

УДК 159.98

DOI: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi46\(49\).171](https://doi.org/10.33120/ssj.vi46(49).171)

Траверсе Тетяна Михайлівна

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної психології факультету психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна
ORCID ID 0000-0002-9031-1173
traversay@ukr.net

Чуніхіна Світлана Леонідівна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
м. Київ, Україна
ORCID ID 0000-0002-0813-6741
s.chunikhina@ispp.org.ua

СТОСУНКИ ДОВІРИ І СПРИЙНЯТТЯ ГРОМАДСЬКІСТЮ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Метою статті є окреслення напрямів формування та зміцнення стосунків довіри в системі освіти як чинника успішної реалізації освітніх реформ. На основі оглядового аналізу останніх досліджень та публікацій, присвячених проблемі довіри в системі довіри, показано, що успішність освітніх реформ значною мірою залежить від позитивного ставлення до них педагогічної спільноти і громадськості в цілому. Найбільш надійною основою і водночас неодмінною передумовою позитивного ставлення можуть бути стосунки довіри, що формуються на всіх рівнях міжособової, міжгрупової та організаційної взаємодії в процесі втілення освітніх реформ. Передусім ідеться про стосунки довіри між учителем та учнем, учителями і батьками, учителями та адміністрацією школи і між учителями всередині професійної спільноти. Показано, що українській педагогічній спільноті бракує довіри на кожному із зазначених рівнів стосунків, що є суттєвою перешкодою для формування позитивного ставлення до освітніх реформ і їх успішної практичної реалізації. За результатами аналізу виокремлено три підходи до зміцнення стосунків довіри як 1) когнітивного настановлення, 2) соціальної компетенції та 3) управлінського механізму. Як когнітивне настановлення, стосунки довіри передбачають готовність сприймати конкретні стосунки як передбачувані, безпечні, надійні. У формуванні настановлення на довіру до освітніх реформ значну роль відіграє достатній рівень поінформованості щодо запланованих реформ, а також позитивний досвід взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу. Як окремий випадок соціальної компетентності, стосунки довіри складаються з кластерів комунікативних навичок та особистісних якостей – доброзичливості, доброчесності, компетентності. Формування стосунків довіри також залежить від рівня довіри до себе. Як управлінський механізм, стосунки довіри постають як замітник і, певною мірою, антагоніст контролю. Перспективи практичного застосування результатів пов'язані з окресленими напрямками зміцнення стосунків довіри. У контексті освітніх реформ це означає необхідність вибудовування управлінського стилю, заснованого на прозорості та колегіальності ухвалення рішень, делегуванні та децентралізації повноважень, взаємному навчанні та обміні професійним досвідом.

Ключові слова: стосунки довіри; освітня реформа; настановлення; соціальна компетентність; управління.

RELATIONAL TRUST AND PUBLIC PERCEPTION OF EDUCATIONAL REFORMS

Tetiana M. Traverse

Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor,
Professor at the Chair of Social Psychology, Faculty of Psychology,
Taras Shevchenko Kyiv National University,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-9031-1173
traversay@ukr.net

Svitlana L. Chunikhina

Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate,
Laboratory of Psychology of Communication,
Institute for Social and Political Psychology, NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-0813-6741
s.chunikhina@ispp.org.ua

The purpose of the article is to define the ways of establishing and strengthening relational trust in the education system as a factor in the successful implementation of educational reforms. A review of recent studies and publications on trust showed that the success of educational reforms to a large extent depends on the positive attitude of the pedagogical community and the public in general. The most reliable basis, and at the same time a prerequisite for positive relations, can be trust relations that are formed at all levels of interpersonal, inter-group, and organizational interaction in the process of educational reforms implementation. First of all, we speak of trust relations between the teacher and the pupil, the teachers and parents, the teachers and the school administration, and the teachers within the professional community. It is shown that the Ukrainian pedagogical community suffers from a lack of trust at each of these levels of relations, which is a significant obstacle to the formation of a positive attitude towards educational reforms and their successful implementation. The analysis highlighted three approaches to strengthen relational trust, namely, 1) cognitive mindset, 2) social competence, and 3) management mechanism. As a cognitive mindset, trust relations involve a willingness to perceive specific relationships as predictable, safe, and secure. A sufficient level of awareness of the planned reforms, as well as a positive experience of interaction with other actors in the educational process, plays a significant role to strengthen relational trust in educational reforms. As a private case of social competence, a relational trust consists of clusters of communicative skills and personal qualities like kindness, virtue, and competence. Building trust relations also depends on the level of self-confidence. As a management mechanism, the relational trust is a substitute and, to some extent, antagonistic to control. Prospects for the practical application of the results are related to the outlined areas of relational trust strengthening. In the context of educational reforms, this means building managerial, transparent, and participatory decision-making, devolution and decentralization of authority, peer learning, and the exchange of professional experience.

