.

Додатково нами вивчався рівень задоволеності професією з допомогою *методики А.Кісселя* [211]. Методика складається з 15 суджень (додаток М), на кожне з яких досліджувані мали можливість відповідати по бінарній шкалі (варіанти відповідей «ТАК, згоден» , «НІ, не згоден»).

У якості основного емпіричного показника було обрано індекс задоволеності, котрий визначався за поєднанням відповідей респондентів на ключові судження. У відповідності з інтерпретацією розробника методики, ключовими визначено судження: 1, 3, 8, 11, 14. Бали за можливі комбінації ключових суджень підраховувались за шкалою, спеціально розробленою для цієї методики Л.Д.Докторовою [211].

Загальна схема підрахунку індексу задоволеності має такий вигляд:

- сполучення 1, 2 та 11 суджень – 5 балів
- сполучення 1 та 11 суджень – 4 бали
- наявність позитивної відповіді на 8 судження та неприйняття всіх інших, або сполучення 8 та 11 суджень; 8 та 1 суджень; 8,1 та 11 суджень – 3 бали

- наявність позитивної відповіді на 14 судження (незалежно від відповідей на інші питання) – 2 бали
- наявність позитивної відповіді на 3 судження або сполучення позитивних відповідей на 3 та 14 судження – 1 бал.

Метод імплікативних решіток опору змінам використовувався для вивчення особливостей структурованості уявлень респондентів про самих себе та схильності до аутокорекції. У дослідженні використовувався модифікований із врахуванням предмету дослідження варіант методики Д.Хінкла [259].

Процедура обстеження складалась з двох етапів:

- на першому етапі респондентам пропонувався набір із 20 біполярних конструктів та пропонувалось по черговому порівнювати ці конструкти один з одним, для встановлення взаємозв'язку між ними;
- на другому етапі встановлювалось, на якому полюсі кожного конструкта респондент хотів би бачити себе.

Шляхом попарного порівняння з'ясовувалась готовність респондентів змінюватись/залишатися без змін по певним конструктам. Після цього підраховувались бали опору змінам для певних конструктів. У підсумку складалась матриця, в якій конструкти розташовувались за рангом у відповідності з визначеним балом опору змінам.

Основними емпіричними показниками було визначено кількість імплікацій, суперординативність та опір змінам когнітивних конструктів, аналіз яких дозволяв робити висновок про особливості структурованості та ступінь стійкості-гнучкості уявлень респондентів про себе.

Також додатково нами використовувалась *Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко*, спрямована на діагностику вміння співпереживати, розуміти думки та почуття інших людей [200, с. 486].

Методика була обрана нами, виходячи із сучасного розуміння ролі афективної складової в рефлексивних процесах. За результатами проведеного

теоретико-методологічного аналізу було встановлено, що рефлексивні процеси обов'язково містять в собі афективну складову.

Одним з перших на це звернув увагу А.Буземан, який намагався визначити рефлексію не суто раціонально, а додаючи в її розуміння афективний компонент. У подальшому такий погляд був розвинутий у працях Л.С.Виготського, Ф.Є.Василюка, В.В.Знакова, Д.О.Леонтєва, Л.Д.Дьоміної, О.О.Бодальова, Дж.Астінгтон, Д.Естес, К. Нельсон, Д. Премак, Г. Вудрафф [38; 47; 63; 97; 135; 284; 301; 328; 331].

Виходячи з такого розуміння, іншими дослідниками було встановлено не тільки провідну роль рефлексивних механізмів у формуванні компетентності особистості та розвитку метакомпетентностей (до яких відносять і рефлексивну компетентність) у соціальній взаємодії, але й наявність взаємозв'язку між здатністю до рефлексії та емпатичними здібностями [40; 63; 184].

Поглядам психологів на емпатію та емпатичні здібності властива певна варіативність [149; 265; 278]. Когнітивістські орієнтовані дослідники розуміють емпатію як інтелектуальний процес пізнання іншої людини, що стає можливим завдяки аналізу її особистісних якостей. В межах цього підходу емпатія визначається або як «усвідомлення внутрішнього світу іншої людини» [104], або як «інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої людини» [118].

Представники іншого напрямку розглядають емпатію або як «емоційний стан, що виникає у людини як відгук на переживання іншої особи» [48], або як «здатність перейматися емоційним станом іншої людини [175]. Поступово утворився та здобув визнання в науковому середовищі ще один напрям, представники якого розглядають емпатію як процес, у якому інтелектуальні й емоційні сторони складають органічну єдність [30; 216; 244].

Деякі дослідники пішли ще далі, виокремлюючи не лише когнітивний та емотивний, а й діяльнісний компонент емпатійної взаємодії або так звану дієву емпатію, яка відрізняється активним сприянням, допомогою іншій особі [71; 165; 214].

У методиці В.В.Бойко значною мірою враховано особливості сучасних поглядів на емпатію та емпатичні здібності. Серед показників, які можна діагностувати за допомогою даної методики:

- «раціональний канал емпатії» та «інтуїтивний канал емпатії» відображають рівень розвитку когнітивних компонентів емпатії;
- «емоційний канал емпатії» та «ідентифікація» відображають рівень розвитку емоційних компонентів емпатії;
- «установки, що сприяють емпатії» та «проникаюча здатність емпатії» відображають рівень розвитку дієвих компонентів емпатії.
- «інтегральний показник» відображає загальний рівень розвитку емпатичних здібностей.

Саме тому, зазначену методику нами було обрано для діагностики змін після тренінгу формування рефлексивної компетентності.

При аналізі та інтерпретації отриманих результатів пріоритет надавався показникам, що дозволяють фіксувати зміни на когнітивному рівні («раціональний канал емпатії» та «інтуїтивний канал емпатії»), дієвому рівні («установки, що сприяють емпатії» та «проникаюча здатність емпатії») та «інтегральному показнику» рівня розвитку емпатичних здібностей.

Методика складається з 36 пунктів і містить 6 шкал, за якими можна визначити: домінуючий канал емпатії (раціональний, емоційний, інтуїтивний), установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, здатність до проникнення та ідентифікації.

Також методика дозволяє виявити загальний рівень розвитку емпатичних здібностей, на 4 рівнях: 30 балів та вище – дуже високий рівень емпатії; 22-29 балів – середній рівень емпатії; 15-21 балів – знижений рівень емпатії; 14 та нижче балів – низький рівень емпатії.

У зв'язку із вірогідністю виникнення психотравмуючих переживань та внутрішніх конфліктів у професійній діяльності управлінців, нами додатково вивчалися реактивна та особистісна тривожність. Реактивна та особистісна

тривожність досліджувалась нами *за шкалою самооцінки рівня особистісної тривожності Ч.Спілбергера, Ю.Ханіна*.

Дана методика була розроблена американським психологом Ч.Спілбергером та адаптована Ю.Ханіним [200]. Методика складається з 40 суджень. Кожне судження оцінюється по 4-членній вербальній шкалі. Відповіді респондентів дозволяють визначити індивідуальний бал обстежуваного та відповідний йому рівень особистісної тривожності та реактивної тривожності (низький, помірний, високий).

Отже, загальна програма дослідження включала в себе ряд методик та методів, орієнтованих на всебічне вивчення особливостей рефлексивної активності особистості. В структурі дослідження методи та методики використовувались нами:

- на першому етапі емпіричного дослідження – метод експертних інтерв'ю та метод репертуарних решіток із застосуванням техніки мінімального контексту (тріад) та самоперсоніфікації – для реконструкції індивідуальних семантичних просторів та виявлення базових конструктів професійної самосвідомості; методика монополярного семантичного диференціалу – для визначення структури уявлень топ-менеджерів про себе як професіоналів; методика діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А.В.Карпова – для диференціації обстежуваних топ-менеджерів за інтегральним показником ступеню вираженості рефлексивності; методика дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) – для визначення особливостей самоконтролю топ-менеджерів в різних сферах життєвої активності;
- на етапі проведення формувальної частини дослідження – метод глибинного інтерв'ю та методика діагностики рівня задоволеності професією А.Кісселя – для комплексної діагностики перед тренінгом; методика монополярного семантичного диференціалу – для визначення змін в уявленнях топ-менеджерів про себе як професіоналів у

представників тренінгових та контрольних груп; методика дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) – для визначення змін у самоконтролі топ-менеджерів, що входили до тренінгових та контрольних груп; метод імплікативних решіток опору змінам – для визначення особливостей особистісних трансформацій на когнітивному рівні топ-менеджерів з тренінгових груп; методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко – для визначення змін у рівні розвитку емпатичних здібностей (за показниками різних каналів емпатії) у представників тренінгових та контрольних груп; шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч.Спілбергера, Ю.Ханіна – для фіксації змін у самооцінці рівня особистісної тривожності топ-менеджерів та відмінностей між представниками тренінгових та контрольних груп; методи анкетного опитування та самозвітів – для додаткової перевірки ефективності тренінгу.

Для обробки результатів *основними математичними методами* було обрано t -критерій, критерій χ^2 , Т-критерій Вілкоксона, кореляційний та факторний аналіз. Обчислення проводилось за допомогою комп'ютерної програми SPSS v 13.0.5.

Результати, отримані на першому етапі емпіричного дослідження, враховувались нами при розробці спеціалізованої тренінгової програми, спрямованої на формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів.

2.2. Дослідження особливостей рефлексивної активності топ-менеджерів.

Для діагностики рефлексивності як інтегральної властивості особистості нами використовувалась Методика діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А.В.Карпова.

Особливості самоконтролю як невід'ємної складової рефлексивної активності особистості управлінців вивчались за допомогою Методики дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК).

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив визначити три групи досліджуваних, які відрізняються за ступенем вираженості рефлексивності (рис. 2.2).

Найбільш чисельною з них є група управлінців, які мають середні показники міри вираженості рефлексивності. Дві інших групи є приблизно однаковими за чисельністю.



Рис. 2.2. Гістограма розподілу результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для всієї вибірки)

Подальший аналіз результатів показав наявність взаємозв'язку між показником індивідуальної міри вираженості рефлексивності та додатковими показниками, такими, як стаж роботи, вік, статус топ-менеджерів у професійній взаємодії.

Так, аналіз результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності засвідчує, що існує позитивна динаміка цих результатів в залежності від стажу роботи (рис. 2.3): в управлінців, що обіймають свої посади менше трьох років, рефлексивність ще не розвинена, знаходиться в процесі становлення; зі збільшенням стажу керівної діяльності досліджувані демонструють дедалі більший рівень розвитку цієї властивості (у діапазон «рефлексивного оптимуму» (наближені до високих середні та високі показники) більше всього потрапляють досліджувані зі стажем роботи на керівних посадах 3-7 років та більше 7 років) (рис. А. 1.1, А. 2.1, А. 3.1, додатки А.1, А.2, А.3).

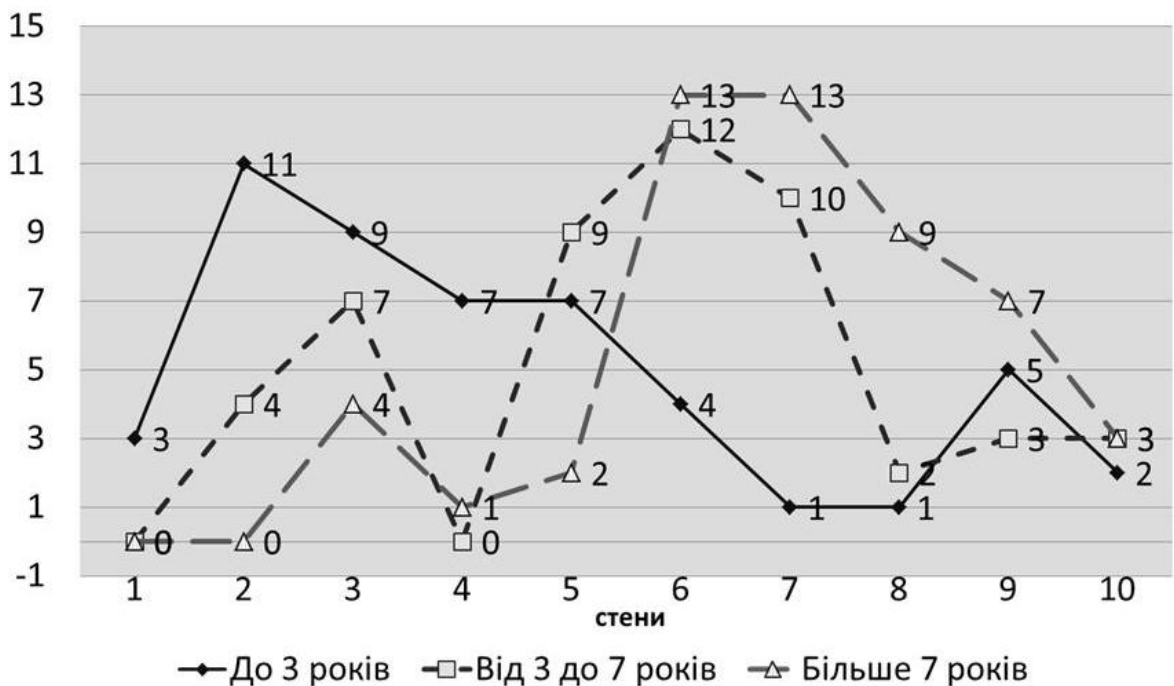


Рис. 2.3. Графік розподілу результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (в залежності від стажу роботи на керівних посадах)

Схожі тенденції зафіксовано під час аналізу динаміки результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності в залежності від віку обстежуваних управлінців (рис. 2.4)

Так, у топ-менеджерів віком до 35 років рефлексивність розвинена недостатньо, зі збільшенням віку досліджуваних збільшується її рівень розвитку (у діапазон «рефлексивного оптимуму» більше всього потрапляють досліджувані віком 3-7 років та більше 7 років) (рис. А. 4.1, А. 5.1, А. 6.1, додатки А.4, А.5, А.6).

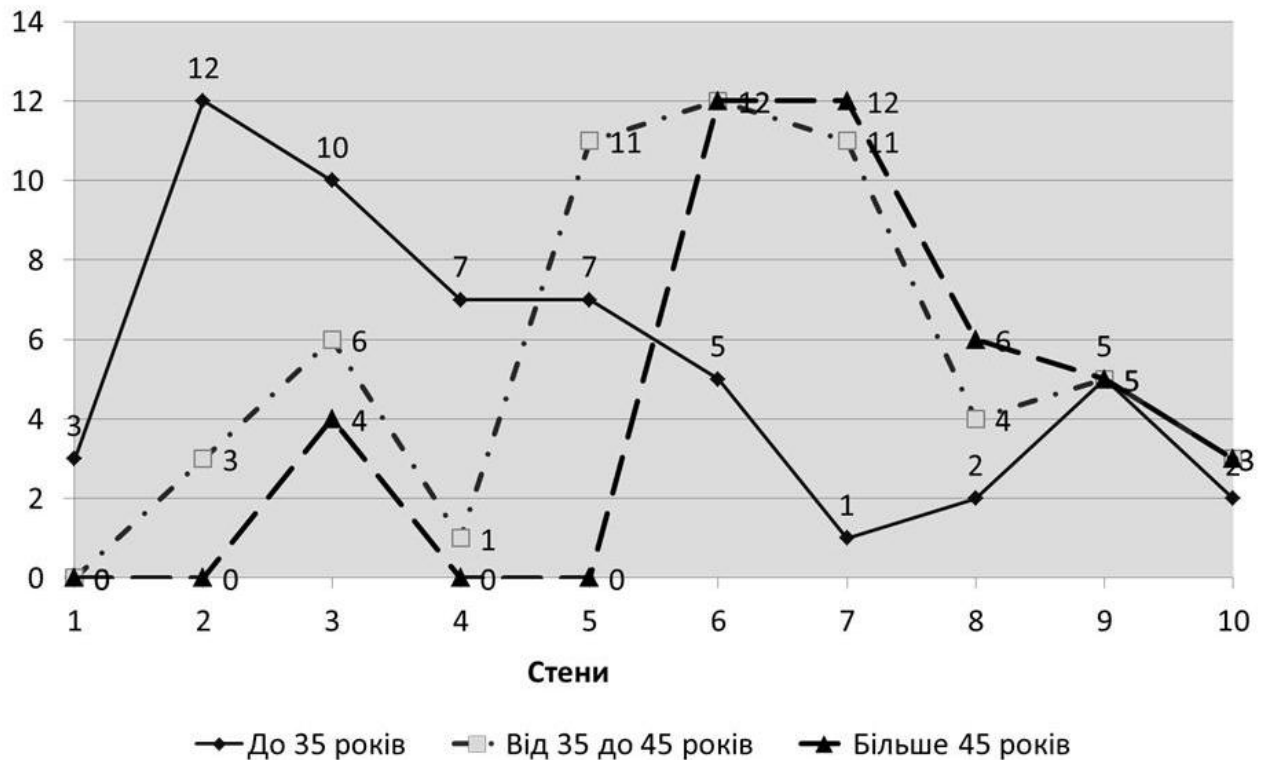


Рис. 2.4. Графік розподілу результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (в залежності від віку топ-менеджерів)

Достатньо цікавими є відмінності у рівні розвитку рефлексивності між найнятими топ-менеджерами та управлінцями, що є власниками бізнесу (рис. 2.5).

Так, у управлінців, які одночасно є власниками бізнесу, зафіксовано меншу кількість дуже низьких та дуже високих показників. Водночас, саме у них виявлено найбільш чисельну групу, яка потрапляє до діапазону «рефлексивного оптимуму», що, за даними існуючих досліджень [111] корелюють з ефективністю управлінської діяльності.

В той же час, у найнятих топ-менеджерів спостерігається зворотна тенденція: кількість дуже низьких та дуже високих показників більша порівняно з власниками. А найголовніше, у найнятих топ-менеджерів група, яка потрапляє до діапазону «рефлексивного оптимуму», значно менша за чисельністю ніж у власників, які безпосередньо здійснюють управлінську діяльність (рис. А. 7.1, А. 8.1, додатки А.7, А.8).

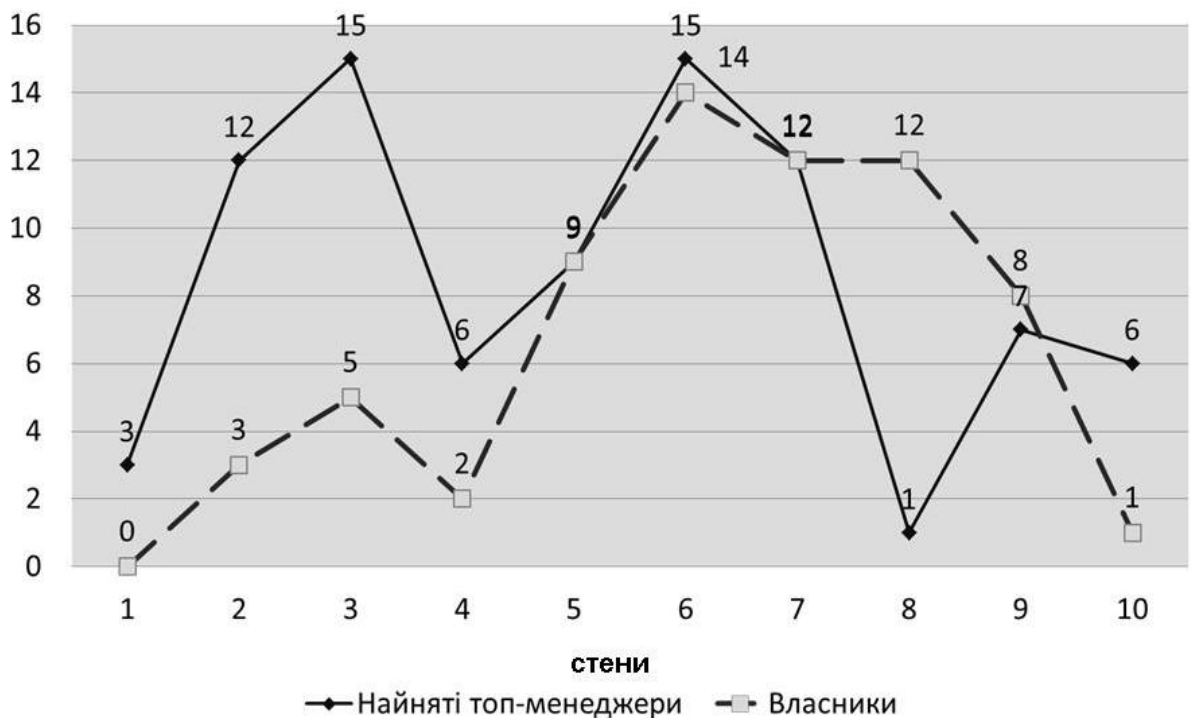


Рис. 2.5. Графік розподілу результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (в залежності від статусу управлінців: найняті топ-менеджери та власники, що управляють бізнесом)

В цілому аналіз результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності як особистісної властивості показує, що:

1) у менш досвідчених досліджуваних (зі стажем роботи на керівних посадах до 3 років та віком до 35 років) спостерігається помітний «ефект зсуву вліво» (в бік низьких показників рівня вираженості рефлексивності) порівняно з середньостатистичними;

2) у більш досвідчених досліджуваних (зі стажем роботи на керівних посадах більше 3 років та віком більше 35 років) спостерігається помітний «ефект зсуву вправо» (в бік високих показників рівня вираженості рефлексивності) порівняно з середньостатистичними.

Достовірність розбіжностей підтверджується розрахунком критерію χ^2 (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2.
Відмінності інтегральних показників ступеню вираженості рефлексивності в залежності від статусу, стажу та віку топ-менеджерів (значення критерію χ^2 для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 2$, критичне значення $\chi^2 = 5,99$)

Групи обстежуваних управлінців		Значення критерію χ^2
Найняті	Власники	12,0
Стаж до 3 років	Стаж 3-7 років	7,1
Стаж 3-7 років	Стаж більше 7 років	7,8
Стаж до 3 років	Стаж більше 7 років	19,9
Вік до 35 років	Вік 35-45 років	12,0
Вік 35-45 років	Вік понад 45 років	2,2
Вік до 35 років	Вік понад 45 років	15,4

При порівнянні частотного розподілу виявлено значущі відмінності між показниками обстежуваних:

- зі стажем роботи на керівних посадах до 3 років та більше 7 років ($\chi^2 = 19,9$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 2$ критичне значення $\chi^2 = 5,99$);
- зі стажем роботи на керівних посадах від 3 до 7 років та більше 7 років ($\chi^2 = 7,8$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 2$ критичне значення $\chi^2 = 5,99$);
- зі стажем роботи на керівних посадах від 3 до 7 років та до 3 років ($\chi^2 = 7,1$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 2$ критичне значення $\chi^2 = 5,99$);
- віком до 35 років та більше 45 ($\chi^2 = 15,4$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 2$ критичне значення $\chi^2 = 5,99$);
- віком до 35 років та від 35 до 45 ($\chi^2 = 12$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 2$ критичне значення $\chi^2 = 5,99$).

Таким чином, встановлено взаємозв'язок між інтегральним показником ступеню вираженості рефлексивності та досвідченістю топ-менеджерів.

Крім того, відповідно до аналізу результатів індивідуальної міри вираженості рефлексивності встановлено, що:

1) у власників бізнесу зафіксовано меншу кількість дуже низьких та дуже високих показників та виявлено найбільш чисельну групу, яка потрапляє до діапазону «рефлексивного оптимуму», що корелює з ефективністю управлінської діяльності;

2) у найнятих топ-менеджерів зафіксовано більшу кількість дуже низьких та дуже високих показників та виявлено істотно меншу за чисельністю групу, яка потрапляє до діапазону «рефлексивного оптимуму» порівняно з власниками.

Достовірність розбіжностей підтверджується розрахунком критерію χ^2 . При порівнянні частотного розподілу виявлено значущі відмінності між показниками найнятих управлінців та управлінців, що є власниками компаній ($\chi^2=12$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 2$ критичне значення $\chi^2= 5,99$). (див. табл. 2.2).

Таким чином, виявлено взаємозв'язок між інтегральним показником ступеню вираженості рефлексивності та статусом топ-менеджерів. У найнятих топ-менеджерів, які глибоко занурені в операційну діяльність, показники вираженості рефлексивності істотно нижчі порівняно з власниками, які, навпаки, менш навантажені операційною діяльністю і, завдяки цьому, демонструють більш високу відповідність «рефлексивному оптимуму», необхідному для ефективного управління.

Аналіз результатів дослідження рівня суб'єктивного контролю, отриманих для всієї вибірки (рис. 2.6) свідчить про те, що у переважній більшості обстежуваних топ-менеджерів виявлено середній рівень загальної інтернальності (Із).

При цьому, майже у третини досліджуваних ці показники знаходяться на високому рівні, що свідчить про розвиненість здатності до самоконтролю у цієї частини топ-менеджерів.

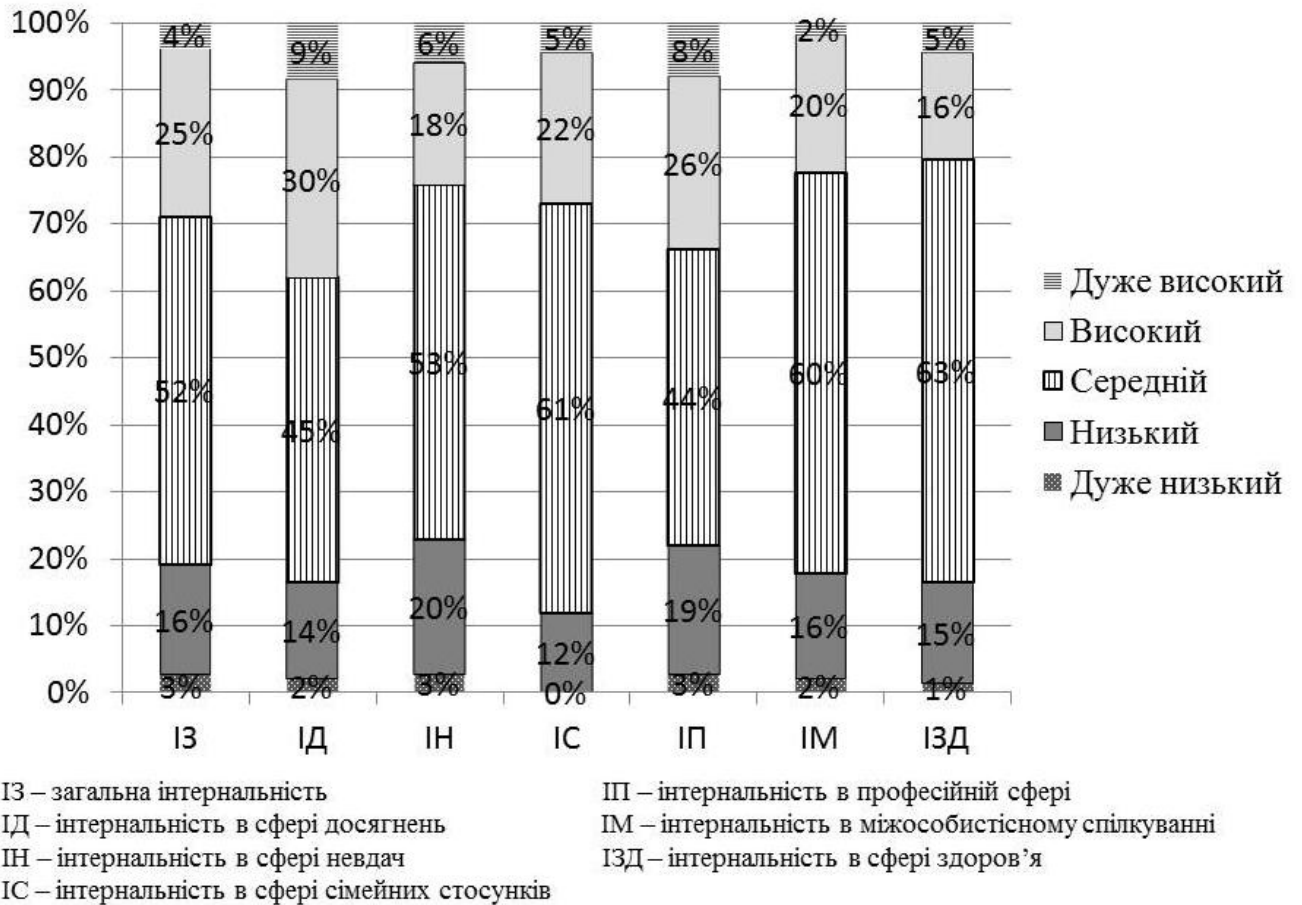


Рис. 2.6. Результати діагностики рівня суб'єктивного контролю (для всієї вибірки)

Разом з цим, приблизно п'ята частина досліджуваних демонструє низький рівень загальної інтернальності, що вказує на притаманне цим обстежуваним прагнення уникати відповідальності за рахунок її перекладання на зовнішні обставини.

При цьому здатність до самоконтролю у досліджуваних є найбільш розвинутою та найбільше розкривається в сфері досягнень (Ід) та в професійній сфері (Іп), про що свідчать високі показники рівня інтернальності.

В той же час здатність до самоконтролю у досліджуваних є найменш розвиненою та найменше розкривається в сфері невдач (Ін) та в сфері міжособистісного спілкування (Ім).

Найбільш істотні відмінності у розвитку самоконтролю спостерігаються між управлінцями, що є власниками компаній та найнятими топ-менеджерами в сферах досягнень, невдач, сімейних стосунків, здоров'я, а також в професійній сфері (рис. Б. 1.1, Б. 2.1, додатки Б.1, Б.2).

Достовірність розбіжностей підтверджується розрахунком критерію χ^2 (Ід - $\chi^2=12,4$, Ін - $\chi^2=13,3$, Іс - $\chi^2=15,6$, Іп - $\chi^2=11,3$, Ізд - $\chi^2=16,6$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$ критичне значення $\chi^2 = 9,5$) (табл. 2.3).

Відзначимо, що незважаючи на зафіксовані відмінності між власниками, що управляють бізнесом та найнятими топ-менеджерами, і у перших, і у других, найменшими є результати за показником інтернальності в сфері міжособистісного спілкування (Ім) порівняно з результатами за іншими ключовими показниками.

З нашої точки зору, це може свідчити про те, що саме в міжособистісному спілкуванні обстежувані власники-управлінці та найняті топ-менеджери мають найбільші проблеми з самоконтролем.

Схожі тенденції спостерігаються у показниках обстежуваних в залежності від стажу роботи на керівних посадах (рис. Б. 3.1, Б. 4.1, Б. 5.1, додатки Б.3, Б.4, Б.5).

Відмінності в значеннях ключових показників в залежності від стажу роботи на керівних посадах свідчить, що досвідчені топ-менеджери мають більш розвинену здатність до самоконтролю, яка виявляється в усіх сферах особистісної активності.

Достовірність розбіжностей підтверджуються розрахунком критерію χ^2 (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Відмінності показників рівня суб'єктивного контролю в залежності від статусу, стажу та віку топ-менеджерів
(значення критерію χ^2 для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$, критичне значення $\chi^2 = 9,5$)

Групи обстежуваних управлінців		ІЗ	ІД	ІН	ІС	ІП	ІМ	ІЗД
Найняті	Власники	9,3	12,4	13,3	15,6	11,3	6,9	16,6
Стаж до 3 років	Стаж 3-7 років	10,8	10,6	9,1	6,2	13,1	6,8	7,1
Стаж 3-7 років	Стаж більше 7 років	5,5	12,3	3,8	7,1	10,5	0,3	7,1
Стаж до 3 років	Стаж більше 7 років	25,8	31,3	17,5	19,7	30,4	7,8	16,1
Вік до 35 років	Вік 35-45 років	11,9	14,4	12,5	12,9	15,3	9,3	10,8
Вік 35-45 років	Вік понад 45 років	5,8	7,6	1,4	7,2	11,1	1,2	2,4
Вік до 35 років	Вік понад 45 років	24	24,8	16,3	17	28,4	7,8	15,7

При порівнянні частотного розподілу виявлено значущі відмінності між показниками:

- управлінців зі стажем роботи до 3 років та від 3 до 7 років за показниками загальної інтернальності, у сфері досягнень та професійній сфері (Із - $\chi^2=10,8$, Ід - $\chi^2=10,6$, Іп - $\chi^2=13,1$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$ критичне значення $\chi^2 = 9,5$);
- управлінців зі стажем роботи до 3 років та більше 7 років за показниками загальної інтернальності, у сферах досягнень, невдач, сімейних стосунків, здоров'я та професійній сфері (Із - $\chi^2=25,8$, Ід - $\chi^2=31,3$, Ін - $\chi^2=17,5$, Іс - $\chi^2=19,7$, Іп - $\chi^2=30,4$, Ізд - $\chi^2=16,1$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$ критичне значення $\chi^2 = 9,5$);
- управлінців зі стажем роботи від 3 до 7 років та більше 7 років у сфері досягнень та професійній сфері (Ід - $\chi^2=12,3$, Іп - $\chi^2=10,5$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$ критичне значення $\chi^2 = 9,5$).

Аналогічні тенденції спостерігаються у показниках досліджуваних топ-менеджерів в залежності від віку (рис. Б. 6.1, Б. 7.1, Б. 8.1, додатки Б.6, Б.7, Б.8).

Відмінності в значеннях ключових показників в залежності від віку свідчать про те, що топ-менеджери зрілого віку мають більш розвинену

здатність до самоконтролю, яка виявляється в усіх сферах особистісної активності.

Достовірність розбіжностей підтверджується розрахунком критерію χ^2 (див. табл. 2.3). При порівнянні частотного розподілу виявлено значущі відмінності між показниками:

- управлінців віком до 35 та 35-45 років за показниками загальної інтернальності, у сфері досягнень, невдач, сімейних стосунків, здоров'я та професійній сфері (Із - $\chi^2=11,9$, Ід - $\chi^2=14,4$, Ін - $\chi^2=12,5$, Іс - $\chi^2=12,9$, Іп - $\chi^2=15,3$, Ізд - $\chi^2=10,8$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$ критичне значення $\chi^2 = 9,5$);
- управлінців віком до 35 та понад 45 років за показниками загальної інтернальності, у сфері досягнень, невдач, сімейних стосунків, здоров'я та професійній сфері (Із - $\chi^2=24$, Ід - $\chi^2=24,8$, Ін - $\chi^2=16,3$, Іс - $\chi^2=17$, Іп - $\chi^2=28,4$, Ізд - $\chi^2=15,7$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$ критичне значення $\chi^2 = 9,5$);
- управлінців віком 35-45 та понад 45 років у професійній сфері (Іп - $\chi^2=11,1$ для вірогідності похибки $p \leq 0,05$ та $v = 4$ критичне значення $\chi^2 = 9,5$).

