Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь магістр

на тему

ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Виконала: здобувачка ІІ курсу, 263 групи
спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»
Обиюх О.С.
Керівник: кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Вахоцька І.О.
Рецензент: доктор педагогічних наук,
професор Кравченко О.О.

Умань 2023

ЗМІСТ

	ВСТУП	3
Розділ І.	**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЯВІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ**	7
1.1.	Основні напрямки психологічного дослідження діяльності професійної педагогічної спільноти	7
1.2.	Психологічний вимір організації процесу ділового спілкування та його особливості у педагогічному колективі	27
Розділ ІІ.	**ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ СПЕЦИФІКОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ І РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ**	44
2.1.	Соціокультурні й ціннісно-мотиваційні характеристики психологічної сумісності суб'єктів педагогічного колективу	44
2.2.	Специфіка результативності діяльності педагогічного колективу: психологічні особливості, прояв та наслідки	78
2.3.	Розвиток суб'єктності, комунікативних умінь особистості як дієвої передумови результативної організації ділового спілкування в педагогічному колективі	84
	ВИСНОВКИ	137
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	141
	ДОДАТКИ	148

ВСТУП

Педагогічна професійна спільнота як категорія має низку специфічних ознак та особливостей розвитку, котрі кардинально вирізняють її серед інших професійних груп. Це, насамперед, стосується не стільки закономірностей становлення і функціонування, скільки забезпечення результативності діяльності.

В цілому смисл категорії «педагогічна професійна спільнота» безпосередньо пов'язаний із активністю людини. Форма активності і форма спільноти утворюють єдність схожого і відмінного в процесах акультурації людини. Розвиток педагогічної професійної спільноти характеризується особливостями спілкування, зокрема ділового, що й визначає специфіку та результативність її діяльності.

Функціонування професійної спільноти є результатом її відображення у соціально-психологічній практиці, тому педагогічна професійна спільнота розглядається, передусім, як соціально-культурне утворення. Серед структурних змістових зазначеної категорії можна виокремити властивості котрі уподібнюють її до інших. Це якості, що відтворюють організаційні особливості цієї групи, алгоритм її організації і управління. Окрім цього, визначаються й специфічні характеристики самоорганізації групи.

В першу чергу серед них слід відзначити комунікативні характеристики, котрі є провідною складовою й стрижневим чинником педагогічної професійної спільноти й характеризують її як соціокультурне утворення й суб'єкт культури. Відтак, організація і самоорганізація педагогічної професійної спільноти становлять її сутність, відображають її психологічну природу й соціальні властивості. Саме комунікативна культура, ділове спілкування є змістом суб'єктного й об'єктного самовизначення спільноти як соціально-психологічного і культурного об'єднання. Завдяки організації комунікації професійна педагогічна спільнота розкривається як складова соціуму, етносу, цивілізації і культури.

Вагомий внесок у розв'язання проблеми психологічної природи професійної спільноти та комунікативного аспекту її діяльності внесли Б. М. Адрушків, С. Д. Максименко, В. О. Сухомлинський та ін. Питання ефективної комунікації є предметом дослідження у працях Г. О. Балла, В. М. Галузяка, О. В. Киричука, Л. Е. Орбан-Лембрик, Н. В. Чепелєвої. Формування комунікативного потенціалу педагога висвітлювалось в працях В. М. Галузінського, М. М. Заброцького, В. Л. Зливкова, С. О. Мусатова, О. В. Цуканової, С. І. Яковенка. Соціально-психологічні аспекти комунікації в організації висвітлюються в роботах Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломенського, Т. М. Титаренко, Ю. М. Швалба та ін.

Проте здійснений аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень із вказаної тематики присвячено лише окремим ракурсам даного питання. Це унеможливлює створення цілісного погляду на зазначену проблему. Зокрема, не вивчено і не розкрито специфіку забезпечення результативності діяльності педагогічної спільноти та її зв'язок із комунікативною культурою, а саме – діловим спілкуванням. Недостатнє опрацювання теоретичних і практичних аспектів проблеми, соціальне замовлення суспільства на розв'язання й практичне вирішення цієї актуальної для системи середньої освіти проблеми й обумовили вибір теми нашого дослідження – **«Ділове спілкування як чинник результативності діяльності педагогічного колективу».**

Об'єкт дослідження – спілкування в умовах діяльності педагогічної професійної спільноти.

Предмет дослідження – психологічні особливості організації ділового спілкування, що сприяють результативності діяльності педагогічного колективу.

Мета дослідження полягає у організації процесу ділового спілкування, для самореалізації педагогів як суб'єктів діяльності педагогічного колективу.

Відповідно до предмета та мети визначено такі **завдання дослідження:**

1) проаналізувати сучасний стан дослідження феномену ділового спілкування, виокремивши його індивідуально-психологічні та соціально-психологічні складові;

2) розкрити психологічну сутність діяльності педагогічної спільноти, що виявляється у показниках: «результативність», «успішність», «ефективність» та з'ясувати особливості їх прояву та наслідків;

3) виявити зв'язок між показниками діяльності педагогічного колективу і специфікою спілкування, мотивацією суб'єктів професійної спільноти;

4) з'ясувати можливості та передумови успішного спілкування, визначити засоби профілактики і корекції ціннісно-мотиваційної сфери й комунікативних умінь членів педагогічної спільноти задля досягнення результативності діяльності колективу.

Для реалізації поставлених у дисертації завдань використовувалися такі **методи:**

- ***теоретичні:*** аналіз, узагальнення, моделювання;

- ***емпіричні:*** структуроване спостереження і метод опитування, в рамках якого були застосовані метод структурованої бесіди, метод експертних оцінок, психологічне тестування.

Наукова новизна дослідження:

- визначено, що результативність діяльності педагогічного колективу пов'язана із комунікативною успішністю, яка складається із контактності, комунікативної сумісності та адаптованості й емоційного задоволення спільною діяльністю членів спільноти;

- доведено, що ділове спілкування, з одного боку, є передумовою результативності діяльності педагогічного колективу, а з іншого, навпаки, може негативно впливати на самоорганізаційні процеси в ході міжособистісних взаємин членів педагогічної спільноти;

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні розуміння поняття результативності діяльності педагогічного колективу як інтегративної властивості колективного суб'єкта діяльності, що пов'язується із організаційною культурою спільноти, особливостями ділового спілкування і комунікацій в групі.

Практичне значення даного дослідження зумовлюється можливістю використання розробленого методичного інструментарію для формування організаційної культури педагогічної спільноти як суттєвого чинника ефективності ділового спілкування і нейтралізації негативних проявів спілкування в групі. Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні диференційної психології, психології управління, психології праці для студентів педагогічних навчальних закладів, центрів післядипломної освіти.

Основні теоретичні і практичні положення та результати дослідження висвітлені в електронному збірнику матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції: Теорія та практика психокорекції особистості м. Умань, 26 жовтня 2023 р.

Структура й обсяг роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЯВІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

1.1. Основні напрямки психологічного дослідження діяльності професійної педагогічної спільноти

В цілому поняття «колектив» є достатньо висвітленим у психолого-педагогічній науці. У роботах О. С. Залужного, М. Г. Казакиної, А. С. Макаренка було розкрито проблему впливу колективу на особистість. Т. Є. Конникова, Т. М. Мальковська, Л. І. Уманський визначили роль особистості у становленні колективу. Специфіку взаємодії лідера і підлітково-юнацьких спільнот описано Р. Л. Кричевським, В. О. Сухомлинським. О. О. Бодальовим, А. В. Петровським представляють різні аспекти міжособистісних відносин у колективі: механізми виникнення стосунків між людьми різних вікових категорій і соціальних груп, чинники їх розвитку, особливості прояву у діяльності та спілкуванні, сприйняття людей один одним та ін. Проблема згуртованості колективу розкривається в працях Л. О. Карпенко, В. В. Шпалінського, М. Г. Ярошевського, Л. І. Уманського.

Власне термін «колектив» є латинського походження (від colligo), що означає поєдную, а collectivus – збірний. Тобто дане поняття вказує на об’єднання людей, на існування між ними стосунків, що пов’язують. Звідси випливає, що у будь-якій спільноті можна виокремити стосунки ділові і особистісні.

За тлумаченням, поданим у психологічному словнику, колектив є групою, у якій люди об’єднані загальними цілями і завданнями, і котра досягає в процесі спільної діяльності високого рівня розвитку [61]. У колективі формуються особливі міжособистісні стосунки, що характеризуються високим ступенем згуртованості як ціннісно-орієнтаційною єдністю, колективістичним самовизначенням (на противагу

конформності-нонконформності), колективістською ідентифікацією, соціально значущим характером мотивації міжособових виборів, високою рефлективністю його членів у ставленні один до одного, об'єктивністю у прийнятті відповідальності за результати спільної діяльності.

За інтерпретуваннями соціологічного словника – колектив виступає організованою спільнотою людей, у рамках якої поєднуються суспільні, групові і індивідуальні інтереси; члени групи об'єднані конкретним видом суспільно корисної діяльності і стосунками співпраці, взаємодопомоги, взаємної відповідальності, що складаються в середині цієї діяльності, а також ціннісними орієнтаціями, установками і нормами поведінки [39].

У філософському словнику означене поняття зводиться до таких ознак: об'єднання індивідів на основі будь-яких завдань; спільність дій і взаємодопомога; усталеність контакту; організація; особистість, котра входить до складу будь-якого колективу, знаходиться з ним у певних відносинах [88].

Завдяки аналізу численних визначень поняття «колектив» можна дійти висновку, що найчастіше перераховуються конкретні ознаки колективу, що розглядаються як рядоположні, іноді приховуються його суттєві, системо - утворюючі якості, що ускладнює окреслення спеціально-наукової соціально-психологічної дефініції. Термін «колектив» водночас слугує і ознакою статусу або організаційного положення людей у суспільстві і характеристикою міжособистісних стосунків у групі.

Розглядаючи питання сутності педагогічного колективу як професійної спільноти, слід звернутись до теоретичних положень деяких науковців. У рамках концепції про предметно-ціннісну єдність як провідний чинник інтеграції колективу дослідники окреслюють показники стану педагогічного колективу. Зокрема, вони пропонують таку класифікацію: цілісність (взаємозалежність, гармонійність); організованість (взаємодія, керованість); ефективність (продуктивність, задоволеність); цілеспрямованість (ціннісне і нормативне орієнтування); згуртованість (сумісність, довіра); динамічність

(мобільність, усталеність); самостійність (автономність, незалежність, свобода, захищеність) [24].