Keywords: relational trust; educational reform; mindset; social competence; management.

Постановка проблеми. В українському суспільстві сформовано потужний запит на здійснення реформ, зокрема у сфері освіти. Разом з тим сприймання громадськістю конкретних заходів у зв'язку із запланованими реформами часто є скептичним, мінливим і розмитим. Один з вагомих чинників, що впливає на суспільне ставлення до освітніх інновацій, – це довіра до влади та її інститутів, які є основними архітекторами та менеджерами реформ. А проте суспільну оцінку змін, що відбуваються в освіті, не можна пояснити виключно рівнем довіри до влади, адже в освітній сфері переплітається безліч різноманітних та різнорівневих стосунків, які обов'язково передбачають певну довірчу складову.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі суспільної довіри, свідчить про тісний зв'язок між рівнем довіри до запланованих освітніх реформ та успішністю цих реформ (Österman, 2017). Довіра наразі визнається ключовою складовою навчального процесу на всіх освітніх рівнях тією мірою, якою вона характеризує якість відносин між суб'єктами освіти; дає змогу зберегти необхідну частку “прийнятної ризику”, адже навчання – це завжди вихід за межі звичного у простір невідомого; є неодмінною передумовою педагогіки партнерства в цілому. Не меншу роль довіра відіграє у формуванні ставлення громадськості до освітніх реформ. Брак довіри закономірно призводить до активізації захисних форм поведінки, найбільш очевидною з яких є пручання будь-яким змінам.

Водночас у контексті сприймання громадськістю освітніх реформ доречно говорити не тільки про довіру до цих реформ, а й про стосунки довіри, які формуються між усіма суб'єктами, тією чи іншою мірою залученими до процесу реформування. З огляду на засади концепції “Нової української школи” стосунки довіри мають охоплювати спільноту в цілому – учителів, батьків, учнів, територіальну громаду, місцеве самоврядування.

Отже, **метою статті** є окреслення напрямів формування та зміцнення стосунків довіри на всіх рівнях міжособової, міжгрупової, організаційної взаємодії, інтегрованих в освітній простір і залучених до реалізації реформ в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження

Основні напрями дослідження стосунків довіри

Сучасний корпус наукових робіт і досліджень, присвячених стосункам довіри в організаціях, бізнес-процесах, освіті, дає змогу виокремити три ключові напрями, у межах яких довіра розглядається переважно як 1) певне соціальне настановлення, 2) специфічний прояв соціальної компетентності та 3) механізм управління.

Довіра як соціальне настановлення

В організаційній та бізнес-психології стосункову довіру (relational trust) прийнято диференціювати від довіри з розрахунку (calculative trust). Довіра з розрахунку базується на цілеспрямованій та раціональній оцінці перспективних умов співпраці: зважуванні здобутків та витрат, оцінці ймовірності обману тощо. Високий рівень такої довіри уможливорює взаємовигідну співпрацю сторін, яка базується на невідворотності санкцій за порушення домовленостей та відносній легкості припинення взаємодії. Тобто в основі довіри з розрахунку лежить логічне заохочення і раціональна оцінка добре структурованих здобутків та витрат. Довіра з розрахунку вимагає точності прогнозів щодо майбутніх подій. Натомість стосункова довіра, або стосунки довіри, коріняться в минулому і є результатом багаторазової взаємодії. Вони спираються на ті чи інші форми соціальної прив'язаності, які дають змогу учасникам взаємодії набути впевненості, що кожна сторона дбатиме про інтереси іншої так, ніби вони її власні. Низка дослідників звертає увагу на те, що довіра розвивається на підґрунті взаємозалежності сторін і, по суті, є відображенням поведінкової історії, в якій кожна сторона виконувала (або не виконувала) свої зобов'язання. Тобто стосунки довіри функціонують як евристика, ярлик для оцінки стосунків загалом, а не для кожної окремої транзакції. Довіра являє собою когнітивну систему, яка керує розв'язанням проблем або на основі когнітивної евристики (наприклад, стосунків довіри), або раціональних розрахунків (наприклад, довіри з розрахунку). Довіра з розрахунку спирається на спроможність обраних стимулів (умов співпраці) заохочувати бажану поведінку. Стосунки довіри зумовлюють результативність співпраці через соціальну прихильність та присудження спільним цілям вищого пріоритету порівняно з індивідуальними інтересами: евристичне “ми” спрощує ухвалення рішень на постійній основі.

М. Frederiksen (2014) пропонує три напрями дослідження довіри як феномену, який виникає передусім у просторі стосунків. По-перше, довіра – це настановлення, що пояснюється впливом таких характеристик відносин, як близьке знайомство та обґрунтованість умов взаємодії. Залежно від ступеня вираженості цих ефектів – низької чи високої – виокремлюються чотири типи відносин довіри (табл. 1).