Узагальнюючи результати дослідження, можна спостерігати цікаву тенденцію: топ-менеджери зі стажем роботи на керівних посадах до 3 років та віком до 35 років схильні відповідальність за свої дії покладати на зовнішні чинники чи незалежні обставини. Про це свідчать більш низькі показники інтернальності в усіх сферах прояву особистісної активності. При цьому у більш досвідчених досліджуваних (зі стажем роботи на керівних посадах більше 3 років та віком більше 35 років) спостерігаються більш високі показники інтернальності в усіх сферах прояву особистісної активності, що свідчить про високий рівень відповідальності за власні дії.

Також можна зробити висновок про те, що у власників здатність до самоконтролю розвинена краще і проявляється практично у всіх сферах

особистісної активності. Це свідчить про більш високий рівень відповідальності за власні дії у власників порівняно з найнятими топ-менеджерами.

Встановлено, що управлінцям вищої керівної ланки найважче реалізовувати здатність до самоконтролю в міжособистісному спілкуванні. Це вказує на необхідність її розвитку в першу чергу саме в цій сфері. Іншими сферами, в яких топ-менеджерам бажано розвивати здатність до самоконтролю, є сфера невдач та сфера професійних відносин.

Виявлені особливості рефлексивної активності топ-менеджерів передбачалось враховувати при комплектації тренінгових груп на 2 етапі дослідження (формувальна частина).

Було визначено, що основу тренінгових груп будуть складати найняті топ-менеджери зі стажем роботи на керівних посадах до 3 років та віком до 35 років. Пріоритетними напрямками роботи з ними будуть розвиток кооперативної та особистісної рефлексії.

Для власників, що управляють бізнесом зі стажем роботи на керівних посадах більше 7 років та віком більше 35 років пріоритетним напрямом роботи в тренінгових групах буде розвиток когнітивної рефлексії. Розвиток комунікаційної рефлексії визначено як пріоритетний напрям тренінгової роботи як з найнятими топ-менеджерами, так і з власниками, що управляють бізнесом.

2.3. Емпіричне дослідження структури професійної самосвідомості управлінців вищої керівної ланки.

Уявлення про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії складають основу метакогнітивних знань і є структурними компонентами рефлексивної компетентності особистості. Саме тому одним із завдань емпіричного дослідження було виявлення структурних компонентів образу ідеального топ-менеджера та визначення факторної моделі професійної самосвідомості управлінців вищої керівної ланки. Ця модель використовувалась нами як інструмент для вивчення особливостей уявлень управлінців про себе та інших топ-менеджерів (колег, бізнес-партнерів).

Для розв'язання цього завдання нами застосовувався метод експертних інтерв'ю та метод монополярного семантичного диференціалу.

Аналіз результатів першого блоку питань експертних інтерв'ю дозволив конкретизувати конструкт «успішний топ-менеджер» (за рахунок використання психосемантичної техніки мінімального контексту – тріад) і визначити базові характеристики, які розкривають зміст уявлень про «ідеального» топ-менеджера.

За підсумками якісного контент-аналізу ми отримали набір з 87 характеристик, які, на думку опитаних експертів, можна використовувати для оцінки ступеню успішності топ-менеджерів. Після цього, отриманий набір характеристик був перевірений на предмет змістовних збігів, що дозволило вилучити синонімічні назви атрибутів.

Крім того, додаткового нами було застосовано процедуру частотного аналізу, за результатами якого вилучалися характеристики, які в експертних інтерв'ю з'являлися не більше одного разу. У підсумку набір характеристик було скорочено до 33. Саме така кількість атрибутів ввійшла у кінцевий варіант монополярного семантичного диференціалу, розробленого за результатами експертних інтерв'ю (додаток Н).

Даний варіант методики був запропонований розширеній вибірці з числа управлінців вищої керівної ланки, яким пропонувалось оцінити «ідеального топ-менеджера». Для обробки отриманих результатів було застосовано процедуру експлораторного (розвідувального) факторного аналізу, який дослідники вважають ефективним математико-статистичним інструментом пошуку факторів, що описують вихідну кореляційну матрицю [126,171].

Для цього спочатку нами було зроблено стандартизацію первинної матриці за допомогою z-перетворення та проведено кореляційний аналіз даних (взаємозв'язки між змінними шукались на підставі розрахунків з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона). Процедуру факторного аналізу було застосовано саме до цього варіанту кореляційної матриці.

Після факторизації даних (Varimax-обертання) нами були послідовно отримані: матриця первинних статистик (для пояснення сукупної дисперсії), точкова діаграма (для визначення кількості та значущості факторів) та повернута матриця компонентів (для виокремлення та змістовної інтерпретації факторів).

Аналіз матриці первинних статистик (таблиця В. 1.1, додаток В.1) дозволив визначити, що власні значення більше 1,0 мають 11 характеристик, що потенційно вказує на наявність відповідної кількості факторів, що їх об'єднують. Однак, аналіз точкової діаграми (Scree Plot) показав, що серед виявлених факторів значущими є тільки п'ять (рис. 2.7).

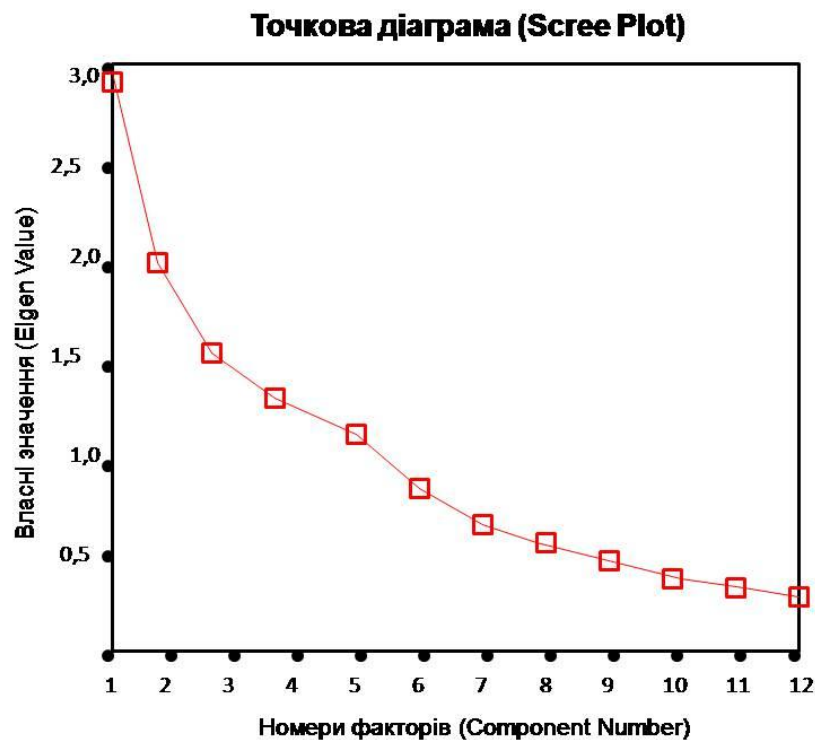


Рис. 2.7. Точкова діаграма для виявлення значимості факторів (Scree Plot)

При цьому, сукупний процент дисперсії, яку описують ці 5 факторів, становить 78,32%, що свідчить про високий рівень значущості характеристик, які входять до навантаження цих факторів.

Решта факторів знаходиться в області низької значимості та описують незначний відсоток дисперсії. Таким чином, в структурі уявлень обстежуваних про ідеального топ-менеджера було виявлено 5 факторів.

Результати аналізу матриці первинних статистик та точкової діаграми підтвердились і після виводу повернутої матриці компонентів (таблиця В. 2.1, додаток В.2).

Аналіз цієї матриці дозволив не тільки визначити фактори, але й змістовно проінтерпретувати та ідентифікувати (назвати) їх. За результатами факторного аналізу розкрито змістовні складові виявлених факторів, які мають наступний вигляд:

Таблиця 2.4
Факторні навантаження (фактор 1)

ФАКТОР 1: «Лідерство (харизматичність)»	
V1 - Має яскраво виражені лідерські якості	0,758
V3 - Володіє харизмою, вміє створювати надихаючу мотивацію для співробітників	0,698
V4 - Здатний мобілізувати колектив на досягнення поставлених задач	0,680
V6 - Вміє зібрати сильну й ефективну команду	0,667
V8 - Стійкий до стресу («вміє тримати удар»)	0,654
V18 - Має стратегічне мислення, бачення майбутнього бізнесу	0,484
V23 - Характеризується позитивним ставленням до співробітників (розуміє, цінує, надихає)	0,438
V28 - Вміє ставити конкретні цілі («знає чого хоче») і здатний їх успішно реалізовувати	0,418
% описаної дисперсії	25,68

З нашої точки зору, ці характеристики змістовно описують насамперед особистість управлінця як лідера. Саме тому аналіз факторного навантаження дозволяє назвати даний фактор 1 «лідерство (харизматичність)».

До складу фактору 1 входять вісім характеристик (таблиця 2.4):

- Має яскраво виражені лідерські якості;
- Володіє харизмою, вміє створювати надихаючу мотивацію для співробітників і вести їх за собою;
- Здатний мобілізувати колектив на досягнення поставлених задач;
- Вміє зібрати сильну й ефективну команду;

- Стійкий до стресу («вміє тримати удар»);
- Має стратегічне мислення, бачення майбутнього бізнесу;
- Характеризується позитивним ставленням до співробітників (розуміє, цінує, надихає);
- Вміє ставити конкретні цілі («знає, чого хоче») і здатний їх успішно реалізовувати.

Таблиця 2.5
Факторні навантаження (фактор 2)

ФАКТОР 2: «Управлінська компетентність»	
V2 - Впроваджує єдині принципи корпоративної політики	0,706
V11 - Вміє ставити і реалізовувати бізнес-цілі, спираючись на ринковий ресурс	0,592
V13 - Прагне до публічності (прозорості) бізнесу	0,572
V14 - Здатний відкрито, доступно і зрозуміло доносити інформацію про стратегію розвитку компанії	0,537
V19 - Орієнтований на системність у побудові бізнесу, має знання технології бізнесу	0,481
V24 - Прагне дотримувати баланс інтересів усіх зацікавлених сторін компанії	0,432
V29 - Вимогливий, вміє грамотно організувати систему контролю	0,415
% описаної дисперсії	18,43

Характеристики, які утворюють навантаження даного фактору, описують активність управлінців в сфері професійної взаємодії, тому з нашої точки зору, фактор 2 можна назвати «управлінська компетентність».

До складу фактору 2 входять сім характеристик (таблиця 2.5):

- Впроваджує єдині принципи корпоративної політики;
- Вміє ставити і реалізовувати бізнес-цілі, спираючись на ринковий ресурс;
- Прагне до публічності (прозорості) бізнесу;
- Здатний відкрито, доступно і зрозуміло доносити інформацію про стратегію розвитку компанії для співробітників, партнерів, споживачів;
- Орієнтований на системність у побудові бізнесу, має знання технології бізнесу;

- Прагне дотримувати баланс інтересів усіх зацікавлених сторін компанії (власників/акціонерів, співробітників, клієнтів/споживачів);
- Вимогливий, вміє грамотно організувати систему контролю.

Таблиця 2.6
Факторні навантаження (фактор 3)

ФАКТОР 3: «Інноваційність»	
V5 - Мотивований бажанням дати ринку нову цінність	0,677
V7 - Здатний самостійно генерувати прогресивні ідеї і нововведення	0,660
V15 - Прагне до професійного самовдосконалення, займається підвищенням власного освітнього рівня	0,526
V20 - Вміє швидко адаптувати нові методи управління і технології виробництва	0,473
V25 - Орієнтований на освоєння компанією нових видів бізнесу	0,428
V30 - Має прогресивне мислення, знає світові тренди (тенденції)	0,412
% описаної дисперсії	13,74

Ці характеристики змістовно описують інноваційну активність особистості управлінця. На підставі аналізу факторного навантаження фактор 3 можна назвати «інноваційність».

До складу фактору 3 входять шість характеристик (таблиця 2.6):

- Мотивований бажанням дати ринку нову цінність;
- Здатний самостійно генерувати прогресивні ідеї і нововведення;
- Прагне до професійного самовдосконалення, займається підвищенням власного освітнього рівня;
- Вміє швидко адаптувати нові методи управління і технології виробництва (товарів, послуг);
- Орієнтований на освоєння компанією нових видів бізнесу (нових ринків збуту);
- Має прогресивне мислення, знає світові тренди (тенденції).

Таблиця 2.7
Факторні навантаження (фактор 4)

ФАКТОР 4: «Імідж/репутація»	
V9 - Діяльність керівника компанії дозволяє йому бути суспільно значимою фігурою, набути популярність	0,650
V12 - Оцінюється колегами як професіонал і має репутацію надійного ділового партнера	0,578
V16 - Має значимі досягнення як керівник (ріст компанії, фінансова успішність, стабільність на ринку)	0,513
V21 - Відомий на ринку праці як людина, під керівництвом якої хочуть працювати співробітники	0,457
V26 - Бере участь у формуванні бізнес-співтовариства (галузевого, регіонального, національного)	0,423
V33 - Має успішну і тривалу особисту бізнес-історію	0,402
% описаної дисперсії	11,22

Зазначені характеристики описують публічну активність топ-менеджерів, їхні репутаційні та іміджеві здобутки в бізнес-середовищі, що дає підстави назвати фактор 4 – «імідж/репутація».

До складу фактору 4 входять шість характеристик (таблиця 2.7):

- Діяльність керівника компанії дозволяє йому бути суспільно значимою фігурою, набути популярність у суспільстві;
- Оцінюється колегами як професіонал і має репутацію надійного ділового партнера («людина слова»);
- Має значимі досягнення (ріст компанії, фінансова успішність, стабільність позицій на ринку) як керівник;
- Відомий на ринку праці як людина, під керівництвом якої хочуть працювати співробітники;
- Бере участь у формуванні бізнес-співтовариства (галузевого, регіонального, національного);
- Має успішну і тривалу особисту бізнес-історію.

Таблиця 2.8

Факторні навантаження (фактор 5)

ФАКТОР 5: «Комунікативна компетентність»	
V10 - Має управлінську інтуїцію (добре знає і розуміє людей)	0,612
V17 - Гнучкий і приємний у спілкуванні, доступний, відкритий до діалогу, уміє слухати, готовий учитися	0,502
V22 - Вміє ефективно вести переговори (домовлятися) з партнерами, контрагентами	0,443
V27 - Орієнтований на підготовку нового покоління співробітників усередині компанії	0,420
V31 - Вміє розподіляти задачі, повноваження і відповідальність адекватно ситуації і ресурсам компанії	0,408
V32 - Виявляє турботу про розвиток і навчання персоналу (створює умови для кар'єрного росту)	0,405
% описаної дисперсії	9,25

Зазначені характеристики описують комунікативну активність топ-менеджерів в сфері професійної взаємодії, що дає підстави назвати фактор 5 «комунікативна компетентність».

До складу фактору 5 входять шість характеристик (таблиця 2.8):

- Має управлінську інтуїцію (добре знає і розуміє людей);
- Гнучкий і приємний у спілкуванні, доступний, відкритий до діалогу, уміє слухати, готовий учитися в інших;
- Вміє ефективно вести переговори (домовлятися) з партнерами, контрагентами;
- Орієнтований на підготовку нового покоління співробітників усередині компанії, забезпечення «наступності поколінь» у менеджменті;
- Вміє розподіляти задачі, повноваження і відповідальність адекватно ситуації і ресурсам компанії;
- Виявляє турботу про розвиток і навчання персоналу (створює умови для кар'єрного росту співробітників).

Таким чином, факторний аналіз результатів дослідження професійної самосвідомості управлінців вищої керівної ланки дозволив визначити 5 факторів в структурі уявлень про ідеального топ-менеджера (розташовані за відсотком описаної дисперсії):

1) «лідерство (харизматичність)» – (25,68%); 2) «управлінська компетентність» – (18,43%); 3) «інноваційність» – (13,74%); 4) «імідж/репутація» – (11,22%); 5) «комунікативна компетентність» – (9,25%).

Кількість факторів, які виступають структурними компонентами образу ідеального топ-менеджера, та їх значимість свідчать про достатньо високий ступінь когнітивної диференційованості, властивий уявленням управлінців про себе.

Розроблена факторна модель була використана для вивчення особливостей сприймання управлінцями себе та інших топ-менеджерів. Аналіз отриманих результатів (таблиця Е. 1, додаток Е, рис. Д. 1.1, Д. 2.1, Д. 3.1, додатки Д.1, Д.2, Д.3) дозволив визначити наступні особливості сприймання топ-менеджерами себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії:

- визначено, що найбільша семантична відстань між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» для всіх обстежуваних топ-менеджерів спостерігається за фактором 5 («Комунікативна компетентність»);
- встановлено, що семантична відстань між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» за всіма факторами у найнятих топ-менеджерів більша, ніж у топ-менеджерів, які одночасно є власниками бізнесу;
- зафіксовано, що до інших топ-менеджерів (колег та бізнес-партнерів) обстежувані управлінці ставляться більш критично, ніж до себе (середні оцінки «інших топ-менеджерів» за всіма факторами, нижче ніж оцінки «Я-реального» самих управлінців).

Таким чином, можна зробити висновки про те, що:

- 1) більшість обстежуваних топ-менеджерів себе сприймають краще, ніж інших суб'єктів взаємодії та незадоволені власною комунікативною компетентністю (найбільша неузгодженість «Я-реального» та «Я-ідеального»);
- 2) найнятим топ-менеджерам властиве незадоволення власною управлінською компетентністю, реалізацією особистісного, інноваційного та іміджевого потенціалу (висока неузгодженість «Я-реального» та «Я-ідеального»);

3) топ-менеджерам, які одночасно є власниками бізнесу, властивий консерватизм та стриманість у реалізації власного інноваційного та особистісного потенціалу (висока неузгодженість «Я-реального» та «Я-ідеального»).

Зазначені особливості уявлень управлінців про себе та інших топ-менеджерів враховувались нами при доборі обстежуваних для формувальної частини дослідження – участь в тренінгу пропонувалась топ-менеджерам, для яких було зафіксовано високий ступінь неузгодженості між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» за всіма факторами.

2.4. Дослідження проблемних ситуацій у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів.

Аналіз результатів другого блоку експертних інтерв'ю дозволив виявити чотири типи проблем, які виникають в різних підсистемах міжособистісної взаємодії топ-менеджерів.

До *першого типу проблем* експертами було віднесено:

- проблеми, пов'язані з неузгодженістю дій між суб'єктами взаємодії через недостатню координацію;
- проблеми з прийняттям рішень суб'єктами взаємодії;
- проблеми, пов'язані з розподілом відповідальності між суб'єктами взаємодії;
- проблеми, пов'язані з недостатньою лояльністю суб'єктів взаємодії.

Ситуації, які ілюструють проблеми в різних підсистемах взаємодії, наведено нижче. Змістовний аналіз цих ситуацій дозволяє кваліфікувати *перший тип* як *проблеми кооперації* у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів. З нашої точки зору, усунення негативних наслідків таких ситуацій та проблем, які вони викликають у взаємодії, можливе завдяки розвитку навичок та вмінь проектування взаємодії, координації дій учасників взаємодії, розробки та впровадження програм оптимізації спільної діяльності, тобто, за рахунок розвитку кооперативної рефлексії.

До *другого типу проблем* експертами було віднесено:

- проблеми непорозуміння між суб'єктами взаємодії;
- проблеми, пов'язані з порушення суб'єктами взаємодії етики ділового спілкування;
- проблеми, пов'язані з самоізоляцією топ-менеджерів у взаємодії;
- проблеми, пов'язані з недовірою суб'єктів взаємодії один до одного;
- проблеми, які виникають внаслідок спотвореного зворотного зв'язку між суб'єктами взаємодії;
- проблеми, викликані демотивуючим стилем керівників у взаємодії.

Ситуації, які ілюструють ці проблеми в різних підсистемах взаємодії також наведено у таблиці 2.9. Змістовний аналіз цих ситуацій дозволяє кваліфікувати *другий тип* як *проблеми комунікації* у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів.

З нашої точки зору, усунення негативних наслідків таких ситуацій та проблем, які вони викликають у взаємодії, можливе завдяки розвитку комунікативних навичок та вмінь, самодіагностики у сфері міжособистісного спілкування, підвищення точності самосприйняття та сприйняття партнерів по взаємодії, всебічного переосмислення власного комунікаційного досвіду, тобто, за рахунок розвитку комунікативної рефлексії.

До *третього типу проблем* експертами було віднесено:

- проблеми, що виникають внаслідок неадекватності самооцінки суб'єктів взаємодії (насамперед, топ-менеджерів та власників);
- проблеми, пов'язані з недостатньою емоційною саморегуляцією топ-менеджерів у взаємодії;
- проблеми, пов'язані з домінуванням егоїстичних інтересів у суб'єктів взаємодії;
- проблеми, викликані відсутністю кар'єрної мотивації у суб'єктів взаємодії.

Ситуації, які ілюструють ці проблеми в різних підсистемах взаємодії представлені в таблиці 2.9. Змістовний аналіз цих ситуацій дозволяє кваліфікувати *третій тип* як *особистісні проблеми* у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів.

З нашої точки зору, усунення негативних наслідків таких ситуацій та проблем, які вони викликають у взаємодії, можливе завдяки трансформації уявлень топ-менеджерів про самих себе та інших суб'єктів взаємодії, розвитку навичок їх емоційної саморегуляції у взаємодії, розширення уявлень топ-менеджерів про власну участь у цій взаємодії та можливості її оптимізації за рахунок спрямованої аутокорекції, тобто, за рахунок розвитку особистісної рефлексії.

До *четвертого типу проблем* експертами було віднесено:

- проблеми, викликані недостатньою професійною компетентністю суб'єктів взаємодії (насамперед, топ-менеджерів та власників);
- проблеми, пов'язані з неготовністю суб'єктів взаємодії до впровадження змін та нововведень у взаємовідносини з різними суб'єктами взаємодії;
- проблеми, викликані порушеннями в процесі цілепокладання суб'єктів взаємодії (насамперед, топ-менеджерів та власників).

Ситуації, які ілюструють ці проблеми в різних підсистемах взаємодії представлені в таблиці 2.9. Змістовний аналіз цих ситуацій дозволяє кваліфікувати *четвертий тип* як *когнітивні проблеми* у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів. З нашої точки зору, усунення негативних наслідків таких ситуацій та проблем, які вони викликають у взаємодії, можливе завдяки оновленню системи управлінських знань, розвитку механізмів цілепокладання, цілереалізації, навичок пріоритизації цілей, розкриттю інноваційного потенціалу топ-менеджерів у різних ситуаціях взаємодії, тобто, за рахунок розвитку когнітивної рефлексії.

Таблиця 2.9

Типові проблеми в різних підсистемах міжособистісної взаємодії топ-менеджерів

		Ситуації, які ілюструють проблеми в різних підсистемах взаємодії			
		«топ-менеджер-підлеглі»	«топ-менеджер-бізнес-партнери»	«топ-менеджер-інші топ-менеджери»	«власник-топ-менеджер»
Проблеми кооперації	Неузгодженість дій через недостатню координацію	Небажання топ-менеджерів координувати дії з підлеглими, що впливає на досягнення спільних цілей	Небажання координувати дії з партнерами, що впливає на ефективність співробітництва	Небажання координувати співпрацю з іншими топ-менеджерами, прагнення діяти автономно	Неузгодженість тактичних та стратегічних дій власників та топ-менеджерів
	Проблеми з прийняттям рішень	Прагнення топ-менеджерів директивно нав'язувати власні рішення	Нав'язування партнерам власних рішень без врахування їх інтересів	Відмова від колегіального прийняття рішень	Обмеження власниками свободи прийняття рішень топ-менеджерів, саботаж топ-менеджерами реалізації рішень власників
	Проблеми з розподілом відповідальності між суб'єктами взаємодії	Страх відповідальності у підлеглих («психологія виконавця»)	Перекладання відповідальності за негативні результати на партнерів	Перекладання відповідальності за неуспішні дії на колег	Безвідповідальність топ-менеджерів перед власниками, перекладання власниками відповідальності на топ-менеджерів без надання повноважень
	Недостатня лояльність суб'єктів взаємодії	Відсутність лояльності підлеглих до керівництва через орієнтацію топ-менеджерів на родинні та дружні зв'язки в кадрових питаннях	Встановлення контактів з конкурентами «за спиною» партнерів без їх інформування	Орієнтація топ-менеджерів на особисті зв'язки у взаємодії з колегами замість ділових	Відсутність лояльності топ-менеджерів до компанії через орієнтацію власників на родинні та дружні зв'язки при розподілі керівних посад

Продовж. табл. 2.9

Проблеми комунікації	Проблеми непорозуміння	Нерозуміння підлеглими завдань топ-менеджерів, нерозуміння ініціатив підлеглих топ-менеджерами	Нерозуміння між партнерами бізнес-проблем один одного, складності у донесенні власної позиції	Нерозуміння позицій та ідей колег, складності у аргументації власної позиції	Нерозуміння власниками функціонування бізнес-моделей, нерозуміння топ-менеджерами планів власників
	Порушення етики ділового спілкування	Втручання топ-менеджерів в операційну діяльність керівників середньої ланки, підрив їхнього авторитету	Втручання в діяльність партнерів та їх підлеглих, підрив їхнього авторитету	Втручання в діяльність колег та їх підлеглих, підрив їхнього авторитету	Втручання власників в операційну діяльність топ-менеджерів та підрив їхнього авторитету
	Самоізоляція топ-менеджерів у взаємодії	Закритість, небажання спілкуватись, ігнорування пропозицій підлеглих	Закритість у спілкуванні з партнерами, ігнорування їхнього досвіду	Закритість у спілкуванні з колегами, ігнорування їхнього досвіду	Уникнення діалогу, ігнорування власниками пропозицій топ-менеджерів
	Недовіра у взаємовідносинах	Тотальний контроль дій підлеглих, надмірна вимогливість керівників, безініціативність підлеглих	Надмірна обережність у контактах з партнерами, уповільнення процесу прийняття спільних рішень	Приховування інформації від колег, орієнтація на одноосібне спілкування з власниками	Недовіра топ-менеджерам через ризики шахрайства, недовіра власникам через невиконання зобов'язань
	Спотворений зворотний зв'язок	Заангажованість топ-менеджерів при виборі комунікаційних каналів у взаємодії з підлеглими (орієнтація тільки на лояльних)	Заангажованість топ-менеджерів при виборі комунікаційних каналів у взаємодії з партнерами (орієнтація тільки на позитивні зовнішні оцінки)	Заангажованість топ-менеджерів при виборі комунікаційних каналів у взаємодії з колегами (орієнтація тільки на позитивні зовнішні оцінки)	Заангажованість власників при виборі комунікаційних каналів у взаємодії з топ-менеджерами (орієнтація тільки на лояльних)
	Неадекватність комунікативної позиції	Недостатня гнучкість при виборі комунікативної позиції топ-менеджера змісту ситуації взаємодії з підлеглими (побудова відносин з позиції сили)	Недостатня гнучкість при виборі комунікативної позиції топ-менеджера змісту ситуації взаємодії з партнерами (прагнення нав'язати власні правила)	Недостатня гнучкість при виборі комунікативної позиції топ-менеджера змісту ситуації взаємодії з колегами (абсолютизація власної точки зору)	Невідповідність вибору комунікативної позиції топ-менеджера змісту взаємодії з власниками, неготовність власника сприймати топ-менеджера як незалежного
	Демотивуючий стиль взаємодії	Домінування репресивної культури управління у топ-менеджерів (кількість покарань перевищує кількість заохочень)	Блокування співробітництва та формалізація взаємодії з партнерами	Блокування співробітництва і штучна стимуляція конкуренції у взаємодії з колегами	Домінування репресивної культури управління в діяльності власників (кількість покарань перевищує кількість заохочень)

Продовж. табл. 2.9

Особистісні проблеми	Неадекватна самооцінка	Переоцінка власних можливостей, недооцінка пропозицій підлеглих	Переоцінка власного досвіду, недооцінка пропозицій партнерів	Переоцінка власних ідей та пропозицій, недооцінка ідей та пропозицій колег	Переоцінка власниками своїх можливостей, недооцінка ідей та пропозицій топ-менеджерів
	Недостатня емоційна саморегуляція	Нездатність контролювати власні емоції у взаємодії з підлеглими	Нездатність контролювати власні емоції у взаємодії з партнерами	Нездатність контролювати власні емоції у взаємодії з колегами	Недостатній емоційний контроль та стресостійкість у взаємодії з власниками
	Домінування егоїстичних інтересів	Домінування особистих інтересів над службовими у взаємодії з підлеглими, замкненість на виконанні тільки власних завдань	Домінування особистих відносин над діловими у взаємодії з партнерами	Несумісність особистих цілей топ-менеджерів з цілями та завданнями колег, ігнорування командної співпраці	Несумісність особистих інтересів топ-менеджерів з цілями організації, руйнування цілісності діяльності організації
	Відсутність кар'єрної мотивації	Обмеженість можливостей кар'єрного зростання підлеглих, відсутність системи внутрішнього навчання	Обмеженість можливостей для розвитку співробітництва	Обмеженість можливостей кар'єрного зростання, відсутність системи навчання та розвитку топ-менеджерів	Обмеженість перспектив кар'єрного зростання для топ-менеджерів, відсутність мотивації до навчання у керівників
Когнітивні проблеми	Недостатня професійна компетентність	Недостатність знань, більш низький рівень професійної компетентності топ-менеджерів порівняно з підлеглими	Недостатність знань, більш низький рівень професійної компетентності топ-менеджерів порівняно з партнерами	Недостатність знань, більш низький рівень професійної компетентності топ-менеджерів порівняно з колегами	Недостатність знань, більш низький рівень професійної компетентності власників порівняно з топ-менеджерів, обмежене бачення власниками перспектив розвитку бізнесу
	Закритість до інновацій	Закритість топ-менеджерів до впровадження нововведень, поширення нового досвіду	Неготовність до впровадження нововведень у відносини з партнерами	Неготовність до сприйняття інновацій, запропонованих колегами	Консервативність власників, закритість до нового досвіду, ухиляння від впровадження нововведень
	Порушення в процесі цілепокладання	Відволікання підлеглих на непрофільні (другорядні) завдання, неврахування топ-менеджерами можливостей підлеглих при постановці цілей та завдань	Порушення процесу цілереалізації у взаємовідносинах з партнерами (неготовність переводити власні цілі у реальні відносини)	Порушення процесу цілереалізації у взаємовідносинах з колегами (неготовність переводити власні цілі у спільну діяльність)	Порушення в пріоритизації цілей топ-менеджерів, невідповідність цілей інтересам компанії

Таким чином, виокремлені ситуації відображають коло базових проблем, які спостерігаються у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів. Саме тому вони були покладені в основу розробки вправ, ігор та кейсів для окремих модулів нашої тренінгової програми, спрямованої на розвиток кооперативної, комунікаційної, особистісної та когнітивної рефлексії топ-менеджерів в різних підсистемах взаємодії.

З нашої точки зору, такий комплексний підхід дозволяє розраховувати на досягнення мети дослідження – визначення особливостей формування рефлексивної компетентності засобами соціально-психологічного тренінгу.

Отже, з'ясовано особливості рефлексивної активності топ-менеджерів. Виявлено взаємозв'язок між ступенем вираженості рефлексивності та досвідченістю і статусом топ-менеджерів.

Встановлено, що у менш досвідчених топ-менеджерів (зі стажем роботи на керівних посадах до 3 років та віком до 35 років) рівень вираженості рефлексивності значущо нижчий порівняно з середнім, а у більш досвідчених топ-менеджерів (зі стажем роботи на керівних посадах більше 3 років та віком більше 35 років) рівень вираженості рефлексивності значущо вищий порівняно з середнім.

Встановлено, що у найнятих топ-менеджерів, які глибоко занурені в операційну діяльність, рівень вираженості рефлексивності значущо нижчий порівняно з власниками, які, навпаки, менш навантажені операційною діяльністю і, завдяки цьому, демонструють більш високу відповідність «рефлексивному оптимуму», необхідному для ефективного управління.

З'ясовано особливості самоконтролю топ-менеджерів. Виявлено взаємозв'язок між рівнем розвитку здатності до самоконтролю та досвідченістю і статусом топ-менеджерів.

Встановлено, що топ-менеджери зі стажем роботи на керівних посадах до 3 років та віком до 35 років схильні відповідальність за свої дії покласти на зовнішні чинники чи незалежні обставини.

Про це свідчать більш низькі показники інтернальності в усіх сферах прояву особистісної активності. При цьому у досліджуваних зі стажем роботи на керівних посадах більше 3 років та віком більше 35 років спостерігаються більш високі показники інтернальності в усіх сферах прояву особистісної активності, що свідчить про високий рівень відповідальності за власні дії.

Встановлено, що у власників, що управляють бізнесом, здатність до самоконтролю розвинена краще, ніж у найнятих управлінців. Це проявляється практично у всіх сферах особистісної активності. Водночас це свідчить і про більш високий рівень відповідальності за власні дії у власників порівняно з найнятими топ-менеджерами.

Встановлено, що найнятим топ-менеджерам найважче реалізовувати здатність до самоконтролю в міжособистісному спілкуванні. Це вказує на необхідність її розвитку в першу чергу саме в цій сфері. Іншими сферами, в яких топ-менеджерам бажано розвивати здатність до самоконтролю, є сфера невдач та сфера професійних відносин.

Встановлено, що у власників, які управляють бізнесом та найнятих топ-менеджерів, найменш розвиненою є здатність до самоконтролю в сфері міжособистісного спілкування. Це може свідчити про те, що саме в сфері міжособистісного спілкування власники-управлінці та найняті топ-менеджери мають найбільші проблеми з самоконтролем.

Виявлені особливості рефлексивної активності топ-менеджерів передбачається враховувати при комплектації тренінгових груп на 2 етапі дослідження (формувальна частина).

Було визначено, що до складу тренінгових груп будуть залучатись найняті топ-менеджери зі стажем роботи на керівних посадах до 3 років та віком до 35 років. Пріоритетними напрямками роботи з ними будуть розвиток кооперативної та особистісної рефлексії.