Взагалі вивченням проблем, пов'язаних із природою колективу, на початку ХХ століття почали займатися багато психологів. Їх теорії колективу є вагомим внеском у створення вчення про структуру і стадії розвитку колективу. Також для розвитку теорії колективу суттєве значення мала практична діяльність А. С. Макаренка.

За визначенням вчених зрозуміло, що особливостями колективу є: єдність і взаємодія. Власне було уведено в науку поняття «єдність мети» в контексті поняття колективу, а також оригінальну методику для вивчення колективів, розроблено їх першу класифікацію і виокремлено соціально-психологічні властивості колективу.

Вчені акцентували увагу на тому, що колектив у будь-яких проявах не є арифметичною сумою членів, котрі увійшли до нього, та їх діяльності. Окрім того, заслугою є те, що ним уперше було окреслено колектив як один із видів групи, а також висвітлено проблему лідерства, запропоноване вчення про структуру.

Уявлення про педагогічний колектив як про особливу професійну спільноту склалися у педагогічній науці на початку 20-30-х років ХХ століття. У своїх працях вчені акцентували увагу на значущості педагогічного колективу у вирішенні завдань виховання і навчання нового покоління, особливо наголошували на єдності поглядів, дій, переконань педагогів як передумові, котра забезпечує ефективність навчально-виховного процесу і професійної діяльності педагогічної спільноти як колективу.

Під впливом ідеологічних чинників у 30-40-і роки пріоритет колективного виховання все більш зміцнюється, створюються умови для розвитку центрованої педагогіки, в якій головною передумовою, що забезпечує професійний розвиток педагогічного колективу визначається тотальний контроль за діяльністю кожного члена колективу в цілому. У 50-60-і роки ідеї великих педагогів 20-30-х років, пов'язані із розвитком

педагогічного колективу, втілюються у практичній діяльності. Талановиті керівники шкіл створювали власні моделі колективів, організовували діяльність з кожним членом колективу на основі гуманістичного підходу, наголошуючи на вагомості своєрідності і неповторності кожного педагога. У 70-80-і роки спостерігається загальний інтерес до проблем, пов'язаних із функціонуванням і професійним зростанням педагогічного колективу, досліджуються його функції, структура, проблеми взаємостосунків і вплив колективу на учнів. 80-90-і характеризуються увагою до проблем педагогічного колективу з боку власне психологів, з'являється декілька нових напрямків досліджень, що розкривають психологічну природу управління педагогічним колективом.

Таким чином колектив – високорозвинена мала група людей, система стосунків в якій розбудовується на нормах моралі, характеризується ефективністю спільної діяльності, що виявляється у вигляді нададитивного ефекту.

Роздуми педагогів не втратили актуальності і в теперішній час.

Відомо, що основи теорії психології і педагогіки колективу та управління ним закладає видатний педагог А. С. Макаренко [47]. Запропоноване ним тлумачення природи і динаміки колективу лягало в основу багатьох сучасних «моделей» розвитку колективу у вітчизняній соціальній психології.

Проблеми колективу розкриваються в роботах філософів, соціологів, психологів, педагогів. Автори дають визначення поняття «колектив», виокремлюють його ознаки і види колективів, вирішують деякі питання становлення колективу й особистості в ньому. Деякі з вчених досліджували колектив як чинник розвитку особистості. Суттєвим науковим внеском науковців є те, що вони окреслюють колектив як соціальне об'єднання людей, суттєвою ознакою котрого є спільна діяльність, колективістичні стосунки, а також доведення того, що саме колективне об'єднання має

вагомий вплив на особистість, стимулюючи її до самоосвіти, самовдосконалення.

У подальшому проблему колективу розглядали у власних дослідженнях О. О. Бодальов, Б. Д. Паригін, А. В. Петровський, Л. І. Уманський та ін. Варто відзначити, що К. К. Платонов вслід за А. С. Макаренко глибоко досліджує феномен колективу, його методологічні, теоретичні і практичні аспекти. Вчений здійснює спробу визначити суттєві характерні особливості колективу, відділяє його від різних груп, вважає, що колективом може бути далеко не будь-яка формалізована група, а лише та, що поєднується спільною метою (за А. С. Макаренко), але обов'язково соціально значущою, що виходить за рамки вузької мети конкретної спільноти (за К. К. Платоновим) [76].

Погляди А. С. Макаренко слугують методологічною і теоретичною базою дослідження професійного становлення педагогічного колективу, визначення його суттєвих характеристик. Таким чином, головним надбанням дослідників соціально-психологічного феномена колективу є: розуміння колективу як вищої форми групового розвитку; виокремлення специфічних суб'єктивно-психологічних рис, властивих соціальній спільноті означеного типу – соціально значуща спільна діяльність; спільність мети; організаційна і функціональна єдність.

Вчення про колектив досить повно представлене в теорії педагогіки із виявленням суттєвих ознак, структури, стилях, традиціях, морально-етичних нормах і виховному впливі на особистість.

За твердженням А. С. Макаренка, колектив – контактна сукупність, що ґрунтується на соціалістичному принципі об'єднання. А значущими характеристиками колективу є загальні цілі, спрямовані на користь суспільству, спільна діяльність для досягнення суспільно значущої мети, певна структура, наявність органів, що координують і представляють інтереси цього колективу. Видатний педагог вважав, що взагалі належна

робота школи є «немислимою без згуртованого педагогічного колективу, що дотримується єдиної методики» [47].

На думку інших науковців, специфічною особливістю колективу є його виховна роль: «Головна вимога колективу до окремої особистості, яка увійшла до нього, це підкорення цілям, що згуртовують дану групу, перетворюють її на колектив, і очікування від кожного його члена відповідних вчинків. Це об'єктивний закон, що стихійно виявляється в кожному колективі і зміцнює його» [76].

Інші дослідники доповнюють положення попередніх науковців: колектив є результатом розвитку групи, її найвищою стадією. Тому головними ознаками колективу є наявність загальної і суспільно значущої мети спільної діяльності, водночас важливої і для членів групи, а також наявність особливої структури стосунків між членами групи, опосередкованих змістом спільної діяльності, її цінностями, принципами, цілями, завданнями. Дослідники зауважують, що «інтегральна характеристика колективу – рівень його розвитку (рівень зрілості) – визначається як здатність колективу ставити актуальні і реалістичні цілі, формувати структуру індивідуальних цілей, інтегрованих із загальними цілями, розбудовувати і гнучко змінювати структуру взаємодій і взаємостосунків, що забезпечують досягнення поставлених цілей із максимально можливою ефективністю».

На основі вищевикладеного ми дійшли висновку, що рівень розвитку колективу визначається трьома характеристиками: ціннісно-орієнтаційної зрілості, організованості і згуртованості. В діяльності педагогічного колективу можна виокремити три типи цілей:

1) власне освітянські цілі (поточні цілі навчально-виховної діяльності);

2) цілі розвитку навчально-виховної діяльності;

3) цілі саморозвитку колективу.

Найбільш розвинений педагогічний колектив ставить перед собою і намагається виконувати усі три типи цілей. Більше того, такий колектив не тільки ефективно використовує потенціал школи (освітній), що визначається педагогічними технологіями та умовами їх повноцінної реалізації, але й ефективно збагачує його через засвоєння нових технологій і підвищення професійного рівня педагогів, удосконалення власної структури. Педагогічний колектив високого рівня ставить перед собою цілі двох перших типів: власне освітньої і розвитку навчально-виховної діяльності. Для здійснення кожної із них розбудовується структура взаємодій і взаємостосунків.

Ділові стосунки в умовах спільної діяльності спрямовуються на вирішення соціально значущих завдань із врахуванням встановлених певних організаційних правил та норм. Особисті стосунки базуються на особистісних преференціях, симпатіях, антипатіях і охоплюють переважно сферу власних інтересів [66].

Колектив як суб'єкт професійної діяльності – об'єднання людей, котрі є джерелом активності і реалізації спільних цілей, цінностей, технологій задля вирішення розвитку і виховання особистості.

Однією із суттєвих ознак колективу є злагодженість, згуртованість і дійовість ділових стосунків та відповідальність. Пов'язані єдністю мети і діяльності, члени спільноти включаються у стосунки керівництва і підлеглості при безумовній рівності й однаковій відповідальності перед колективом. Кожний колектив має органи управління і є частиною більш загальної професійної спільноти, з якою він також пов'язаний спільною метою.

Тобто до провідних ознак колективу можна віднести: наявність загальної мети, її послідовний розвиток як передумова і механізм постійного руху уперед; систематичне залучення у соціальну діяльність; організація спільної діяльності. Окрім цього, наявність позитивних традицій, атмосфера

взаємодопомоги, довіри і вимогливості; розвинена критика і самокритика, свідома дисципліна також є вагомим у діяльності колективу [22].

Отже, колектив - об'єднання людей, життєдіяльність котрих мотивується соціальними устремліннями, в якому добре функціонують органи управління, міжособистісні стосунки характеризуються високою організованістю, він спрямований на забезпечення інтересів його членів [29].

У своєму розвитку колектив проходить декілька етапів, найчастіше їх виокремлюють три. На першому етапі відбувається формування почуття відповідальності, здатності до роботи в умовах спільної діяльності. На першому етапі емоційні стосунки переважають над діловими. Члени спільноти намагаються вступити у дружні взаємини, увійти до референтної групи. Мікрогрупи створюються досить швидко як на основі симпатій, так і спільності інтересів. Проте мікрогрупи мають нестійкий характер і якщо не з'являється більш значущий мотив – розпадаються. Найбільш інтенсивно процес відбувається в умовах спільної діяльності, де кожна мікрогрупа відіграє особливу роль. При цьому визначається домінуюча мікрогрупа, спрямованість, норми, інтереси якої можуть стати загальноприйнятими. У період первинної згуртованості часто бувають непорозуміння, але конфлікти виникають тільки за важливих обставин. Психологічний клімат також ще не є усталеним, емоційна атмосфера – нестійка. Ще не сформувалося почуття «ми – колектив». Суспільна думка також не визначилась й легко змінюється в залежності від обставин. Контакти між підрозділами є епізодичними.

Наприкінці першого етапу становлення колективу більшість членів колективу розуміє і приймає загальні цілі, бере участь у спільних справах, хоча доля цієї участі є різною. Проте усі члени колективу мають можливість проявити власні творчі здібності, особистісні властивості.