Типи відносин довіри		
Рівень обґрунтованості	Близьке знайомство	Неблизьке знайомство
Висока обґрунтованість	(А) Близькі соціальні стосунки, довгострокові робочі відносини, вкорінені у культурі типи взаємодії	(Б) Ринкові транзакції з інституціолізованим гарантіями, інституціолізовані форми взаємодії з незнайомцями
Низька обґрунтованість	(В) Звичні форми взаємодії з незнайомцями без інституціолізованих гарантій, знайомі, але ризиковані форми транзакцій	(Г) Незнайомі та незвичні взаємодії і транзакції з незнайомцями без інституціолізованих гарантій

По-друге, довіра – це стан узгодженого бачення різними людьми однієї й тієї ж ситуації. По-третє, довіра – це процес спільного та одночасного конструювання настановлень і відносин. З позицій стосункового підходу довіра є одночасно конституйованим і конститутивним феноменом. Наприклад, довіра сприяє процесам сенсоутворення і водночас є результатом цих процесів. Незважаючи на вкоріненість довіри в історії відносин та біографії учасників, вона ніколи не є даністю в той чи інший момент, а розгортається новими та непередбачуваними способами залежно від емоційного фону, умов та обставин, що супроводжують відносини.

Довіра як окремий випадок соціальної компетентності

Довіра забезпечує психологічно безпечні умови взаємодії, в яких кожна зі сторін може проявити і, що важливо, компенсувати власну вразливість. Забезпечення психологічної безпеки пов'язується з вимогами дотримуватися певних умов взаємодії та/або проявляти певні особистісні якості. Низка досліджень конституює довіру як фактор другого порядку, який походить із загальної дисперсії таких умов або якостей, що є факторами першого порядку. У моделі, запропонованій L. [Romero](#) та D. [Mitchell](#) (2017), незалежними факторами першого порядку є доброзичливість, компетентність та доброчесність (рис. 1).

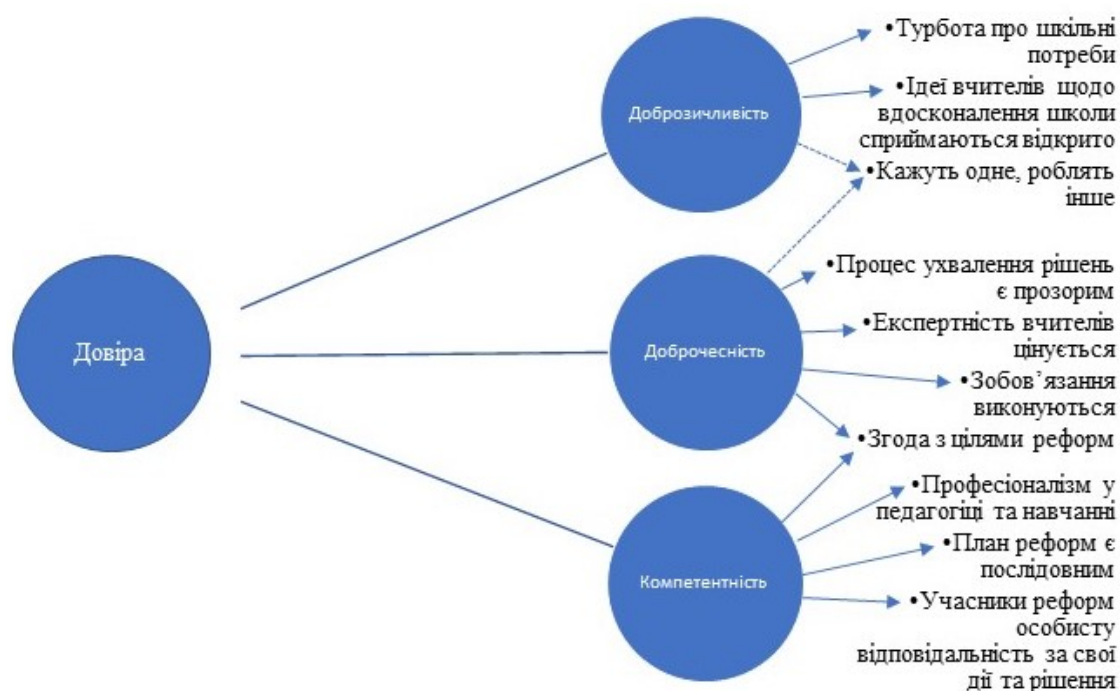


Рис. 1. Трифакторна модель довіри (Romero, & Mitchell, 2018)

Для виникнення стосунків довіри необхідною є наявність усіх цих факторів, виражених достатньою мірою та виявлених у рівних пропорціях. Низький рівень вираженості хоча б однієї складової істотно ускладнює, або навіть унеможлиблює, стосунки довіри. Наприклад, висококомпетентна, проте вороже налаштована чи недоброчесна людина матиме певні проблеми з налагодженням стосунків довіри. Ця модель дає змогу чітко визначити причини, що лежать в основі недовіри, та розробити стратегію оптимізації стосунків. Є також моделі довіри, які складаються з чотирьох (компетентність, стурбованість, надійність та відкритість), п'яти (компетентність, доброзичливість, надійність, чесність та відкритість) і навіть десяти компонентів (Romero, & Mitchell, 2018). С. М. Adams та R. C. Miskell (2016) висунули гіпотезу, що довіра складається з п'яти компонентів: доброзичливості, компетентності, чесності, відкритості та надійності – які, утім, не є самостійними факторами, а лише “гранями”. На їхнє переконання, довіра є унітарною конструкцією, що складається з єдиного концептуального фактору.