Для власників, що управляють бізнесом зі стажем роботи на керівних посадах більше 7 років та віком більше 35 років пріоритетним напрямом

роботи в тренінгових групах буде розвиток когнітивної рефлексії. Розвиток комунікаційної рефлексії визначено як пріоритетний напрям тренінгової роботи як з найнятими топ-менеджерами, так і з власниками, що управляють бізнесом.

Встановлено 5 факторів, які утворюють структуру уявлень про «ідеального топ-менеджера»: 1) «лідерство (харизматичність)»; 2) «управлінська компетентність»; 3) «інноваційність»; 4) «імідж/репутація»; 5) «комунікативна компетентність».

Виявлено чотири типи проблем, які виникають в міжособистісній взаємодії топ-менеджерів: проблеми кооперації, проблеми комунікації, особистісні проблеми та когнітивні проблеми.

Виокремлені ситуації відображають коло базових проблем, які спостерігаються у міжособистісній взаємодії топ-менеджерів. Зазначені ситуації будуть покладені в основу розробки вправ, ігор та кейсів для окремих модулів тренінгової програми, спрямованої на розвиток кооперативної, комунікативної, особистісної та когнітивної рефлексії топ-менеджерів в різних підсистемах взаємодії.

Висновки до 2 розділу

Таким чином, було розроблено програму емпіричного дослідження особливостей рефлексивної компетентності топ-менеджерів, що складалася з трьох послідовних блоків: вивчення особливостей їх рефлексивної активності (з застосуванням методик Карпова та РСК), вивчення системи уявлень досліджуваних про себе та про інших, а також визначення проблемних ситуацій в міжособистісній взаємодії, які потенційно можуть виступати предметом рефлексії для управлінців вищої керівної ланки (для цього використовувалися експертні інтерв'ю та семантичний диференціал).

У результаті проведеного емпіричного дослідження з'ясовано особливості рефлексивної активності топ-менеджерів. Зокрема, виявлено взаємозв'язок між ступенем вираженості рефлексивності й особливостями самоконтролю та досвідченістю і статусом управлінців: у менш досвідчених топ-менеджерів рівень вираженості рефлексивності значує нижчий, а у більш досвідчених - значує вищий порівняно з середнім. Більш досвідчені управлінці в порівнянні з менш досвідченими демонструють високий рівень відповідальності за власні дії. У найнятих топ-менеджерів рівень вираженості рефлексивності значує нижчий порівняно з власниками, які демонструють більш високу відповідність «рефлексивному оптимуму». У власників, що управляють бізнесом, здатність до самоконтролю розвинена краще, ніж у найнятих управлінців.

Встановлено 5 факторів, які утворюють структуру уявлень про «ідеального топ-менеджера»: 1) «лідерство (харизматичність)»; 2) «управлінська компетентність»; 3) «інноваційність»; 4) «імідж/репутація»; 5) «комунікативна компетентність».

Виявлено чотири типи проблем (та ситуацій, що їх відображають), які виникають в міжособистісній взаємодії топ-менеджерів: проблеми кооперації, проблеми комунікації, особистісні проблеми та когнітивні проблеми.

РОЗДІЛ 3.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УПРАВЛІНЦІВ ВИЩОЇ КЕРІВНОЇ ЛАНКИ В УМОВАХ ТРЕНІНГУ

3.1. Психологічні умови та методи формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.

Організаційні умови, методи та стратегії розвитку рефлексивної компетентності становили окремий предмет нашої зацікавленості.

Аналіз психологічних досліджень, присвячених розгляду цих аспектів, показує, що навіть у визначенні терміну організаційні умови серед науковців немає єдності. Так, О.І.Козирева визначає організаційні умови «як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне виконання поставлених завдань» [120].

Інші вчені, наприклад, Т.К.Клименко [115], Н.А.Переломова [176], досліджуючи проблеми інноваційної освіти на етапах професійної підготовки, виокремлюють зовнішні умови (створення інноваційного середовища, насиченість змісту навчання духовними цінностями) і внутрішні умови (збільшення кількості ступенів свободи особистості, накопичення духовно-практичного досвіду, оволодіння продуктивними формами самотвірної діяльності).

Більш конкретно, щоправда на прикладі педагогічної взаємодії, організаційні умови розвитку рефлексивної компетентності описані Г.А.Поляковою, яка запропонувала комплекс умов, який включає [195]:

- 1) готовність до прояву рефлексивної компетентності суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії;
- 2) впровадження технології поетапного формування рефлексивної компетентності суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії протягом

всього циклу вивчення спеціальних дисциплін; впровадження спецкурсу «Організація рефлексивно-орієнтованої професійної діяльності педагога»;

- 3) створення рефлексивного середовища в освітньому закладі;
- 4) організація рефлексивно-орієнтованої позааудиторної роботи.

У даному випадку, автором описані не тільки умови, але й певна стратегія формування рефлексивної компетентності.

Власний погляд на розвиток рефлексивної компетентності запропоновано О.В.Піскуною. Виходячи з того, що рефлексія є основою професійного проектування на всіх його етапах (від замислу до отримання та аналізу результату), дослідниця вважає, що послідовність формуючих дій може бути описана за наступною схемою: мета діяльності – рефлексивний аналіз ситуації – вибір, проектування та конструювання засобів діяльності на основі рефлексії стосовно адекватності цих засобів поставленій меті – реалізація проекту – рефлексія на розрізнення проекту та реалізації (мети та результату). При цьому, автор вважає, що такий підхід не тільки забезпечує усвідомлення своєї професійної діяльності, але й сприяє розвитку професійної самосвідомості [193].

Цікавий підхід до розвитку рефлексивної компетентності представлений в дослідженні Н.П.Максимченко. Автором пропонується модель, яка передбачає одночасне формування всіх компонентів рефлексивної компетентності. Однак, кожен з етапів має пріоритетний напрямок розвитку певних компонентів рефлексивної компетентності. Сама модель складається з чотирьох етапів:

- 1) пріоритет – формування особистісного компоненту (знання теорії професійного спілкування, формування стійкої мотивації, особистого інтересу);
- 2) пріоритет – розвиток інтелектуального компоненту (інформаційне збагачення спеціальними знаннями, формування соціально-психологічної культури);

3) пріоритет – формування комунікативних вмінь (рефлексивно-комунікаційні вправи, розв’язання професійних завдань);

4) пріоритет – потреба в самореалізації (ділові ігри, спрямовані на зв'язок теоретичних знань з практикою) [143].

Серед методів, які пропонується використовувати для розвитку рефлексивної компетентності, дослідниками використовується досить широка палітра.

Н.Ф.Радіонова, А.П.Тряпідина вважають, що при проектуванні змісту професійної підготовки за логікою компетентнісного підходу одиницею її побудови повинна бути професійна задача. З їхньої точки зору, сукупність професійних завдань утворює зміст професійної підготовки, а етапи становлення рефлексивної компетентності визначають логіку розгортання змісту [206].

А.В.Дубаков, Н.П.Максимченко виокремлюють наступні різновиди задач, які можуть використовуватись з метою розвитку рефлексивної компетентності:

- 1) ситуаційні задачі (стимулюють творче ставлення до професійної діяльності);
- 2) мотиваційні ситуаційні задачі (спрямовані на формування мотивів досягнення рефлексивної компетентності);
- 3) дискурсивно-педагогічні задачі (сприяють розвитку культури спілкування, формуванню стилю індивідуальної діяльності, набуттю та закріпленню знань);
- 4) творчі рефлексивно-підтографічні задачі (орієнтовані на усвідомлення особливостей рефлексивної компетентності та її складових, аналіз власних дій в контексті певної ситуації з позицій рефлексивної компетентності);
- 5) гностично-евристичні задачі (розвивають критичне мислення, вміння виходити з комплексних рефлексивних ситуацій з опорою на логіку та інтуїцію) [73,143].

Серед них, на думку Н.П.Максимченко, особливо важливими вважаються ситуаційні задачі, які дозволяють побачити себе в межах тих чи інших професійних ролей, набути певного досвіду прийняття доцільних рішень з позиції рефлексивної компетентності, що в наступному допомагає оперативно та обгрунтовано орієнтуватися в подібних реальних ситуаціях [143].

Цікавий підхід до розвитку рефлексивних механізмів запропоновано М.І.Найдьоновим, Л.А.Найдьоною та Л.В.Григоровською [53,161,162].

Спираючись на положення про рефлексивний потенціал групи, науковці концентрують увагу на індивідуальних внесках в групову рефлексію. Це дало їм змогу виявити феномен аутсорсінгу рефлексії – можливості використовувати зовнішні рефлексивні потужності партнера по спілкуванню не тільки для досягнення спільного результату, але й для забезпечення у подальшому самостійного творчого пошуку.

Провідним методом розвитку рефлексивних механізмів дослідниками визначено метод груп-рефлексії, ефективність використання якого було доведено в межах спеціальних експериментальних досліджень та апробації авторських програм творчого рефлексивно-групового тренінгу [53,161,162].

Ще одну групу психологічних інструментів формування рефлексивної компетентності складають методи інтерактивного навчання, до яких відносять: евристичну бесіду; дискусійний метод; метод «Дельфі»; метод «Круглого столу»; моделювання професійних ситуацій, ділові ігри та тренінги. Ефективність застосування розглянутих методів можна підвищити за рахунок застосування технологій проблемного навчання.

Створення проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та розв'язанні цих ситуацій під час сумісної діяльності, в оволодінні узагальненими знаннями та принципами вирішення проблемних задач. Проблемне навчання сприяє реалізації щонайменше двох головних завдань: 1) формування необхідної системи знань, вмінь та навичок; 2) досягнення високого рівня розвитку здатності до самонавчання, самоосвіти, розвитку творчого потенціалу [143,206].

Серед методів конструювання проблемних ситуацій виокремлюють:

- 1) метод малих груп (дозволяє розвинути здатність до аналітичного мислення, прагнення до розширення власної ерудиції, здатність до діалогу як способу ставлення до культури та суспільства) [143];
- 2) метод фокус-груп (сприяє інформаційному збагаченню, розвиває здатність входити у роль суб'єкта проблемної ситуації, допомагає набути досвід роботи в групі та навички професійної діяльності) [19; 23];
- 3) метод ділових ігор (сприяє формуванню реальних партнерських відносин співробітництва та кооперації, що забезпечують можливості позитивного особистісного розвитку, розвиває здатність до довільної регуляції діяльності на основі підкорення поведінки системі правил, що регулюють виконання професійної ролі) [19,143];
- 4) кейс-метод (заснований на реальній події з професійного життя і передбачає активний пошук учасниками тренінгу рішення запропонованої проблеми з наступним обговоренням процесу і результату спільних дій всіх учасників) [2; 27; 173].

На думку В.М.Духневича, основна перевага кейсу як методу конструювання проблемних ситуацій полягає в тому, що в ньому моделюються реальні умови діяльності і його вирішення дозволяє всі мікронавички, які відпрацьовуються та розвиваються на тренінгу, перевести у площину розв'язання реальних практичних професійних викликів: «Кейс – це певною мірою головоломка, частини якої необхідно скласти, щоб отримати уявлення про те, що представляє собою ситуація, яка провокує ці обставини та які можливі напрямки руху в вирішенні справи, що породжена проблемністю цієї ситуації. Кейс представляє собою спеціально підготовлений змістовний матеріал – онтологію та опис цих подій та обставин» [2, С. 235].

Основне завдання змістовних проблемних задач кейсу, на думку дослідника, полягає у підготовці групи людей, або окремих фахівців, які його вирішують, приймати спільні рішення в ситуації складноорганізованого діалогу

[2; 173]. Ці особливості застосування методу кейсів, ми розраховуємо використати при розробці програми тренінгу формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.

Важливим інструментом для проведення процедури рефлексії після завершення базових тренінгових вправ та перед початком нового сеансу вважається так званий «рефлексивний квадрат» (рис. 3.1), який визначає логіку розгортання рефлексивного обговорення індивідуальних та групових здобутків та досягнень учасників в межах шерінгу [40; 264].



Рис. 3.1. Схема «рефлексивного квадрату».

Проведення обговорення за схемою «рефлексивного квадрату» є обов'язковою процедурною нормою, яка не тільки стимулює учасників та тренерів до постійної рефлексії тренінгового досвіду, але й дозволяє поступово формувати рефлексивну культуру учасників і виступає необхідною умовою конструювання та ефективної реалізації тренінгових програм [40; 75].

Таким чином, незважаючи на певні відмінності у поглядах на розвиток рефлексивної компетентності, в розглянутих нами підходах є дещо спільне:

- 1) всі автори сходяться в тому, що рефлексивна компетентність може бути сформована за рахунок створення спеціальних організаційних умов;
- 2) стратегія формування рефлексивної компетентності повинна бути поетапною;
- 3) початок розвитку рефлексивної компетентності передбачає створення відповідної мотивації;
- 4) зміст переважної більшості етапів визначається специфікою реальної професійної взаємодії;
- 5) кожен з етапів має своє пріоритетне завдання пов'язане з уявленням про структуру рефлексивної компетентності;
- 6) заключні етапи передбачають використання інтегруючих технологій.

Зазначені особливості ми плануємо врахувати при розробці власної програми формування рефлексивної компетентності керівників.

3.2. Методологічні принципи та організаційні умови формування рефлексивної компетентності управлінців в умовах тренінгу.

Провідною *метою* формувальної частини нашого дослідження є розробка та апробація тренінгу, спрямованого на формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів.

Грунтуючись на результатах проведеного теоретико-методологічного аналізу, рефлексивну компетентність нами було визначено як сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію (процес самопізнання та самокорекції).

Рефлексивна компетентність розглядається нами як універсальна характеристика особистості, що виявляється в усьому спектрі компетентностей, якими вона володіє, тобто є метакомпетентністю.

Крім рефлексивної компетентності до метакомпетентностей також відносять: здатність до рефлексії, здатність до децентрації, комунікативність, аналітичні здібності. Однак рефлексивна компетентність є результатом інтеграції метакомпетентностей та особистісних характеристик управлінців, орієнтованих на професійне вдосконалення та особистісне зростання.

Зміст рефлексивної компетентності розкривається в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-когнітивних, рефлексивно-кооперативних та рефлексивно-комунікативних компетенцій.

Виходячи з цього, *основними завданнями тренінгу* є створення соціально-психологічних умов для:

- 1) розвитку комунікативної, кооперативної, особистісної та когнітивної рефлексії топ-менеджерів;
- 2) трансформації та оновлення їх уявлень про самих себе;
- 3) якісного перетворення системи їх взаємовідносин в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- 4) інтеграції набутого досвіду та формування готовності застосовувати набуті навички та вміння в різних ситуаціях професійної взаємодії, переносити їх у реальні ситуації життєдіяльності.

Такий підхід дозволяє окреслити загальні контури тренінгу (рис. 3.2) та відповідає сучасному баченню завдань, які можуть вирішуватись в умовах соціально-психологічного тренінгу і багатьма відомими психологами-практиками визначені як пріоритетні для тренерів, зокрема в працях І.В.Вачкова, І.О.Венцикової, С.Д.Дерябо, О.П.Горбушиної, В.М.Духневича, Ю.М.Ємельянова, Ю.М.Жукова, М.В.Кларіна, Б.М.Мастерова, А.П.Панфілової Л.А.Петровської, В.Е.Пахальян, О.В.Сидоренко, Г.А.Цукерман [40; 44; 51; 75; 77; 85; 114; 172; 174; 184; 226; 264].



Рис. 3.2. Модель формування рефлексивної компетентності особистості

Ще одним важливим завданням, що постає перед психологом при розробці тренінгу, є *вибір парадигми*, в межах якої передбачається здійснювати формувальні зміни.

Варто відзначити, що відносно можливих варіантів парадигм погляди багатьох сучасних науковців та психологів-практиків багато в чому збігаються. Найбільш поширеною є класифікація, яка передбачає виокремлення чотирьох типів парадигм [40; 85]:

- 1) *тренінг як дресура*, в межах якої основним завданням тренера є створення позитивних підкріплень для необхідних патернів поведінки учасників тренінгу, а через негативні підкріплення – видалення або заміщення «шкідливих» і «зайвих»);
- 2) *тренінг як репетиторство*, в межах якої основним завданням тренера є надання необхідних знань і формування на цій основі необхідних способів дій);

- 3) **тренінг як наставництво**, в межах якої основним завданням тренера є створення у тренінгу таких умов, які надають учасникам можливості самостійно «набивати гулі», вирішуючи завдання певного виду особистісної активності або діяльності, що моделюється;
- 4) **тренінг як розвиток суб'єктності**, в межах якої основним завданням тренера є розвиток суб'єктності учасників тренінгу, запуск основних механізмів та динаміка цього процесу.

Як зазначає В.М.Духневич, «остання парадигма є найбільш ефективною для вирішення завдань соціальної практики, оскільки її застосування дає змогу тренерів сконструювати тренінг-як-подію, яка вбудовується у внутрішній світ особистості та змінює його» [75, с. 20].

Крім того, погляд на тренінг як засіб розвитку суб'єктності учасників найбільше відповідає меті та змісту завдань, визначених нами. До того ж ця парадигма краще враховує особливості цільової аудиторії (управлінців вищої керівної ланки). Саме тому, вона покладена нами в основу розробки тренінгу формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів, добору методів, технік та вправ.

Відштовхуючись від мети, завдань та парадигми, можна визначити **принципи тренінгу як вихідні методологічні і методичні засади**. У цьому питанні, поглядам психологів притаманна більша варіативність.

Так, зокрема, як провідні принципи методології суб'єктної парадигми І. В. Вачков та С. Д. Дерябо визначають [40]:

- **метапринцип голограми**, згідно з яким у кожній події, яку переживає людина в межах тренінгової реальності, містяться всі події її життя. А отже, через будь-яку тренінгову вправу можна здобути доступ до життя людини як цілого;
- **принцип подійності**, у відповідності з яким тренер, організовуючи рух у межах тренінгової реальності, має орієнтуватися на проживання

учасниками цілісності, нерозривності змін, які відбуваються в їх оточенні і в них самих;

- **принцип символізму**, яким передбачається, що створюючи простір тренінгової реальності, тренер повинен орієнтуватися на проживання клієнтом цілісності, нерозривності себе і всього, що його оточує в просторі життя;
- **принцип трансспективи**, який утверджує необхідність такої часової організації тренінгової реальності, за якої учасники проживали б цілісність та нерозривність всіх подій.

С.П. Макшанов і Н.Ю. Хрящева виділяють чотири таких принципи [144]:

- 1) **принцип активності учасників**, який передбачає, що під час занять члени групи постійно залучаються до різних спеціально розроблених дій: програвання певної ситуації, обговорення, спостереження за заданими критеріями і поведінкою інших учасників, виконання спеціальних усних та письмових вправ тощо;
- 2) **принцип дослідницької позиції**, у відповідності з яким у групах створюються ситуації, коли учасникам потрібно самим вирішити проблему, самостійно сформулювати вже відомі психології закономірності взаємодії і спілкування людей. Зазначені моменти передбачають активізацію і рефлексію власних ресурсів та особливостей. Виходячи з цього принципу, тренер робить додаткові акценти на конструюванні та організації ситуацій, що надають членам групи можливість усвідомлювати, апробувати й тренувати нові способи поведінки, експериментувати з ними. Завдяки цьому, у групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, прийняття, відсутність оцінювання;
- 3) **принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки**, згідно з яким у процесі тренінгу поведінка учасників групи переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень і підтримується на цьому рівні, завдяки чому і

стають можливими зміни. Основним засобом об'єктивації поведінки в тренінгу виступає особливий спосіб організації зворотного зв'язку, ефективність якого істотно зростає за умови використання відеозапису;

4) **принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування**, який означає, що особливий наголос в тренінговій роботі робиться на визнанні цінності іншої особистості, її думок, інтересів, а також ухваленні рішення з максимально можливим урахуванням інтересів усіх учасників спілкування. Дещо інші чотири принципи соціально-психологічного тренінгу пропонує О.В. Сидоренко [224]:

- **принцип виклику завдання**, який передбачає, що учасникам тренінгу буде запропоновано амбітні цілі, сформовано певний виклик через завдання, вирішення яких надасть їм можливість розширити межі власного досвіду;
- **принцип позитивного зворотного зв'язку**, реалізація якого означає прийняття будь-яких висловлювань чи інших проявів активності учасників як конструктивної даності. Це означає, що учасникам повинно бути забезпечено умови, в яких вони відчуватимуть, що їхні думки, реакції, почуття та пропозиції є важливими для тренера;
- **принцип вагомості, чи «сухого залишку»**, згідно з яким результатом тренінгу має стати виникнення у учасників відчуття інтелектуального здобутку;
- **принцип ефективності методів і вправ**, який реалізується, коли учасники на власному досвіді переконаються, що набуті навички, вміння та знання «працюють». Забезпечення цього принципу передбачає, що відпрацювання набутих навичок та вмінь відбувається на матеріалі професійних задач учасників тренінгу. Завдяки цьому у них легше формується настанова на перенесення отриманих в тренінгу навичок в площину реальності, вони бачать більше можливостей для використання багажу, отриманого в процесі тренінгової підготовки при розв'язанні своїх актуальних виробничих задач.

Реалізація останнього принципу стає можливою за рахунок декомпозиції діяльності клієнтів (учасників тренінгу), що передбачає збирання відповідної інформації у експертів, а також під час проведення спеціальної попередньої діагностики (яка спрямована на отримання такого матеріалу) у форматі зустрічей-бесід з учасниками [75; 237; 261].

Орієнтовний перелік питань, які зазвичай ставляться перед учасниками тренінгу у таких випадках виглядає наступним чином [75]:

- Які саме професійні задачі вирішують учасники тренінгу та як? Які і в чому в організації їх діяльності існують труднощі?
- Які професійні задачі виконують ті, хто буде присутній на тренінгу? В чому полягають проблеми в організації їх діяльності, у виконанні цих задач?
- Які протиріччя та в чому саме між професійними задачами учасників тренінгу та можливістю їх реалізації?
- Чи існують якісь об'єктивні умови діяльності, що не дозволяють досягти учасникам тренінгу необхідного рівня ефективності? Які саме?

Вважається, що отримання відповідей на ці питання дозволяє тренеру, з одного боку, краще зрозуміти потреби учасників тренінгу та замовника, а з іншого, – підібрати вправи та методичний інструментарій, необхідний саме для тієї професійної групи людей, що прийшли на тренінг.

Крім того, формалізовані та структуровані відповіді на такого роду питання дають можливість психологу конструювати кейси як когнітивно-насичені комунікативні інструменти формування та розвитку певних вмінь, навичок та здібностей [75; 172; 237; 261]. Нами така інформація збиралась в ході першого етапу емпіричного дослідження та уточнювалась під час попередньої діагностики на початку тренінгу.

Перелік наведених принципів конструювання тренінгу, якісно доповнює в своїх працях В.М.Духневич, наголошуючи на необхідності врахування наступних принципів [75]:

- **принцип переходу від потреб нужди до потреб зростання**, який частково перегукується з «принципом виклику» (О.В.Сидоренко). Проте він має свою специфіку. В основу цього принципу покладено ідеї видатного психолога сучасності А. Маслоу, який формулює постулат про пояснення мотивації поведінки особистості не із статичності її природи (не з того, «яка вона є»), а з умови її саморозвитку (з того «якою вона повинна бути, якими є шляхи розвитку самості») [148]. Звідси, мета-завданням тренера має бути забезпечення умов для саморозвитку кожного учасника. Таким чином, виконання окремих вправ уможлиблює творчий підхід до вирішення тренінгових завдань та досягнення поставлених цілей. Особливо це стосується комплексних тренінгових програм, коли окремі мікронавички, вбудовуються в структуру досвіду індивіда, посідаючи певне місце в його картині світу;
- **принцип необхідної достатності**, який передбачає дотримання чіткого балансу раціонального і почуттєвого досвіду в тренінгу. Не повинно бути ухилу чи перекосу в бік використання тренером інформаційних повідомлень, навчальних фільмів або відпрацювання окремих мікронавичок в парах-трійках, рольових ігор тощо. Психолог повинен працювати тільки в тих проблемних зонах, які потребують інтервенцій і втручання, тільки з тим, що відповідає потребам учасників і замовника, робити тільки те, що необхідно тут і зараз для виконання зазначених умов;
- **принцип активізації особистого досвіду** в процесі аналізу соціально-психологічних феноменів. Тренер, зокрема, повинен не просто проінформувати учасників про ці феномени, але й організувати роботу групи так, щоб кожен з учасників «пережив» їх, відрефлексував свої переживання, обмеження та ресурси в ситуації позиціонування. Таким чином, жоден соціально-психологічний феномен, який опрацьовується в тренінговій групі, не повинен залишитися тільки на словах;

- **принцип самоаналізу**, у відповідності з яким робота тренінгової групи повинна провокувати як учасника, так і тренера до рефлексії власних ресурсів, моделей діяльності, способів дій, стратегій вирішення комунікативних завдань тощо. Завдання тренера полягає в тому, щоб орієнтувати учасників на рефлексивне бачення ситуації і себе-в-ситуації.

Крім того, розробляючи програму тренінгу, ми дотримувались деяких організаційних принципів та умов, таких як:

- **принцип гомогенності груп** (групи формувались з урахуванням досвідченості топ-менеджерів за віком та стажем роботи, формального статусу – найняті топ-менеджери та власники, що здійснюють безпосереднє управління організацією);
- **принцип оптимальної кількості учасників**, необхідної для ефективного керування процесами групової динаміки та забезпечення ефективності тренінгових сеансів (кількість учасників в кожній групі – 10 осіб, 2 тренери);
- **принцип комфортності тренінгового простору** (заняття проводились в ізольованому приміщенні, обладнаного зручними стільцями, розташованими по колу на відстані, яка дозволяє здійснювати візуальний контакт з усіма присутніми);
- **принцип зручного часового режиму** (заняття проводились у зручний для учасників час – вихідні, середня тривалість сеансу 6-8 годин на день);
- **принцип відповідності технічного оснащення** (тренінгова кімната була обладнана фліп-чартом, мультимедійним проектором, в розпорядженні тренерів була відеокамера, ноутбук, магнітофон для відтворення релаксаційної музики, в розпорядженні учасників – роздруковані матеріали, канцелярське приладдя);
- **принцип встановлення групових норм та правил** (до переліку основних правил поведінки, які приймалися всіма членами групи на початку тренінгу, входили: звертання на ім'я, обов'язковість відвідування,

точність початку і кінця сеансу, рівноправність, гарантії безпеки та конфіденційності, підтримка і допомога з боку групи кожному; зворотний зв'язок, щирість, принцип «тут і тепер», особисті висловлювання, уникнення оцінок);

- **принцип моніторингу змін та післятренінгового супроводу** (до тренінгу проводилися попередня діагностика, попереднє інтерв'ю з кожним учасником, після завершення певних модулів та тренінгу в цілому проводилися діагностика для фіксації змін в учасників, протягом півроку після проведення тренінгу учасникам надавалась можливість звернутися до тренера за консультацією).

З нашої точки зору, орієнтація на зазначені принципи як методологічні засади розробки програми тренінгу формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів дозволяє забезпечити необхідну валідність та екологічність формувальних процедур.

3.3. Модульна програма соціально-психологічного тренінгу формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.

З метою формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів нами була розроблена модульна програма соціально-психологічного тренінгу.

Програма формування рефлексивної компетентності складається зі вступної частини, 6 модулів та заключної частини (таблиця Ж. 1, додаток Ж). Для кожного модулю визначено формувальні цілі та завдання, базові методи, необхідні для їх досягнення та часовий регламент. Змістовне наповнення кожного модулю відображає узагальнені результати аналізу умов та методів формування рефлексивної компетентності особистості (розділ 3.1).

Послідовність основних модулів програми розроблено з урахуванням формувальних принципів та умов. Модулі пов'язані логікою принципової схеми формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів (розділ 3.2) та плавно перетікають один в одного.

В межах кожного модулю послідовно:

- актуалізуються «проблемні зони» у міжособистісній взаємодії;
- здійснюється запуск базових психологічних механізмів, необхідних для формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів;
- створюються соціально-психологічні умови для аутокорекції учасників та оволодіння ними рефлексивними вміннями та навичками.

Прийоми, що засвоюються у попередніх модулях, входять як складові елементи у більш складні рефлексивні вміння та навички, які відпрацьовуються в наступних модулях.

У вступній частині передбачено проведення дотренінгової діагностики, в межах окремих модулів – поточної діагностики, в заключній частині – післятренінгової діагностики, моніторингу індивідуальних змін та посттренінгового супроводу учасників.

Діагностичні процедури та тренінг проводились 2 тренерами.

Процедура проведення тренінгу передбачала проведення 8 сеансів.

Загальна тривалість тренінгу (без врахування до- та післятренінгової діагностики) – 41 година.

Загальна тривалість діагностичних процедур – 15-20 годин (по 1,5-2 години на одного учасника до та після тренінгу).

Отже, змістові та структурні елементи модульної програми формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів виглядають наступним чином:

Вступ.

Попередня діагностика. Проводиться з метою отримання деталізованої інформації про особливості рефлексивної активності учасників. Проводиться за 1-2 дня до тренінгу. Загальна тривалість індивідуального обстеження – 1,5- 2 години.

Індивідуальна співбесіда. Проводиться для з'ясування загальної зацікавленості учасників в цілях тренінгу (мотивів участі в тренінгу), визначення специфіки індивідуальних очікувань, оцінки готовності учасників до емоційних

навантажень. Тривалість кожної співбесіди 15-20 хвилин. Загальна тривалість – 2 години.

Установча зустріч. Проводиться у форматі групової бесіди, під час якої відбувається ознайомлення учасників з цілями та завданнями тренінгу, принципами групової роботи, стисле знайомство з структурою тренінгу (циклу тренінгових занять), обговорення організації умов проведення (місця та тривалості) занять. Загальна тривалість – 1 година.

Мета та завдання: ознайомлення із цілями, завданнями та структурою тренінгу, визначення специфіки індивідуальних очікувань, оцінка готовності учасників до емоційних навантажень.

Базові методи: психодіагностичні методи (описані в 2 розділі), групова бесіда, індивідуальні співбесіди.

Модуль 1. Самодіагностика в міжособистісній взаємодії.

Мета – створення умов для запуску механізмів комунікативної, кооперативної, особистісної, емоційної та когнітивної децентрації, необхідних для формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів.

Завдання:

- адаптація учасників до умов тренінгу;
- актуалізація проблемних зон в різних підсистемах міжособистісної взаємодії;
- створення банку типових критичних ситуацій;
- розмежування об'єктивних та суб'єктивних складових критичних ситуацій на рівні самосвідомості учасників;
- оволодіння навичками самодіагностики;
- створення мотивації до самопізнання та аутокорекції.

Базові методи та спеціальні техніки: групова дискусія (метод обміну досвідом), метод імітації (імітаційні рольові ігри), метод регресії, метод концентрації присутності (техніка «Зустріч з репертуаром ролей»), психогімнастичні вправи «Візитка» та «Свічка», метод символічного виразу

(колаж «Я – топ-менеджер»), «Скринька Пандори» (із використанням проблемних переліку ситуацій, виявлених на етапі емпіричного дослідження та описаних у розділі II), репертуарний тест ситуативних можливостей.

Після проведення окремих вправ передбачено шерінг. Після завершення модулю передбачено групову рефлексію за методикою «рефлексивний квадрат».

Загальна тривалість модулю – 6 годин.

Модуль 2. Комунікативна рефлексія.

Мета – формування комунікативної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії.

Завдання:

- створення умов для самодіагностики в ситуаціях міжособистісного спілкування;
- визначення індивідуальних та групових проблем у спілкуванні в різних підсистемах взаємодії;
- рефлексія переваг та недоліків стилів керівництва, оцінка їх адекватності в критичних ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- оцінка адекватності власного стилю керівництва;
- оволодіння навичками рефлексії комунікативного досвіду;
- створення мотивації до аутокорекції та трансформації власного комунікативного досвіду.

Базові методи та спеціальні техніки: інформаційні повідомлення, групова дискусія (метод обміну досвідом, тематична групова дискусія з обговоренням статей Т.Іванової та С.Федорова про доцільність використання різних стилів керівництва), метод імітації (імітаційні рольові ігри), рольові ігри в діадах, групові комунікативні ігри, креативна гра «Градус людяності у спілкуванні», відео кейси (фрагменти з фільму «Межі ризику»).

Перед початком сеансу передбачено групову рефлексію попереднього модулю за методикою «рефлексивний квадрат». Після проведення окремих

вправ передбачено шерінг. Після завершення модулю передбачено групову рефлексію за методикою «рефлексивний квадрат».

Загальна тривалість модулю – 8 годин.

Модуль 3. Кооперативна рефлексія.

Мета – формування кооперативної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії.

Завдання:

- створення умов для самодіагностики власного потенціалу щодо організації спільних дій в ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- визначення індивідуальних та групових проблем у координації спільних дій в різних підсистемах взаємодії;
- рефлексія можливих стратегій щодо координації спільних дій в критичних ситуаціях у різних підсистемах міжособистісної взаємодії;
- розвиток у учасників навичок індивідуальної роботи з підлеглими, клієнтами, колегами, партнерами;
- оволодіння вміннями та навичками оптимізації позиційних структур в різних підсистемах міжособистісної взаємодії;
- створення мотивації до аутокорекції та трансформації власного досвіду організації міжособистісної взаємодії.

Базові методи та спеціальні техніки: інформаційні повідомлення, групова дискусія (метод обміну досвідом), метод побудови диспозицій (позиційні ігри, ігри-проживання та спонтанно-імпровізаційні ігри), кейс-метод, аналіз ситуацій, метод імітації (імітаційні рольові ігри), психогімнастичні вправи, відео кейси (фрагменти з фільму «Межі ризику»).

Перед початком сеансу передбачено групову рефлексію попереднього модулю за методикою «рефлексивний квадрат». Після проведення окремих вправ передбачено шерінг. Після завершення модулю передбачено групову рефлексію за методикою «рефлексивний квадрат».

Загальна тривалість модулю – 8 годин.

Модуль 4. Особистісна рефлексія.

Мета – формування особистісної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії.

Завдання:

- створення умов для самодіагностики власного особистісного потенціалу в ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- об'єктивація механізмів психологічного захисту та внутрішніх бар'єрів у проблемних ситуаціях в різних підсистемах взаємодії;
- об'єктивація власної системи цінностей та самовизначення в критичних ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- визначення зон емоційного дискомфорту у ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- розвиток здатності учасників до керування власним емоційним станом в конфліктних ситуаціях, а також в ситуаціях до- та після роботи;
- рефлексія можливих стратегій самопізнання та особистісного розвитку;
- створення мотивації до аутокорекції та трансформації особистісного досвіду.