На другому етапі становлення більша частина групи приймає загальні цілі і мотиви діяльності. Ще до завершення другого етапу колектив зорієнтований на виконання суспільно корисної і водночас важливої власне для себе професійної діяльності. У цей період особливо необхідними

виявляються суттєвий результат і творчий характер спільної діяльності, визнання успіхів. Найчастіше на цьому етапі вже сформований працездатний актив, хоча й є певні труднощі, пов'язані із управлінням. Коло спілкування все більш поширюється, у нього залучаються інші підрозділи, а предметом спілкування стає загальне життя колективу. До завершення етапу все більш чіткою оформлюється структура ділових стосунків, стабілізується склад мікрогруп, групи контактують між собою, іноді об'єднуються. Конфлікти, що виникають в цей період, спричинюються неузгодженістю ціннісних орієнтацій і форм поведінки окремих членів колективу. Проте колектив вже може вирішувати означені конфлікти самостійно, більшість відчуває себе захищеною і вважаються його повноправними членами. Психологічний клімат набуває ознак доброзичливості й емоційної врівноваженості. Формується суспільна думка і відчуття «ми – колектив». Разом з тим колектив створює умови і для індивідуальної творчості, що стає цінністю власне педагогічної спільноти.

На третьому етапі розвитку переважають духовні цілі спільноти. Ця мета визначає життєдіяльність колективу. Встановлюється гуманістичний характер стосунків, кожний член колективу сприймається як особистість, котра є гідної уваги і пошани. Усі члени спільноти вважають себе відповідальними за життя і діяльність колективу. З'являється більше можливостей задля самовираження і самоствердження, прояву творчих задатків. Ділові і товариські стосунки гармонійно поєднуються на основі взаємної відповідальності і поваги один до одного [18]. Товариські мікрогрупи об'єднуються у єдиний колектив. Конфлікти переважно продуктивного характеру. Психологічний клімат позитивний, панує атмосфера оптимізму і доброзичливості, суспільна думка сформована і регулює життєдіяльність. Члени спільноти відчувають себе захищеними і це почуття виникає навіть і у молодих спеціалістів, котрі тільки увійшли до колективу.

Кожна спільнота водночас виявляє ознаки організації і психологічної групи, що сприяє перетворенню колективу із формального об'єднання у живий організм.

Психологія розвиненого колективу характеризується тим, що діяльність, задля якої утворюється спільнота і практично здійснює її, має позитивне значення поширюється не тільки на членів власне організації. У колективі міжособистісні стосунки ґрунтуються на взаємній довірі, відкритості, чесності, порядності, взаємній повазі [1].

Мала група одержує статус колективу тоді, коли набуває відповідних якостей: успішно вирішує завдання, демонструє високий моральний рівень, добрі стосунки, створює для членів спільноти можливості особистісного розвитку і творчої реалізації.

Психологічно розвиненою на рівні колективу є мала група, в якій склалася диференційована система ділових і особистих взаємин, що розбудовуються на моральній основі.

Досить повно представлено структуру професійного становлення педагогічного колективу у наукових доробках С. Л. Фоменко. Дослідниця в рамках аналізу зазначеної проблеми окреслює рівні розвитку колективу, критеріями виокремлення яких є ступінь вираженості професійних якостей педагогічної спільноти [86]. Згідно із запропонованою нею структурою, визначено три рівні становлення колективу, а саме:

1) високий рівень – характеризує професійно зрілий колектив, що відрізняється прийняттям членами спільноти колективних цінностей, цілей; наявністю психологічно сприятливого клімату, що допомагає подоланню професійної і особистісної відокремленості педагога. Такий колектив є соціальною системою, що саморегулюється. Також для нього властиві високий ступінь сформованості усієї сукупності зв'язків і колективних професійних характеристик; діяльність, котра носить інноваційний, творчий характер; стабільність високих результатів;

2) середній рівень – демонструє колектив із позитивною динамікою розвитку, для якого характерні: підтримка колективних цілей і цінностей більшістю спільноти; наявність суспільної думки, яка вже майже остаточно сформована; суперечливість установок окремих груп, що призводить до професійних і особистісних конфліктів, котрі успішно вирішуються. Також спостерігається деяка неврівноваженість у поведінці колективу, достатня для ефективної діяльності ступінь сформованості колективних і професійних характеристик; властиве поєднання інноваційних і традиційних підходів щодо виконання провідної діяльності, що зумовлюють стабільність результатів із тенденцією до їх підвищення;

3) низький рівень – виявляє колектив професійно незрілий, в якому лише формальна зовнішня цілісність, цілі колективу приймаються усіма членами, але особисті мотиви для їх досягнення можуть не співпадати із суспільною спрямованістю. Для нього властиві: недостатній ступінь сформованості зв'язків та колективних характеристик для якісного виконання професійної діяльності; традиційні підходи у вирішенні завдань, нестабільність результатів, почуття професійної і особистісної відокремленості у більшості вчителів.

Отже, етап професійного становлення – певний часовий проміжок, що характеризується рівнем професіоналізму, котрий визначається специфікою якісних змін професійних колективних характеристик, а також співвідношенням процесів інтеграції і диференціації у професійній життєдіяльності колективу.

Окрім цього у професійному становленні колективу визначаються етапи, що можуть не співпадати із рівнем розвитку педагогічного колективу.

Так, на основі результатів теоретичних і експериментальних досліджень С. Л. Фоменко описує специфіку проходження етапів педагогічним колективом, котра полягає у можливій наявності поряд з прогресивними і регресивних змін у колективних професійних

характеристиках, що можуть призвести до кризи й знизити рівень професійного становлення колективу [86]. Зокрема, це:

1. Етап зародження професіоналізму. Формування ознак власне педагогічного колективу, домінування процесів професійної диференціації і низького рівня професійного становлення колективу.

2. Етап накопичення колективного потенціалу розвитку. Середній рівень професійного становлення колективу, поєднання процесів професійної диференціації та інтеграції у визначенні взаємодії з іншими колективами із превалюючою роллю останнього, прогресивна спрямованість професійних колективних характеристик, що досягнуто.

3. Етап стійкого професійного функціонування. Цілеспрямований і успішний професійний розвиток членів педагогічної спільноти, що відзначається переходом на високий рівень професійного становлення, домінуванням процесів професійної інтеграції.

4. Етап професійного розквіту педагогічного колективу. Високий рівень якісних змін професійних колективних характеристик, творчий характер професійної діяльності педагогічної спільноти та управлінської діяльності адміністрації, стабільна якість результатів діяльності, високий рівень професійного становлення.

5. Етап професійного оновлення. Є важливим у певній точці етапу розквіту або усталеного оптимального професійного функціонування, або після завершення етапу накопичення колективного потенціалу чи після виходу із кризи. Необхідність означеного етапу зумовлюється тим, що в педагогічному колективі поступово накопичуються невирішені протиріччя, також можуть змінюватись зовнішні обставини, в котрих існує і розвивається колектив, тому виникає потреба у професійних оновленнях різного плану (локального, модульного або системного). На цьому етапі відбувається зміна у діяльності, зв’язках і стосунках у педагогічному колективі, спричинена посиленням дезінтегруючих явищ. Якщо не здійснювати оновлення у

системі, то означений етап може стати етапом професійної кризи педагогічного колективу.

6. Етап професійної кризи. Відбувається перехід на більш низький рівень професійного оновлення, характерне превалювання процесів диференціації (відчуження, ізоляції) у взаємодіях із іншими колективами, професійний застій, зміна настроїв, розвиток регресивних явищ у колективі (професійна стагнація).

7. Етап професійної перебудови і виходу із кризи. Зміни у професійному житті колективу, активне застосування антикризових програм, що забезпечують оновлення системи завдяки втіленню інноваційних технологій, зміна стратегії розвитку освітнього закладу, перегляд і коректування цілей колективу, внаслідок цього підвищення результатів професійної діяльності колективу, перехід на більш високий рівень професійного становлення.

Варто відзначити, що результат процесу професійного становлення педагогічного колективу залежить від активності педагогічної спільноти, від технології управління процесом, а також від комплексу умов, створених у освітньому закладі. Тобто в цілому результативність діяльності педагогічного колективу залежить від реалізації низки принципів, а саме:

- принципу суб’єктності – педагогічна спільнота є суб’єктом соціально значущої спільної діяльності, спілкування, міжособистісних стосунків як транслятор культурного досвіду і автономний феномен, схильний до самоактуалізації;
- принцип включення педагогічного колективу в інноваційну діяльність, що передбачає створення учителями педагогічних технологій, засвоєння і застосування на їх практиці;
- принцип єдності процесів зв’язку та управління, котрий потребує створення у закладі системи інформаційного забезпечення комплексу управлінських передумов, котрі забезпечують позитивну динаміку: організаційні (чіткість, конкретність, виконуваність, соціальна і практична

значущість цілей і завдань, що поставлені перед колективом щодо професійного розвитку і самоудосконалення; раціональне планування діяльності з метою підвищення рівня професійної майстерності педагогів, організація контролю і об'єктивні оцінки діяльності кожного педагога і колективу у цілому); середовищні (сприятливий психологічний клімат у колективі: підвищений емоційний тонус; взаємостосунки, що ґрунтуються на принципах співпраці і взаємопідтримки; високий ступінь психологічної єдності членів колективу; задоволеність професійною діяльністю; моральна і творча атмосфера в колективі; комфортність умов; високий рівень культури; задоволеність вчителів атмосферою у колективі, організацією роботи в колективі; узгодженість вимог викладачів до учнів; увага колективу до професійних і особистісних проблем вчителя); ресурсні (матеріально-технічне забезпечення діяльності педагогічного колективу у відповідності із санітарно-гігієнічними нормами; високий рівень інформаційної забезпеченості освітнього процесу; наявність необхідних матеріальних, фінансових ресурсів для професійного становлення педагогічного колективу).

Проблема результативності діяльності педагогічного колективу пов'язана із вивченням питання, що стосується структури педагогічного колективу. У рамках наукових досліджень щодо виявлення психологічної природи педагогічного колективу представлено багато теоретичних положень, котрі висвітлюють власне розбудову та найсуттєвіші компоненти структури педагогічної спільноти. Загальними структурними компонентами педагогічного колективу можна визначити [29, 95]:

- ціннісно-орієнтаційний, який включає в себе ціннісні орієнтації суб'єктів системи (педагогів, учнів та їх батьків); цілі професійного розвитку, що базуються на означених ціннісних орієнтуваннях; принципах професійного становлення;

- індивідуально-груповий, що являє собою об’єднання педагогів, а також учнів, батьків, адміністрації школи, які беруть участь у процесі професійного становлення педагогічного колективу;
- функціонально-діяльнісний, котрий складається із провідної професійної колективної діяльності, форм, методів організації спільної професійної діяльності і спілкування; загальних функцій процесу професійного становлення педагогічного колективу; педагогічного забезпечення і самоуправління;
- просторово-часовий, що утворюється із емоційно-психологічної, духовно-моральної, предметно-матеріальної підсистем; передбачає наявність зв’язків і стосунків педагогічного колективу із педагогічною спільнотою;
- координаційно-управлінський, до складу якого входять системи засобів і методів, що використовуються в ході управління процесом професійного становлення педагогічного колективу і критерії ефективності даного процесу.