Отже, стосунки довіри визначаються як окремий випадок соціальної компетентності, який проявляється передусім у здатності людей просити одне одного про допомогу, причому на регулярній, а не спорадичній основі (Kallio, & Halverson, 2020). Легкість, з якою члени організації, співробітники або партнери можуть запитувати або надавати допомогу, визначає міру ризику, яку вони можуть собі дозволити в спільній діяльності. Наприклад, у науково-практичній діяльності ознаками стосунків довіри можуть бути: 1) регулярна спільна робота; 2) усталені та збалансовані процедури ухвалення рішень, 3) рівноправна участь кожного на всіх етапах роботи, 4) визнання різноманітних форм експертизи, 5) цілі партнерства, що враховують внесок, ролі та відповідальність членів команди.

Довіра як ресурс управління

A. Ariño, J. de la Torre та P. Ring (2001) на прикладі стратегічних альянсів показують, що функції довіри в стосунках можуть бути різними. По-перше, довіра виконує роль механізму контролю, що надає впевненості в партнерській співпраці. Тобто що нижчим є рівень довіри між партнерами, то потужнішим має бути контроль над розвитком партнерства. Друга роль стосунків довіри – це роль механізму управління. Нарешті, стосунки довіри виконують фасилітативну функцію: сторони, які довіряють одна одній, можуть здійснювати спільну діяльність, яку не спроможні здійснювати інші.

Інакше кажучи, довіра створює такі умови для послаблення або усунення контролю та підвищення керованості процесів та систем. Довіра визнається критично важливим ресурсом для вирішення організаційних проблем, оскільки вона спонукає керівників та підлеглих ставити важкі запитання та відповідати на них, стимулює необхідний ризик та спільну перевірку запропонованих рішень. Тобто довіра – це свого роду управлінський акт, і теоретично можна припустити існування управлінського стилю, повністю заснованого на стосунках довіри як повної або часткової заміни традиційних механізмів контролю.

Отже, стосунки довіри в найбільш узагальненому сенсі – це певна якість міжособових, міжгрупових, організаційних стосунків, яка максимально сприяє продуктивній взаємодії людей, груп та організацій за рахунок таких ефектів, як психологічна безпека, узгодженість, прийнятність ризику, відкритість до нового досвіду, зниження потреби в зовнішньому контролі.

Усі ці ефекти є важливими для успішного втілення освітніх реформ, які зачіпають складну та багаторівневу систему людських, професійних, організаційних стосунків і водночас потребують забезпечення належного ступеня безпеки для всіх учасників перетворень.

Стосунки довіри в освітньому просторі

Класичним дослідженням впливу стосунків довіри на успішність освітніх реформ можна вважати роботу A. S. Bryk та B. L. Schneider (2002). На базі вивчення результатів упровадження реформи в 400 школах Чикаго в 1990-х роках було виявлено надійний зв'язок між рівнем довіри у шкільному колективі та успішністю впровадження цим колективом запланованих змін. Ці зміни серед іншого передбачали залучення батьків до ухвалення управлінських освітніх рішень на рівні школи та округу. Під довірою в цьому випадку

маються на увазі саме стосунки довіри, які дослідники визначили як взаємопов'язаний набір взаємозалежностей, вбудований в усі соціальні обміни в шкільних громадах. Тобто незалежно від обсягу формалізованих ресурсів впливу, притаманних тій чи іншій позиції людини в шкільній спільноті, усі її учасники значною мірою залежать від інших і потребують залучення інших для досягнення бажаних результатів (рис. 2).



*Рис. 2. Умови та наслідки стосунків довіри у шкільній спільноті
(Harris, Caldwell, & Longmuir, 2013)*

Важливим внеском А. S. Брук та співавторів є виокремлення чотирьох автономних рівнів, на яких розгортаються стосунки довіри і які роблять рівнозначний внесок в успішність шкільних перетворень.

1. Довіра між школою і громадою.

Під громадою маються на увазі передусім сім'ї учнів, проте не тільки вони. Регулярні контакти між школою і батьківською спільнотою є незамінним інструментом встановлення й розвитку спільних цілей та очікувань щодо успішності навчального процесу.