Базові методи та спеціальні техніки: інформаційні повідомлення, групова дискусія (метод обміну досвідом), метод концентрації присутності (техніки «Самоаналіз», «Мої козири»), метод об'єктивації цінностей (модифікований варіант вправи «Два серця»), метод імітації (імітаційні рольові ігри), метод порівняння раціональних та ірраціональних альтернатив, адаптаційні ігри, ігри-настрої, ігри-формули, ігри-релаксації та психогімнастичні вправи, відео кейси (фрагменти з фільму «Межі ризику»).

Перед початком сеансу передбачено групову рефлексію попереднього модулю за методикою «рефлексивний квадрат». Після проведення окремих вправ передбачено шерінг. Після завершення модулю передбачено групову рефлексію за методикою «рефлексивний квадрат».

Загальна тривалість модулю – 8 годин.

Модуль 5. Когнітивна рефлексія.

Мета – формування когнітивної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії.

Завдання:

- створення умов для самодіагностики власного пізнавального потенціалу в ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- об'єктивація когнітивних стратегій пошукової активності учасників при розв'язанні критичних ситуацій у міжособистісній взаємодії;
- оволодіння вміннями та навичками стимуляції інтелектуальної активності колег (підлеглих);
- рефлексія можливих стратегій пізнавальної активності;
- створення мотивації до аутокорекції та трансформації пізнавального досвіду.

Базові методи та спеціальні техніки: тематична групова дискусія («Традиціоналісти-Інноватори»), метод когнітивного реконструювання (техніка метод «Події, судження, наслідки» А.Елліса), метод побудови диспозицій (творчі та спонтанно-імпровізаційні ігри), кейс-метод, аналіз ситуацій, метод імітації (імітаційні рольові ігри, техніка «Альтернативні перетворення»), психогімнастичні вправи, ситуаційні і гностично-евристичні задачі, метод інформаційного збагачення.

Модуль 6. Інтеграція.

Мета – формування у топ-менеджерів готовності застосовувати набуті рефлексивні вміння та навички в різних ситуаціях професійної взаємодії, переносити їх у реальні ситуації життєдіяльності.

Завдання:

- створити умови для концептуалізації та систематизації учасниками набутого досвіду;
- закріплення мотивації до аутокорекції та трансформації набутого досвіду в комунікативній, кооперативній, особистісній та пізнавальній сферах;

- формування готовності учасників застосовувати набутого рефлексивного досвіду, вмінь та навичок в реальній міжособистісній взаємодії та практичній управлінській діяльності.

Базові методи та спеціальні техніки: метод ігрового проектування, метод операціональних ігор (цикл ділових ігор «Моральний аудит», «Імідж керівника», «Внутрішній університет для менеджерів»), метод групової рефлексії.

Перед початком сеансу передбачено групову рефлексію попереднього модулю за методикою «рефлексивний квадрат». Після проведення окремих кожної ділової гри передбачено передбачено групову рефлексію за методикою «рефлексивний квадрат».

Загальна тривалість модулю – 8 годин.

Заключна частина.

Післятренінгова діагностика. Проводиться з метою отримання деталізованої інформації про особливості особистісних змін учасників та формування у них рефлексивної компетентності. Проводиться наступного дня після завершення тренінгу. Загальна тривалість індивідуального обстеження – 1,5 - 2 години.

Посттренінговий супровід. Організація індивідуальних консультацій для учасників після завершення тренінгу.

Таким чином, розроблена програма соціально-психологічного тренінгу формування рефлексивної компетентності складається з шести основних модулів: «Самодіагностика», «Комунікативна рефлексія», «Кооперативна рефлексія», «Особистісна рефлексія», «Когнітивна рефлексія», «Інтеграція набутого досвіду».

Практична реалізація даної програми передбачає послідовне досягнення наступних цілей:

- створення умов для запуску механізмів комунікативної, кооперативної, особистісної, емоційної та когнітивної децентрації, необхідних для формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів;

- формування комунікативної, кооперативної, особистісної та когнітивної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії;
- формування у топ-менеджерів готовності застосовувати набуті рефлексивні вміння та навички в різних ситуаціях професійної взаємодії, переносити їх у реальні ситуації життєдіяльності.

Апробація розробленої програми соціально-психологічного тренінгу формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів виступила наступним завданням дослідження.

3.4. Аналіз результатів апробації тренінгу формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки.

Для участі у формувальній частині попередньо було відібрано 42 управлінці (в рівних пропорціях – найняті топ-менеджери та топ-менеджери, що одночасно є власниками бізнесу), у яких за результатами емпіричного дослідження виявлено: низький рівень за показниками ступеню вираженості рефлексивності та здатності до самоконтролю, високий ступінь неузгодженості між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», наявність великої кількості проблемних зон в міжособистісній взаємодії.

Додатково враховувалась наявність організаційних можливостей та відповідної мотивації управлінців щодо участі у тренінгу, завдяки чому було сформовано:

- 2 тренінгові групи (група найнятих топ-менеджерів та група топ-менеджерів, що одночасно є власниками бізнесу, до складу кожної тренінгової групи увійшло 10 осіб);
- 2 контрольних групи (група найнятих топ-менеджерів та група топ-менеджерів, що одночасно є власниками бізнесу, до складу кожної контрольної групи увійшло 11 осіб).

Таким чином, загальна кількість учасників формувальної частини дослідження становила 42 особи.

Перед початком тренінгу нами проводилися попередня діагностика з використанням методу глибинного інтерв'ю та методики діагностики рівня задоволеності професією А.Кісселя, методики монополярного семантичного диференціалу, методики дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК), методу імплікативних решіток опору змінам, методики діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко, шкали самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна.

Після проведення тренінгу нами проводилися діагностика з використанням методів анкетного опитування та самозвітів, методики монополярного семантичного диференціалу, методики дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК), методу імплікативних решіток опору змінам, методики діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко, шкали самооцінки рівня особистісної тривожності Ч.Спілбергера, Ю.Ханіна.

Для обробки результатів основними математичними методами було обрано Т критерій (Вілкоксона), $t_{\text{ст}}$ -критерій (Стьюдента).

Аналіз результатів глибинних інтерв'ю проведених перед початком тренінгу дозволив визначити наступні особливості обстежуваних:

1) у обстежуваних 1 групи (найнятих топ-менеджерів) зафіксовано середній рівень ідентифікації з професією, в той час, як у обстежуваних 2 групи (топ-менеджерів, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовано високий рівень ідентифікації з професією. При цьому, у власників бізнесу за методикою А.А.Кісселя зафіксовано більш високий рівень задоволеності професією, в той час як у найнятих топ-менеджерів зафіксовано більш високий рівень задоволеності місцем роботи (рис. 3.3);

2) у обстежуваних 1 групи (найнятих топ-менеджерів) зафіксовано високий рівень зацікавленості у прояві інноваційності в професійній діяльності, в той час, як у більшості обстежуваних 2 групи (топ-менеджерів, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовано середній рівень зацікавленості у прояві інноваційності в професійній діяльності;

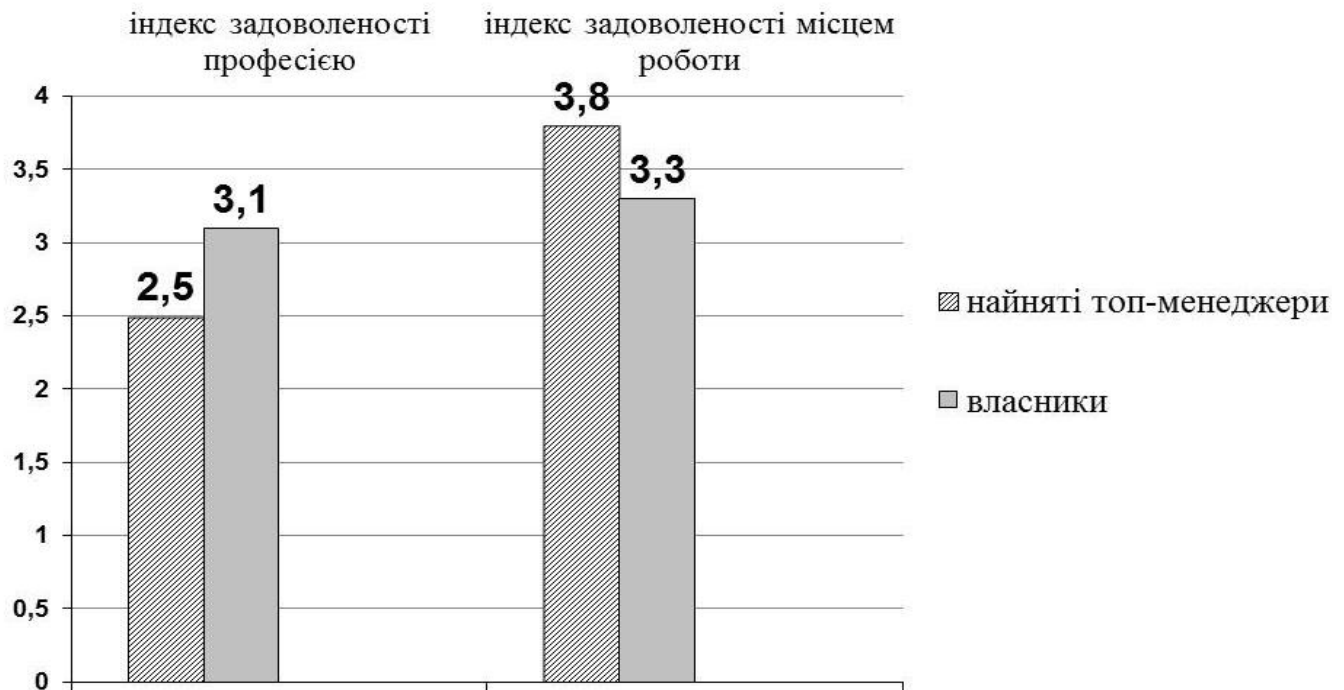


Рис. 3.3. Графік розподілу результатів за показниками «індекс задоволеності професією» та «індекс задоволеності місцем роботи» (для найнятих топ-менеджерів та власників)

3) у обстежуваних 1 групи (найнятих топ-менеджерів) зафіксовано середній рівень у прояві орієнтації на творчу та пошукову пізнавальну активність в професійній сфері, в той час, як у більшості обстежуваних 2 групи (топ-менеджерів, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовано суперечливий рівень у прояві орієнтації на творчу та пошукову пізнавальну активність в професійній сфері;

4) у обстежуваних 1 групи (найнятих топ-менеджерів) найбільш проблемними є ситуації взаємодії з колегами (іншими топ-менеджерами, власниками) та підлеглими;

5) у обстежуваних 2 групи (топ-менеджерів, які одночасно є власниками бізнесу) найбільш проблемними є ситуації взаємодії з топ-менеджерами та бізнес-партнерами.

Крім того, за результатами попередньої діагностики за іншими методиками у обстежуваних було зафіксовано:

- низький та середній рівень самоконтролю (методика РСК);
- низький та середній рівень емпатичних здібностей (методика В.В.Бойко);
- підвищений рівень реактивної та особистісної тривоги (методика Ч.Спілбергера–Ю.Ханіна);
- неузгодженість «Я-реального» та «Я-ідеального» на рівні самосвідомості (методика семантичний диференціал),
- низький рівень готовності до змін (методика імплікативних решіток опору змінам Д.Хінкла).

Зазначені особливості обстежуваних враховувались при плануванні тренінгової роботи та використовувались як база для порівняння з метою фіксації змін учасників після завершення формувальної частини дослідження.

За результатами післятренінгової діагностики зафіксовано зміни в уявленнях учасників про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії. Підстави для цього дає порівняльний аналіз результатів, отриманих за методикою семантичний диференціал до та після тренінгу (таблиця 3.1, додаток 3, рис. К. 1.1, К. 2.1, К. 3.1, К. 4.1, додатки К.1, К.2, К.3, К.4).

У обстежуваних 1 тренінгової групи (найняті топ-менеджери) та 2 тренінгової групи (топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовано:

- 1) скорочення семантичної відстані між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» за всіма факторами, що свідчить про корегування уявлень управлінців про себе;
- 2) підвищення середніх значень в оцінках «інших топ-менеджерів» за всіма факторами, що свідчить про корегування уявлень топ-менеджерів про колег та бізнес-партнерів і покращення ставлення до них.

Зазначимо, що у обстежуваних з обох контрольних груп (група 3 – найняті топ-менеджери та група 4 – топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовані незначні зміни семантичної відстані між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» та середніх значень в оцінках «інших топ-менеджерів» за всіма факторами.

З нашої точки зору, зафіксовані істотні зміни в самосвідомості представників основних (тренінгових) груп можна розглядати як індикатори корекції уявлень про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії, що відбулася за рахунок здійснення формувальних процедур в процесі тренінгу. При цьому незначні зміни, що відбулися в уявленнях представників контрольних груп слугують додатковим доказом на користь такого висновку.

Таким чином, можна стверджувати, що запропонована тренінгова програма сприяє позитивним змінам у уявленнях топ-менеджерів про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії, запускає механізми аутокорекції та розвиває здатність до самоінтерпретації та інтерпретації поведінки інших. Зазначені моменти дозволяють зробити висновок про досягнення однієї з формувальних цілей та ефективність тренінгу в цілому.

Позитивні зміни в уявленнях обстежуваних про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії підкріплюються динамікою результатів, зафіксованих за показниками шкали самооцінки рівня особистісної тривожності Ч.Спілбергера–Ю.Ханіна:

- у обстежуваних 1 тренінгової групи (найняті топ-менеджери) зафіксовано зниження рівня реактивної тривоги ($t=1,73$; $t_{\text{át}}=1,64$, $t > t_{\text{át}}$, $\alpha=0,1$) та особистісної тривоги ($t=2,03$; $t_{\text{át}}= 2,021$; $t > t_{\text{át}}$, $\alpha=0,05$);
- у обстежуваних 2 тренінгової групи (топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовано зниження рівня реактивної тривоги

($t=1,67$; $t_{\text{át}}=1,64$; $t > t_{\text{át}}$, $\alpha=0,1$) та особистісної тривоги ($t=2,033$; $t_{\text{át}}= 2,021$; $t > t_{\text{át}}$, $\alpha=0,05$).

Варто відзначити, що у обстежуваних з обох контрольних груп (група 3 – найняті топ-менеджери та група 4 – топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовані незначні зміни за даними показниками, які не є статистично значущими.

Таким чином, характер змін, зафіксованих в основних та контрольних групах можна розглядати як додаткове свідчення на користь ефективності формувальних процедур, здійснених в процесі тренінгу.

Схожі тенденції було зафіксовано за аналізом результатів обстеження до та після тренінгу за методикою діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко.

А саме, після підрахунку Т критерію (Вілкоксона) між результатами до та після тренінгу було встановлено статистично значущі відмінності за інтегральним показником рівень емпатії (таблиця 3.1) для 1 тренінгової групи (найняті топ-менеджери) та 2 тренінгової групи (топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу).

Таблиця 3.1
Значення Т критерію (Вілкоксона) при співставленні результатів «до-» та «після-» тренінгової діагностики за показником рівень емпатії

	Х _{ср} (до тренінгу)	Х _{ср} (після тренінгу)	р			
			0,05		0,01	
			Значення (Темп)	Статистичний висновок	Значення (Темп)	Статистичний висновок
1 група (тренінгова, топ-менеджери)	17,42	26,81	-	-	3,9	Т _{кр} =5; Темп<Т _{кр}
2 група (тренінгова, власники)	16,53	23,78	7,3	Т _{кр} =10; Темп<Т _{кр}	-	-
3 група (контрольна, топ-менеджери)	17,58	20,56	10,7	Т _{кр} =10; Темп>Т _{кр}	-	-
4 група (контрольна, власники)	16,74	20,34	10,98	Т _{кр} =10; Темп>Т _{кр}	-	-

В той же час, у обстежуваних з обох контрольних груп (група 3 – найняті топ-менеджери та група 4 – топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу) зафіксовані незначні коливання за даним показником, які не є статистично значущими.

Таким чином, зміни, зафіксованих в основних та контрольних групах можна розглядати як підтвердження ефективності тренінгу, завдяки участі в якому у обстежуваних покращились емпатичні здібності.

За результатами діагностики до та після тренінгу було зафіксовано зміни у самоконтролі топ-менеджерів, які приймали участь у формувальній частині дослідження. Це дозволяє стверджувати аналіз динаміки показників, що відображають рівень суб'єктивного контролю (таблиця Л. 1, додаток Л).

Встановлено, що за результатами діагностики до та після тренінгу у обстежуваних з обох тренінгових груп істотно збільшилися ключові показники самоконтролю в різних сферах:

1) у обстежуваних 1 тренінгової групи (найняті топ-менеджери) статистично значущі відмінності зафіксовано (рис. 3.4):

- за показником інтернальності у професійній сфері (I_p) – $t=1,77$; $t_{\alpha t}=1,746$, $t > t_{\alpha t}$, $\alpha=0,05$;
- за показником інтернальності в сфері невдач (I_n) – $t=2,11$; $t_{\alpha t}= 2,021$; $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,05$;
- за показником інтернальності в сфері досягнень (I_n) – $t=2,05$; $t_{\alpha t}= 2,021$; $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,05$;
- за показником інтернальності міжособистісній в сфері (I_m) – $t=1,76$; $t_{\alpha t}=1,746$, $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,05$;
- за показником загальної інтернальності (I_z) – $t=2,043$; $t_{\alpha t}= 2,021$; $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,05$.

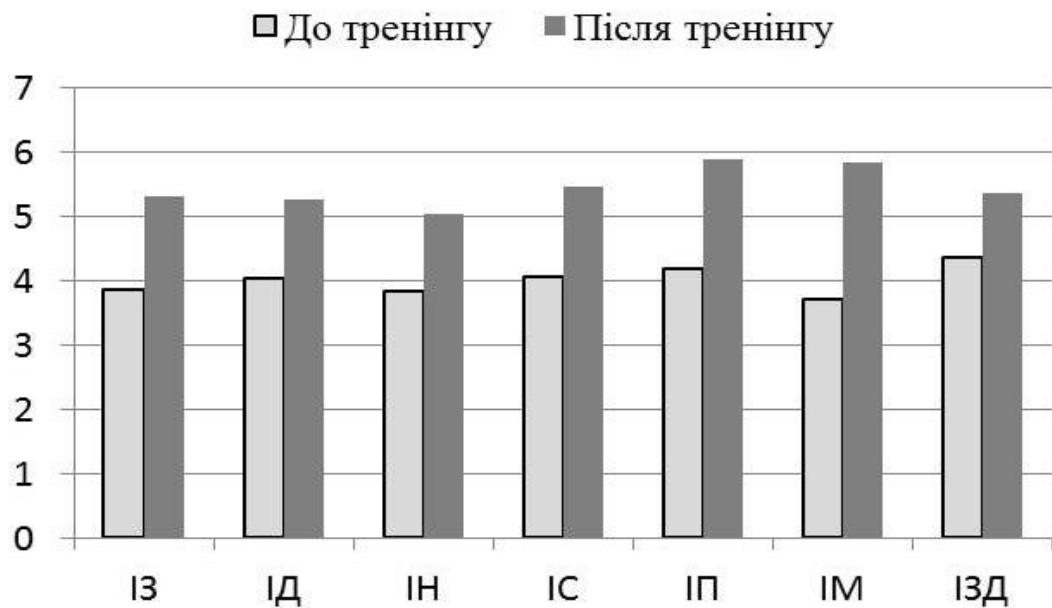


Рис. 3.4. Графік динаміки показників рівня суб'єктивного контролю до та після тренінгу
(Хср за шкалами РСК, для найнятих топ-менеджерів).

2) у обстежуваних 2 тренінгової групи (топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу) статистично значущі відмінності зафіксовано (рис. 3.5):

- за показником інтернальності у професійній сфері (Іп) – $t=1,71$; $t_{\alpha t}=1,64$; $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,1$;
- за показником інтернальності в сфері невдач (Ін) – $t=2,03$; $t_{\alpha t}= 2,021$; $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,05$;
- за показником інтернальності в сфері досягнень (Ін) – $t=2,15$; $t_{\alpha t}= 2,021$; $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,05$;
- за показником інтернальності міжособистісній в сфері (Ім) – $t=1,69$; $t_{\alpha t}=1,64$, $t > t_{\alpha t}$, $\alpha=0,1$;
- за показником загальної інтернальності (Із) – $t=2,026$; $t_{\alpha t}= 2,021$; $t > t_{\alpha t}$; $\alpha=0,05$.

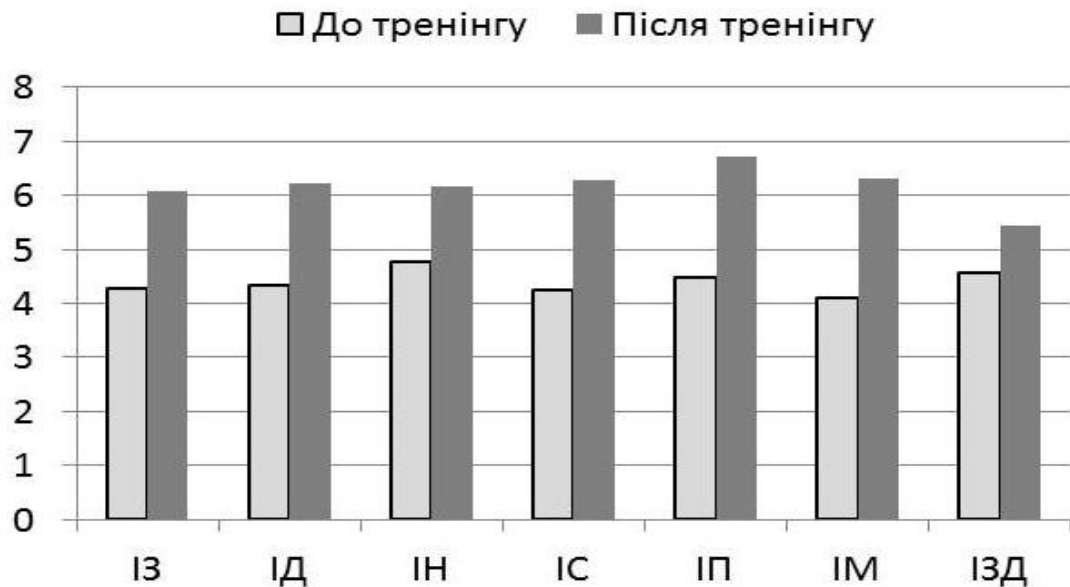


Рис. 3.5. Графік динаміки показників рівня суб'єктивного контролю до та після тренінгу

(Хср за шкалами РСК, для топ-менеджерів, що є власниками бізнесу).

Аналіз результатів за методикою РСК може розглядатися як додаткове свідчення запуску механізмів самоконтролю та самокорекції особистісної позиції топ-менеджерів в умовах тренінгу, що свідчить про досягнення одного з завдань формувальної частини дослідження і доводить ефективність тренінгу.

Про якісні зміни та особистісні трансформації в учасників тренінгу на когнітивному рівні свідчить динаміка основних показників імплікативних решіток опору змінам – у всіх груп обстежуваних (найнятих топ-менеджерів та власників) виявлені скорочення дистанції між когнітивними конструктами та подолання ізоляції «Я-реального».

Було встановлено, що у обстежуваних (особливо у найнятих топ-менеджерів) зменшена кількість імплікацій і показник суперординативності конструктів. Ілюстрацією позитивних аутокорекційних змін на рівні індивідуальної самосвідомості можна вважати дані, отримані при підрахунку Т критерію (Віллоксона), що використовувався для фіксації позитивних змін при співставленні результатів «до-» та «після-» тренінгової діагностики за

показником кількості імплікацій репертуарних решіток. Нижче наведені результати підрахунку T критерію (Вілкоксона) для кожної групи обстежуваних (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Значення T критерію (Вілкоксона) при співставленні результатів «до-» та «після-» тренінгової діагностики за показником кількості імплікацій репертуарних решіток опору змінам Д.Хінкла.

	Х _{ср} (до тренінгу)	Х _{ср} (після тренінгу)	p			
			0,05		0,01	
			Значення (Темп)	Статистичний висновок	Значення (Темп)	Статистичний висновок
1 група (тренінгова, топ-менеджери)	12,34	7,92	-	-	4,8	$T_{кр}=5; Темп < T_{кр}$
2 група (тренінгова, власники)	11,78	8,64	8,6	$T_{кр}=10;$ $Темп < T_{кр}$	-	-
3 група (контрольна, топ-менеджери)	12,08	10,86	11,7	$T_{кр}=10;$ $Темп > T_{кр}$	-	-
4 група (контрольна, власники)	11,82	10,38	10,8	$T_{кр}=10;$ $Темп > T_{кр}$	-	-

Динаміка показника кількості імплікацій «до-» та «після-» тренінгу свідчить про те, що в учасників тренінгу (як найнятих топ-менеджерів, так і у власників) зафіксовано статистично значущі відмінності.

Отже, зменшення кількості імплікацій може розглядатись як індикатор наявності готовності до змін та аутокорекції в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Водночас, у представників контрольних груп між результатами попередньої та повторної діагностики за цим показником значущих відмінностей не виявлено.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що зростання готовності до змін та розвиток здатності до аутокорекції у найнятих топ-менеджерів та власників бізнесу (які приймали участь у тренінгу) відбулося під впливом формувальних процедур і є додатковим свідченням ефективності тренінгу.

Додатковим доказом на користь ефективності проведеної тренінгової роботи по формуванню рефлексивної компетентності управлінців вищої

керівної ланки були отримані при проведенні анкетного опитування та аналізу самозвітів.

Якісний контент-аналіз самозвітів та анкет, дозволив зафіксувати прояв ефектів тренінгу, які свідчать про зростання рефлексивної активності учасників, трансформацію уявлень учасників про себе та інших суб'єктів міжособистісної взаємодії, розширення уявлень про можливі стратегії поведінки в різних ситуаціях міжособистісної та професійної взаємодії, формування вмінь та навичок аутокорекції, розвиток мотивації до саморозвитку та вдосконалення.

Так, зокрема, якісний контент-аналіз самозвітів показав, що під час проведення тренінгу вдалось досягнути:

1) діагностичних ефектів:

- *«Думав, що знаю про себе все і навіть трохи більше. Але... тепер розумію, чому не в ладах із власником компанії. Сам винен, не завжди займаю правильну позицію» (Ж.З.);*
- *«Тепер я знаю чому мені так важко достукатись до керівництва. Не туди стукав і не так, треба бути гнучкіше і використовувати різні стратегії» (В.В.);*
- *«Зазвичай я дуже вимогливий до співробітників, але виявляється, що інколи не розумію їх, бо не чую, точніше не налаштований почути» (В.С.);*

2) гностичних ефектів:

- *«У спілкуванні з колегами дізнався багато нового, у звичайних умовах ми не ділимося такою інформацією» (А.К.);*
- *«З'ясувалось, що через завантаженість багато цікавих і дуже корисних в роботі речей не помічати» (В.Б.);*
- *«Навіть не думав, що проблеми, які заважають ефективному спілкуванню можна впорядкувати, щоб поступово проаналізувати та вирішити» (Л.М.)*

3) корекційних ефектів

- *«Завжди вважав, що я взірець об'єктивності. Коли побачив себе з боку, взявся за голову. Виявилось, що над цим треба ще багато працювати» (Д.К.);*
- *«З людьми треба спілкуватись інакше, приєднуватись, прислухатись, а не командувати, вчити. Треба мінятись самому, щоб змінювати інших» (И.К.);*
- *«Не можна тиснути на людей, якщо хочеш, щоб вони зрозуміли, що ти від них хочеш. Чужі думки також можуть бути корисними» (А.Ф.)*

4) інструментальних ефектів:

- *«Я вже мав досвід участі в тренінгах і, відверто кажучи, ні на що особливе не сподівався. Однак проектні завдання просто захопили мене. Ідея створити внутрішній університет в компанії, безперечно, має майбутнє і тепер я знаю як і з ким її треба реалізувати» (С.Р.);*
- *«Навчатиму своїх колег іграм-настроєм зранку. Їм це потрібно не менше, ніж мені» (Е.Ю.).*
- *«Познайомився з багатьма цікавими підходами, які дозволять покращити співпрацю з бізнес-партнерами. В книжках все дуже зарозуміло написано, а виявляється є прості прийоми, головне більше практикуватись» (М.Г.);*

5) мотиваційних ефектів:

- *«Серйозно замислилась над створенням власного іміджу. Ідей тепер багато, можливо, спробую щось втілити в життя. Бажання є...» (Л.Т.);*
- *«Треба більше обмінюватись думками, почуттями, щоб краще зрозуміти інших і самого себе, і робити це треба постійно» (А.В.);*
- *«Хочу багато чого в собі змінити, не можна жити лише в межах власного кабінету, краще більше часу проводити з людьми» (Н.К.);*
- *«Зрозумів, що новацій не треба лякатись, в наш час не можна бути консерватором в усьому... якщо «відстанеш від потягу», то потім не доженеш» (К.Ф.).*

Результати аналізу самозвітів знайшли своє підтвердження у анкетному опитуванні на загальній вибірці. Респонденти вважають, що під час проведення тренінгу їм вдалося повністю, здебільшого або частково досягнути позитивних змін. Характер змін ілюструють результати анкетного опитування для загальної вибірки (рис. 3.6).

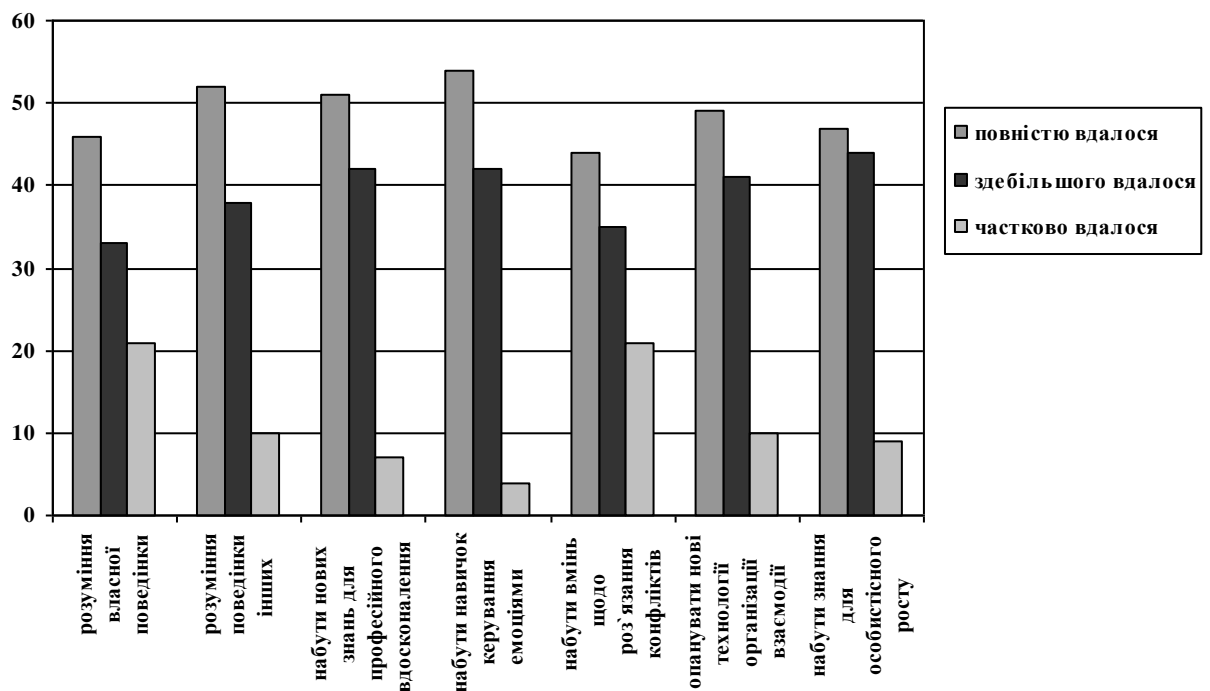


Рис. 3.6. Графік динаміки результатів анкетного опитування серед учасників тренінгу («Під час проведення тренінгу мені вдалося досягнути...»)

Таким чином, аналіз результатів діагностики до та після тренінгу дозволяє зробити висновки про те, що основні цілі та завдання формувальної частини дослідження досягнуті. Розроблена програма тренінгу дозволяє створити соціально-психологічні умови для:

- 1) розвитку комунікативної, кооперативної, особистісної та когнітивної рефлексії топ-менеджерів;
- 2) трансформації та оновлення їх уявлень про самих себе;
- 3) якісного перетворення системи їх взаємовідносин в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії;

4) інтеграції набутого досвіду та формування готовності застосовувати набуті навички та вміння в різних ситуаціях професійної взаємодії, переносити їх у реальні ситуації життєдіяльності.

3.5. Методичні рекомендації щодо формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки в умовах соціально-психологічного тренінгу.

Спираючись на результати проведеного дослідження та узагальнюючи досвід апробації розробленої спеціалізованої тренінгової програми, можна запропонувати наступні методичні рекомендації щодо формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів методами активного соціального навчання:

1. При розробці соціально-психологічного тренінгу ***формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів*** варто спиратися на ***суб'єктну парадигму***, в межах якої:

- пріоритетними завданнями тренера є розвиток суб'єктності учасників тренінгу, сприяння запуску основних механізмів та контроль динаміки цього процесу;
- передбачається конструювання тренінгу як події, що вбудовується у внутрішній світ особистості учасників тренінгу та змінює його;
- враховуються особливості цільової аудиторії (управлінців вищої керівної ланки).