Слід зазначити, що процес розвитку педагогічного колективу є доволі складним, тривалим і суперечливим, на результативність якого впливають як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники. Серед суб’єктивних факторів, що сприяють розвитку педагогічного колективу, найчастіше виокремлюють:

- необхідність реалізації завдань, що поставлені перед педагогічною спільнотою для одержання якісної освіти учнями і неможливість реалізувати цю вимогу в процесі неузгодженої діяльності педагогів навіть із високим професійним рівнем;
- потенційні професійні можливості педагогічного колективу, що постійно зростають, і характер реальної професійної діяльності, яка здійснюється.

До суб’єктивних чинників, що сприяють і мотивують професійний розвиток педагогічного колективу, відносять такі: стимулювання (моральне і матеріальне) професійного зростання членів колективу; індивідуальний професійний розвиток педагогів; наявність потреби удосконалення засобів

виконання професійної діяльності; інноваційний характер професійної діяльності; незадоволеність педагогів соціальним і професійним статусом колективу; здатність педагогічного колективу і кожного учителя до саморозвитку і самопізнання.

Об'єктивні чинники, які є витоками професійного розвитку педагогічного колективу, тобто ті, що дозволяють вирішувати протиріччя між: системою вимог до рівня професіоналізму педагогічних працівників, які постійно зростають та професійним і колективним досвідом педагогічного колективу; невизначеністю освітянської політики, морально-ідейних установок у суспільстві і стремлінням педагогів займати чітку і визначену педагогічну позицію.

Об'єктивними чинниками, котрі сприяють і мотивують професійне становлення педагогічного колективу, є: об'єктивна й адекватна в конкретній ситуації зовнішня і внутрішньоколективна оцінка успішності професійної діяльності педагогічного колективу; державна система підтримки підвищення престижу педагогічної професії; удосконалення системи додаткової професійної освіти (багаторівневість, варіативність, доступність); покращення якості життя працівників освіти (збільшення оплати праці, своєчасність фінансових виплат, наявність соціального пакету, оптимізація навантаження).

Визначення специфіки дослідження проблеми педагогічного колективу в психологічній науці вимагає висвітлення питання ознак педагогічної спільноти.

Суттєвою ознакою колективу є відкритість або здатність встановлювати і підтримувати добрі взаємостосунки із іншими колективами та їх представниками, а також молодими спеціалістами, котрі лише входять до групи [29].

Також важливим для колективу є відчуття спільності або єдності, в основу якого покладено турботу про членів спільноти та їх успіхи, протистояння тому, що руйнує й розділює спільноту. Значущою ознакою

почуття спільності є наявність добрих традицій, впевненість кожного у власному колективі. Відчуття єдності не дозволяє членам спільноти бути байдужими, коли заторкуються інтереси колективу, сприяє спільному вирішенню проблемних ситуацій [24, 29].

Контактність або наявність сприятливих особистих, товариських стосунків між членами спільноти також є значущою характеристикою колективу. Такі взаємини забезпечують сприятливий психологічний клімат і доброзичливу атмосферу.

Організованість як здатність колективу ефективно здійснювати взаємодію, самостійно виявляти і виправляти недоліки, попереджувати й оперативно вирішувати проблеми, що виникають. Від організованості безпосередньо залежать результати діяльності колективу.

Відтак, організованість слід розглядати як здатність організації зберігати усталеність власної структури в ході збагачення й динамічності її функцій. Таким чином, організованість визначає характер залежності колективу і середовища. Як стверджують дослідники, чим вищою є організованість, тим гнучкіша залежність організації від середовища. Водночас підвищується залежність середовища від організації. Необхідно підкреслити, що організованість зумовлює і саморефлектування організації. Дослідники стверджують, що чим вищою є організованість, тим більш має прояв ставлення колективу до себе як до суб’єкта.

Ефективність діяльності варто розглядати як успішність вирішення колективом поточних завдань. Вагомим показником успішності колективу є нададитивний ефект. Тобто здатність колективу досягати результатів більш високих, ніж група людей, схожа за чисельністю, але члени якої виконують завдання окремо й не об’єднані системою спільних інтересів і стосунків [25].

Стосовно поняття «результативність» діяльності варто підкреслити, що в дослідженнях теми індивідуальної та спільної діяльності малих груп і колективів різних рівнів та спрямованості зазначений термін співвідноситься із «продуктивністю», «ефективністю» та «успішністю».

У ході визначення сутності поняття «результативність» слід звернутись до положення О. М. Леонтьєва про те, що за результатом можна визначити, чи досягнуто мету діяльності. Також важливим є акцентування уваги на тому, що із діяльністю пов'язані певні емоційні переживання, які залежать від задоволення потреби, котра опосередковує мету. Тобто результат діяльності постає як реалізація предметної сторони, а також як суб'єктивна реакція або оцінка результату діяльності людиною. Тому підставою для виокремлення параметрів результативності є можливість розподілу усієї сукупності завдань, що виконуються, на – виробничі і соціально-психологічні.

Водночас необхідно апелювати до розмірковувань А. В. Петровського про те, що треба розрізняти «результативність» і «успішність». Так, якщо критерії ефективності оцінки, що приймаються, можуть кількісно вимірюватись, то ми говоримо про «результативність» як синонім ефективності. Якщо до означених критеріїв додаються психологічні моменти, які не можна кількісно вимірювати, то використовуємо «успішність» (суб'єктивна оцінка досягнень).

Інші автори використовують поняття «ефективності» в контексті співставлення результату із витратами на його досягнення [29].

Однак «результативність» діяльності колективу як відношення між результатом, який досягнуто (за певним критерієм), до того, що є максимально досягненим або до запланованого, не є однозначним у тлумаченні поняттям, тому що не завжди припускає позитивний (такий, що задовольняє) результат.

Окрім цього, важливою ознакою, що впливає на діяльність спільноти в цілому, в тому числі й на її результативність є комунікативні зв'язки. Варто зауважити, що серед соціальних інститутів типу виробничий колектив, академічна група особливе місце займає педагогічний колектив, як така організація, в рамках котрої відбувається складна взаємодія різних психологічних явищ. Задля набуття єдності у такій групі, необхідно задіяти

різні психологічні механізми, що забезпечують узгодженість індивідуального і колективного полюсів цілісного суб'єкта діяльності.

Сучасні соціокультурні трансформації ще більш посилюють контактність членів групи, що призводить до максимальної залученості особистості в організацію колективу. Власне це й спричинює підвищення значущості впливу двох чинників на ефективність діяльності педагогічного колективу – безпосереднього спілкування й опосередковуючих психологічних та соціальних факторів.

Принагідно зазначити, що не зважаючи на важливість товариських стосунків у колективі, міжособистісні стосунки варто розглядати через призму змісту діяльності, а значить і в рамках офіційних взаємовідносин, ділового спілкування.

Проте однією із умов успішної діяльності колективу і встановлення довірливих взаємостосунків є поінформованість членів спільноти щодо стану справ і знання педагогами один одного. Достатня поінформованість передує вирішенню завдань, що стоять перед спільнотою, змісту і результатам діяльності в цілому, позитивним і негативним її аспектам, нормам, правилам поведінки.

Логіка дослідження професійного становлення педагогічного колективу визначається низкою принципів і підходів. Згідно із принципом вивчення явища у його розвитку в аналізі професійного становлення педагогічного колективу необхідно приділити увагу поєднанню якісних і кількісних змін колективного суб'єкта, що пов'язані із проходженням певних рівнів і етапів професійного становлення. Застосування принципу аналізу за суттєвою ознакою має прояв у виокремленні поряд із загальними характеристиками, які властиві для кожного колективу (організованість, цілісність, спрацьованість, результативність та ін.), низки специфічних характеристик, притаманних саме для педагогічного колективу (професійно-педагогічна спрямованість, професійно-педагогічна цілісність та ін.). Принцип об'єктивності і детермінованості психолого-педагогічних явищ

реалізовується у використанні об’єктивної інформації про зміни, які відбуваються в сфері професійної колективної діяльності; у виборі критеріїв і показників, що визначають рівень і відповідний йому етап професійного становлення педагогічного колективу; у виявленні тенденцій в цьому процесі; у визнанні складності і суперечливості процесу, що досліджується; у дослідженні рушійних сил і умов професійного становлення педагогічного колективу. Втілення принципу цілісності і всебічності у дослідженні професійного становлення педагогічного колективу передбачає: розгляд педагогічного колективу як системи, що складається із елементів, в якості котрих виступають педагоги, взаємопов’язані і взаємодіючі між собою; всебічний розгляд варіативності зв’язків внутрішньоколективної взаємодії об’єкта і зв’язків колективу із зовнішнім середовищем. Складність, суперечливість, динамічність процесу професійного становлення педагогічного колективу визначають застосування діалектичного підходу, що має прояв у висвітленні процесу професійного розвитку за етапами, але кожного разу на новому рівні (спіралевидний рух до вершин професіоналізму); у єдності процесів інтеграції і диференціації, прогресивних і регресивних змін.

Різноманітність сторін, елементів, стосунків, внутрішніх і зовнішніх чинників, що мають прояв у процесі професійного становлення педагогічного колективу, висуває необхідність використання системного підходу. Застосування системного підходу дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, котрі відсутні в елементів, що утворюють систему, і реалізувати таким чином методологічний принцип єдності теорії і практики. Діяльнісний підхід відображається у дослідженні процесу професійного становлення педагогічного колективу в умовах реальної, котра забезпечує вирішення певних педагогічних завдань, що поставлені перед колективом. Комплексний підхід полягає у розгляді процесу, що досліджується, з різних наукових позицій (філософії, педагогіки, психології, акмеології, теорії управління, соціології, професійної психології,

соціальної психології), із врахуванням економічних, організаційних, соціальних, психологічних аспектів. Суб'єктний підхід засновується на положеннях С. Л. Рубінштейна про суб'єкт як центр організації буття і суб'єктності, що виявляється через потребу і здатність особистості до самоудосконалення. Завдяки зазначеному підходу уможливлюється розгляд педагогічного колективу власне як суб'єкта спільної діяльності, спілкування і міжособистісних стосунків.

Таким чином, педагогічний колектив – педагогічна спільнота, об'єднана духовними й соціально значущими цінностями та гуманними цілями навчання і виховання нового покоління, що має органи управління, організована для спільної професійної діяльності.