2. Довіра між учителем і адміністрацією школи.

Позиція директора та адміністрації школи загалом має потужний вплив на розвиток довіри до школи і в школі. Важливим є налагодження стосунків з педагогічним колективом, де представники адміністрації демонструють особисту доброчесність, відданість і чесність, заохочують співробітників до участі в ухваленні рішень, створюють безпечне середовище для особистісної ініціативи та випробування нових ідей без ризику наразитися на критику або покарання.

3. Довіра між учителями.

Украй важливою є наявність у школі належних умов та часу для співпраці вчителів: обміну ідеями і знаннями, спільної роботи над удосконаленням професійної практики.

4. Довіра між учнем і вчителем.

Результати численних досліджень переконливо свідчать про те, що довірчі відносини між учнями та вчителями сприяють більшому залученню учнів до навчального процесу, зміцненню психологічного благополуччя та відчуття причетності до шкільного життя і, зрештою, підвищенню успішності навчання (табл. 2).

Ці рівні стосунків довіри взаємопов'язані і сукупно утворюють культуру довіри у школі, яка полегшує процес реформування завдяки тому, що 1) вчителі та батьки більш охоче підтримують реформи, коли більше довіряють одне одному, 2) довіра спонукає до реалізації найскладніших аспектів реформ, 3) довіра сприяє більшій залученості та причетності вчителів до змін, 4) довіра сприяє створенню соціальної структури, у межах якої педагоги, батьки, лідери громад можуть ініціювати та підтримувати процес удосконалення школи.

Таблиця 2

Рівні та прояви довіри у школі (Harris, Caldwell, & Longmuir, 2013)

Рівень довіри	Прояви довіри
Учителі–батьки	- Учителі відчувають підтримку батьків щодо своєї праці; - учителі поважають батьків своїх учнів
Учителі–директори (шкільна адміністрація)	- Учителі довіряють словам директора; - директор упевнений у професійності та експертності вчителів
Учителі–учителі	- Учителі обмінюються досвідом і знаннями, навчаються одне в одного; - учителі поважають колег, які залучені до процесу перетворень

С. М. Adams і R. C. Miskell (2016) зазначають, що в налаштованості на зміни та сприйманні освітніх інновацій основну роль відіграє саме взаємна довіра вчителів та директорів, їхня готовність до співпраці, наставництва та професійного обміну. Стосунки довіри на рівні вчитель – учень більше асоціюються з академічним оптимізмом, дисципліною та навчальними досягненнями.

Дослідження китайських учених L. Qiong, G. Qing та H. Wenjie (2019) виявило зв'язок стосунків довіри з пружністю вчителів в умовах стресу та навантажень. Зокрема, довіра у стосунках на рівні вчитель – учень спонукає вчителів до більшої емпатії та поважного ставлення до труднощів, які долають учні, а учнів – до більшої готовності ризикувати та вчитися на помилках. Стосунки довіри на рівні вчитель – учитель є основним джерелом підтримки професійного навчання та розвитку, а також заохочують учителів залишатися в професії. Дослідження показали, що стосунки довіри не просто пов'язані з більшою пружністю вчителів в умовах стресу, а чинять, можливо, більший позитивний вплив, аніж створення належних умов праці, зокрема оптимальний розподіл навантажень, наявність необхідних навчальних засобів та ресурсів тощо.

Важливою передумовою формування стосунків довіри в освітньому середовищі є довіра кожного учасника цих стосунків до самого себе. Зокрема, учителі з високим рівнем довіри до себе спроможні передати своїм учням настановлення ставитися до самого себе як цілісної, самоцінної особистості. Такі вчителі здатні орієнтуватися на зону найближчого розвитку учня, вибудовувати навчання відповідно до його/її індивідуальних потреб та здібностей. Дослідження Т. Скрипкіної і К. Тутової (2008) показало, що зорієнтованість учителя на розвиток потенційних позитивних можливостей кожного учня є оптимальним способом прояви довіри. Тобто формування в учнів довіри до себе є відлунням довіри, яку до них проявляє вчитель. Довіра учнів до себе, яка консолідується в стосунках довіри з учителем, передбачає також необхідний пошук способів і стратегій формування власної психологічної позиції щодо самого себе як автономного, самостійного суб'єкта творчої діяльності. А проте однієї лише довіри до себе з боку вчителя для формування стосунків довіри недостатньо. Дослідження показує, що вчителі з високим рівнем довіри до себе, проте з низькою здатністю до емпатії, навпаки, схильні менше довіряти іншим людям, передусім –

учням та батькам. Низький рівень довіри до самого себе спонукає вчителя шукати підтримку в інших людях, делегувати їм відповідальність за значущі події в житті і в професійній діяльності. Загалом для цієї групи вчителів характерна недовірливість, підозрливість, високий самоконтроль у соціальних контактах.