2. ***Провідними методологічними принципами*** розробки та проведення тренінгу формування рефлексивної компетентності виступають:

- ***принцип активності учасників***, який передбачає, що під час занять члени групи постійно залучаються до різних спеціально розроблених дій;
- ***принцип дослідницької позиції***, у відповідності з яким у групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, прийняття, відсутність оцінювання, а

учасникам потрібно самим вирішити проблему, самостійно сформулювати закономірності міжособистісної взаємодії;

- **принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки**, згідно з яким у процесі тренінгу поведінка учасників групи переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень і підтримується на цьому рівні, завдяки спеціально організованому зворотному зв'язку, ефективність якого забезпечується засобами відеозапису;
- **принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування**, який означає, що особливий наголос в тренінговій роботі робиться на визнанні цінності іншої особистості, її думок, інтересів, а також ухваленні рішення з максимально можливим урахуванням інтересів усіх учасників;
- **принцип виклику завдання**, який передбачає, що учасникам тренінгу буде запропоновано амбітні цілі, сформовано певний виклик через завдання, вирішення яких надасть їм можливість розширити межі власного досвіду;
- **принцип вагомості, чи «сухого залишку»**, згідно з яким результатом тренінгу має стати виникнення у учасників відчуття інтелектуального здобутку;
- **принцип переходу від потреб нужди до потреб зростання**, який передбачає, що мета-завданням тренера має бути забезпечення умов для саморозвитку кожного учасника. Таким чином, виконання окремих вправ уможливорює творчий підхід до вирішення тренінгових завдань та досягнення поставлених цілей. Особливо це стосується комплексних тренінгових програм, коли окремі мікронавички вбудовуються в структуру досвіду індивіда, посідаючи певне місце в його картині світу;
- **принцип необхідної достатності**, який передбачає дотримання чіткого балансу раціонального і почуттєвого досвіду в тренінгу. Не повинно бути ухилу чи перекосу в бік використання тренером інформаційних повідомлень, навчальних фільмів або відпрацювання окремих

мікронавичок в парах-трійках, рольових ігор тощо. Психолог повинен працювати тільки в тих проблемних зонах, які потребують інтервенцій і втручання, тільки з тим, що відповідає потребам учасників і замовника, робити тільки те, що необхідно тут і зараз для виконання зазначених умов;

- **принцип активізації особистого досвіду** в процесі аналізу соціально-психологічних феноменів, у відповідності з яким тренер повинен організувати роботу групи так, щоб кожен з учасників «пережив» їх, відрефлексував свої переживання, обмеження та ресурси в ситуації позиціонування;
- **принцип самоаналізу**, у відповідності з яким робота тренінгової групи повинна провокувати як учасника, так і тренера до рефлексії власних ресурсів, моделей діяльності, способів дій, стратегій вирішення комунікативних завдань;
- **принцип ефективності методів і вправ**, який реалізується, коли учасники на власному досвіді переконуються, що набуті навички, вміння та знання «працюють».

3. Вирішення питань **ефективності тренінгових процедур** стає можливим за рахунок декомпозиції діяльності клієнтів (учасників тренінгу), що передбачає **збирання відповідної інформації у експертів**, а також під час проведення **спеціальної попередньої діагностики** (яка спрямована на отримання такого матеріалу) у форматі зустрічей-бесід з учасниками. Орієнтовний перелік питань, які зазвичай ставляться перед учасниками тренінгу у таких випадках, виглядає наступним чином:

- Які саме професійні задачі вирішують учасники тренінгу та як? Які і в чому в організації їх діяльності існують труднощі?
- Які професійні задачі виконують ті, хто буде присутній на тренінгу? В чому полягають проблеми в організації їх діяльності, у виконанні цих задач?

- Які протиріччя та в чому саме між професійними задачами учасників тренінгу та можливістю їх реалізації?
- Чи існують якісь об'єктивні умови діяльності, що не дозволяють досягти учасникам тренінгу необхідного рівня ефективності? Які саме?

Для змістовного наповнення спеціалізованої програми соціально-психологічного тренінгу можна спиратись на **типологію проблемних ситуацій**, які було виокремлено нами в міжособистісній взаємодії топ-менеджерів під час проведення емпіричного дослідження:

- 1) **проблеми кооперації** (пов'язані з неузгодженістю дій через недостатню координацію, з прийняттям рішень, з розподілом відповідальності між суб'єктами взаємодії, з недостатньою лояльністю суб'єктів взаємодії);
- 2) **проблеми комунікації** (викликані непорозумінням, порушенням етики ділового спілкування, самоізоляцією топ-менеджерів у взаємодії, недовірою у взаємовідносинах, спотвореним зворотним зв'язком, неадекватністю комунікативної позиції, демотивуючим стилем взаємодії);
- 3) **особистісні проблеми** (пов'язані з неадекватною самооцінкою, недостатньою емоційною саморегуляцією у взаємодії, домінуванням егоїстичних інтересів, відсутністю кар'єрної мотивації);
- 4) **когнітивні проблеми** (спричинені недостатньою професійною компетентністю, закритістю до інновацій, порушеннями в процесі цілепокладання).

4. Розробляючи програму та проводячи тренінг формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів, варто дотримувались певних **організаційних принципів та умов**, таких як:

- **принцип гомогенності груп** (групи бажано формувати з урахуванням досвідченості топ-менеджерів за віком та стажем роботи, формального статусу – найняті топ-менеджери та власники, що здійснюють безпосереднє управління організацією);

- ***принцип оптимальної кількості учасників***, необхідної для ефективного керування процесами групової динаміки та забезпечення ефективності тренінгових сеансів (рекомендована кількість учасників в кожній групі – 10 осіб, 2 тренери);
- ***принцип комфортності тренінгового простору*** (заняття необхідно проводити в ізольованому приміщенні, обладнаному зручними стільцями, розташованими по колу на відстані, яка дозволяє здійснювати візуальний контакт з усіма присутніми);
- ***принцип зручного часового режиму*** (заняття необхідно проводити у зручний для учасників час – вихідні, середня тривалість сеансу 6-8 годин на день);
- ***принцип відповідності технічного оснащення*** (тренінгова кімната повинна бути обладнана фліп-чартом, мультимедійним проектором, в розпорядженні тренерів має бути відеокамера, ноутбук, магнітофон для відтворення релаксаційної музики, в розпорядженні учасників – роздруковані матеріали, канцелярське приладдя);
- ***принцип встановлення групових норм та правил*** (до переліку основних правил поведінки, які приймалися всіма членами групи на початку тренінгу, повинні входити: звертання на ім'я, обов'язковість відвідування, точність початку і кінця сеансу, рівноправність, гарантії безпеки та конфіденційності, підтримка і допомога з боку групи кожному; зворотний зв'язок, щирість, принцип «тут і тепер», особисті висловлювання, уникнення оцінок);
- ***принцип моніторингу змін та післятренінгового супроводу*** (до тренінгу необхідно проводити попередню діагностику з кожним учасником, після завершення певних модулів та тренінгу в цілому необхідно проводити діагностику для фіксації змін в учасників, протягом півроку після

проведення тренінгу учасникам повинна надаватись можливість звернутися до тренера за консультацією).

Базовою організаційною умовою формування рефлексивної компетентності особистості в умовах соціально-психологічного тренінгу є забезпечення полісуб'єктної взаємодії учасників, завдяки чому створюються можливості для: об'єднання навколо спільних проблем, бачення та розуміння себе та партнерів як цілісності, усвідомлення власної цінності та цінності партнерів, формування спрямованості на саморозвиток та готовності допомогти іншим учасникам взаємодії.

5. Основними напрямками формування рефлексивної компетентності особистості в умовах соціально-психологічного тренінгу виступають:

- оновлення уявлень про себе та інших суб'єктів взаємодії;
- розширення системи знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії;
- корекція ставлення до проблемних ситуацій у взаємодії, розвиток вмій та навичок саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії;
- формування готовності до використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії.

6. Формування рефлексивної компетентності може бути здійснено за рахунок створення **спеціальних умов та принципів:**

- 1) стратегія формування рефлексивної компетентності повинна бути поетапною;
- 2) початок розвитку рефлексивної компетентності передбачає створення відповідної мотивації учасників до змін;
- 3) зміст переважної більшості етапів повинен визначатись специфікою реальної професійної взаємодії;
- 4) кожен з етапів тренінгу повинен мати своє пріоритетне завдання, пов'язане з уявленням про структуру рефлексивної компетентності;

5) заключні етапи тренінгу повинні передбачати використання інтегруючих технологій.

7. Програма соціально-психологічного тренінгу має бути побудована за **модульним принципом**, практична реалізація якого орієнтована на створення необхідних умов для формування рефлексивної компетентності особистості завдяки **комплексному підходу**, що передбачає по чергову зміну стратегій тренінгової роботи:

- на етапі самодіагностики домінуючою повинна бути стратегія центрації учасників на собі та партнерах у проблемних ситуаціях взаємодії;
- на етапах формування комунікативної та кооперативної рефлексії пріоритетною стає стратегія побудови відносин;
- на етапі формування когнітивної рефлексії домінуючою є пізнавальна стратегія;
- на етапах формування особистісної рефлексії та інтеграції провідною стає перетворювальна стратегія.

8. В межах кожного модулю тренінгу одночасно може бути здійснено **запуск механізмів рефлексії в площинах фізичної реальності, психологічного та дискурсивного простору**:

- **ретроспективної рефлексії** – методами імітації, регресії, обміну досвідом;
- **ситуативної рефлексії** – методами побудови диспозицій, концентрації присутності, групової рефлексії;
- **перспективної рефлексії** – методами активного конструювання подій – операціоналізації та проектування, символічного самовиразу, групового вирішення проблем.

Важливим інструментом для проведення процедури рефлексії після завершення базових тренінгових вправ кожного модулю та перед початком нового є **«рефлексивний квадрат»**, який визначає логіку розгортання

рефлексивного обговорення індивідуальних та групових здобутків та досягнень учасників в межах тренінгу.

Проведення обговорення за схемою «рефлексивного квадрату» є **обов'язковою процедурною нормою**, яка не тільки стимулює учасників та тренерів до постійної рефлексії тренінгового досвіду, але й дозволяє поступово формувати рефлексивну культуру учасників і виступає необхідною умовою конструювання та ефективної реалізації тренінгових програм.

9. Формування рефлексивної компетентності в умовах тренінгу може здійснюватись завдяки використанню **методів задач, методів інтерактивного навчання та методів конструювання проблемних ситуацій**.

Основні **різновиди задач**, які можуть бути використані для формування рефлексивної компетентності:

- 1) ситуаційні задачі (стимулюють творче ставлення до професійної діяльності);
- 2) мотиваційні ситуаційні задачі (спрямовані на формування мотивів досягнення рефлексивної компетентності);
- 3) дискурсивно-педагогічні задачі (сприяють розвитку культури спілкування, формуванню стилю індивідуальної діяльності, набуттю та закріпленню знань);
- 4) творчі рефлексивно-піктографічні задачі (орієнтовані на усвідомлення особливостей рефлексивної компетентності та її складових, аналіз власних дій в контексті певної ситуації з позицій рефлексивної компетентності);
- 5) гностично-евристичні задачі (розвивають критичне мислення, вміння виходити з комплексних рефлексивних ситуацій з опорою на логіку та інтуїцію).

Серед них **особливо важливими є ситуаційні задачі**, які дозволяють учасникам побачити себе в межах тих чи інших соціальних ролей, набути

певного досвіду прийняття доцільних рішень з позиції рефлексивної компетентності, що в наступному допомагає оперативно та обгрунтовано орієнтуватися в подібних реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Основними *методами інтерактивного навчання*, які можуть використовуватись для формування рефлексивної компетентності є: евристична бесіда, дискусійний метод, метод «круглого столу», метод моделювання професійних ситуацій.

Ефективність застосування цих методів можна підвищити за рахунок *застосування технологій проблемного навчання*. Створення проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та розв'язанні цих ситуацій під час сумісної діяльності, в оволодінні узагальненими знаннями та принципами вирішення проблемних задач.

Проблемне навчання сприяє реалізації щонайменше двох головних завдань: 1) формування необхідної системи знань, вмінь та навичок; 2) досягнення високого рівня розвитку здатності до самонавчання, самоосвіти, розвитку творчого потенціалу

Серед *методів конструювання проблемних ситуацій, які можна вважати корисними для формування рефлексивної компетентності можна виокремити:*

- 1) метод малих груп (дозволяє розвинути здатність до аналітичного мислення, прагнення до розширення власної ерудиції, здатність до діалогу як способу ставлення до культури та суспільства);
- 2) метод фокус-груп (сприяє інформаційному збагаченню, розвиває здатність входити у роль суб'єкта проблемної ситуації, допомагає набути досвід роботи в групі та навички професійної діяльності);
- 3) метод ділових ігор (сприяє формуванню реальних партнерських відносин співробітництва та кооперації, що забезпечують можливості позитивного особистісного розвитку, розвиває здатність до довільної регуляції

діяльності на основі підкорення поведінки системі правил, що регулюють виконання професійної ролі);

- 4) кейс-метод (заснований на реальній події з професійного життя і передбачає активний пошук учасниками тренінгу рішення запропонованої проблеми з наступним обговоренням процесу і результату спільних дій всіх учасників).

10. Для фіксації змін учасників до- та після тренінгу можуть бути рекомендовані *методи*: метод глибинного інтерв'ю та методика діагностики рівня задоволеності професією А.Кісселя, методика монополярного семантичного диференціалу, методика дослідження «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК), метод імплікативних решіток опору змінам, методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко, шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч.Спілбергера, Ю.Ханіна.

Висновки до 3 розділу

Рефлексивна компетентність може бути сформована за рахунок створення спеціальних умов та принципів: 1) стратегія формування рефлексивної компетентності повинна бути поетапною; 2) початок розвитку рефлексивної компетентності передбачає створення відповідної мотивації учасників до змін; 3) зміст переважної більшості етапів повинен визначатись специфікою реальної професійної взаємодії; 4) кожен з етапів тренінгу повинен мати своє пріоритетне завдання, пов'язане з уявленням про структуру рефлексивної компетентності; 5) заключні етапи тренінгу повинні передбачати використання інтегруючих технологій.

Основними напрямками формування рефлексивної компетентності особистості в умовах соціально-психологічного тренінгу виступають: оновлення уявлень про себе та інших суб'єктів взаємодії, розширення системи знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії, корекція ставлення до проблемних ситуацій у взаємодії, розвиток вмінь та навичок саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії, формування готовності до використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії.

В цілому, запропонована програма тренінгу дозволяє формувати рефлексивну компетентність методами активного соціального навчання та групової роботи. Застосування запропонованих технологій навчання дозволяє створити соціально-психологічні умови для: 1) розвитку комунікативної, кооперативної, особистісної та когнітивної рефлексії топ-менеджерів; 2) трансформації та оновлення їх уявлень про самих себе; 3) якісного перетворення системи їх взаємовідносин в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; 4) інтеграції набутого досвіду та формування готовності застосовувати набуті навички та вміння в різних ситуаціях професійної взаємодії, переносити їх у реальні ситуації життєдіяльності.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення актуального наукового завдання – визначення соціально-психологічних особливостей формування рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки. Запропоновані у дослідженні підходи забезпечили можливість цілеспрямованого формування та розвитку рефлексивної компетентності топ-менеджерів засобами тренінгу. Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів (соціально-психологічного, метакогнітивного, акмеологічного, компетентнісного) дозволяє визначити рефлексивну компетентність як сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію, яка розуміється як процес самопізнання, самоінтерпретації та самокорекції, а також пізнання та інтерпретації інших.

Встановлено, що рефлексивна компетентність відіграє провідну роль у процесі розв'язання проблемних ситуацій у міжособистісній взаємодії. Зміст рефлексивної компетентності розкривається в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних та рефлексивно-комунікативних компетенцій.

В структурі рефлексивної компетентності особистості можна виокремити: розуміння себе та інших суб'єктів взаємодії, систему знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії, навички виходу з проблемних ситуацій у взаємодії, вміння та навички саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії, готовність до використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії.

Запропонована модель рефлексивної компетентності особистості дозволяє розглядати її як метакомпетентність, яка виступає опосередковуючою ланкою, поєднуючи окремі види компетентностей.

2. З`ясовано особливості рефлексивної активності топ-менеджерів. Зокрема, виявлено взаємозв'язок між ступенем вираженості рефлексивності й особливостями самоконтролю та досвідченістю і статусом управлінців: у менш досвідчених топ-менеджерів рівень вираженості рефлексивності значущо нижчий, а у більш досвідчених - значущо вищий порівняно з середнім. Більш досвідчені управлінці в порівнянні з менш досвідченими демонструють високий рівень відповідальності за власні дії. У найнятих топ-менеджерів рівень вираженості рефлексивності значущо нижчий порівняно з власниками, які демонструють більш високу відповідність «рефлексивному оптимуму». У власників, що управляють бізнесом, здатність до самоконтролю розвинена краще, ніж у найнятих управлінців. Визначено особливості професійної самосвідомості управлінців вищої керівної ланки. В структурі уявлень про «ідеального топ-менеджера» виділено 5 факторів: 1) «лідерство (харизматичність)»; 2) «управлінська компетентність»; 3) «інноваційність»; 4) «імідж/репутація»; 5) «комунікативна компетентність».

3. Виявлено чотири типи проблем (та ситуацій, що їх відображають), які виникають в міжособистісній взаємодії топ-менеджерів: 1) проблеми кооперації (пов'язані з неузгодженістю дій через недостатню координацію, з прийняттям рішень, з розподілом відповідальності між суб'єктами взаємодії, з недостатньою лояльністю суб'єктів взаємодії); 2) проблеми комунікації (викликані непорозумінням, порушенням етики ділового спілкування, самоізоляцією топ-менеджерів у взаємодії, недовірою у взаємовідносинах, спотвореним зворотним зв'язком, неадекватністю комунікативної позиції, демотивуючим стилем взаємодії); 3) особистісні проблеми (пов'язані з неадекватною самооцінкою, недостатньою емоційною саморегуляцією у взаємодії, домінуванням егоїстичних інтересів, відсутністю кар'єрної мотивації); 4) когнітивні проблеми (спричинені недостатньою професійною компетентністю, закритістю до інновацій, порушеннями в процесі цілепокладання).

Необхідні умови для формування рефлексивної компетентності особистості можуть бути створені в соціально-психологічному тренінгу. Формування рефлексивної компетентності особистості в реальних умовах соціально-психологічного тренінгу повинно здійснюватись в межах суб'єктної парадигми, яка передбачає конструювання тренінгу як події, що вбудовується у внутрішній світ особистості та змінює його, дозволяє максимально враховувати особливості цільової аудиторії (управлінців вищої керівної ланки), сприяє розвитку суб'єктності учасників тренінгу та забезпечує запуск основних механізмів та динаміку цього процесу.

Базовою організаційною умовою формування рефлексивної компетентності особистості в умовах соціально-психологічного тренінгу є забезпечення полісуб'єктної взаємодії учасників, завдяки чому створюються можливості для: розуміння спільних проблем, формування уявлення про себе та партнерів як цілісності, усвідомлення цінності партнерських стосунків, корекції самооцінки та створення реального власного образу, формування спрямованості на саморозвиток та готовності займати позицію наставника по відношенню до підлеглих.

Рефлексивна компетентність може бути сформована за рахунок створення спеціальних умов та принципів: 1) стратегія формування рефлексивної компетентності повинна бути поетапною; 2) початок розвитку рефлексивної компетентності передбачає створення відповідної мотивації учасників до змін; 3) зміст переважної більшості етапів повинен визначатись специфікою реальної професійної взаємодії; 4) кожен з етапів тренінгу повинен мати своє пріоритетне завдання, пов'язане з уявленням про структуру рефлексивної компетентності; 5) заключні етапи тренінгу повинні передбачати використання інтегруючих технологій.

4. Розроблена та апробована програма соціально-психологічного тренінгу, орієнтованого на створення необхідних умов для формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів. За результатами апробації було

доведено, що основними напрямками формування рефлексивної компетентності особистості в умовах соціально-психологічного тренінгу виступають: оновлення уявлень про себе та інших суб'єктів взаємодії, розширення системи знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії, корекція ставлення до проблемних ситуацій у взаємодії, розвиток вмінь та навичок саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії, формування готовності до використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії.

5. Розроблено методичні рекомендації щодо формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів методами активного соціально-психологічного навчання. Соціально-психологічний тренінг формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів доцільно будувати за модульним принципом, дотримуючись комплексного підходу, що передбачає почергову зміну стратегій тренінгової роботи: на етапі самодіагностики домінуючою повинна бути стратегія центрації учасників на собі та партнерах у проблемних ситуаціях взаємодії, на етапах формування комунікативної та кооперативної рефлексії пріоритетною стає стратегія побудови відносин, на етапі когнітивної рефлексії домінуючою є пізнавальна стратегія, на етапі інтеграції провідною стає перетворювальна стратегія. В межах кожного модулю здійснюється запуск механізмів: ретроспективної рефлексії (методами регресії, обміну досвідом, імітації), ситуативної рефлексії (методами концентрації присутності, групової рефлексії, побудови диспозицій) та перспективної рефлексії (методами активного конструювання подій – символічного самовиразу, групового вирішення проблем, операціоналізації та проектування).

Проведене дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми формування рефлексивної компетентності особистості. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей формування рефлексивної компетентності у державних службовців, що належать до категорії управлінців вищої керівної ланки та визначенні універсальних (інваріантних) механізмів формування рефлексивної компетентності особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности / К. А. Абульханова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 1. – С. 32–43.
2. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : методичний посібник / [В. П. Казміренко, З. Ф. Сіверс, В. М. Духневич та ін.] ; за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – 268 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 268 с.
4. Ангеловский А. А. Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) / А. А. Ангеловский // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето. – 2011. – С. 7-13.
5. Андреева Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы [Избр. психол. тр.] / Г. М. Андреева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 411 с.
6. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс – 2001. – 288 с.
7. Анисимов О. С. Акмеологическая парадигма / О. С. Анисимов. – М. : ИПК Госслужбы, 2007. – 762 с.
8. Анисимов О. С. Методология: сущность и пути формирования / О. С. Анисимов. – М. : ЛМА, 1996. – 380 с.
9. Анисимов О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. – М. : Просвещение, 1989. – 412 с.
10. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника / О. С. Анисимов. – Новгород : ВКШ, 1989. – 178 с.
11. Анисимов О. С. Рефлексия и методология / О. С. Анисимов. – М. : ИПК Госслужбы, 2007. – 420 с.

12. Анисимов О. С. Теоретическая акмеология: предмет, структура, содержание, тренинг / О. С. Анисимов. – М. : ИПК Госслужбы, 2005. – 382 с.
13. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 92 – 115.
14. Алексеев Н. Г. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов. – Новосибирск : НГУ, 1991 – 74 с.
15. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
16. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю.О.Бабаян, К.Ф.Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: Науковий посібник / За заг. ред. С. І. Якименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 231 – 266.
17. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал, 1983. – Т. 5. – № 3. – С. 152 –162.
18. Базаров Т. Ю. Практика работы с персоналом в организациях / Т. Ю. Базаров // Ведение в практическую социальную психологию. – М. : Смысл, 1996. – С.68-87.
19. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография / Н. А. Банько. – Волгоград : ВолГГТУ, 2004. – 75 с.
20. Баранова Т. С. Психосемантические методы в социологии / Т. С. Баранова // Социология. – 1994. – № 3-4. – С.55-64.
21. Бедерханова В. П. Познание человека человеком: Возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты / В. П. Бедерханова, А. А. Бодалев, И. Э. Вегерчук. – СПб. : Речь, 2005. –548 с.
22. Белановский С. А. Методика и техника фокусированного интервью / С. А. Белановский. – М. : Наука, 1993. – 350 с.

23. Белановский С. А. Метод фокус-групп / С.А.Белановский. – М. : Магистр, 1996. – 272 с.

24. Белокурова М. Е. Тренинги и их влияние на карьерный рост сотрудников / М.Е. Белокурова, О.А. Гаврилова // Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг (сост. Л. Кроль, Е. Пуртова). – М. : Независимая фирма "Класс", 2001. – 464 с.

25. Бережнова О. В. Компетентность профессионала как психолого-акмеологическая проблема / О. В. Бережнова, Е. И. Пилюгина // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб. : Реноме, 2011. – С. 60-63.

26. Берлянд И. Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения / И. Е. Берлянд // Методологические проблемы психологии личности : Сб. ст. – М., 1981. – С. 134-144.

27. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

28. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Наука, 1998. – 168 с.

29. Бодалев А. А. Личность в общении / А. А.Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.

30. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988. – 188 с.

31. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.

32. Бодрова Е. В. Исследование генезиса рефлексивной саморегуляции мыслительной деятельности / Е. В. Бодрова // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, 1984. – С. 105–108.

33. Большаков А. Г. Конфликтология организаций / А. Г. Большаков, М. Ю. Несмелова. – М. : МЗ Пресс, 2001. – 182 с.

34. Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры / В. Ю. Большаков. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 284 с.
35. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Либідь, 1989. – 200 с.
36. Вайнштейн Л. А. Психология управления и основы лидерства / Л. А. Вайнштейн. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2008. – 289 с.
37. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.
38. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 156 с.
39. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.
40. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учеб. пособ. / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
41. Вачков И. В. Психологический тренинг. Методология и методика проведения / И. В. Вачков. – М. : ЭКСМО, 2011. – 560 с.
42. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : ЭКСМО, 2007. – 416 с.
43. Вегерчук И. Э. Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении / И. Э. Вегерчук. – М. : МГУ, 1999. – 226 с.
44. Венщикова И. Технология организации и ведения бизнес-тренинга / И. Венщикова. – СПб. : Речь, 2006. – 342 с.
45. Визгина А. В. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин / А. В. Визгина, С. Р. Пантилеев // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С.91–100.
46. Вольнова Л. М. Інтерактивна компетентність у міжособистісній і професійній взаємодії соціального педагога / Л. М. Вольнова // Збірник

наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1. / Укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 82–83.

47. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

48. Гаврилова Т. П. Социальная децентрация и её роль в развитии эмпатии / Т. П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1979. – С. 10–11.

49. Гірник А. Конфлікти: структура, ескалація, залагодження / А. Гірник, А. Бобро. – К. : Основи, 2003. – 172 с.

50. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.

51. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. П. Горбушина. – СПб. : Питер, 2008. – 178 с.

52. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Ирвинг Гофман [Пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева] – М. : Канон-пресс-Ц; Кучково поле, 2000. – 304 с.

53. Григоровская Л. В. Психологический контракт как инструмент рефлексивного управления обеспечения развития компаний при слиянии // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VIII Международного симпозиума 18-19 октября 2011 г., Москва / Под ред. В. Е. Лепского – М. : Когито-Центр, 2011. – 271 с. – С. 86.

54. Громова Е. Возможности использования расширенных креативных фокус-групп как метода социологического исследования на этапе создания рекламных конструкторов / Е. Громова, М. Герасимова // Журнал о рекламе YES!, 1998. – № 3 (24). – С. 79–81.

55. Гурджи И. Особенности проведения качественных исследований с детьми и подростками / И. Гурджи // Практический маркетинг. – 2000. – № 2. – С. 1–6.

56. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. / Н.И.Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100–108.
57. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2006. – 186 с.
58. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
59. Давыдов В. В. Уровень планирования как условие рефлексии / В. В. Давыдов, А. З. Зак // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 43-49.
60. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08. / Г. И. Давыдова. – Москва, 2009. – 44 с.
61. Данилин К. Е. Восприятие межличностных предпочтений в малой группе / К. Е. Данилин // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – С.166 –177.
62. Данилин К. Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы / К. Е. Данилин // Межличностное восприятие в группе. – М. : МГУ, 1981. – С.124 –152.
63. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
64. Демина Л. Д. Рефлексия в структуре системной социологической парадигмы / Л.Д. Демина // Социология на пороге XXI века: новые направления исследований. – М., 1998. – С. 147 – 155.
65. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя / О. И. Денисов. – М. : МААН, 2000. – 35 с.
66. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: познание и развитие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

67. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2010. – 124 с.
68. Деркач А. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А. А. Деркач, Л. А. Степнова. – М. : РАГС, 2003. – 297 с.
69. Дерябо С. Гроссмейстер общения / С. Дерябо, В. Ясвин – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
70. Джеймс У. Психология / У. Джеймс [под ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 367 с.
71. Джрназян Л. Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: автореф. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Л. Н. Джрназян. – Тбилиси, 1984. – 29 с.
72. Дмитриева Н. В. Взаимосвязь рефлексивных аспектов самосознания с креативными проявлениями личности / Н. В. Дмитриева, Н. В. Шелепанова, И. С. Валиулина // Сибирская психология сегодня : Сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с.
73. Дубаков А. В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А. В. Дубаков. — Магнитогорск, 2009. – 24 с.
74. Дударева В. Ю. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии / В. Ю. Дударева, И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 101–120.
75. Духневич В. М. Прикладні питання технологій підготовки та проведення когнітивно-орієнтованих тренінгів спілкування : методичні рекомендації / В. М. Духневич; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД., 2014. – 84 с.

76. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
77. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
78. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. – 106 с.
79. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: учебное пособие / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1983. – 103 с.
80. Жидаев С. С. Психолого-акмеологические аспекты управления кадровой работой / С. С. Жидаев. – М. : МААН, 2003. – 43 с.
81. Жидаев С. С. Система психолого-акмеологического обеспечения управления кадровой работой / С. С. Жидаев. – М. : МААН, 2004. – 22 с.
82. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. – М. : Гардарики, 2004. – 223 с.
83. Журавлев В. Ф. Анализ коммуникаций в качественном интервью / В. Ф. Журавлев // Социология : 4М. – 1996. – № 7. – С. 81-102.
84. Журавлев А. Л. Групповая рефлексивность : понимание и основные подходы к исследованию / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик. – Рефлексивные процессы и управление. – М. : Когито-Центр, 2011. – № 1-2. – Том 11. – С.24-34.
85. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в обществе : Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков. – М. : МГУ, 1990. – 104 с.
86. Загвязинский В. И. Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко. – Тюмень, 1978. – 91 с.
87. Зазыкин В. Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих / В.Г.Зазыкин // Российское

государство и государственная служба на современном этапе : Матер. научно-практ. конф. – М. : РАГС, 1998. – С.295-296.

88. Зазыкин В. Г. Проблема профессионализма специалистов службы занятости / В. Г. Зазыкин // Кадровый потенциал. – 1997. – №1. – С. 28–37.

89. Зазыкин В. Г. Психология проницательности / В. Г. Зазыкин. – М. : РАГС, 2010. – 130 с.

90. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь; М. : Смысл, 2002. – 80 с.

91. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А. З. Зак. – М. : Педагогика, 1984. – 152 с.

92. Зак А. З. Рефлексия как условие авторского мышления / А.З.Зак // Рефлексивные процессы и творчество : в 2 ч. – Новосибирск. – 1990. – Ч.2 – С. 180-181.

93. Захарова А. В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников. – М. – 1982. – С. 152–162.

94. Зигерт В. Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг: [пер. с нем.]. – М. : Экономика – 1990. – 336 с.

95. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.

96. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.

97. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 18–28.

98. Игельник М. С. Психологическая компетентность руководителя и эффективность антикризисного управления / М. С. Игельник. – М. : МААН, 2002. – 78 с.

99. Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов – М. : Изд. Российского открытого университета, 1992. – 140 с.

100. Ильясов И. И. Формирование у студентов навыков учебной работы / И. И. Ильясов, О. Е. Мальская, И. Л. Можаровский // Вопросы повышения качества подготовки специалистов: сборник научных трудов. – М., 1984. – 139 с.

101. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : Монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

102. Калинина Л. Е. Инновационные подходы к формированию рефлексивной компетентности будущих учителей иностранного языка [Электронный ресурс] / Л. Е. Калинина. – режим доступа: <http://proecta.ru/html/modules.php>.

103. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

104. Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Р. Б. Карамуратова – Тбилиси, 1985. – 25 с.

105. Карамушка Л. М. Психологія управління / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

106. Карпов А. В. Психология рефлексивных процессов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М.; Ярославль : ДИА-пресс, 2000. – 284 с.

107. Карпов А. В. Психология менеджмента : Учебное пособие / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 2005. – 584 с.

108. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 424 с.

109. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход / А. В. Карпов. – М. : РАО. – 2011. – 1088 с.

110. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

111. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2005. – 352 с.

112. Катрич Г. И. Развитие рефлексии у младших школьников / Г. И. Катрич // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова. – М. : ПИ РАО, 1983. – С. 89–97.

113. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов / Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.

114. Кларин М. В. Корпоративный тренинг: от А до Я / М. В. Кларин. – М. : Дело, 2002. – 224 с.

115. Клименко Т. К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. : 13.00.08. / Т. К. Клименко. – Хабаровск, 2000. – 43 с.

116. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 280 с.

117. Коваленко А. Б. Соціальна психологія / А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв. – К. : Геопринт, 2006. – 400 с.

118. Ковалев А. Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А. Г. Ковалев // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1975. – С.31–37.

119. Козлова И. Н. Личность как система конструктов. Некоторые вопросы психологической теории Дж.Келли / И. Н. Козлова // Системные исследования. – М. : Наука, 1976. – С. 128-146.

120. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И.Козырева // Методология и методика естественных наук. – Вып. 4. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. – С. 4-9.

121. Корецкая Е. В. Культура рефлексии педагога / Е. В. Корецкая. – Курск : КГПИ, 2001. – 92 с.

122. Краевский В. В. Общие основы педагогики [Уч. для студ. высш. пед. уч. зав.] / В. В. Краевский – М. : Академия, 2008. – 256 с.

123. Кричевский Р. Л. Психология подготовки специалистов для современного производства / Р. Л. Кричевский [Под ред. А. И. Подольского]. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 187 с.

124. Крылова Н. П. Рефлексия и инновация как необходимые составляющие процесса подготовки современных управленческих кадров / Н. П. Крылова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 9 (часть 2). – С.153–154.

125. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности [под ред. О. К.Тихомирова]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22–28.

126. Купер К. Индивидуальные различия / К. Купер [Пер. с англ. Т. М. Марютиной под ред. И. В. Равич-Щербо]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 527 с.

127. Курдюмов Г. М. О формировании личностных качеств будущих специалистов / Г. М. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С.103–105.

128. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. / Ю. В. Кушеверская. – Петрозаводск, 2007. – 21 с.

129. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл . – М. : Прогресс, 1980. – 392 с.

130. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные

инновации : материалы Второй Всероссийской конференции [«Рефлексивные процессы и творчество»]. – Новосибирск, 1995. – С. 8–25.

131. Ладенко И. С. Значение методологии Г. П. Щедровицкого для становления рефлексивной психологии и педагогики творчества / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов // Интеллектуальные торпеды. Материалы научной конференции памяти Г. П. Щедровицкого / отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1996, с. 37 – 47.

132. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Харьков, : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2010. – 366 с.

133. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості / Л. А. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65–69.

134. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения / А. А. Леонтьев // Семантическая структура слова. – М. : Наука, 1971. – С. 7–19.

135. Леонтьев Д. А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2(16). – Режим доступа до журн: <http://psystudy.ru> . 0421100116/0012.

136. Леонтьев Д. А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна / Д. А. Леонтьев. – М. : Изд-во ИП РАН, 2009. – Т. 2. – С. 40–49.