1.2. Психологічний вимір організації процесу ділового спілкування та його особливості у педагогічному колективі

В ході аналізу наукових джерел досить чітко виокремлюється декілька підходів до визначення сутності поняття «спілкування»:

- спілкування як процес передачі інформації суб'єктами впродовж комунікативного акту через різні комунікативні засоби і механізми для встановлення взаєморозуміння. Об'єкт або інформація представлені думками, почуттями, переживаннями, знаннями, цінностями і досвідом та ін. (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін.);

- спілкування як процес взаємодії. А передача інформації лише передумова перебігу спілкування. Власне суттю спілкування є встановлення взаєморозуміння, здійснення контактів, об'єднання людей в рамках соціуму (О. О. Бодальов, Б. Ф. Ломов та ін.);

- спілкування як вид діяльності (О. О. Леонтьєв, В. С. Мерлін та ін.);

- спілкування як різновид суспільних відносин.

Окрім цього досить часто визначаються такі види спілкування: пряме (безпосереднє) і непряме (опосередковане), активне і пасивне, короткочасне і

стійке, зацікавлене і незацікавлене, ділове, особисте і міжособистісне, раппортне та ін.

В цілому спілкування як вид діяльності характеризується специфічною цілісністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю, предметністю, продуктивністю та ін.

У психологічній літературі існує багато класифікацій функцій спілкування, що оперують різними критеріями та основами для вирізнення. Найбільш чітко представлені функції спілкування у Б.Ф.Ломова: організація спільної діяльності; пізнання людьми один одного, формування і розвиток міжособистісних стосунків [81].

О. Г. Злобіна пропонує таку класифікацію функцій спілкування:

- соціальні (спілкування як чинник розвитку суспільства), що включають: а) власне соціальні, орієнтовані на задоволення потреб суспільства в цілому та окремих його груп (функції планування, координації спільної діяльності, соціального контролю та ін.); б) соціально-психологічні, що пов'язані із потребами окремих осіб – членів суспільства (функції соціалізації, передачі досвіду нащадкам та ін.);

- спілкування як фактор розвитку особистості та її формування (у спілкуванні відбувається усвідомлення людиною власної сутності). Таким чином індивід засвоює досвід, набутий людством завдяки чому уможливлюється подолання обмежень індивідуального досвіду. Означена функція відзначається автором як основна [81].

У вивченні структури спілкування також вирізняються різні підходи і позиції науковців. Так, Б. Ф. Ломов вважає за необхідне увести трирівневий аналіз. На першому рівні (макрорівні) досліджується розвиток спілкування за інтервалами часу, що зіставляються із тривалістю життя людини. Цей рівень є основним, що надає уявлення про особистість, спрямованість її діяльності, мотиваційну сферу і міжособистісні стосунки. Другий рівень аналізу (мезорівень) стосується вивчення окремих контактів, у котрі вступають люди, тобто спільна діяльність, бесіда, гра і т. ін. Третій рівень (мікрорівень)

пов’язаний із визначенням окремих взаємопов’язаних актів спілкування, що виступають у ролі своєрідних його одиниць.

М. І. Лисіна виокремлює такі структурні компоненти спілкування: 1) предмет спілкування – партнер як суб’єкт; 2) потреба у спілкуванні постає у стремлінні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою – до самопізнання і самооцінки; 3) комунікативні мотиви – те, задля чого й розпочинається спілкування; 4) дія спілкування – одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на власний об’єкт; 5) завдання спілкування – мета, для досягнення якої у даних умовах спрямовані різні дії, що реалізуються в процесі спілкування; 6) продукти спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, що виникають внаслідок спілкування; 7) засоби спілкування – операції, за допомогою котрих відбуваються дії спілкування [46].

В. М. Мясищев пропонує трикомпонентну структуру спілкування, функціональними елементами тут виступають: соціальне відображення, емоційне ставлення і характеристики поведінкових паттернів суб’єктів спілкування (або звернення) [51].

Розглядаючи організацію спілкування як багаторівневу, Б. Г. Ананьєв виділяє макро-, мезо- і мікрорівні в залежності від середовища, де воно відбувається: а) суспільство; б) колективи, найближче оточення з якими вступають у контакт; в) індивідуальні характеристики, що формуються і реалізуються у спілкуванні людей, котрі взаємодіють і виступають суб’єктами діяльності. На кожному рівні в структурі спілкування представлені: засоби спілкування – мовленнєві і невербальні; одержання інформації про людей і міжособистісні стосунки; комунікація і саморегуляція вчинків людини в процесі спілкування; перетворення внутрішнього світу особистості [81].

У ході дослідження структури міжособистісного спілкування М. М. Обозов визначає такі процеси, що його утворюють: взаємодопомога

(взаємна співдія); взаєморозуміння (схожість суб'єктивних суджень, взаємна ідентифікація – порівняння себе із іншими); взаємоставлення (задоволеність міжособистісним контактом); взаємовплив (дія одного суб'єкта із наступними змінами характеру поведінки, переживань, пізнавальних характеристик, властивостей іншої особистості) [53, 54].

На думку Я. Л. Коломинського у живому акті міжособистісного спілкування зливаються водночас операційний, процесуальний, мотиваційний, ставленнєвий компоненти [36].

Однак як специфічний вид спілкування – ділове має певні особливості. Передусім варто зазначити, що мета ділового спілкування виходить за межі процесу спілкування. Це взаємодія людей, що підпорядковується вирішенню конкретного завдання, проблемної ситуації (виробничої, наукової, комерційної і т. ін.), що постає перед організацією, колективом і відповідно визначає поведінку людей.

Провідними характеристиками організаційної структури, що визначає специфіку ділового спілкування є [17]:

Перша характеристика – це достатньо жорстка регламентація цілей і мотивів спілкування, способів здійснення контактів між співпрацівниками. За кожним працівником в організації нормативно закріплюється стандарт поведінки у вигляді стійкої структури формальних прав і обов'язків, якому необхідно відповідати. Обмін інформацією у співробітників не повинний бути особовим, а повинен спрямовуватись на спільне вирішення службових завдань. Тому ділове спілкування набуває формалізованого, відстороненого характеру;

Друга характеристика полягає в ієрархічності розбудови організації, у відповідності із якою між підрозділами і працівниками закріплюються стосунки підлеглості, залежності, нерівності. Все це впливає на характер міжособистісної взаємодії. Наслідком цієї особливості організаційної структури є проблема ефективності зворотного зв'язку, передачі точної і повної за можливістю інформації по відділам ієрархічної будівлі.

В цілому ефективність поширення ділової інформації «за горизонталлю» (між відділами або працівниками одного рівня) переважно є високою. Люди, котрі працюють на одному рівні, найчастіше добре розуміють один одного, не потребують деталізованого роз'яснення сутності завдання. Ефективність вертикальної комунікації (за ієрархічними рівнями) значно нижча. Приблизно до 25 % інформації, що виходить від найвищої управлінської ланки, доходить безпосередньо до конкретних виконавців і правильно ними розуміється. Частково це зумовлено із наявністю у кожному ієрархічно організованому управлінні відділів-посередників на шляху проходження інформації від джерела (того, хто говорить) до адресата. Посередниками виступають лінійні керівники, секретарі, канцелярські працівники та ін. В ході передачі з одного рівня на інший усні повідомлення можуть бути скорочені, відредаговані, викривлені перш ніж вони дійдуть до одержувача. Окрім цього, зниження ефективності вертикальної комунікації пов'язане із поширенням переконання серед керівників, що підлеглим не треба багато знати про стан справ і вони повинні виконувати завдання без додаткових запитань. Однак людина потребує виконання осмислених дій, тому їй потрібно мати уявлення не тільки про окремі операції, котрі вона виконує, а й про контекст в цілому, до якого вони вписані. Якщо виконавці позбавлені такої інформації, то вони її починають відшукувати самостійно і викривляють первинний смисл в ході доосмислювання.

Третя характеристика – це мотивація праці як необхідна передумова ефективної діяльності організації, колективу; потреба в особливих зусиллях щодо стимуляції праці. Поряд із моральними і матеріальними заохоченнями, просуненням по кар'єрним сходинкам, підвищенням кваліфікації за рахунок організації важливим є бесіди керівника з підлеглими або безпосередня взаємодія в ході виконання справи. Критичні оцінки, форма постановки завдань, відповіді керівника на запитання можуть або допомагати працівникам орієнтуватися у професійній діяльності, або, навпаки.

М. С. Каган і О. М. Еткінд виокремлюють поняття «спілкування», «управління» і «комунікація». Так спілкування розглядається як взаємодія, учасники якої взаємно сприймають один одного у якості мети. Управління – взаємодія, що спрямована на одного з партнерів, інший при цьому є засобом задоволення його потреб. Комунікація – взаємодія, при якій обидва партнера виступають засобами щодо мети, котра знаходиться поза ними [34, 81].

У психологічній літературі застосовується поняття «ділова комунікація», що найчастіше розуміється як процес взаємодії ділових партнерів, спрямований на організацію і оптимізацію різних видів предметної діяльності: виробничої, наукової, педагогічної та ін. У діловій комунікації предметом спілкування є діяльність, справа і партнер спілкування завжди розглядається як особистість значуща для іншого [59].

Найсуттєвішими завданнями ділової комунікації є продуктивна співпраця, спрямованість до єдності цілей, покращення партнерських стосунків.

Ділова комунікація уможливлюється завдяки реалізації таких умов:

- обов’язковість контактів для усіх учасників спілкування, незалежно від їх симпатій та антипатій;
- предметно-цільовий зміст комунікації;
- дотримання формально-рольових принципів взаємодії із врахуванням посадових ролей, прав і функціональних обов’язків, субординації і ділового етикету;
- взаємозалежність усіх учасників ділової комунікації у досягненні кінцевого результату і під час реалізації особистісних намірів;
- комунікативний контроль учасників взаємодії, у тому числі високий (гра, маніпулювання, камуфляж);
- формальні обмеження:

а) конвенційні обмеження, або дотримання правових, соціальних норм, регламентування (дії за інструкцією, протокол, правила внутрішнього розпорядку, традиції підприємства, колективу та ін.);

б) ситуативні із врахуванням ситуації ділового спілкування (ділова бесіда, нарада, презентація, переговори та ін.) взаємодіяти цілеспрямовано, у відповідному регламенті, використовуючи комунікативні засоби, створюючи відповідне просторове середовище і досягаючи прагматичного очікуваного результату;

в) емоційні - незалежно від ступеню напруги ділової атмосфери виявляти стресостійкість – володіти собою, демонструвати емоційну культуру;

г) насильницькі – неприпустимість переривання контакту будь-якою із сторін у тих випадках, коли зміст інформації втрачає предметний характер; якщо вичерпано час, відведений для комунікації; а також якщо реакції партнера не відповідають очікуванням і нормам (агресивна поведінка).