Стосунки довіри у вітчизняному освітньому середовищі

Дані моніторингових досліджень громадської думки, які щороку здійснює Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, свідчать про наявність усталеного суспільного консенсусу щодо необхідності реалізації освітніх реформ (Слюсаревський, Гуменюк, Дворник, & Черниш, 2019). Станом на вересень 2020 р. загалом погоджувалися з твердженням, що вітчизняна система освіти потребує реформування, близько двох третин населення (64,6%). А проте оцінка громадськістю самого перебігу освітніх реформ та їхніх проміжних результатів є досить мінливою. Зокрема, протягом 2015–2020 років громадська думка щодо того, чи в основному в правильному, чи в неправильному напрямі розвивається вітчизняна система освіти, змінювалася кілька разів. Так само коливалися суспільні оцінки перебігу освітніх реформ: одного року переважали позитивні оцінки, іншого – негативні, потім знову позитивні. На момент останнього опитування цілком або скоріше позитивно хід реформування системи освіти в Україні оцінювали 19,5%, зовсім або скоріше негативно – 26,3%, не змогли відповісти однозначно 43,3% респондентів. Показник довіри громадськості до органів управління освіти також є мінливим. Найбільшою мірою коливання рівня довіри притаманні громадянам, які безпосередньо пов'язані з освітою – педагогічним працівникам та членам сімей учнівської та студентської молоді. У 2017 р. було зафіксовано найкращі показники балансу довіри/недовіри до Міністерства освіти і науки України, коли частка респондентів, які цілком або скоріше довіряли Міністерству (59,6% серед педагогічних працівників і 38,8% серед батьків), помітно переважала частку тих, хто висловлював недовіру (27,5% педагогів та 31,8% батьків). Проте вже з наступного року ситуація почала погіршуватися і на момент останнього опитування показник недовіри до освітнього відомства перевищував показник довіри на 11,7% у цілому по вибірці, на 16,2% – серед педагогічної спільноти, на 7,7% – серед батьків. Тобто навіть за умови очевидної налаштованості більшості українських громадян на реформи в освіті нестабільний рівень суспільної довіри до органів управління освітою та мінливість суспільних оцінок щодо того, чи належним чином ідуть реформи, можуть бути причиною пручання громадян будь-яким конкретним змінам.

Рівень довіри також впливає на ставлення громадськості до окремих аспектів та напрямів реформи. Зокрема, основні переваги реформи більшість громадян пов'язує зі збільшенням в освітній системі ступенів свободи та підвищенням прикладної цінності здобутих знань – можливістю застосовувати знання на практиці, обирати предмети за індивідуальною схильністю учнів, приділяти більше уваги власній профорієнтації, аніж виконанню загальнообов'язкової програми (GfK Ukraine, 2017). Водночас ключові ризики, які більшість громадян вбачають в освітній реформі, пов'язані саме з браком довіри: державі не вистачить коштів на завершення реформи, місцева влада та адміністрації шкіл зловживатимуть повноваженнями та фінансовими можливостями.

Дослідження практик довіри в українських школах показують, що вчителі стикаються із серйозними труднощами в обговоренні помилок та проблем або висловленні сумнівів (Василів, 2018). Учителі не бачать себе джерелом змін, відчують нестачу поваги та довіри від батьків, учнів і директорів, мають сумніви щодо відповідальності та спроможності учнів учитися, очікують більшої залученості батьків до навчання і виховання учнів, зазначають брак культури співпраці між колегами, незадоволені рівнем управління та лідерства у школі.

Тобто йдеться про слабкість або брак стосунків довіри на всіх чотирьох рівнях міжособової взаємодії: учитель – учитель, учитель – учень, учитель – громада (батьки), учитель – адміністрація, а також на рівні довіри до себе як самоцінного та повноправного суб'єкта освітньої діяльності. Така ситуація істотно знижує чутливість усіх учасників навчального процесу, включно із вчителями та керівниками шкіл, до щоденних операцій у школі, навчання та розвитку школи загалом, поглиблює відчуження та ізольованість членів педагогічного колективу.

Напрями зміцнення стосунків довіри в освітньому просторі

Отже, брак або відсутність довіри на всіх рівнях міжособової взаємодії, інтегрованих в освітній процес, є вагомою причиною пручання громадян у цілому і представників педагогічної спільноти зокрема втіленню необхідних (і запланованих) освітніх інновацій. Відповідно, формування і зміцнення стосунків довіри: до себе, до інших – людей і систем – є критично важливою передумовою позитивно-активного ставлення громадськості до освітніх реформ.

Зважаючи на проведений вище аналітичний огляд досліджень, присвячених проблематиці довіри, можна виокремити кілька напрямів консолідації стосунків довіри в освітньому просторі: формування настановлень; формування компетенцій; формування управлінської культури.