137. Лепский В. Е. Рефлексия в работах Г. П. Щедровицкого и В. А. Лефевра / В. Е. Лепский // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-центр, 2009. – С. 27–38.

138. Лепский В. Е. Субъектно-ориентированный подход к динамическому моделированию социальных систем / В. Е. Лепский // Общество. Техника. Наука. На пути к теории социальных технологий. – М., 2012. – С. 205–225.

139. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-центр, 2003. – 496 с.

140. Ли Д. Практика группового тренинга / Д. Ли. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
141. Лозова О. М. Структура самоставлення майбутніх психологів як основа конструювання образу світу професії / О. М. Лозова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2013. – Вип. 21. – С. 338–348.
142. Макаров С. В. Акмеологическая компетентность кадров управления: сущностные характеристики и структура / С. В. Макаров. – М. : МААН., 2002. – 34 с.
143. Максимченко Н. П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Текст] / Н. П. Максимченко // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 106-109.
144. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб. : Речь, 1993. – Ч. 1. – 108 с.
145. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И.Макшанов. – СПб. : Речь, 1997. – 238 с.
146. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М. : Совершенство, 1998. – 208 с.
147. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К.Маркова. – М. : Знание, 2000. – 312 с.
148. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу [пер. с англ.]. – 3-е изд. – СПб. : ПИТЕР, 2010. – 351 с.
149. Маценко Ж. М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання / Ж. М. Маценко. – К. : Освіта України, 2010. – 100 с.
150. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 295 с.

151. Мертон Р. Фокусированное интервью / Р. Мертон [Пер. с англ.]; [Под ред. Белановского С.А.]. – М. : Институт Молодежи, 1991. – 106 с.
152. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57-61.
153. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. – М. : Флинта : МПСИ, 1998. – 200 с.
154. Митина О. В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения / О. В. Митина, В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С.68–85.
155. Михайлова Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Михайлова Елена Сергеевна. – Л., 1990. – 170 с.
156. Михеев С. С. Акмеологические факторы, обеспечивающие эффективное развитие управленческой компетентности госслужащих [Электронный ресурс] / С. С. Михеев. – Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / №2. – 2010 – Педагогика. Психология, № 10-06-1213в.). – Режим доступа к журн.: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Mikheev>.
157. Можаровский Л. И. Условия изменения житейских представлений в процессе усвоения научных знаний / Л. И. Можаровский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1998. – № 2. – С. 42–51.
158. Молдованова Е. М. Психологические особенности становления профессионального самосознания будущих менеджеров в процессе обучения в вузе / Е. М. Молдованова. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. – 25 с.
159. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
160. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : ЛГУ, 1960. – 245 с.

161. Найденов М. И. Фильтры групповой рефлексии в полисубъектной среде / М.И.Найденков // Рефлексивные процессы и управление : сб. материалов VIII Международного симпозиума, 18-19 октября 2011 г. / Под ред. В.Е.Лепского. – М. : Когито-Центр, 2011. – С. 186.

162. Найдынова Л. А. Психологія рефлексії на межі тисячоліть: основні тенденції розвитку / Л. А. Найдынова // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2011. – Вип. 26 (29). – С.52-64.

163. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.

164. Нор К.Ф. Шляхи формування рефлексивної компетентності вчителів у післядипломній освіті [Електронний ресурс] / К. Ф. Нор, О. Ю. Бабаян // Матеріали III Міжнародного освітнього форуму [«Особистість у єдиному освітньому просторі»] (26-29 квітня 2012 року, м. Запоріжжя). – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Nor_Babajan.pdf. – Назва з титул. екрану.

165. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.

166. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – М. : Издательство МГУ, 1987. – 304 с.

167. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствоведение : Сб. статей [под ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова]. – М. : Мир, 1972. – 368 с.

168. Окунь Я. Факторный анализ / Я. Окунь. – М. : Статистика, 1974. – 200 с.

169. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.

170. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с.

171. Остапенко Р. И. Многомерный анализ данных для психологов: учебно-методическое пособие / Р. И. Остапенко. – Воронеж. : ВГПУ, 2012. – 72 с.
172. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент / А. П. Панфилова. – СПб. : ИВЭСЭП; Знание, 2013. – 536 с.
173. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
174. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг : Учебное пособие / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
175. Пашукова Т. Н. О механизмах эмпатии и некоторых её психических коррелятах / Т.Н.Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар : Изд-во кубанского ун-та, 1983. – С.83–92.
176. Переломова Н. А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК : Монография / Н. А. Переломова. – Иркутск : Изд-во Иркут гос. пед. ун-та, 2001. – 176 с.
177. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику : исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В.Ф.Петренко. – М. : Издательство МГУ, 1983. – 177 с.
178. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. [2-е изд, доп.]. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
179. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : МГУ, 1988. – 208 с.
180. Петренко В. Ф. О перцептивной категоризации / В. Ф. Петренко, С. В. Василенко // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология, 1977. – № 1. – С. 26–34.
181. Петренко В. Ф. Психосемантический анализ динамики общественного сознания / В. Ф. Петренко, О. В. Митина. – М. : МГУ, 1997. – 214 с.
182. Петренко В. Ф. Построение вербального семантического дифференциала на базе русской лексики / В. Ф. Петренко, А. А. Нистратов //

Исследование проблем речевого общения. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1979. – С.139–156.

183. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

184. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : Избранные труды / Л. А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.

185. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию. – М. : Смысл, 1996. – С. 150-166.

186. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1982. – 168 с.

187. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский / Российский открытый университет. – М. : ТОО Горбунок, 1992. – 224 с.

188. Петровский В. А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех курсов / В. А. Петровский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 77-100.

189. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе / С. В. Петрушин. – М. : Академический проект, 2000. – 256 с.

190. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

191. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1970. – 608 с.

192. Пиаже Ж. Теория Пиаже / Жан Пиаже // История зарубежной психологии [Тексты]. – М. : МГУ, 1986. – С. 144-168.

193. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е. В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1(45). – (Серия «Психология»). – С.62-66.

194. Полищук О. А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / О. А. Полищук. – М., 1995. – 23 с.

195. Полякова Г. А. К вопросу формирования рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] / Г. А. Полякова // Научно-педагогический интернет-журнал. – 2011. – Режим доступа к журн.: <http://www.emissia.org/offline/2011/1615.htm>

196. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с.

197. Пономарева В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01., 19.00.05. / В. В. Пономарева. – Ярославль, 2000. – 24 с.

198. Похилько В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – № 3. – 1984. – С.151–157.

199. Практика обучения действием [Под ред. М. Педлера]; [Пер. с англ. ; под ред. О. С. Виханского]. – М. : Гардарики, 2000. – 336 с.

200. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – М. : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

201. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б. Д. Парыгина [3-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.

202. Пригожин А. И. Методы развития организаций / А. И. Пригожин. – М. : МЦФЭР, 2003. – 864 с.

203. Прикладная социальная психология / [под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача]. – Москва-Воронеж : Модэк, 1998. – 688 с.

204. Психологическая диагностика: учебное пособие / К. М. Гуревич, М. К. Акимова, Г. А. Берулава и др. – Бийск : Научно-изд. центр Бийского государственного пед. института, 1993. – 324 с.

205. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Пер. с англ.] / Дж.Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

206. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа к журн.: www.omsk.edu.

207. Россохин А. В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания. Интерсознание в психоанализе / А. В. Россохин. – М. : Когито-центр, 2010. – 304 с.

208. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 190 с.

209. Рубцов В. В. Система психологической поддержки образования / В. В. Рубцов, Л. К. Селявина, С. Б. Малых // Психологическая наука и политика образования. – 1999. – №2. – С. 5-32.

210. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – М. : Изд-во МГППУ, 2002. – 271 с.

211. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под. ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.

212. Самоукина Н. В. Игры в которые играют / Н. В. Самоукина. – Дубна : Феникс, 1996. – 160 с.

213. Сарджвеладзе Н. И. Метод монологического интервью // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С. 127-129.

214. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия / Н. И. Сарджвеладзе // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т.3. – С.485–489.

215. Свенцицкий А. Л. Психология управления организациями / А. Л. Свенцицкий. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. – 368 с.

216. Селиванова Р. Г. Измерение и оценка эмпатийности как личностного образования / Р. Г. Селиванова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1984. – С. 10–14.

217. Семенов И. Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность / И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 64–76.

218. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Запорожье : ЗГУ, 1992. – 224 с.

219. Семенов И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983. – С. 76 – 82.

220. Семенов И. Н. Школа П. Я. Гальперина и проблема рефлексивности творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1992. – № 4. – С. 34–45.

221. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. – М. : Издательство ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.

222. Серкин В. П. Методы психосемантики / В. П. Серкин. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 208 с.

223. Серкин В. П. О возможностях метода семантических универсалий Е. Ю. Артемьевой / В. П. Серкин // Вестник Московского университета. – Сер.14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 74–79.

224. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.

225. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

226. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь. – 2002. – 208 с.
227. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Социально-психологический центр. – 1996. – 349 с.
228. Синило Л. Когда тайное становится явным: тонкости применения проективных методик / Л. Синило // Новый маркетинг, 2003. – №1. – С. 26–34.
229. Скрипаченко Т. В. Соціально-психологічний імідж сучасного керівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Т. В. Скрипаченко. – К., 2001. – 18 с.
230. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.
231. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра. психол. наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 47 с.
232. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 38–50.
233. Смирнова Е. В. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) / Е. В. Смирнова, А. П. Сопиков // Социальная психология личности. – Л., 1973. – С. 140–149.
234. Соснюк О. П. Вплив здатності до самокорекції на формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності / О. П. Соснюк // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність”. – Київ, 2006. – С. 299-305.
235. Соснюк О. П. Діагностика особливостей особистісної активності суб’єктів інноваційної діяльності якісними методами / О.П.Соснюк // Актуальні

проблеми психології, Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Том 7. – Випуск 16. – С. 163–168.

236. Соснюк О. П. Рольова децентрація як фактор трансформації професійних стереотипів / О. П.Соснюк // Вісник Харківського університету – Серія: Психологія. – №550. – Ч. 1. – Харків, 2002. – С. 241-242.

237. Соснюк О. П. Тренінгові технології розвитку інноваційного потенціалу особистості / О. П.Соснюк // Наука і освіта, Одеса. – 2008. – № 7. – С. 178 –182.

238. Степанов С. Ю. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук, И. Н. Семенов. – М. : РАГС, 1996. – 80 с.

239. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии, 1985. – № 3. – С. 31–40.

240. Степнова Л. А. Развитие аутопсихологической компетентности: овладение акмеологическими технологиями / Л. А. Степнова. – М. : РАГС, 2001. – 130 с.

241. Стеценко И. А. Сущность и структура рефлексивной компетентности студентов педагогических ВУЗов [Электронный ресурс] / И. А. Стеценко, Г. А. Полякова. – Режим доступа к журн.: <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/pedagogy-psychology-and-sociology>.

242. Столин В. В. Проблемы значения в акте восприятия и единицы чувственного образа / В. В. Столин // Эргономика [Труды ВНИИТЭ]. – М., 1973. – № 6. – С.180–198.

243. Столин В. В. Самосознание личности / В. В.Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 286 с.

244. Стрелкова Л. П. Теоретико-методологический подход к проблеме эмоционально-эмпатийной регуляции поведения дошкольников / Л. П. Стрелкова // Эмоциональная регуляция учебно-трудовой деятельности – М.; Одесса : Одесский полиграфиздат, 1986. – С.34–35.

245. Стюарт В. Практическое применение репертуарных решеток в бизнесе [Электронный ресурс] / В. Стюарт. – 1997. – Режим доступа: http://pssw.vspu.ru/other/science/publications/valerie_stewart/index_stewart.html.

246. Телефанко В. Я. Соціальна, соціально-психологічна і професійна компетентність: співвідношення між поняттями / В. Я. Телефанко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Львів, 2008. – Вип. 2. – С.105 – 117. – (Серія психологічна).

247. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Академия, 2002. – 288 с.

248. Толстова Ю. Н. Измерение в социологии / Ю. Н. Толстова. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 224 с.

249. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера [учебное пособие] / К. Торн, Д. Маккей. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.

250. Турчинов А. И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики / А. И. Турчинов. – М. : Флинта, 1998. – 272 с.

251. Тюков А. А. Исследования организационно-управленческой деятельности и понятия руководства, организации, управления / А. А.Тюков // Актуальные проблемы общей, социальной и педагогической психологии : Сборник научных трудов. – М., 1980. – С. 57–76.

252. Тюков А. А. Психология развития в комплексе современной антропологии [Электронный ресурс] / А. А. Тюков // Системная психология и социология. – 2011. – № 3.– Режим доступа: [http:// http://systempsychology.ru/journal/2011_3/50-tyukov-aa-psihologiya-razvitiya-v-komplekse-sovremennoy-antropologii.html](http://systempsychology.ru/journal/2011_3/50-tyukov-aa-psihologiya-razvitiya-v-komplekse-sovremennoy-antropologii.html).

253. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. – М. : Смысл, 2001. – С. 43–52.

254. Управленческая культура организаций / [сост. Л. Кроль, Е. Пуртова]. – М.: Класс, 2004. – 400 с.

255. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже / Дж. Флейвелл. – М. : Просвещение, 1967. – 622 с.
256. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 560 с.
257. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, А. Альберг // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 4. – С. 57–64.
258. Фопель К. Психологические группы : Рабочие материалы для ведущего : практ. пособие / К. Фопель/ – [пер. с нем, 5-е изд.]. – М. : Генезис, 2004. – 256 с.
259. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер; [Пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.
260. Хазратова Н. В. Психологія відносин особистості й держави. Монографія / Н. В. Хазратова. – Луцьк: РВВ ВДУ “Вежа”, 2004. – 276 с.
261. Холявчук П. Предтренинговое интервью: структура беседы и техника проведения [Электронный ресурс] / П. Холявчук // Электронный журнал «HRMagazine», 2010. – №7–8. – Режим доступа к журн.: http://www.hrm.ua/article/predtreningovoe_intervju_struktura_i_tehnika.
262. Хьел Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб : Питер, 2005. – 607 с.
263. Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М. : Класс, 1999. – 272 с.
264. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 283 с.
265. Чепань М.-Л. А. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості / М.-Л. А.Чепань // Тези доповідей та матеріали Міжнародн. науково-практичної конференції. – Луцьк, 1994. – I част. – III розд. – 171 с.

266. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 1977. – 98 с.
267. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях: Монографія / О.В. Чуйко. – К.: АДЕФ-Україна, 2013. – 280 с.
268. Шаров А. С. Жизненные кризисы в развитии личности / А. С. Шаров. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2005. – 166 с.
269. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск: Изд-во Ом. гос. пед ун-та, 2000. – 357 с.
270. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике [под ред. В. Е. Лепского]. – М. : Когито-центр, 2009. – С. 112–132.
271. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М. : МГУ, 1983. – 157 с.
272. Шмелев А. Г. Практикум по экспериментальной психосемантике (тезаурус личностных черт) / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова. – М.: Издательство Московского университета, 1988. – 208 с.
273. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
274. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра : Сборник текстов (1) / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 9 (1). – М. : Наследие ММК, 2004. – 288 с.
275. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра : Сборник текстов (2) / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 9 (2). – М., : Наследие ММК, 2005. – 320 с.
276. Щербина А. В. Психологические характеристики экстремальных ситуаций в управленческой деятельности / А. В. Щербина.– М. :МААН, 1997. – 184 с.

277. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1979. – № 1. – С.17–27.
278. Юсупов И. М. Диагностика и тренинг эмпатических тенденций / И. М. Юсупов. – Казань : Таткнигоиздат, 1991. – 192 с.
279. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна. – Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 203 с.
280. Ядов В. А. Базовое интервью // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л. : Наука, 1979. – С.209 – 216.
281. Язык и моделирование социального взаимодействия [Общая редакция В. В. Петрова]. – М. : Прогресс, 1987. – 464 с.
282. Янович К. Т. Я-концепции в соотношении к уровням развития рефлексии / К. Т. Янович // Рефлексивные процессы и управление. – 2008. – Т.8. – №1. – С.57-68.
283. Allen J. R. Psychological mindedness: A neglected developmental line in permissions to think / J. R. Allen, S.Bennett, L.Kearns // Transactional Analysis Journal. – 2004. – №34 (1). – pp.3–9.
284. Astington J. W. Theory of mind, Humpty Dumpty, and the icebox / J. W. Astington // Human Development, 1998. 41. – pp.30–39.
285. Bargh J.A., Chartrand T.L. Nonconscious motivations: their activation, operation, and consequences / A. Tesser, D.A. Stapel, J.V. Wood (eds.). Self and Motivation: Emerging psychological perspectives. American psychological association, Washington, DC, 2002. – P. 13–41.
286. Bargh J. A. Bypassing the will: toward demystifying the nonconscious control of social behavior / R. R. Hassin, J. S. Uleman, J. A. Bargh (eds.). The New Unconscious. Oxford university press, New York, 2005. – P. 37–60.

287. Beitel M. Psychological mindedness and awareness of self and others / M. Beitel, E. Ferrer, J. J. Cecero // *Journal of Clinical Psychology*. – 2005. – №61 (6). – P.739–750.

288. Beitel M. Psychological mindedness and cognitive style / M.Beitel, E.Ferrer, J.J. Cecero // *Journal of Clinical Psychology*. – 2004. – №60 (6). – P.567–582.

289. Bennett J. Some remarks about concepts/ J. Bennett // *Behavioral and Brain Sciences*, 1978. – №4. – pp. 557–560.

290. Benz N. Application of self-efficacy to understanding careers choice behavior / N. Benz, R. Lent, G. Hackett // *Journal of applied psychology*. 1986. V.41.

291. Boroto D. R. The development of an expectancy measure of psychological mindedness / D. R. Boroto // *Dissertation Abstracts International*. – 1972. – 33 (6B). – 2803–2804.

292. Boylan M. B. Psychological mindedness as a predictor of treatment outcome with depressed adolescents // *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 2006. 67 (6B). 3479.№5. 1345–1360.

293. Brown K. W. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being / K. W. Brown, R. M. Ryan // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 84, № 4. – P. 822–848.

294. Brown K. W. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective // K. W. Brown, R. M Ryan // P. A. Linley, S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 2004. P. 105–124.

295. Chapling M. V. Decentring and social interaction / M. V. Chapling, M. R. Keller // *The journal of general psychology*. – 1984. V. 4. P. 269 – 275.

296. Conte H. R. Selfreport measures of psychological mindedness / H. R .Conte, R. Ratto // W. E. Piper, M. McCallum (eds.). *Psychological mindedness: A contemporary understanding*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. – P. 105–131.

297. DeBruyn Eric E. J. A normative-Prescriptive View on clinical psychodiagnostic Decision Making / Eric E. J. DeBruyn // In: European Journal of Psychological Assessment. Volume 8, No.3, 1992. – Pp. 163-171.

298. Dennett D. C. Beliefs about beliefs/ D. C. Dennett // Behavioral and Brain Sciences, 1978. – №1. – pp. 568–570.

299. Derkach A. A. Psychological-akmeological bases and means of optimizing personal and professional development of competitive specialist / A. A. Derkach . – Akmeology: Personal and Professional Development of a Human, 2013, № 2 (46). – p. 8-17.

300. Domer P. Self reflection and problem – solving / P. Domer // Human and artificial intelligence. – Berlin, 1978. – pp. 101–107.

301. Estes D. Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation / D. Estes // Child Development. – 1998. – 69. – №5. – pp.1345–1360.

302. Farber B. A. Psychological mindedness in psychotherapists // V. Golden, W.E. Piper, M. McCallum (eds.). Psychological mindedness: A contemporary understanding. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. – P. 211–235.

303. Farber B. A. Psychological mindedness: Can there be too much of a good thing? // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 1989. 26 (2). – pp. 210–217.

304. Fenigstein A. Selfconsciousness and its relation to psychological mindedness // W.E. Piper, M. McCallum (eds.). Psychological mindedness: A contemporary understanding. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. P. 105–131.

305. Flavell J. M. Metacognitive aspects of problem solving / J. M. Flavell // The nature of intelligence. N.Y., 1976. P. 231 – 235.

306. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. 34. 906–911.

307. Flavell J. H. Development of children's knowledge about the mental world / J. H. Flavell // *International Journal of Behavioral Development*. – 2000. 24 (1). – pp.15–23.
308. Flavell J. H., Green F. L., Flavell E. R. The development of children's knowledge about attentional focus / J. H. Flavell, F. L. Green, E. R. Flavell // *Developmental Psychology*. 1995. 31. – pp. 706–712.
309. Gooch Lorraine Recruitment, selection and induction in a diverse and competitive environment. In: *Human Resource Management / L. Gooch, C. Nelarine // A Managerial Perspective*. Second edition, Thomson Learning, 2001. – pp. 27-78.
310. Gopnik A. The theory theory. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.) / A. Gopnik, H. M. Wellman // *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. – New York : Cambridge University Press. 1994. – pp. 257–293.
311. Grant A.M. Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight / A. M. Grant // *Behaviour Change*. – 2001. – №18 (1). – P. 8–17.
312. Hall J. A. Psychological mindedness: A conceptual model / J.A.Hall // *American Journal of Psychotherapy*. – 1992. – №46 (1). – P.131–140.
313. Harman G. Studying the chimpanzee's theory of mind / G.Harman // *Behavioral and Brain Sciences*, 1978. – №4. – P.576–577.
314. Hassin R.R. Nonconscious control and implicit working memory // R.R. Hassin, J.S. Uleman, J.A. Bargh (eds.). *The New Unconscious*. Oxford university press, New York, 2005. – P. 196–224.
315. Hua W. Psychometric properties of a Chinese version of the Psychological Mindedness Scale / W.Hua, M.Beitel, Z.Schuman-Olivier, D.Barry // *Journal of the American Psychoanalytic Association*. – 2007. – №55 (1). – P.300–305.
316. Huebner D.A. Assessing psychological mindedness: The T.A.T. self-interpretation technique / D.A.Huebner // *Dissertation Abstracts International*. – 1988. – 48 (11-B). – 3416.

317. Hyland T. Meta-competence, metaphysics and vocational expertise / T. Hyland // *Competence and assessment*, Sheffield Employment Department. – UK, Sheffield, 1992. – №20. – P.22-24.

318. Joyce A. S. Assessing patient capacities for therapy: Psychological mindedness and quality of object relations / A. S. Joyce, M. McCallum // D. P. Charman (ed.). *Core processes in brief psychodynamic psychotherapy: Advancing effective practice*. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers. – 2004. – P. 69–100.

319. Kihlstrom J. F. The cognitive unconscious / J. F. Kihlstrom // *Science*. – 1987. – № 237. – P. 1445–1452.

320. Kolchakian M. R. Therapist predictors of the ability to perform helping skills // *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 2004. 64 (11B). 5788.

321. Lievens Filip Understanding the Assessment Centre Process: Where are we now? / Filip Lievens, Richard J. Klimoski //In: *Personnel Psychology and HRM*. Edited by Ivan T. Robertson and Cary L. Cooper. John Wiley & Sons, LTD, 2001. – P. 75- 116.

322. Langer E. J. Rethinking the role of thought in social interaction / E. J. Langer // J. H. Harvey, W. J. Ickes, R. F. Kidd (eds.). *New directions in attribution research*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978. – №2. – P.36–58.

323. Little D. 2001. We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy / D. Little // In Karlsson, L., F. Kjisik and J. Nordlund (eds), *All together now*. Helsinki: Helsinki University Language Centre. – P. 45 – 56.

324. Little D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way / D. Little // In Mäkinen, K., P. Kaikkonen and V. Kohonen (eds) *Future perspectives in foreign language education*. Oulu, Finland: Publications of the Faculty of Education 101, 15-25.

325. Malle B. F. Folk theory of mind: conceptual foundations of human social cognition / B. F. Malle // R. R. Hassin, J. S. Uleman, J. A. Bargh (eds.). – The New Unconscious. Oxford university press, New York, 2005. – P. 225–255.
326. Morgan D. L. Focus groups: a new tool for qualitative research / D. L. Morgan, M. T. Spanish // Qualitative Sociology, 1984. – №7. – P. 253-270.
327. Moses L. J., Chandler M. J. Traveler's guide to children's theories of mind / L. J. Moses, M. J. Chandler // Psychological Inquiry. – 1992. – № 3. – P. 286–301.
328. Nelson K. Children's theory of mind : an experiential interpretation / K. Nelson, D. Plesa, S. Henseler // Human Development, 1998. 41. – P. 7–29.
329. Perner J. Understanding the representational mind / J. Perner. – Cambridge, MA: MIT Press. – 1991.
330. Piaget Jean The development of thought: equilibration of cognitive structures / Jean Piaget. – New York : The Viking Press, 1977. – 213 p.
331. Premack D. Does the chimpanzee have a theory of mind? / D. Premack, G. Woodruff // Behavioral and Brain Sciences. – 1978. – №1. – P.515–526.
332. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. Rotter // Psychological monographs. – 1966. – Vol. 80 (1). – P.1–28.
333. Shon D. A. The reflective practitioner. N.Y. : Basic Books, 1983.
334. Task Force on Assessment Centre Guidelines (1989). Guidelines and ethical considerations for assessment centre operations. Public Personnel Management, 18. – P. 457-470.
335. Veenman M. V. J. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations / M. V. J. Veenman, B. H. A. M Van Hout-Wolters, P. Afflerbach // Metacognition and Learning, 2006. – №1. – P. 3–14.
336. Wegner D. M. Who is the controller of controlled processes? / D. M. Wegner // R. R. Hassin, J. S. Uleman, J. A. Bargh (eds.). The New Unconscious. Oxford university press, New York, 2005. – P. 19–36.
337. Wills M. Managing the Training Process: Putting the Principles into Practice/ M. Wills. – Hampshire, UK: Gower Publishing Ltd., 1998. – P.277.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

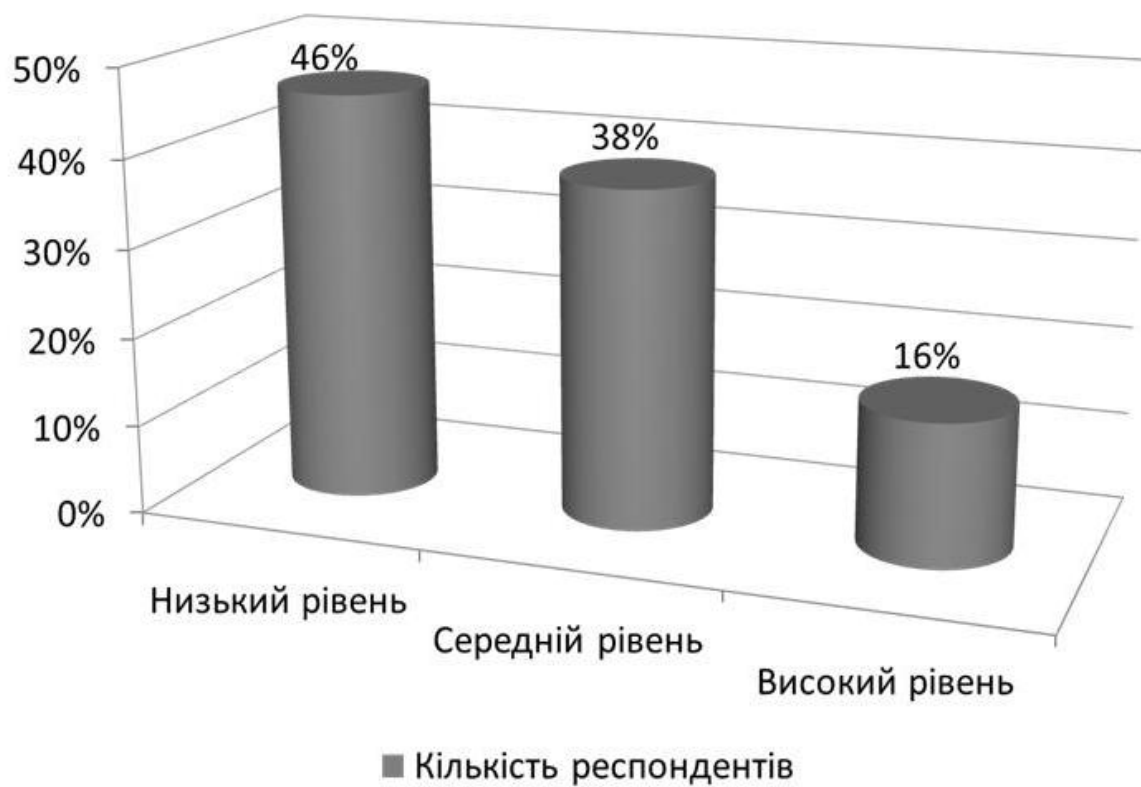


Рис. А. 1.1 Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для топ-менеджерів зі стажем роботи на керівних посадах до 3-х років)

Додаток А.2



Рис. А. 2.1 Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для топ-менеджерів зі стажем роботи на керівних посадах 3-7 років)

Додаток А.3



Рис. А. 3.1. Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для топ-менеджерів зі стажем роботи на керівних посадах більше 7 років)

Додаток А.4



Рис. А. 4.1 Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для топ-менеджерів віком до 35 років)

Додаток А.5



Рис. А. 5.1 Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для топ-менеджерів віком 35-45 років)

Додаток А.6

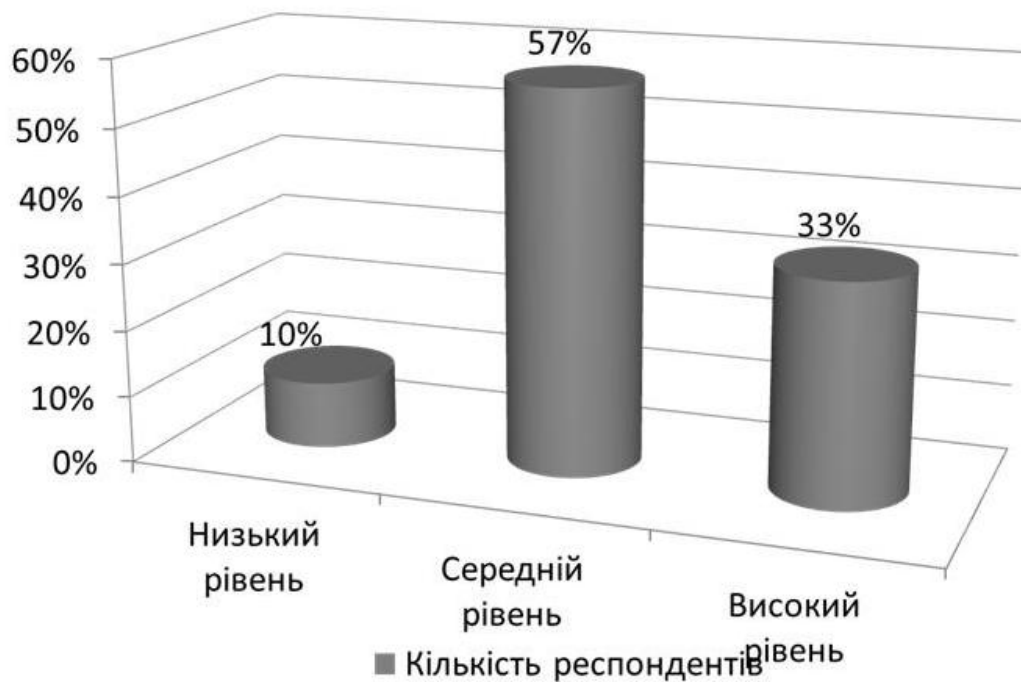


Рис. А. 6.1 Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для топ-менеджерів віком більше 45 років)

Додаток А.7

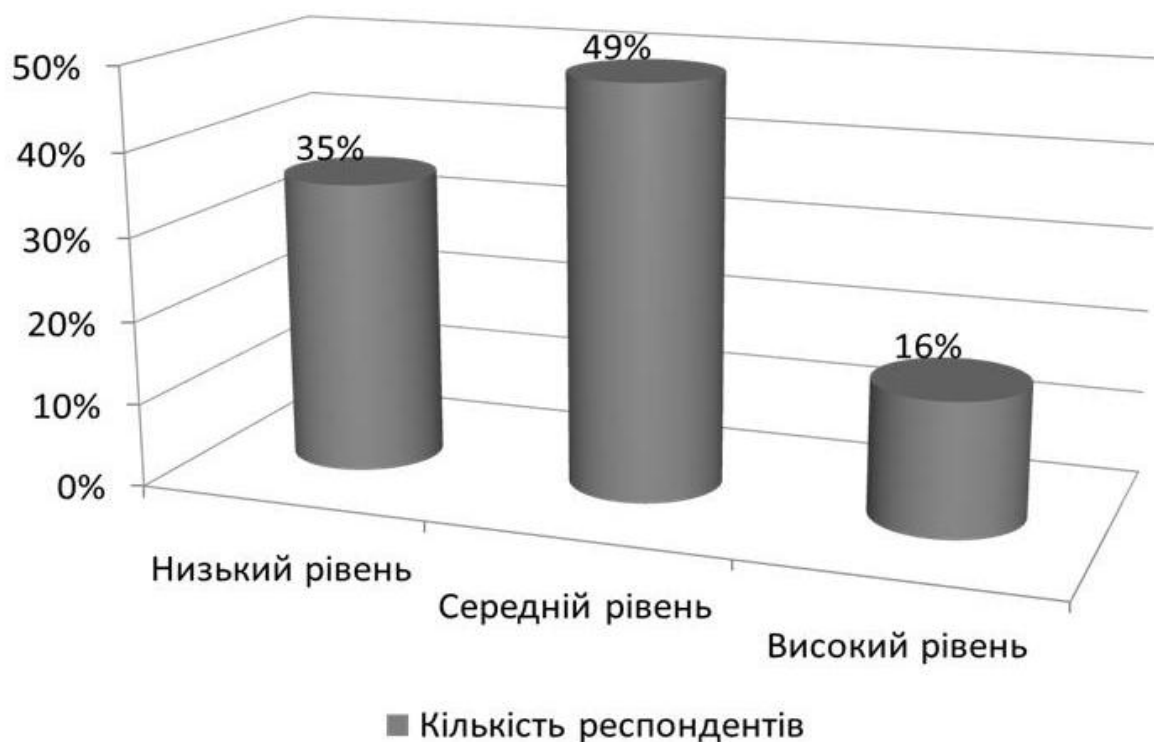


Рис. А. 7.1 Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для найнятих топ-менеджерів)