Ділова комунікація реалізується у трьох основних комунікативних формах:

- монологічній, де домінують комунікативні дії – висловлення особистості як суб'єкта – організатора процесу і слухання у інших суб'єктів – учасників спілкування;
- діалогічній, у котрій суб'єкти взаємодіють і є взаємоактивними;
- полілогічній, що передбачає багатоаспектне спілкування, яке переважно носить характер своєрідної боротьби за оволодіння комунікативною ініціативою і пов'язане із стремлінням максимально ефективної її реалізації.

Таким чином, ділова комунікація є складним процесом, що уможливлюється завдяки відповідним умовам, вирізняється певними формами і етапами.

Так Л. М. Карамушка, досліджуючи особливості організації ефективної комунікації в освітніх організаціях, досить чітко і ясно виокремлює етапи здійснення комунікації у зазначених закладах, а саме:

1) підготовка повідомлення (відправником інформації);

2) передавання інформації (відправником інформації);

3) декодування інформації (отримувачем інформації);

4) встановлення за необхідності отримувачем інформації зворотного зв'язку з її відправником [35].

Кожен із етапів має свою специфіку і характеристику.

Перший етап комунікації - відбір ідей, які необхідно передати (керівникові необхідно визначити і чітко сформулювати ідеї, закладені в основу комунікативного повідомлення); здійснення кодування інформації за допомогою відповідних символів (кодування інформації за допомогою спеціальних символів: словесних, графічних); вибір каналу інформації (канал повинний забезпечувати фізичне втілення тих символів, котрі використовуються для кодування інформації; має відповідати серйозності ідеї та її значущості; бажано забезпечити «подвійність» каналів комунікації).

Другий етап комунікації – передавання повідомлення (фізичне передавання інформації). Може здійснюватися: безпосередньо (у монологічній, діадній, груповій формах) і опосередковано (через технічні засоби).

Оптимізація передавання інформації уможливлюється завдяки дотриманню певних вимог, що вищезгадана дослідниця розподіляє на дві групи: соціально-психологічні і когнітивно-текстуальні.

Соціально-психологічні – ті, що забезпечують уміння керівників та працівників освітніх організацій: встановлювати психологічний контакт із учасниками спілкування; проявляти партнерську позицію; виявляти емпатію; відкрито висловлювати мету та завдання спілкування, не використовувати маніпулятивних технологій; адекватно оцінювати власну поведінку в ситуації спілкування.

Когнітивно-текстуальні вимоги ті, що включають уміння керівників і працівників освітніх організацій: оптимально поєднувати теоретичні та емпіричні матеріали у ході викладу власної позиції; використовувати поряд із раціональними й емоційні звернення до аудиторії; поєднувати інформаційні матеріали з їх інтерпретуванням, оцінюванням явищ, фактів;

використовувати ефект новизни; враховувати вимоги щодо подання матеріалу; дотримуватися ефекту двосторонньої аргументації під час викладу; здійснювати повторення найбільш важливої інформації у різних формах.

Третій етап комунікації полягає у декодуванні символів у думки, оцінки інформації та здійснення відповідних дій. Процес містить такі складові:

- пізнавальний компонент – сприйняття, аналіз, осмислення інформації;
- оцінний компонент – оцінювання матеріалу, який подається у повідомленні, формування власного ставлення до запропонованих ідей, думок;
- поведінковий компонент – прийняття на основі повідомлення відповідного рішення.

Четвертий етап комунікативного процесу – забезпечення зворотного зв'язку між отримувачем та відправником інформації.

Розмірковуючи на проблемою ефективного ділового спілкування у педагогічному колективі, варто зазначити необхідність створення відповідних умов, сприятливої психологічної атмосфери.

Уміння вирішувати подібні завдання залежить від здатності керівника освітньої установи критично осмислювати власний управлінський досвід, світогляд, комунікативну культуру, рівень психологічної поінформованості. Розвиток вищеназваних якостей залежить від спрямованості керівників навчатися впродовж життя.

Сучасний освітній заклад потребує керівництва, вибудованого на колегіальне управління, в якому провідну роль відіграє управлінська команда – менеджмент, сформований на демократичній організаційній основі й стимулюючий педагогічний колектив до інноваційної діяльності.

Тобто сьогодні школі потрібен керівник, котрий виконує функцію координатора діяльності педагогічного колективу і який є уособленням

певного зразка поведінки, своєрідним прикладом спілкування для учнів, колег у їх життєдіяльності.

Сучасний менеджер освіти повинен мати і високий рівень кваліфікації у галузі викладання. Також в ході організації освітнього процесу йому необхідно враховувати психологічні особливості не лише учнів, а й педагогів – членів колективу. Тому важливо спиратися на професійний, життєвий, побутовий досвід колег у вирішенні завдань спільної діяльності, все це сприяє підвищенню ефективності спілкування. Власне керівникові треба не тільки підвищувати свій рівень професійних знань, але набувати професійно значущих особистісних смислів (Н. М. Лобанова, Є. О. Соколовська).

Психолого-педагогічні аспекти управління педагогічним колективом вирізняють пріоритетний характер і надають можливість визначити ступені ділових партнерських стосунків у закладі:

1) створення сприятливої психологічної атмосфери у процесі спілкування (включення у контактні стосунки);

2) визначення мотивів і потреб партнера, вибір мови спілкування і підходів (оформлення партнерських взаємостосунків);

3) оволодіння практичними прийомами переконання в ході партнерських відносин, формування спільних загальних стратегічних завдань (аргументація).

За результатами досліджень менеджерів освітянських організацій, найчастіше ефективні керівники зосереджують увагу на [7, 35, 57]:

- формуванні психологічного клімату в колективах, що сприяє установкам на підвищення професійної кваліфікації;
- вирішення проблем підготовки кадрів;
- створення мотивації морального стимулювання підвищення кваліфікації.

Керівників успішних педагогічних колективів характеризує особистісно орієнтована спрямованість, котра дозволяє зберігати основний кадровий склад колективу багато років. Дана якість має прояв у врахуванні

інтересів колег, орієнтуванні на «сильні» якості кожного із членів колективу, водночас учитель також має можливість реалізувати власну особистісно орієнтовану спрямованість при підтримці керівника школи.

У процесі аналізу проблеми організації комунікації в педагогічному колективі ми звернулися до теоретичної концепції американського дослідника Л. Л. Константіна, котрий розробив чотири організаційні парадигми, що характеризуються певними властивостями у галузі управління, керівництва, прийняття рішення, організації взаємодії і комунікації, психологічних особливостей людей, які здатні продуктивно працювати в рамках відповідних форм. Означені чотири моделі одержали назви: «відкрита», «випадкова», «синхронна», «закрита» [45].

Отже, «закрита» парадигма або модель являє собою велику ієрархічну структуру, котра вимагає суворого функціонального розподілу, домінування сили статусу і розпорядження ресурсами. На горі «піраміди» - керівник, котрий самостійно приймає рішення, передаючи їх по ієрархічних сходинках, а також контролює виконання розпоряджень і застосовує санкції за власним розсудом. За поверхами ієрархії у суворій відповідності із рівнем і пропорційно його висоті делегуються повноваження приймати рішення і право керувати ресурсами у певному обсязі для виконання будь-якої функції. Функціям і повноваженням відповідають певні ролі їх носіїв та виконавців.

Ця модель передбачає авторитарний стиль управління: керівник тяжіє до створення системи абсолютної підлеглості; цінує безпеку і прогнозованість; цілі досягає за допомогою авторитетного виконання ролі.

Комунікації і передача інформації відбуваються переважно за вертикаллю: від керівника до тих, кому потрібна інформація, або від працівників, які одержали певні дані, догори - до керівника. Взаємодія між відділами регулюється рольовими і комунікативними процедурами, правилами проведення зборів, нарад, зустрічей із колективом. При цьому інформація від одного відділу до іншого не передається напряму на горизонтальному рівні, а лише через керівництво. Інформація

«притримується» керівниками, оскільки володіння інформацією – це ознака влади. Частина співробітників виявляється поза комунікаційними потоками, тому люди часто не знають і не розуміють, що відбувається у компанії.

Формалізовані рішення приймаються нагорі, тож у працівників немає можливості реально брати участь у їх розробці. Контроль і координація здійснюються владною верхівкою відповідності із встановленими правилами і процедурами. Компанія представлена співробітниками, психічний склад котрих характеризується стабільністю і визначеністю, чіткістю і ясністю. Відповідальність за все, що відбувається в колективі покладається на керівника. Визначальними рисами такої професійної спільноти є низька здатність до змін і відсутність мобільності.

Серед закладів, які демонструють такий тип організаційної парадигми, переважно великі промислові підприємства (із масовим виробництвом), професійні бюрократії (великі лікарні, університети), армійські підрозділи.

«Випадкова» організаційна парадигма або модель характеризується такими особливостями. Організація є динамічною і фактично знаходиться у постійному процесі трансформації. Структури і технологічні операції зведені до мінімуму, керівним принципом є децентралізований індивідуалізм. Влада і контроль носять координуючий характер.

Керівник – людина, яка працює із «попусканням», довіряє людям і вважає, що вони здатні самостійно виконувати свою роботу. Головні психологічні вимоги до керівника – толерантність і уміння знаходити компроміси.

Максимально автономне існування членів колективу, можливість прояву власної ініціативи в процесі самостійної діяльності. Горизонтальні комунікації достатньо обмежені, тому що загальні інтереси мінімізовані. Культура може бути конфліктною і нестійкою.

Прийняття рішень не має визначеного характеру, формалізація і процедури відсутні. Організація системи управління проблематична. Контроль і ієрархія неможливі, за виключенням подвійного узгодження.

В організаціях, компаніях такого типу працюють люди із творчим орієнтуванням, для котрих є важливим, щоб їм надавали можливість самостійно працювати і не втручалися в їхні справи. До будь-якого зовнішнього контролю вони ставляться з недовірою, негативно, сприймають його як ущемлення своїх інтересів.

Якщо роль однієї особистості починає домінувати серед інших, то в очах спільноти починає формуватися харизма і ця особистість поступово витискує конкурентів із організації.

Адвокатські контори, асоціації письменників і митців, наукові заклади, консалтингові компанії найчастіше демонструють «випадкову» організаційну модель.

«Відкрита» організаційна парадигма або модель представлена демократичною організацією, адаптивною, тобто такою, що може легко змінюватися. Застосовуються матричні управлінські структури, використовуються робітничі групи, управління за проектами, широко задіюються горизонтальні зв’язки. Спеціалісти можуть переходити із однієї групи до іншої і працювати водночас над декількома проектами.