Формування настановлень

Довіра як когнітивне настановлення до освітніх реформ має спиратися передусім на ступінь ознайомленості зі змістом, цілями та інструментами реформ, а по-друге, на евристичне сприймання системи відносин, які склалися в освітній сфері внаслідок політичних, культурних, економічних та інших впливів. Як показують дослідження, рівень поінформованості громадськості про реформи, які плануються і здійснюються сьогодні в галузі освіти, залишається низьким. На момент останнього опитування лише 24% громадян вважали себе повністю або скоріше поінформованими, тоді як 59,3% зізналися, що нічого або майже нічого не знають про освітні реформи (Слюсаревський та ін., 2019). Можна припустити, що частина відповідей “нічого не знаю” психологічно еквівалентна позиції “не хочу знати”, тобто низька поінформованість може бути різновидом психологічного захисту від потенційно некомфортної інформації. І це варто враховувати під час планування інформаційних та просвітницьких кампаній, адресованих як широкому загалу, так і вузькопрофільним цільовим аудиторіям. Інформування населення в цьому випадку не має обмежуватися суто передаванням інформації, а має бути націленим на сприйняття громадянами цієї інформації як належної, релевантної, осмисленої і, зрештою, на її “привласнення”. Одним з напрямів забезпечення такого інформування може бути технологія збагачення громадської думки (Фролов, 2013).

Не менш важливим з точки зору довіри як настановлення є створення належної історії стосунків між усіма учасниками освітніх реформ. Розуміння стосунків довіри як результату і водночас процесу з налагодження двосторонніх або багатосторонніх контактів має накладати особливі зобов'язання на кожну сторону стосунків. У цьому контексті варто враховувати, що кожен учасник стосунків є водночас і об'єктом довіри (кому довіряють), і її суб'єктом (хто довіряє), і тому висока персональна відповідальність, послідовність та чесність є постійними вимогами у формуванні стосунків довіри. Це правило однаково працює на кожному з рівнів стосунків: організаційному, персональному, груповому.

Формування компетенцій

Стосунки довіри будуються на підґрунті певних соціальних навичок і компетенцій, які можна і потрібно розвивати в кожного з учасників стосунків. Серед таких навичок варто згадати:

- навички ненасильницького спілкування;
- навички запиту та надання допомоги;
- навички запиту та надання зворотного зв'язку;
- навички емпатійного слухання;
- навички із саморегуляції.

Важливе значення для формування стосунків довіри мають самоствавлення і самосприймання учасника взаємодії як компетентної, самоцінної особистості, здатної до самоконтролю і розвитку. Цілком доречною формою психологічного втручання в цьому випадку є різноманітні інструменти соціально-психологічного тренінгу, які можуть широко і систематично впроваджуватися в навчальний, виховний та організаційно-управлінський процеси і згодом стати інтегрованою складовою цих процесів.

Формування управлінської культури

Оскільки стосунки довіри суттєво полегшують функції контролю, а іноді й скасовують їх необхідність, довіра і контроль можуть бути антагоністичними проявами управлінської культури. Тобто надмірний контроль може “з’їдати” простір, у якому мали б розвиватися стосунки довіри.

У контексті освітніх реформ це означає необхідність вибудовування такого стилю управління освітнім процесом у цілому та імплементацією інновацій зокрема, який базуватиметься на:

- прозорості та колегіальності ухвалення рішень;
- делегуванні та децентралізації повноважень;
- взаємному навчанні та обміні професійним досвідом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Успішність освітніх реформ значною мірою залежить від позитивного ставлення до них педагогічної спільноти і громадськості в цілому. Найбільш надійною основою і водночас необхідною передумовою позитивного ставлення можуть бути стосунки довіри, що формуються на всіх рівнях міжособової, міжгрупової та організаційної взаємодії в процесі втілення освітніх реформ. Передусім ідеться про стосунки довіри між учителем та учнем, учителями і батьками, учителями та адміністрацією школи і між учителями всередині професійної спільноти. Дослідження показують, що українській педагогічній спільноті бракує довіри на кожному із зазначених рівнів стосунків, що є суттєвою перешкодою для формування позитивного ставлення до освітніх реформ і їх успішної практичної реалізації.

Психологічні засоби зміцнення стосунків довіри передбачають конструювання цих стосунків як когнітивного настановлення, соціальної компетенції та механізму управління.

Як когнітивне настановлення, стосунки довіри передбачають готовність сприймати конкретні стосунки як передбачувані, безпечні, надійні. У формуванні настановлення на довіру до освітніх реформ значну роль відіграє достатній рівень поінформованості всіх зацікавлених та відповідальних сторін щодо запланованих реформ, а також позитивний попередній досвід взаємодії.

Як окремих випадок соціальної компетентності, стосунки довіри складаються з кластерів комунікативних навичок та особистісних якостей – доброзичливості, доброчесності, компетентності. Значною мірою формування стосунків довіри залежить від рівня довіри до себе, притаманного кожному учаснику взаємодії.