Додаток А.8

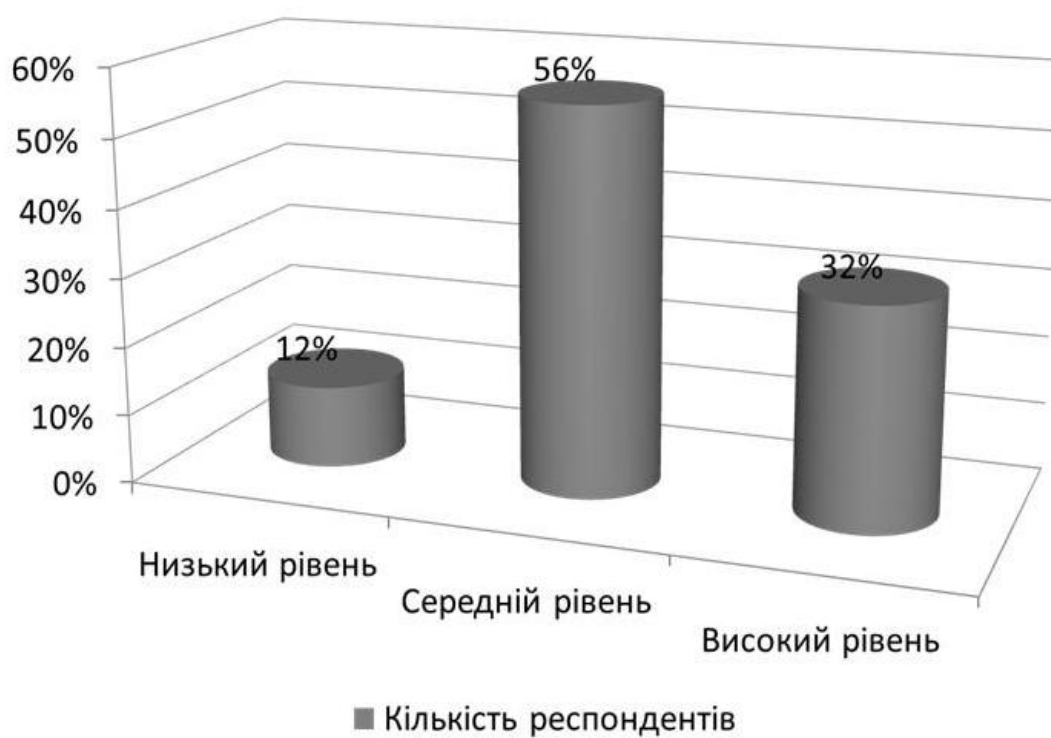


Рис. А. 8.1 Гістограма розподілу результатів за рівнем індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності за методикою А.В.Карпова (для власників, що управляють бізнесом)

Додаток Б.1

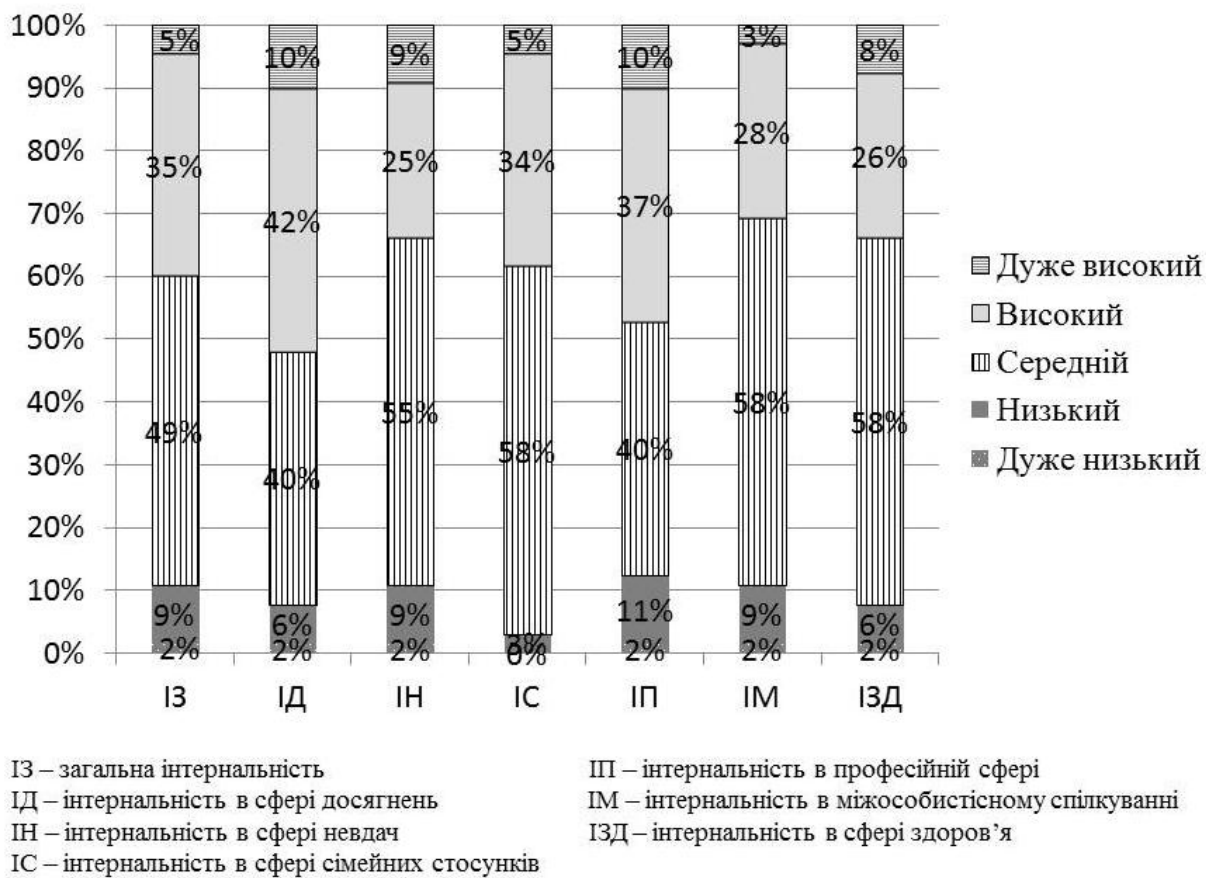


Рис. Б. 1.1 Графік розподілу результатів діагностики рівня суб'єктивного контролю (для власників, що управляють бізнесом)

Додаток Б.2

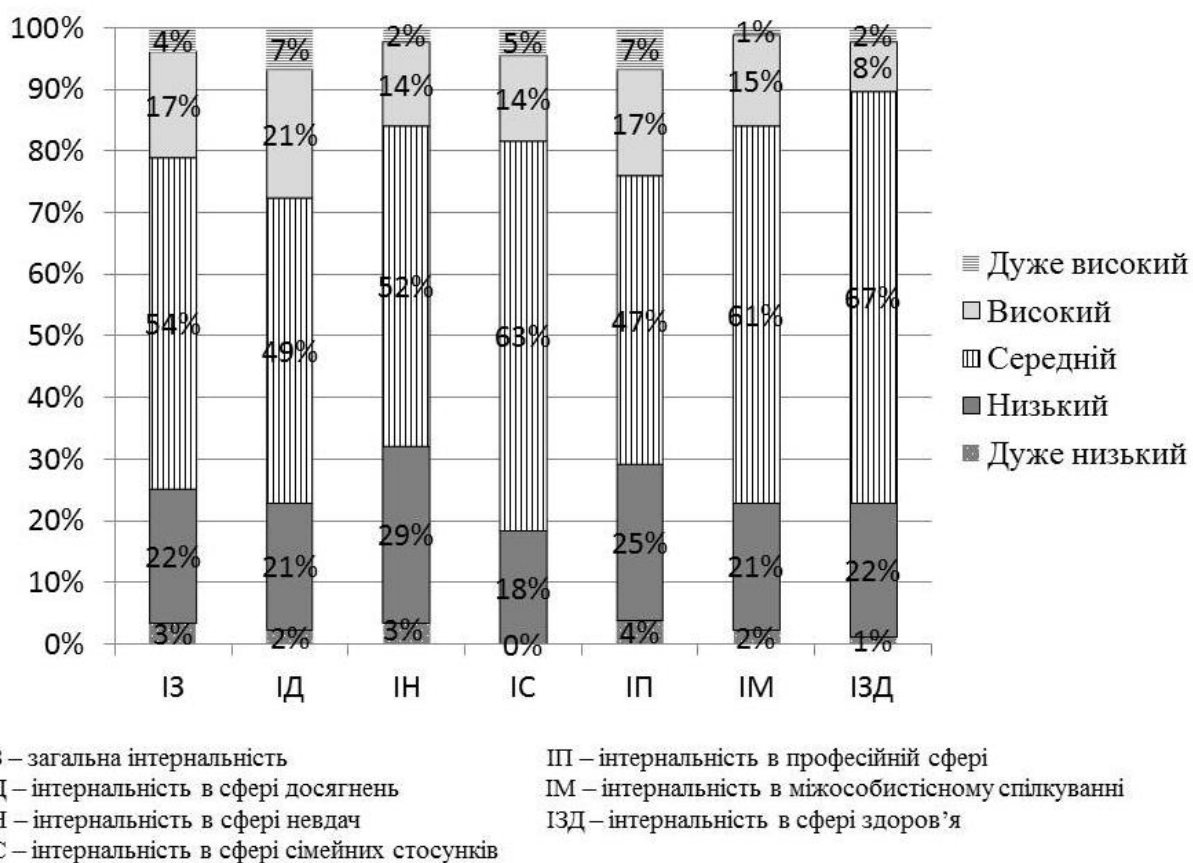


Рис. Б. 2.1 Графік розподілу результатів діагностики за методикою РСК (для найнятих топ-менеджерів)

Додаток Б.3

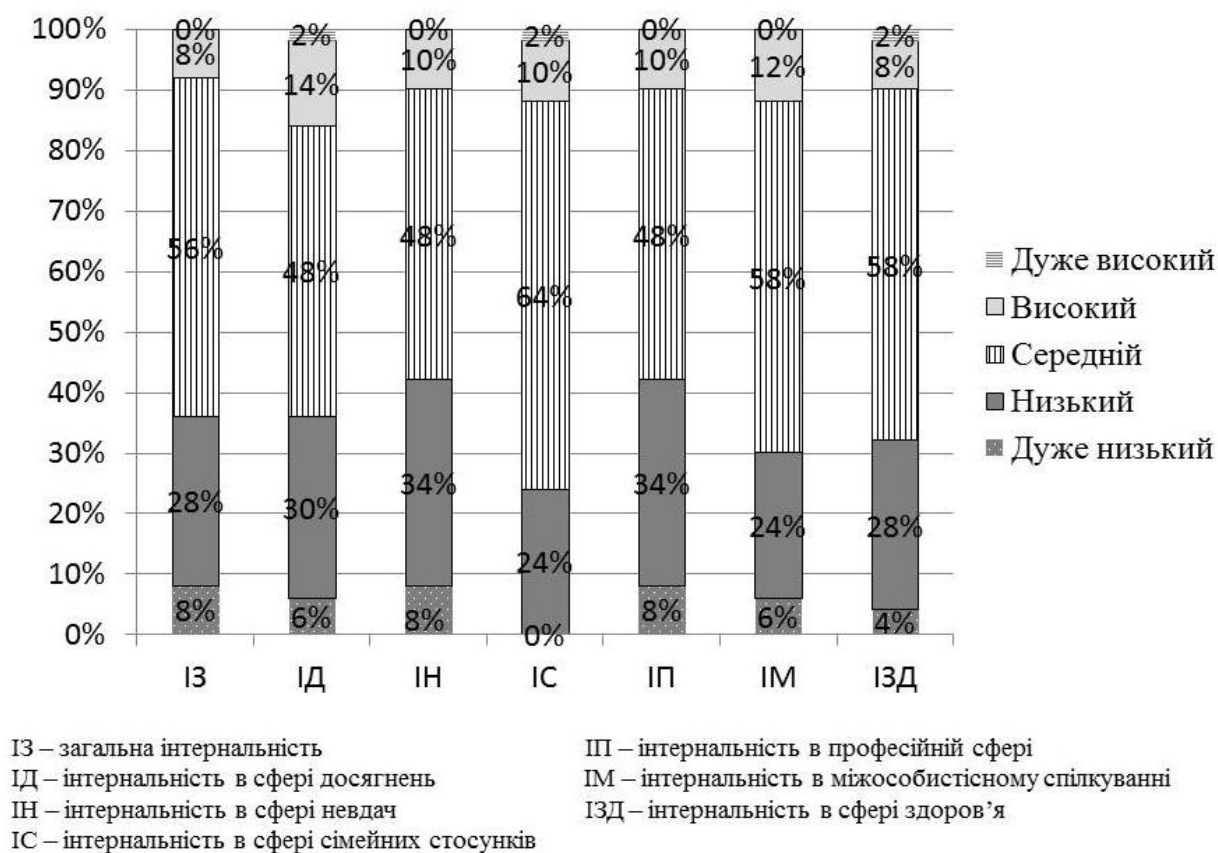
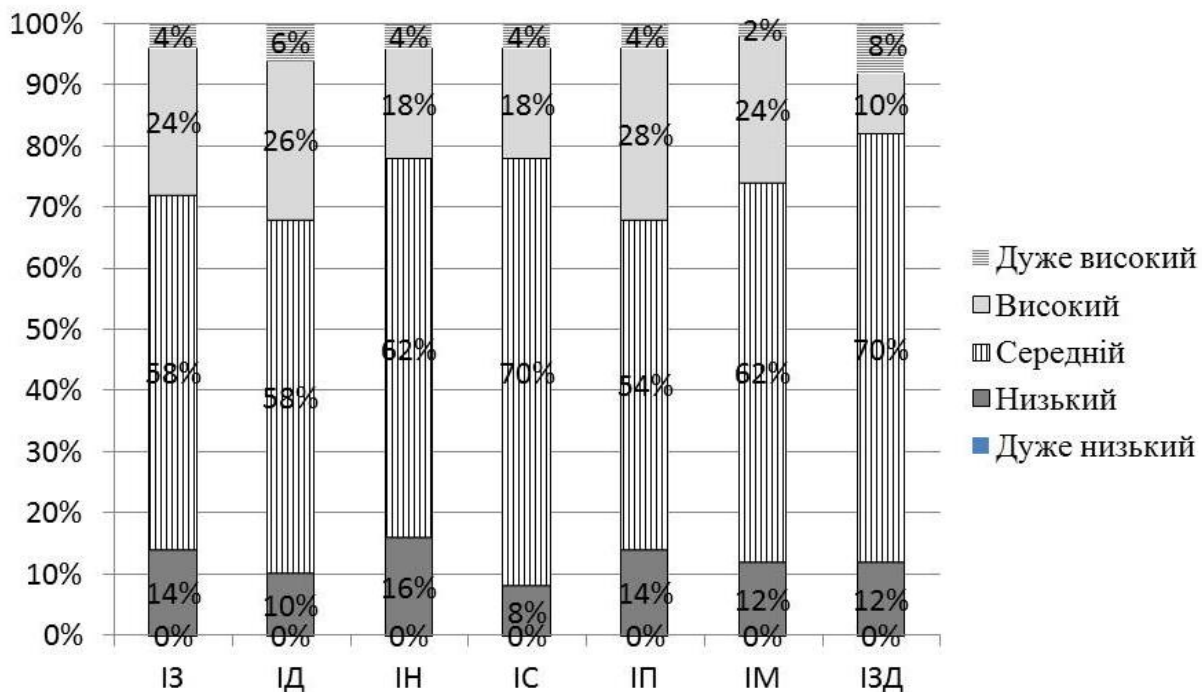


Рис. Б. 3.1 Графік розподілу результатів діагностики за методикою РСК (для топ-менеджерів зі стажем роботи до 3 років)

Додаток Б.4



ІЗ – загальна інтернальність

ІД – інтернальність в сфері досягнень

ІН – інтернальність в сфері невдач

ІС – інтернальність в сфері сімейних стосунків

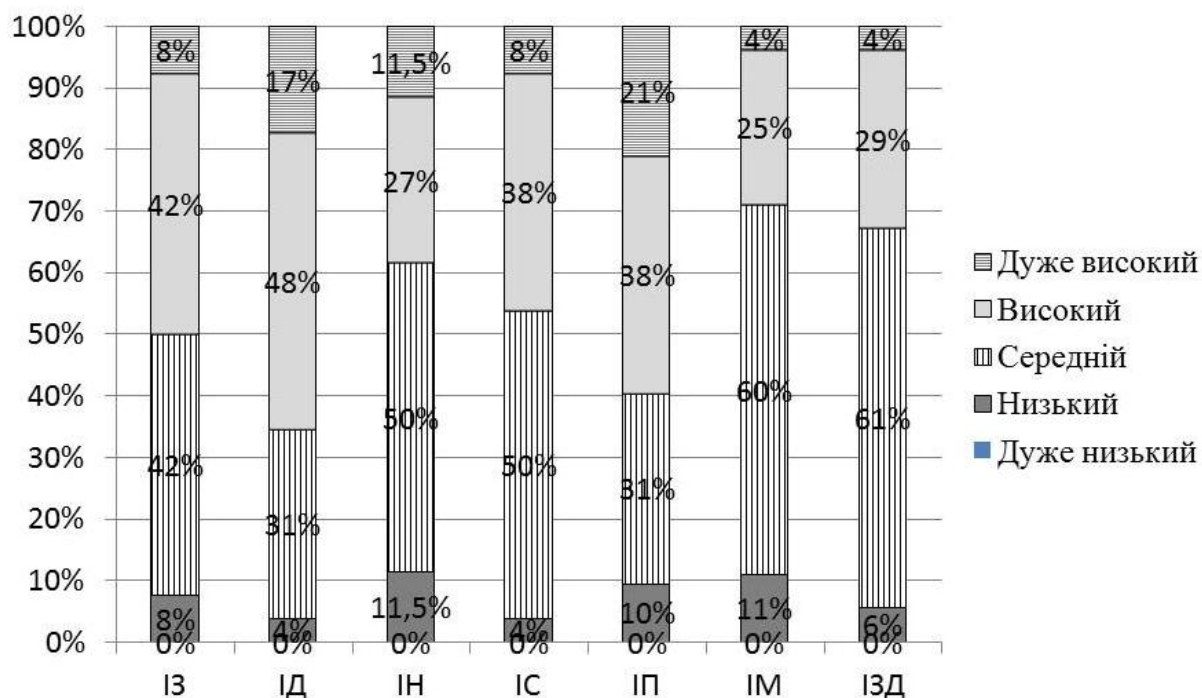
ІП – інтернальність в професійній сфері

ІМ – інтернальність в міжособистісному спілкуванні

ІЗД – інтернальність в сфері здоров'я

Рис. Б. 4.1 Графік розподілу результатів діагностики за методикою РСК
(для топ-менеджерів зі стажем роботи від 3 до 7 років)

Додаток Б.5



ІЗ – загальна інтернальність

ІД – інтернальність в сфері досягнень

ІН – інтернальність в сфері невдач

ІС – інтернальність в сфері сімейних стосунків

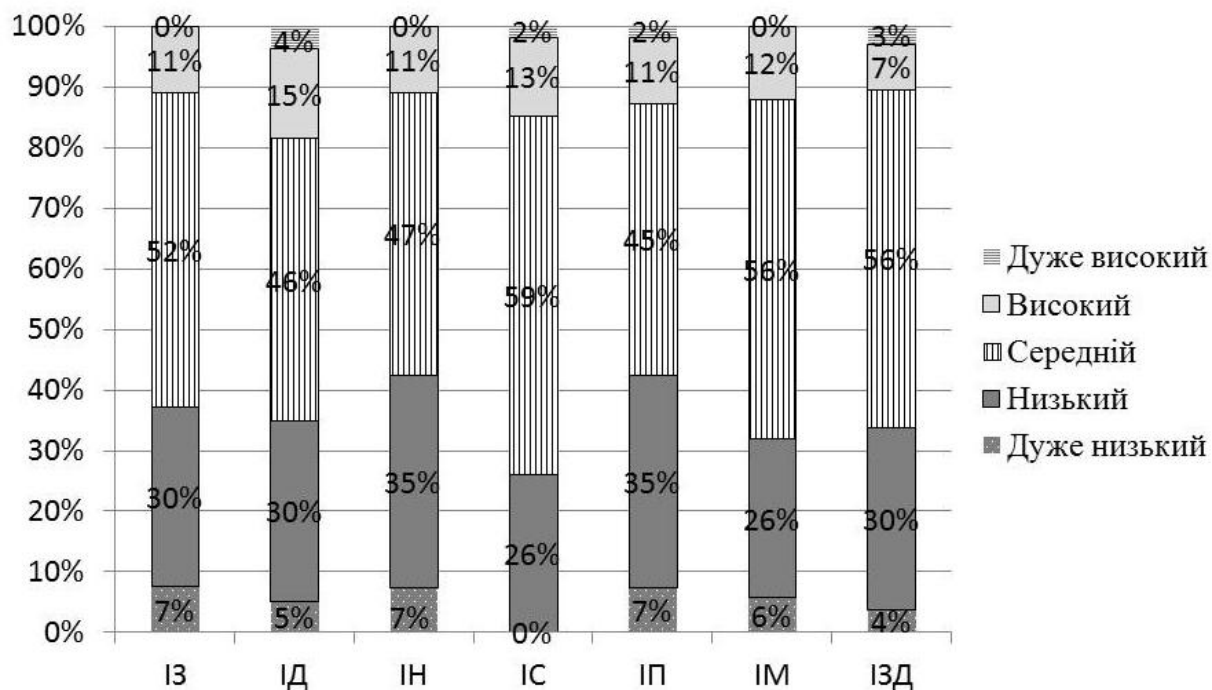
ІП – інтернальність в професійній сфері

ІМ – інтернальність в міжособистісному спілкуванні

ІЗД – інтернальність в сфері здоров'я

Рис. Б. 5.1 Графік розподілу результатів діагностики за методикою РСК
(для топ-менеджерів зі стажем роботи більше 7 років)

Додаток Б.6



ІЗ – загальна інтернальність

ІД – інтернальність в сфері досягнень

ІН – інтернальність в сфері невдач

ІС – інтернальність в сфері сімейних стосунків

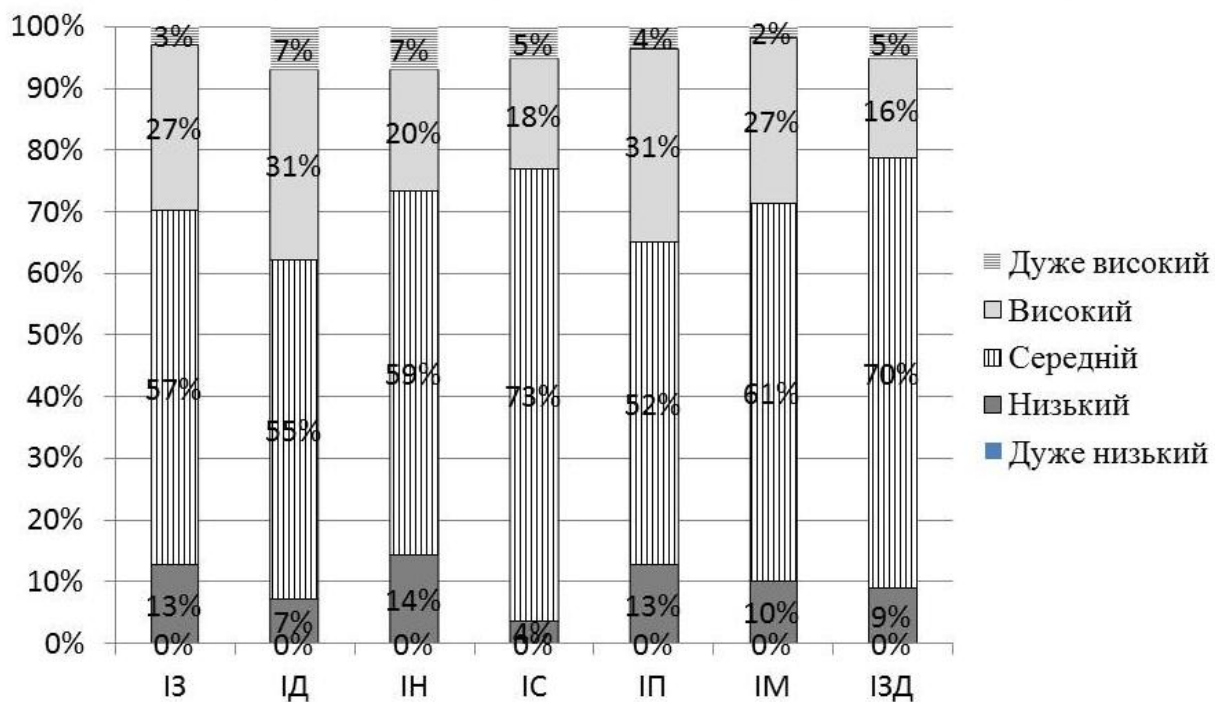
ІП – інтернальність в професійній сфері

ІМ – інтернальність в міжособистісному спілкуванні

ІЗД – інтернальність в сфері здоров'я

Рис. Б. 6.1 Графік розподілу результатів діагностики за методикою РСК
(для топ-менеджерів віком до 35 років)

Додаток Б.7



ІЗ – загальна інтернальність
 ІД – інтернальність в сфері досягнень
 ІН – інтернальність в сфері невдач
 ІС – інтернальність в сфері сімейних стосунків

ІП – інтернальність в професійній сфері
 ІМ – інтернальність в міжособистісному спілкуванні
 ІЗД – інтернальність в сфері здоров'я

Рис. Б. 7.1 Графік розподілу результатів діагностики за методикою РСК
 (для топ-менеджерів віком від 35 до 45 років)

Додаток Б.8

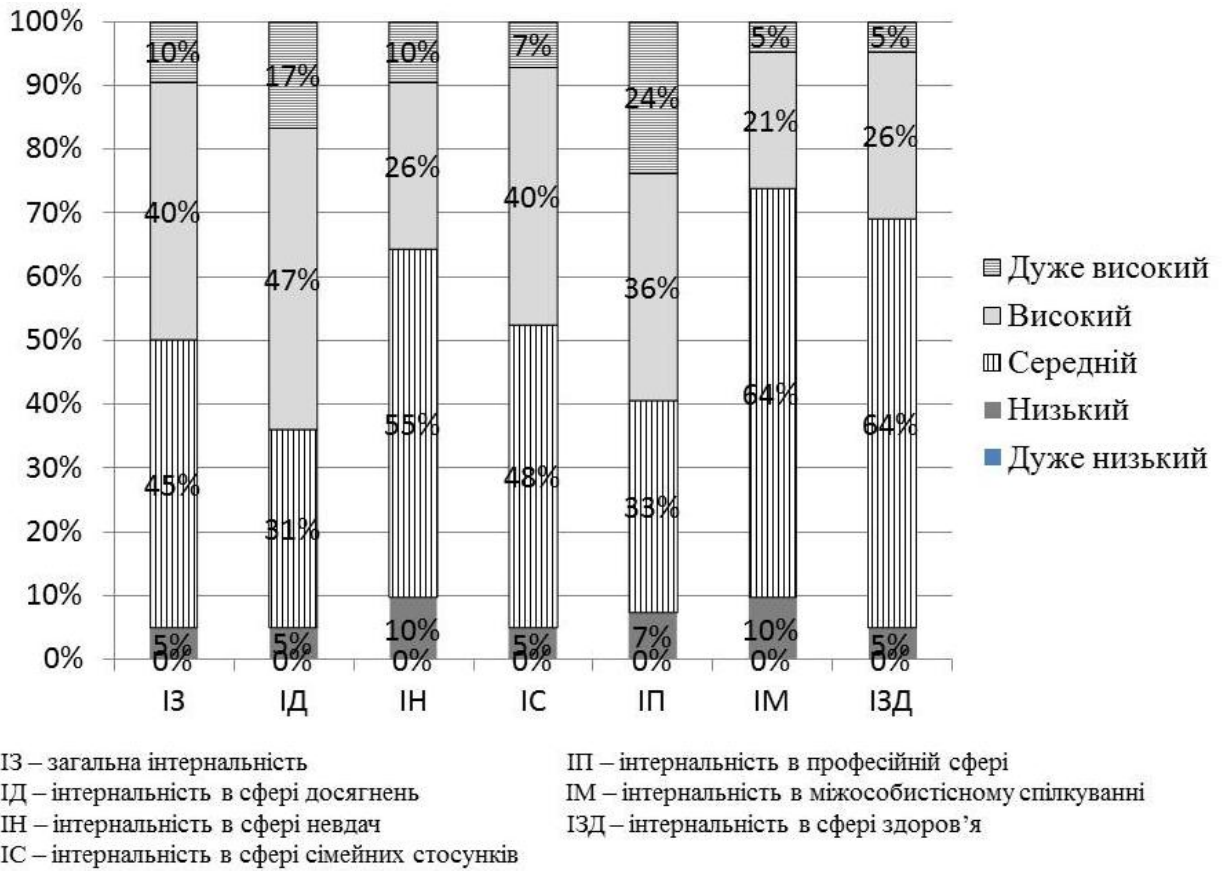


Рис. Б. 8.1 Графік розподілу результатів діагностики за методикою РСК (для топ-менеджерів віком понад 45 років)

Додаток В.1

Таблиця В. 1.1

Матриця первинних статистик (Total Variance Explained Matrix)

	Сукупна пояснена дисперсія (Components)					
	Первинні власні значення (Initial Eigenvalues)			Повернута сума квадратів навантаження (Kotation Sums of Squared Loadings)		
	Сума	% дисперсії	Сукупний процент	Сума	% дисперсії	Сукупний процент
V1	5,022	18,359	18,359	2,987	25,68	25,68
V2	3,826	13,250	31,609	2,053	18,43	44,11
V3	2,945	10,731	42,340	1,533	13,74	57,85
V4	2,062	9,924	52,264	1,356	11,22	69,07
V5	2,002	7,583	59,847	1,228	9,25	78,32
V6	1,542	3,222	63,069			
V7	1,390	3,095	66,164			
V8	1,278	2,908	69,072			
V9	1,183	2,792	71,864			
V10	1,137	2,741	74,605			
V11	1,094	2,620	77,325			
V12	0,942	2,092	78,267			
V13	0,868	1,708	79,975			
V14	0,851	1,653	81,628			
V15	0,690	1,245	82,873			
V16	0,656	1,191	84,064			
V17	0,649	1,170	85,234			
V18	0,620	1,127	86,361			
V19	0,579	1,098	87,459			
V20	0,546	1,060	88,519			
V21	0,542	1,051	89,570			
V22	0,523	1,030	90,600			
V23	0,519	1,019	91,619			
V24	0,508	1,008	92,827			
V25	0,492	0,994	93,621			
V26	0,488	0,978	94,599			
V27	0,445	0,962	95,561			
V28	0,433	0,908	96,469			
V29	0,408	0,865	97,334			
V30	0,384	0,790	98,124			
V31	0,375	0,671	98,795			
V32	0,364	0,652	99,447			
V33	0,317	0,553	100			

Додаток В.2

Таблиця В. 2.1

Повернута матриця компонентів (Rotated Component Matrix)

	Компоненти (Components)				
	F1	F2	F3	F4	F5
V1	0,758	0,138	0,014	-0,032	0,250
V3	0,698	0,117	0,249	0,287	-0,013
V4	0,680	0,109	0,217	0,138	0,130
V6	0,667	0,016	0,334	0,120	0,063
V8	0,654	0,136	0,074	0,104	-0,042
V18	0,484	0,110	0,144	0,125	0,053
V23	0,438	0,006	0,064	0,155	0,018
V28	0,418	0,029	0,061	0,236	0,142
V2	0,128	0,706	-0,042	0,376	0,134
V11	0,400	0,592	0,122	0,071	0,319
V13	0,027	0,572	0,083	0,070	0,168
V14	0,159	0,537	0,249	0,350	0,049
V19	0,140	0,481	0,118	0,257	0,048
V24	0,101	0,432	0,087	-0,002	0,001
V29	-0,109	0,415	-0,029	0,024	0,168
V5	0,191	0,095	0,677	0,259	0,150
V7	0,146	0,034	0,660	0,121	0,185
V15	-0,102	-0,094	0,526	0,073	0,155
V20	0,176	-0,051	0,473	0,075	0,121
V25	0,122	0,386	0,428	0,246	-0,020
V30	0,097	0,199	0,412	0,033	0,006
V9	-0,010	-0,009	0,201	0,650	-0,109
V12	0,221	-0,046	0,211	0,578	0,135
V16	0,235	-0,142	0,132	0,513	0,130
V21	0,089	0,031	-0,043	0,457	0,072
V26	0,042	0,147	0,350	0,423	0,135
V33	0,107	0,174	-0,043	0,402	0,035
V10	0,154	0,040	0,018	0,025	0,612
V17	0,089	0,005	-0,061	0,048	0,502
V22	0,132	-0,085	-0,100	-0,094	0,443
V27	0,131	0,071	-0,104	0,009	0,420
V31	-0,010	0,074	0,132	-0,076	0,408
V32	0,290	-0,011	-0,149	0,337	0,405

Додаток Д.1

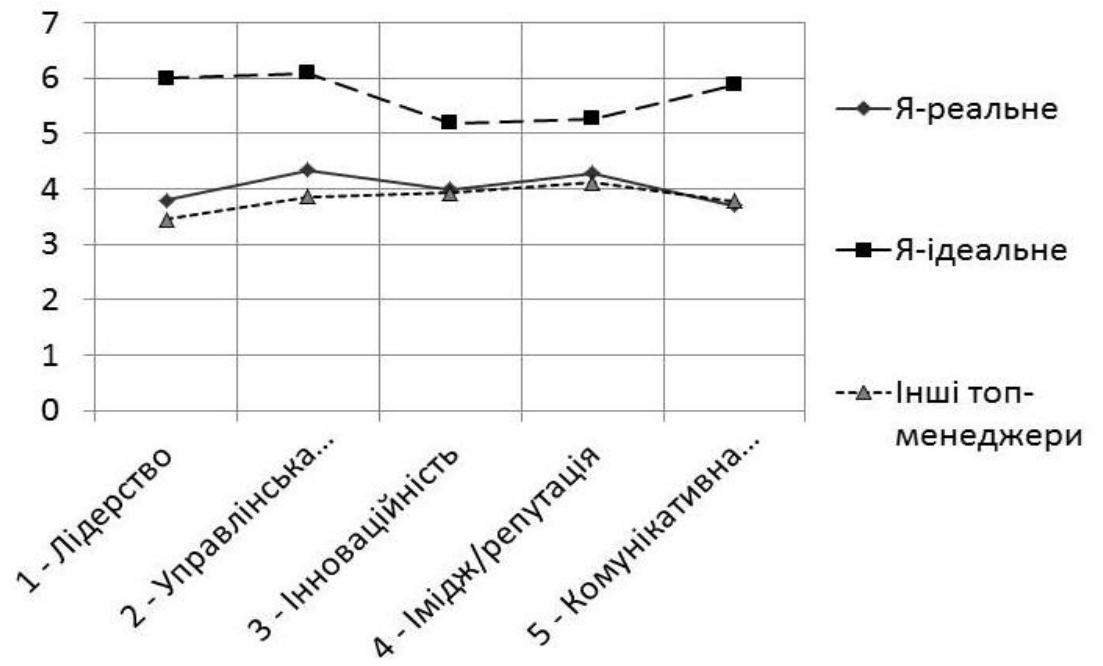


Рис. Д. 1.1 Графік розподілу середніх оцінок за факторами методики семантичний диференціал для всієї вибірки (Xср)