«Фасилітатор» або «модератор» створює умови для вільного обміну думками, задає форму розмови і спрямовує її у необхідне русло, залишаючись при цьому одним із учасників процесу. Необхідні навики спільної діяльності в умовах групи, розвинені комунікативні здібності і уміння витримувати власну рольову позицію. Важливе уміння оцінювати за результатами, бути гнучким, регулювати взаємовідносинами.

Спілкування здійснюється на основі сумісності і психологічного партнерства. Головний спосіб діяльності – розмова «рівних з рівними». Ефективність діяльності в багатьох аспектах визначається високим професіоналізмом працівників і кооперативним груповим ефектом. Великими владними повноваженнями в таких організаціях володіють ті, хто є експертами у провідній сфері діяльності і в кого сконцентрована максимальна інформація. Усі учасники повноцінно і рівноправно

обговорюють можливі варіанти і приймають об’єктивне рішення завдяки праву отримання всієї необхідної інформації, відкритої для усіх членів спільноти. Формою спільної діяльності виступає «круглий стіл». Контроль за результатами здійснюється вищим керівництвом.

Працівники такої організації – люди, для котрих важливою є позиція на рівних. Члени спільноти очікують поважливого і шанобливого ставлення до себе і самі також ставляться до партнерів. Характерною є готовність виявляти ініціативу і брати на себе відповідальність, яка прямо пов’язана із тим, що працівники відчувають причетність до того, що відбувається в організації, і можуть повною мірою реалізувати власний потенціал. Корпоративна культура тримається на ідеї «наша компанія» і сприяє формуванню почуття «ми». Однак також властива колосальна втрата часу в процесі прийняття рішень.

В історії прикладом даної моделі є класичний англійський парламент. Сьогодні така організація діяльності широко застосовується у розробці нової продукції – від комп’ютерних програм до косметики. Також часто використовується означена парадигма в ході здійснення наукових проектів, у тому числі і психологічних.

«Синхронна» організаційна парадигма являє собою невеличку організацію, що залежить від центрального джерела влади. Головний стрижень і центр – фігура керівника. Жорстка ієрархія. Організаційна структура розбудовується у відповідності із встановленою метою. Швидко реагує на зміни у навколишньому середовищі, але залежить від центру.

На чолі організації – людина харизматичного складу, яка силою і енергією власної особистості залучає до себе інших, здатна надихнути їх на досягнення поставленої їм мети. Полюбляє ризик, упевнений у собі, з низьким рівнем сенситивності.

Різні відділи і спеціалісти існують окремо і достатньо автономно. Рішення приймаються швидко, внаслідок наявності єдиного центру їх прийняття. Головний механізм управління – мотивація співробітників і

поєднання їх персональних інтересів із інтересами справи. Важливим завданням керівника є віднайдення в людях своєї підтримки, пропонування їм чіткого бачення перспективи.

Співробітники самостійні, відповідальні і психологічно готові до самостійної взаємодії в рамках поставленої мети.

Також суттєвою ознакою цієї моделі є консервативний характер і невисока здатність до організаційних змін. Організація стає нестійкою, коли харизматичний лідер не справляється з проблемами або лідер державної організації потерпає від втручань вищого керівництва. Релігійні секти, партії, різні ідеологічні об'єднання представляють означений тип організаційної моделі.

Отже, наприкінці викладу проблеми організації педагогічного колективу потрібно зазначити, що важливим аспектом і показником успішності діяльності педагогічної спільноти є комунікація, особливе місце в якій займає ділове спілкування.

Ділове спілкування – багатофункціональний процес практичної взаємодії між людьми, що породжується потребами спільної діяльності. Окрім цього, ділове спілкування є специфічною формою спілкування, обміном інформацією через системи знаків і символів, коли інформація передається цілеспрямовано, а приймається вибірково, і взаємодія здійснюється у відповідності із певними правилами і нормами.

У діловому спілкуванні як особливому процесі, що забезпечує зближення індивідів, у встановленні контактів задля одержання оптимальних результатів професійної діяльності зацікавлені усі члени педагогічної спільноти.

У ході соціальної взаємодії та інформаційного обміну між її членами формуються певні уявлення. У зазначених процесах соціокультурні функції набувають стійких культурних форм: взірці взаємодії і поведінки, цінності, норми, інститути. Саме в такому середовищі підтримується і транслюється культурний досвід у знаковому, поведінковому, організаційному проявах.

Сучасний педагогічний колектив – це комунікаційна система, що сама розвивається, динамічно реагує на актуальні зміни, які відбуваються у соціумі, й забезпечує різноманітність та альтернативність шляхів становлення особистості завдяки варіативності.

До найсуттєвіших властивостей педагога, члена педагогічної спільноти, слід віднести: по-перше, стійкі індивідуальні характеристики психіки, які виявляються в індивідуально-типологічних особливостях, по-друге, відносно стійкі соціально-психологічні властивості, що відображаються у специфіці сприйняття або надання інформації.

У зазначеному контексті постає проблема визначення комунікативної успішності як вагомої властивості, що є передумовою результативності діяльності як окремого педагога, так і колективу в цілому. Комунікативна успішність досить часто розглядається поряд із поняттям «соціальний інтелект», комунікативна і соціальна компетентність, соціальна обдарованість, соціально-перцептивні уміння і навички, лідерство (Т. П. Гаврилова, Ю. М. Жуков, Н. В. Калініна, В. М. Куницина, М. П. Матюшкін, В. С. Юркевич та ін.).

На сучасному етапі розвитку суспільства із появою інформаційно-комунікативних систем, комунікаційних моделей, які виконують функції посередників у взаємодії, комунікації, виникає ситуація «подвійного перекладу», коли із процесу ділового спілкування виключається діалог свідомостей, обмежуються способи внесення коректив у процес розуміння інформації, звужується смисловий простір ділової взаємодії. На відміну від міжкультурної комунікації, у якій «культурна дистанція» може бути зумовлена внутрішньою позицією людей, їх картиною світу, у діловому спілкуванні провідна роль належить поняттю інформаційно-комунікативної компетентності.

Таким чином, ділове спілкування - це вид соціального спілкування, котрий варто розглядати як соціально-культурну активність, що має протиріччя, пов’язані із стремлінням особистості до творчої самореалізації і

залученням її до системи соціокультурної взаємодії. Ієрархічність структури, чітке дотримання певних встановлених норм і кодів поведінки, з одного боку, можуть заважати самоорганізації, спрямованості до діалогу і спільної діяльності, а з іншого, відображають підпорядкування жорстким організаційним правилам, тому що раціоналізація комунікацій оформлює її як операцію передання інформації, руйнує акт взаємообміну символічних форм смислів між суб'єктами соціального спілкування.

Варто зазначити, що результативність діяльності педагогічного колективу розглядається поряд із поняттям «соціальний інтелект», комунікативна і соціальна компетентність, соціальна обдарованість, соціально-перцептивні уміння і навички, лідерство і пов'язана із комунікативною успішністю, яка складається із контактності, комунікативної сумісності та адаптованості членів спільноти.

РОЗДІЛ ІІ
ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ СПЕЦИФІКОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ І РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

2.1. Соціокультурні й ціннісно-мотиваційні характеристики психологічної сумісності суб'єктів педагогічного колективу

У ході вивчення наукових джерел ми дійшли висновку щодо важливості психологічної сумісності суб'єктів педагогічного колективу в умовах спільної діяльності. Сумісність як процес взаємної діяльності реалізується протягом певного проміжку часу і характеризується адаптивними особистісними можливостями членів групи [3, 5, 14]. При цьому виокремлюється чотири стадії розвитку групи:

1. Початкова стадія розвитку групи. На цьому етапі люди вперше об'єднуються в групу для того, щоб виконати певне завдання. Кожний з них опиняється в ситуації, яка потребує умінь орієнтуватися. Людина почувається сором'язливо, захищається, намагається підвищити власну роль у вирішенні проблемного завдання. Старається приховати свої почуття, слабкості і бути раціональною.

2. Друга стадія: взаємне розкриття (протиборство). На відміну від першої фази, де на передній план висувається взаємне вивчення, у другій - зростає уважність до проблем групи й власної ситуації. Члени групи визначають, наявність схожості сприйняття й аналогічних позицій, зближаються між собою; починається критика методів і правил роботи, подолання упереджень стосовно певних осіб; відбувається зіткнення думок. Якщо на цій фазі вдається вивчити й взяти до уваги слабкі й сильні сторони членів групи, тоді з'являється можливість дізнатися про причини низьких результатів діяльності, скорегувати подальші дії.

3. Третя стадія: консенсус і кооперація. Після того, як група в другій фазі вирішила міжособистісні проблеми, різко зростає взаємна довіра співробітників. Група стає більш відкритою й почуває себе більш вільною в плані заперечення або прийняття методів роботи й способів дії. На цій фазі проявляється високий ступінь згуртованості, все більш узгоджуються цілі роботи й завдання спільних дій.

4. Четверта стадія: оптимальний колектив. Якщо група досягає цієї стадії, то це означає ідентифікацію різних членів групи із цілями групи і її спільними завданнями. Внутрішня взаємодія в групі характеризується взаємною відкритістю, постійним зворотним зв'язком, спільним аналізом результатів і прагненням до поліпшення стану справ; суперництво поступається місцем кооперації [86].

Важливим аспектом психологічної сумісності педагогічного колективу є соціально-психологічний клімат педагогічного колективу - специфічне явище, що складається з особливостей взаємосприйняття, взаємопочуттів, оцінок і думок, уміння реагувати відповідним чином на слова й дії колег [96]. Він впливає:

- на самопочуття членів педагогічного колективу;

- на розробку, прийняття й реалізацію спільних рішень;

- на досягнення ефективності спільної діяльності.

Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу може бути сприятливим або несприятливим.

Ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі:

- довіра й висока вимогливість до членів спільноти;

- доброзичлива й ділова критика;

- достатня інформованість членів колективу щодо завдань й стану справ;

- вільне вираження власної думки під час обговорення питань, що стосуються всього педагогічного колективу;

- задоволеність приналежністю до організації;

- терпимість до чужої думки;

- високий ступінь емоційної включеності й взаємодопомоги;

- прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі кожним з її членів.

В цілому слід наголосити, що на специфіку стану соціально-психологічного клімату педагогічного колективу мають вплив:

1. Стиль управління керівника і особливості менеджменту.

2. Успішний або неуспішний хід процесу спільної діяльності.

3. Застосовувана шкала заохочень і покарань.

4. Умови праці.

5. Атмосфера в родині, поза роботою, умови проведення вільного часу [74].