Як механізм управління, стосунки довіри постають як заміник і, певною мірою, антагоніст контролю. У контексті освітніх реформ це означає необхідність вибудовування управлінського стилю, заснованого на прозорості та колегіальності ухвалення рішень, делегуванні та децентралізації повноважень, взаємному навчанні та обміні професійним досвідом.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та апробація ефективних технологій побудови та зміцнення стосунків довіри між суб’єктами освіти в процесі втілення ними освітніх інновацій.

Список використаних джерел

Василів, Ю. (2018). Виклик довіри та уважності у школах. Взято з <https://nus.org.ua/view/vyklyk-doviry-ta-uvazhnosti-u-shkolah/>.

Скрипкина, Т. П., & Тутова, Е. А. (2008) Доверие в структуре профессиональной компетентности учителя. *Российский психологический журнал*, 5 (1), 45–51.

Слюсаревський, М., Гуменюк, О., Дворник, М., & Черниш, Л. (2019). *Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014–2018): довідник*. Київ: Талком.

Фролов, П. (Ред.) (2013). *Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві: психотехнології супроводу*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Adams, C. M., & Miskell, R. C. (2016). Teacher trust in district administration: A promising line of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 675–706.

Ariño, A., de la Torre, J., & Ring, P. S. (2001). *Roles played by relational trust in strategic alliances*. IESE Research Papers, D/432). Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/ebg/iesewp/d-0432.html>.

Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Frederiksen, M. (2014). Relational trust: Outline of a Bourdieusian theory of interpersonal trust. *Journal of Trust Research*, 4(2), 167–192.

GfK Ukraine (2017). Критичне мислення проти популізму. Взято з https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/report_critical_thinking_ukr-FINAL-for-web.pdf

Harris, J., Caldwell, B., & Longmuir, F. (2013). *Literature review: A culture of trust enhances performance*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne.

Kallio, J. M., & Halverson, R. R. (2019). Designing for Trust-building Interactions in the Initiation of a Networked Improvement Community. *Frontiers in Education*, 4, 154–169.

Li, Q., Gu, Q., & He, W. (2019). Resilience of Chinese Teachers: Why Perceived Work Conditions and Relational Trust Matter. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 143–159.

Österman, M. (Submitted). In education we trust?: Social trust and institutional reform of education. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-332620>

Romero, L. S., & Mitchell, D. E. (2018). Toward understanding trust: A response to Adams and Miskell. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 152–170.

References

Adams, C. M., & Miskell, R. C. (2016). Teacher trust in district administration: A promising line of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 675–706. (in English)

Ariño, A., de la Torre, J., & Ring, P. S. (2001). *Roles played by relational trust in strategic alliances*. IESE Research Papers, D/432). Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/ebg/iesewp/d-0432.html>. (in English)

Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation. (in English)

Frederiksen, M. (2014). Relational trust: Outline of a Bourdieusian theory of interpersonal trust. *Journal of Trust Research*, 4(2), 167–192. (in English)

Frolov, P. (Ed.) (2013). *Modernizatsiini protsesy v osviti ta suspilstvi: psykhotekhnologii suprovodu*. Kirovohrad: Imeks-LTD. (in Ukrainian)

GfK Ukraine (2017). Критичне мислення проти популізму. Взято з https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/report_critical_thinking_ukr-FINAL-for-web.pdf

Harris, J., Caldwell, B., & Longmuir, F. (2013). *Literature review: A culture of trust enhances performance*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne. (in English)

Kallio, J. M., & Halverson, R. R. (2019). Designing for Trust-building Interactions in the Initiation of a Networked Improvement Community. *Frontiers in Education*, 4, 154–169. (in English)

Li, Q., Gu, Q., & He, W. (2019). Resilience of Chinese Teachers: Why Perceived Work Conditions and Relational Trust Matter. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 143–159. (in English)

Österman, M. (Submitted). In education we trust?: Social trust and institutional reform of education. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-332620>. (in English)

Romero, L. S., & Mitchell, D. E. (2018). Toward understanding trust: A response to Adams and Miskell. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 152–170. (in English)

Skrypkyňa, T. P., & Tutova, E. A. (2008). Doveriye v strukture professionalnoy kompetentnosti uchitel'ya. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 5 (1), 45–51. (in Russian)

Slyusarevskyy, M., Humenyuk, O., Dvornyk, M., & Chernysh, L. (2019). *Sotsialna sytuatsiia v Ukraini: osoblyvosti vidobrazhennia transformatsiinykh protsesiv u hromadskii dumtsi (2014–2018): dovidnyk*. Kyiv: Talkom. (in Ukrainian)

Vasyliv, Yu. (2018) Vyklyk doviry ta uvazhnosti u shkolakh. Retrieved from <https://nus.org.ua/view/vyklyk-doviry-ta-uvazhnosti-u-shkolah/>. (in Ukrainian)