Додаток Д.2

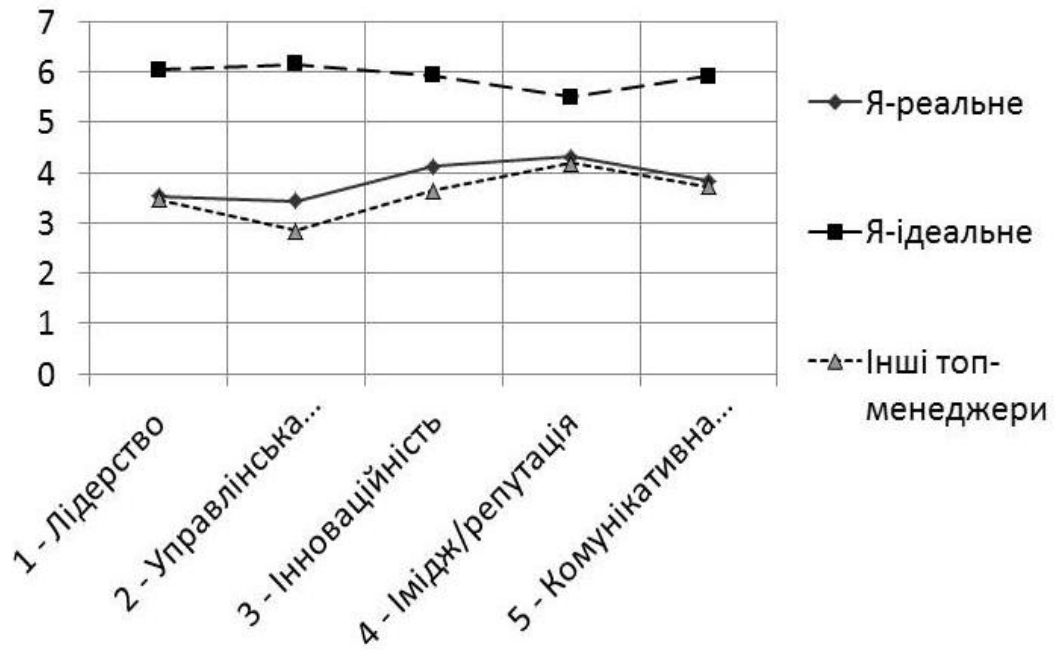


Рис. Д. 2.1 Графік розподілу середніх оцінок за факторами методики семантичний диференціал для найнятих менеджерів ($\bar{X}_{\text{ср}}$)

Додаток Д.3

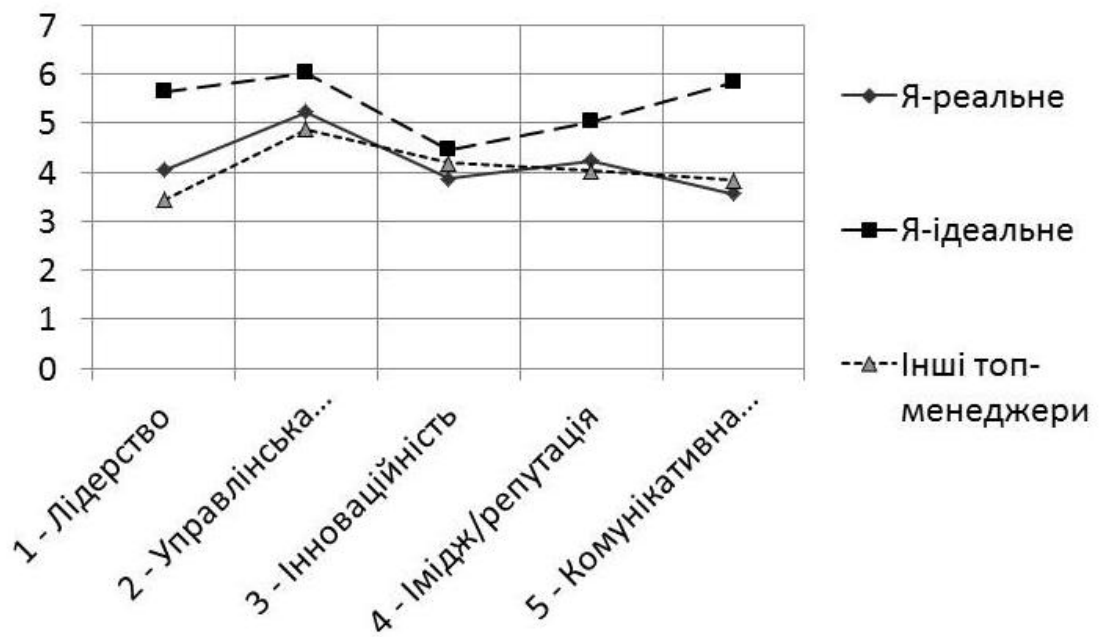


Рис. Д. 3.1 Графік розподілу середніх оцінок за факторами методики семантичний диференціал для власників, що управляють бізнесом (Хср)

Додаток Е

Таблиця Е. 1

Середні оцінки за факторами методики семантичний диференціал (X_{cp})

			ФАКТОР 1: «Лідерство (харизматичність)»			ФАКТОР 2: «Управлінська компетентність»			ФАКТОР 3: «Інноваційність»			ФАКТОР 4: «Імідж/репутація»			ФАКТОР 5: «Комунікативна компетентність»		
			«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»
Топ-менеджери	Стаж	>3 років	2,97	6,26	3,03	3,12	6,23	2,67	3,57	6,03	3,44	4,46	5,23	4,03	4,29	6,02	3,45
		4-7 років	3,01	6,07	3,23	3,24	6,09	2,85	3,76	5,92	3,52	4,28	5,34	4,12	4,25	5,84	3,59
		<7 років	4,05	5,85	3,62	3,51	5,97	3,02	4,36	5,87	3,87	4,16	5,56	4,28	4,03	5,60	3,91
	Вік	>35 років	3,05	6,18	3,18	3,19	6,23	2,60	3,68	5,97	3,53	4,58	5,33	4,13	3,73	6,12	3,56
		<35 років	4,01	5,92	3,74	3,69	6,07	3,08	4,56	5,91	3,77	4,06	5,67	4,23	3,95	5,72	3,88
Загальна (найняті топ-менеджери)		3,53	6,05	3,46	3,44	6,15	2,84	4,12	5,93	3,65	4,32	5,50	4,18	3,84	5,92	3,72	
Власники	Стаж	>3 років	3,75	5,61	3,21	4,82	5,95	4,63	3,67	4,81	3,92	4,05	5,15	3,87	3,82	5,96	3,85
		4-7 років	3,83	5,59	3,45	5,09	5,89	4,82	3,85	4,42	4,16	4,26	5,05	4,08	3,67	5,84	3,73
		<7 років	4,34	5,45	3,53	5,27	5,81	5,13	4,06	4,18	4,28	4,44	4,93	4,18	3,44	5,72	3,62
	Вік	>35 років	3,86	5,72	3,22	4,90	6,25	4,73	3,78	4,92	4,02	4,09	5,25	3,92	3,78	6,06	3,95
		<35 років	4,24	5,56	3,64	5,32	5,79	5,03	3,95	4,08	4,34	4,39	4,83	4,13	3,34	5,62	3,73
Загальна (власники)		4,05	5,64	3,43	5,22	6,02	4,88	3,87	4,46	4,18	4,24	5,04	4,03	3,56	5,84	3,84	
Загальна (для всієї вибірки)			3,79	5,99	3,45	4,33	6,08	3,86	3,99	5,19	3,92	4,28	5,27	4,11	3,70	5,88	3,78

Додаток Ж

Таблиця Ж. 1
**Модульна програма соціально-психологічного тренінгу
 формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів**

Модулі	Мета та завдання	Базові та спеціальні методи
Вступ.	Ознайомлення із цілями, завданнями та структурою тренінгу, визначення специфіки індивідуальних очікувань, оцінка готовності учасників до емоційних навантажень.	Психодіагностичні методи (глибинні інтерв'ю, методики А.Кісселя, Бойко, Спілберга та Ханіна семантичний диференціал, репертуарні решітки), групова бесіда, індивідуальні співбесіди.
Модуль 1. Самодіагностика	<p>Мета – створення умов для запуску механізмів комунікативної, кооперативної, особистісної, емоційної та когнітивної децентрації, необхідних для формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів.</p> <p>Завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • адаптація учасників до умов тренінгу; • актуалізація проблемних зон в різних підсистемах міжособистісної взаємодії; • створення банку типових критичних ситуацій; • розмежування об'єктивних та суб'єктивних складових критичних ситуацій на рівні самосвідомості учасників; • оволодіння навичками самодіагностики; • створення мотивації до самопізнання та аутокорекції. 	Групова дискусія (метод обміну досвідом), метод імітації (імітаційні рольові ігри), метод регресії, метод концентрації присутності (техніка «Зустріч з репертуаром ролей»), психогімнастичні вправи «Візитка» та «Свічка», метод символічного виразу (колаж «Я – топ-менеджер»), «Скринька Пандори» (із використанням проблемних переліку ситуацій, виявлених на етапі емпіричного дослідження та описаних у розділі II), репертуарний тест ситуативних можливостей, групова рефлексія за методикою «рефлексивний квадрат»
Модуль 2. Комунікативна рефлексія.	<p>Мета – формування комунікативної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії.</p> <p>Завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • створення умов для самодіагностики в ситуаціях міжособистісного спілкування; • визначення індивідуальних та групових проблем у спілкуванні в різних підсистемах взаємодії; • рефлексія переваг та недоліків стилів керівництва, оцінка їх адекватності в критичних ситуаціях міжособистісної взаємодії; • оцінка адекватності власного стилю керівництва; • оволодіння навичками рефлексії комунікативного досвіду; • створення мотивації до аутокорекції та трансформації власного комунікативного досвіду. 	Інформаційні повідомлення, групова дискусія (метод обміну досвідом, тематична групова дискусія з обговоренням статей Т.Іванової та С.Федорова про доцільність використання різних стилів керівництва), метод імітації (імітаційні рольові ігри), рольові ігри в діадах, групові комунікативні ігри, креативна гра «Градус людяності у спілкуванні», відео кейси (фрагменти з фільму «Межі ризику»), групова рефлексія за методикою «рефлексивний квадрат».

Продовж. таблиці Ж. 1

<p>Модуль 3. Кооперативна рефлексія.</p>	<p><i>Мета</i> – формування кооперативної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії. <i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • створення умов для самодіагностики власного потенціалу щодо організації спільних дій в ситуаціях міжособистісної взаємодії; • визначення індивідуальних та групових проблем у координації спільних дій в різних підсистемах взаємодії; • рефлексія можливих стратегій щодо координації спільних дій в критичних ситуаціях у різних підсистемах міжособистісної взаємодії; • розвиток у учасників навичок індивідуальної роботи з підлеглими, клієнтами, колегами, партнерами; • оволодіння вміннями та навичками оптимізації позиційних структур в різних підсистемах міжособистісної взаємодії; • створення мотивації до аутокорекції та трансформації власного досвіду організації міжособистісної взаємодії. 	<p>Інформаційні повідомлення, групова дискусія (метод обміну досвідом), метод побудови диспозицій (позиційні ігри, ігри-проживання та спонтанно-імпровізаційні ігри), кейс-метод, аналіз ситуацій, метод імітації (імітаційні рольові ігри), психогімнастичні вправи, відео кейси (фрагменти з фільму «Межі ризику»), групова рефлексія за методикою «рефлексивний квадрат».</p>
<p>Модуль 4. Особистісна рефлексія.</p>	<p><i>Мета</i> – формування особистісної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії. <i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • створення умов для самодіагностики власного особистісного потенціалу в ситуаціях міжособистісної взаємодії; • об'єктивація механізмів психологічного захисту та внутрішніх бар'єрів у проблемних ситуаціях в різних підсистемах взаємодії; • об'єктивація власної системи цінностей та самовизначення визначення в критичних ситуаціях міжособистісної взаємодії; • визначення зон емоційного дискомфорту у ситуаціях міжособистісної взаємодії; • розвиток здатності учасників до керування власним емоційним станом в конфліктних ситуаціях, а також в ситуаціях до- та після роботи; • рефлексія можливих стратегій самопізнання та особистісного розвитку; • створення мотивації до аутокорекції та трансформації особистісного досвіду. 	<p>Інформаційні повідомлення, групова дискусія (метод обміну досвідом), метод концентрації присутності (техніки «Самоналіз», «Мої козири»), метод об'єктивації цінностей (модифікований варіант вправи «Два серця»), метод імітації (імітаційні рольові ігри), метод порівняння раціональних та ірраціональних альтернатив, адаптаційні ігри, ігри-настрої, ігри-формули, ігри-релаксації та психогімнастичні вправи, відео кейси (фрагменти з фільму «Межі ризику»), групова рефлексія за методикою «рефлексивний квадрат».</p>
<p>Модуль 5. Когнітивна рефлексія.</p>	<p><i>Мета</i> – формування когнітивної рефлексії учасників в міжособистісній взаємодії. <i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • створення умов для самодіагностики власного пізнавального потенціалу в ситуаціях міжособистісної взаємодії; • об'єктивація когнітивних стратегій пошукової активності учасників при розв'язанні критичних ситуацій у міжособистісній взаємодії; • оволодіння вміннями та навичками стимуляції інтелектуальної активності колег (підлеглих); 	<p>Тематична групова дискусія («Традиціоналісти-Інноватори»), метод когнітивного реконструювання (техніка метод «Події, судження, наслідки» А.Елліса), метод побудови диспозицій (творчі та спонтанно-імпровізаційні ігри), кейс-метод, аналіз ситуацій, метод імітації (імітаційні рольові ігри, техніка «Альтернативні перетворення»), психогімнастичні вправи, ситуаційні і гностично-евристичні задачі, метод інформаційного збагачення.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • рефлексія можливих стратегій пізнавальної активності; • створення мотивації до аутокорекції та трансформації пізнавального досвіду. 	
--	--	--

Продовж. таблиці Ж. 1

Модуль 6. Інтеграція.	<p><i>Мета</i> – формування у топ-менеджерів готовності застосовувати набуті рефлексивні вміння та навички в різних ситуаціях професійної взаємодії, переносити їх у реальні ситуації життєдіяльності.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • створити умови для концептуалізації та систематизації учасниками набутого досвіду; • закріплення мотивації до аутокорекції та трансформації набутого досвіду в комунікативній, кооперативній, особистісній та пізнавальній сферах; • формування готовності учасників застосовувати набутого рефлексивного досвіду, вмінь та навичок в реальній міжособистісній взаємодії та практичній управлінській діяльності. 	Метод ігрового проектування, метод операціональних ігор (цикл ділових ігор «Моральний аудит», «Імідж керівника», «Внутрішній університет для менеджерів»), метод групової рефлексії за методикою «рефлексивний квадрат».
Заклучна частина	<p><i>Післятренінгова діагностика.</i> Проводиться з метою отримання деталізованої інформації про особливості особистісних змін учасників та формування у них рефлексивної компетентності. Проводиться наступного дня після завершення тренінгу. Загальна тривалість індивідуального обстеження – 1,5- 2 години.</p> <p><i>Посттренінговий супровід.</i> Організація індивідуальних консультацій для учасників після завершення тренінгу.</p>	Анкетування, семантичний диференціал, методики А.Кісселя, Бойко, Спілберга та Ханіна репертуарні решітки, індивідуальні консультації.

Додаток 3

Таблиця 3. 1

Уявлення обстежуваних про себе та інших топ-менеджерів до та після тренінгу
(середні оцінки за факторами методики семантичний диференціал, X_{cp})

		ФАКТОР 1: «Лідерство (харизматичність)»			ФАКТОР 2: «Управлінська компетентність»			ФАКТОР 3: «Інноваційність»			ФАКТОР 4: «Імідж/репутація»			ФАКТОР 5: «Комунікативна компетентність»		
		«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»	«Я-реальне»	«Я-ідеальне»	«Інші топ-менеджери»
1 група (тренінгова, топ-менеджери)	До тренінгу	3,34	6,04	3,23	3,35	5,99	2,91	3,87	5,81	3,41	3,77	5,54	3,61	3,94	5,71	3,49
	Після тренінгу	4,38	5,07	4,33	4,41	5,09	3,85	4,76	5,65	4,81	4,78	5,24	4,71	4,65	5,24	4,59
2 група (тренінгова, власники)	До тренінгу	3,96	5,51	3,71	4,15	5,74	4,11	3,98	5,87	3,91	3,59	5,75	3,42	3,86	6,02	3,73
	Після тренінгу	4,98	5,23	4,38	4,89	5,53	4,60	4,45	5,78	4,53	4,57	5,34	4,13	4,93	5,82	4,56
3 група (контрольна, топ-менеджери)	1 діагностика	3,71	5,94	3,57	3,53	6,05	3,04	4,02	5,82	3,74	4,43	5,67	4,27	3,88	5,94	3,61
	2 діагностика	3,82	5,99	3,65	3,59	5,93	3,32	3,94	5,53	4,06	4,37	5,78	4,12	3,97	6,04	3,81
4 група (контрольна, власники)	1 діагностика	3,95	5,75	3,62	5,11	6,12	4,84	3,96	5,68	3,84	4,31	5,13	4,09	3,83	5,92	3,81
	2 діагностика	3,82	5,87	3,56	4,98	6,05	4,93	3,88	5,19	4,00	4,15	5,02	3,90	3,97	6,01	3,93

Додаток К.1

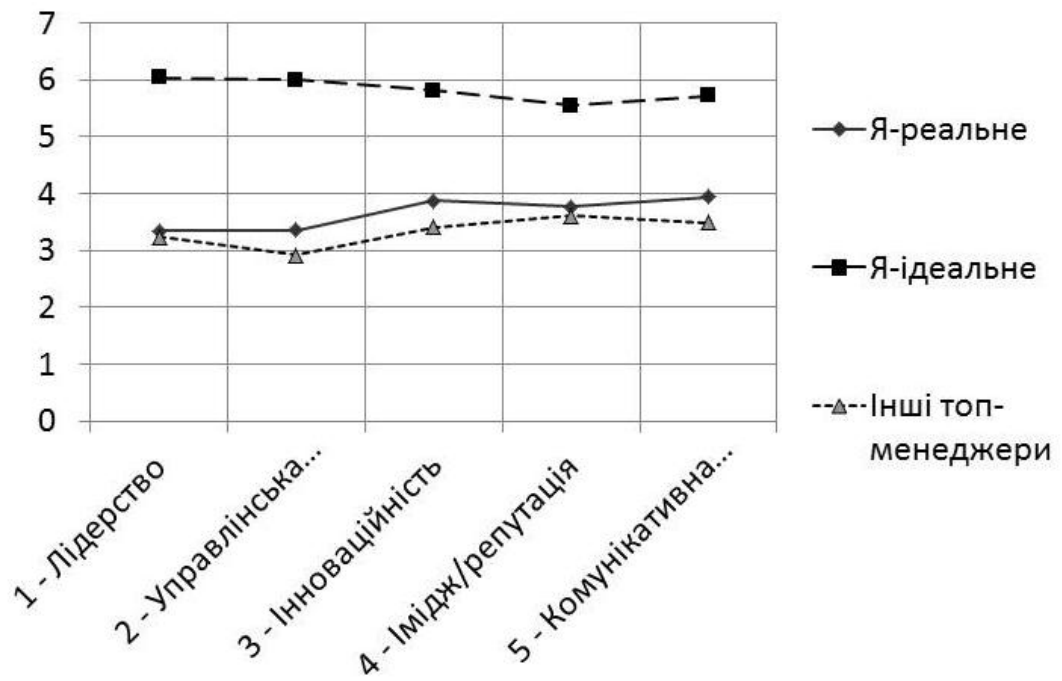


Рис. К. 1.1 Графік розподілу результатів діагностики уявлень обстежуваних про себе та інших топ-менеджерів до тренінгу (для 1 тренінгової групи, найняті топ-менеджери, Xср)

Додаток К.2

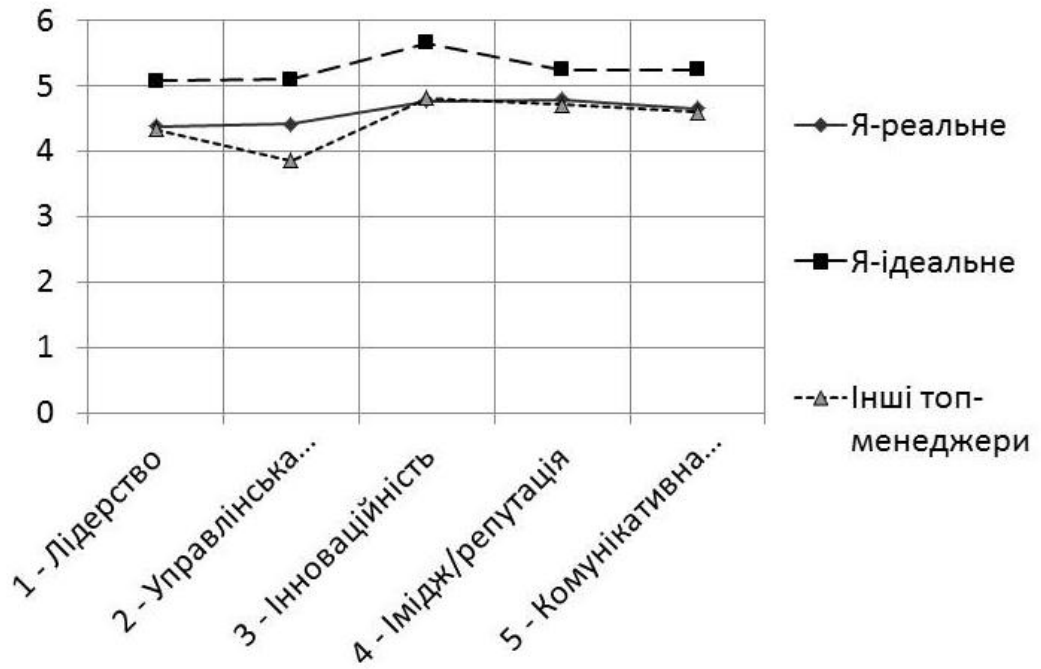


Рис. К. 2.1 Графік розподілу результатів діагностики уявлень обстежуваних про себе та інших топ-менеджерів після тренінгу (для 1 тренінгової групи, найняті топ-менеджери Хср)

Додаток К.3

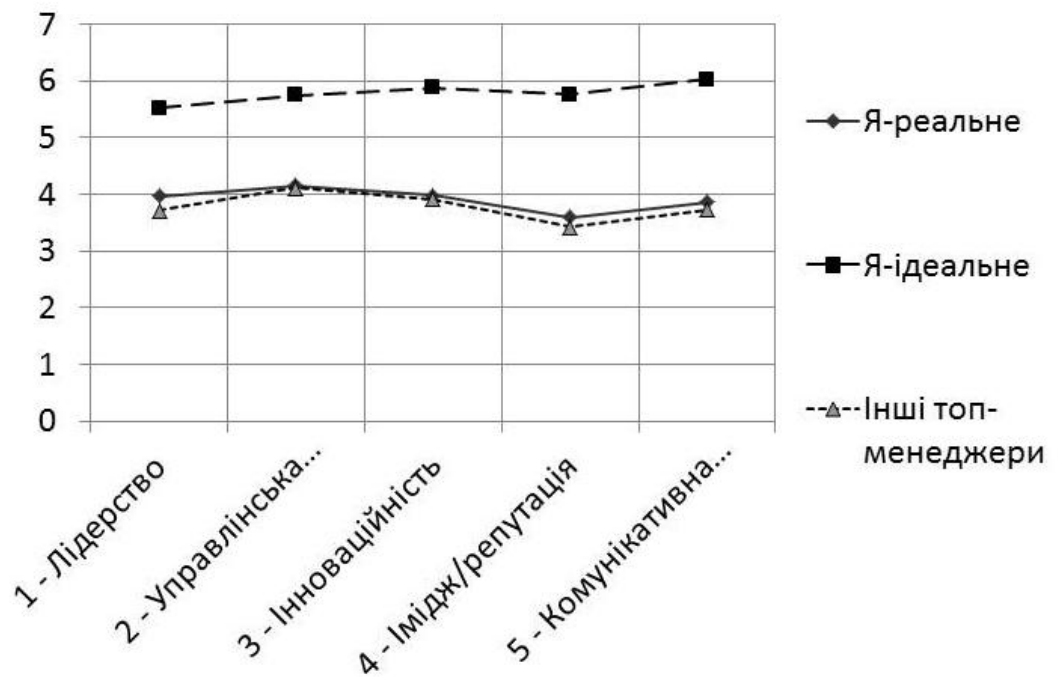


Рис. К. 3.1 Графік розподілу результатів діагностики уявлень обстежуваних про себе та інших топ-менеджерів до тренінгу (для 2 тренінгової групи, топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу, Хср)

Додаток К.4

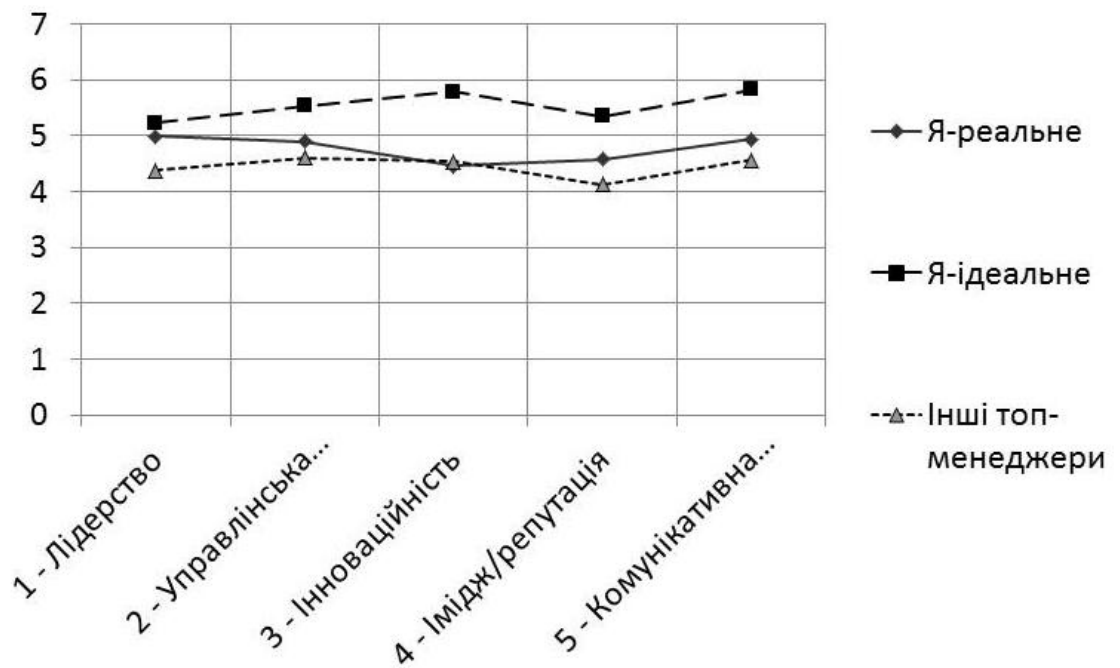


Рис. К. 4.1 Графік розподілу результатів діагностики уявлень обстежуваних про себе та інших топ-менеджерів після тренінгу (для 2 тренінгової групи, топ-менеджери, які одночасно є власниками бізнесу, Хср)

Додаток Л

Таблиця Л. 1

Результати діагностичних замірів рівня суб'єктивного контролю до та після тренінгу
(середні показники за шкалами РСК , Хср)

		Показники за шкалами РСК						
		Із	Ід	Ін	Іс	Іп	Ім	Ізд
1 група (тренінгова, топ-менеджери)	До тренінгу	3,87	4,04	3,83	4,05	4,19	3,71	4,37
	Після тренінгу	5,31	5,27	5,03	5,47	5,89	5,83	5,36
2 група (тренінгова, власники)	До тренінгу	4,27	4,33	4,76	4,24	4,48	4,11	4,56
	Після тренінгу	6,07	6,23	6,18	6,29	6,73	6,31	5,45
3 група (контрольна, топ-менеджери)	1 діагностика	4,34	4,44	3,97	4,03	4,51	4,45	4,72
	2 діагностика	4,92	5,01	3,85	4,37	5,03	4,52	4,94
4 група (контрольна, власники)	1 діагностика	4,58	4,65	3,82	4,31	4,72	4,82	4,96
	2 діагностика	4,82	5,07	4,26	4,98	5,05	4,94	4,88

Додаток М

Бланк методики діагностики рівня задоволеності професією А.А.Кісселя

Інструкція: *«Перед Вами бланк анкети з 15 твердженнями. Прочитайте уважно кожне з них. Якщо Ви згодні зі змістом твердження, поставте позначку проти твердження у стовпчику «ТАК» (згоден) , якщо Ви не згодні зі змістом твердження, поставте позначку напроти твердження у стовпчику «НІ» (не згоден). Після того, як Ви дасте всі відповіді, вкажіть відомості про себе у спеціальному розділі, наведеному наприкінці анкети».*

№	Твердження	«ТАК» (згоден)	«НІ» (не згоден)
1	Професія скоріше подобається, ніж не подобається		
2	Моя професія – одна з найкращих		
3	Професія мені зовсім не подобається		
4	Моя професія гірша, ніж багато інших		
5	Моя професія не гірша, але й не краща інших		
6	Вважаю, що є професії набагато гірші за мою		
7	Більшість інших професій кращі за мою		
8	Важко сказати, чи подобається мені моя професія		
9	Вважаю свою професію кращою за всі інші		
10	Це одна з найгірших професій		
11	Професія мені дуже подобається		
12	Вважаю, що є багато професій, які кращі за мою		
13	Вважаю, що моя професія не гірша багатьох інших		
14	Ця професія мені скоріше не подобається, ніж подобається		
15	Я доволі часто ставлюсь до своєї професії байдуже		

ПІБ _____

—

Шифр _____ (чотири
цифри) Вік _____ Стать _____

Стаж _____ роботи
(роки) Посада _____

Додаток Н

Бланк семантичного диференціалу

Інструкція: «Оцініть, будь ласка за наведеними нижче характеристиками себе (яким Ви є) та яким Ви хочете бути) та інших топ-менеджерів (колег та бізнес-партнерів, з якими Ви хотіли б покращити відносини).

Для оцінювання використовуйте семибальну шкалу»:

Характеристика майже не властива	1	2	3	4	5	6	7	Повністю відповідає даній характеристиці
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--

ХАРАКТЕРИСТИКИ		Оцінка себе		Оцінка інших топ-менеджерів	
		Я, який є	Я, яким хочу бути	Колега	Бізнес-партнер
1.	Здатний мобілізувати колектив на досягнення поставлених задач				
2.	Впроваджує єдині принципи корпоративної політики				
3.	Мотивований бажанням дати ринку нову цінність				
4.	Діяльність керівника компанії дозволяє йому бути суспільно значимою фігурою, набути популярність				
5.	Має управлінську інтуїцію (добре знає і розуміє людей)				
6.	Володіє харизмою, вміє створювати надихаючу мотивацію для співробітників				
7.	Вміє ставити і реалізовувати бізнес-цілі, спираючись на ринковий ресурс				
8.	Здатний самостійно генерувати прогресивні ідеї і нововведення				
9.	Оцінюється колегами як професіонал і має репутацію надійного ділового партнера				
10.	Гнучкий і приємний у спілкуванні, доступний, відкритий до діалогу, вміє слухати, готовий учитися				
11.	Вміє зібрати сильну й ефективну команду				
12.	Прагне до публічності (прозорості) бізнесу				
13.	Має значимі досягнення як керівник (ріст компанії, фінансова успішність, стабільність на ринку)				
14.	Стійкий до стресу («вміє тримати удар»)				
15.	Здатний відкрито, доступно і зрозуміло доносити інформацію про стратегію розвитку компанії				
16.	Відомий на ринку праці як людина, під керівництвом якої хочуть працювати співробітники				
17.	Має стратегічне мислення, баченням майбутнього бізнесу				
18.	Орієнтований на системність у побудові бізнесу, має знання технології бізнесу				
19.	Бере участь у формуванні бізнес-співтовариства (галузевого, регіонального, національного)				
20.	Має успішну і тривалу особисту бізнес-історію				
21.	Характеризується позитивним ставленням до співробітників (розуміє, цінує, надихає)				

Бланк семантичного диференціалу (продовження)

22.	Прагне дотримувати баланс інтересів усіх зацікавлених сторін компанії				
23.	Вміє швидко адаптувати нові методи управління і технології виробництва				
24.	Вміє ефективно вести переговори (домовлятися) з партнерами, контрагентами				
25.	Має яскраво виражені лідерські якості				
26.	Вимогливий, вміє грамотно організувати систему контролю				
27.	Прагне до професійного самовдосконалення, займається підвищенням власного освітнього рівня				
28.	Орієнтований на підготовку нового покоління співробітників усередині компанії				
29.	Вміє ставити конкретні цілі («знає чого хоче») і здатний їх успішно реалізовувати				
30.	Орієнтований на освоєння компанією нових видів бізнесу				
31.	Вміє розподіляти задачі, повноваження і відповідальність адекватно ситуації і ресурсам компанії				
32.	Має прогресивне мислення, знає світові тренди (тенденції)				
33.	Виявляє турботу про розвиток і навчання персоналу (створює умови для кар'єрного росту)				

ПІБ _____ Посада _____ Стаж керівної роботи _____ Стать _____