Звісно, що залежно від характеру соціально-психологічного клімату його вплив на педагога буде різним - стимулювати до праці, піднімати настрій, вселяти бадьорість і впевненість, або, навпаки, пригнічувати, знижувати енергію, призводити до виробничих і моральних втрат [14].

Крім того, соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі сприяє прискоренню або сповільненню розвитку професійно важливих якостей педагога: уміння діяти в екстремальних ситуаціях, приймати нестандартні рішення, ініціативність і заповзятливість, готовність до постійної інноваційної діяльності, до безперервного підвищення кваліфікації, рівня організаційної культури, удосконалення професійної майстерності [49, 50].

Варто відзначити, що на формування соціально-психологічного клімату педагогічного колективу здійснює вплив сумісність членів спільноти, що розуміється як найбільш сприятливе поєднання властивостей працівників, яке забезпечує ефективність спільної діяльності й особисту задоволеність кожного. Сумісність має прояв у взаєморозумінні, взаємоприйнятті, співчутті, співпереживанні членів педагогічного колективу [12].

На психофізіологічному рівні сумісності відзначається синхронність індивідуальної психічної діяльності працівників (різна витривалість членів групи, швидкість мислення, особливості сприйняття, уваги). А на псхологічному рівні виявляється оптимальне поєднання особистісних психічних властивостей (рис характеру, темпераменту) [62].

Несумісність членів педагогічної спільноти має прояв у прагненні членів колективу уникати один одного, під час вимушених контактів підвищується дратівливість, що може призвести до негативних емоційних станів і навіть до конфліктів [9, 20, 21].

Не можна розраховувати на те, що необхідні взаємостосунки у колективі виникнуть самі собою, їх треба цілеспрямовано формувати. Отже, формування сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі забезпечується завдяки:

- комплектуванню колективу з урахуванням психологічної сумісності працівників. Залежно від цілей діяльності у педагогічному колективі необхідно поєднувати та узгоджувати різні стилі поведінки людей. У багатьох ситуаціях група із представниками одного стилю поведінки може бути малоефективною (наприклад, якщо зберуться педагоги, які чекають вказівок і не вміють виявляти ініціативу, або тільки бажаючих керувати);

- відсутності зайвих працівників і вакансій. Як нестача педагогічних працівників, так і їх надлишок призводить до нестійкості групи: з'являється привід для виникнення напруги й конфліктів у зв'язку із стремлінням деяких осіб зайняти вакантне місце й піднятися по кар’єрній драбині або у зв'язку з нерівномірністю трудового навантаження окремих працівників та взагалі із наявністю зайвих осіб;

- службовому етикету, що починається із зовнішнього вигляду. У педагогічній діяльності недоречним є екстравагантно модний одяг, яскрава косметика, надлишок прикрас, що відволікають учнів від навчального процесу. Разом з тим неповагою до суб’єктів педагогічного процесу є недбалість в одязі, неакуратність, неохайність [48, 64, 72].

Слід зауважити щодо важливості в процесі керування педагогічним колективом вирішувати питання кадрового складу як передумови досягнення цілей організації. Кадрова робота містить у собі такі елементи: підбір і розміщення кадрів; навчання й розвиток кадрів; компенсація за виконану роботу; створення умов на робочому місці; підтримка стосунків із профспілками й об'єктивне вирішення трудових суперечок [72].

Окрім цього значущою характеристикою психологічної сумісності в педагогічному колективі є очікування педагогів від спільної діяльності та їх реалізованість [74, 75]. У цьому контексті можна виокремити два аспекти проблеми.

По-перше, це очікування, пов'язані із особистістю - те, чого вона домоглася для себе, реагуючи на стимули, які власні проблеми, викликані стимулюючими впливами, вирішила. По-друге – те, що людина зробила для колег, для колективу у відповідь на стимулюючі впливи, а також що організація зробила для членів спільноти.

Поєднати очікування людини й очікування організації дуже важко, тому що вони складаються з багатьох окремих очікувань, для стикування яких потрібно володіти мистецтвом управлінської діяльності.

Групу основних очікувань педагога складають такі сподівання:

- змісту й значимості роботи;
- оригінальності й творчого характеру професійної діяльності;
- ступеня залученості до діяльності й інтенсивності роботи;
- незалежності, прав і обов'язків в колективі;
- ступеня відповідальності й ризику;
- престижності й статусності педагогічної діяльності;
- ступеня включеності власної професійної діяльності у діяльний процес;
- безпеки, комфортності умов на роботі;
- визнання й заохочення щодо професійної майстерності;
- заробітної плати й премій;

- соціальної захищеності й інших соціальних благ, що надає педагогічний колектив;

- гарантії професійного зростання й розвитку;

- дисципліни й інших нормативних аспектів, що регламентують професійну діяльність;

- налагодженості стосунків між членами педагогічної спільноти [89].

Для кожного індивіда комбінація цих окремих сподівань, що сприяє формуванню його узагальненого очікування стосовно педагогічного колективу, різна. Причому структура очікування й відносний ступінь залежності окремих сподівань індивіда залежить від багатьох чинників, зокрема таких, як особистісні властивості, цілі, конкретна ситуація, у якій він перебуває, характеристики організації тощо.

Власне разом з тим педагогічний колектив також має низку очікувань щодо педагога, в котрому він прагне бачити:

- фахівця, котрий володіє певними знаннями й має відповідну кваліфікацію;

- члена спільноти, який сприяє його успішному функціонуванню й розвитку;

- людину, котра володіє певними особистісними й моральними якостями;

- члена колективу, здатного спілкуватися, взаємодіяти та підтримувати гарні стосунки з колегами;

- члена педагогічної спільноти, який розділяє її цінності;

- працівника, який прагне до поліпшення своїх виконавських здібностей;

- людину, віддану педагогічному колективу й готову відстоювати його інтереси;

- суб’єкта педагогічного процесу, готового здійснювати його з належною віддачею й на відповідному якісному рівні;

- члена колективу, здатного зайняти певне місце в організації й готового взяти на себе відповідні зобов'язання й відповідальність;

- педагогічного працівника, котрий відповідає прийнятим у колективі нормам поведінки, розпорядженням керівництва.

Комбінація очікувань колективу щодо педагога, а також ступінь значимості для організації кожного окремого сподівання можуть відрізнятися в різних педагогічних спільнотах. Тому не можна розробити єдину універсальну модель очікувань організації відносно людини, а також не можна запропонувати загальну модель очікувань педагога стосовно колективу, яка б була прийнятною для кожного члена колективу.

У процесі входження до колективу вчитель повинний усвідомити для себе, яким вимогам і нормам йому необхідно відповідати у взаємодії і спілкуванні з колегами, як варто інтерпретувати діяльність організації, у якій формі й з яких питань звертатися до керівництва, як прийнято розпоряджатися робочим часом, а також часом, відведеним для відпочинку [97].

Якщо член спільноти успішно виконує свою роль, якщо при цьому він сам особисто задоволений характером, змістом і результатами своєї професійної діяльності в організації та взаємодією з оточенням, то не виникає суперечок, що підривають взаємостосунки педагога та колективу.

Чіткість ролі передбачає, що педагогу, котрий її виконує, відомо й зрозуміло не тільки її зміст, але й зв'язок професійної діяльності із цілями й завданнями організації, його місце в сукупності робіт, які виконуються колективом. Для здійснення професійних обов’язків педагогічний працівник наділяється правами, бере на себе певні зобов'язання перед організацією й отримує відповідний статус в організаційному оточенні [33].

Важливими для ефективного управління й встановлення сприятливих стосунків факторами психологічної сумісності в педагогічному колективі є:

- задоволеність професійною діяльністю;

- захопленість професійною діяльністю, навчально-виховним процесом;

- прихильність колективу [14, 95].

Слід підкреслити, що вищезазначені фактори сприяють результативності діяльності педагога і педагогічного колективу в цілому. Також зауважимо, що стабільність у поведінці людини відіграє суттєву роль у встановленні її відносин з оточенням. Якщо особистість виявляє стабільність, відповідальність і в цілому передбачуваність, то колектив сприймає її позитивно. Якщо ж педагог постійно неврівноважений, примхливий і схильний працювати уривками або без особливих зусиль, то колектив негативно реагує на таку людину.

У будь-якій організації людина працює в оточенні колег. Групи відіграють дуже важливу роль у житті кожного члена організації. Вони або сприяють більш повному розкриттю його потенціалу або, навпаки, пригнічує здібності й бажання працювати продуктивно, з повною віддачею [4, 21].

Взаємостосунки між колегами утворюють складну, динамічну, взаємозалежну систему, у якій можна виділити декілька видів стосунків. Кожний із них не існує абсолютно незалежно від іншого, їхня самостійність є відносною і точних меж між ними немає. Проте вони якісно розрізняються.

Стосунки в колективі найчастіше розрізняють:

- за вертикаллю - це міжособистісні зв'язки, що складаються між керівниками й підлеглими, лідерами й іншими членами колективу, в загальному між людьми, що займають у внутріколективній офіційній посадовій ієрархії різний статус;

- за горизонталлю - це міжособистісні зв'язки членів колективу, що займають однакове офіційне й неофіційне положення (колеги);

- офіційні - стосунки, які зумовлюються посадою. Вони встановлюються законом, регулюються уставами, положеннями, затвердженими правилами;

- неофіційні - складаються на основі особистісного ставлення один до одного. Для них не існує загальноприйнятих законів і норм, твердо встановлених вимог і положень;

- ділові міжособистісні - це взаємостосунки, які виникають в умовах спільної діяльності;

- особистісні стосунки складаються незалежно від виконуваної роботи [36, 65].

У злагодженому колективі формується система ділових і особистих взаємин, які добре доповнюють один одного й відіграють різну роль у задоволенні потреб і інтересів членів колективу. Особистісні стосунки відносяться до розряду неофіційних, але при цьому всі офіційні не залишаються поза увагою. Особистісні взаємини іноді мають синоніми, такі як «дух колективу», «людина команди» та ін. У надзвичайних або критичних ситуаціях, під час відсутності або руйнування офіційних стосунків на перший план виходять особистісні, що виявляють:

- лояльність: члени колективу можуть сваритися й сперечатися один з одним, але для зовнішнього оточення вони сприймаються як єдиний фронт. Можна критикувати один одного, але твердо відкидати зовнішню критику;

- повага: члени колективу визнають перевагу колег, їхні особливі знання та вміння в певних областях і звертаються до них, незважаючи на особисте ставлення;

- толерантність: члени колективу миряться з недоліками один одного. Хтось із них може мати дратівливі звички, але інші скоріше терпляче ставляться до цього і не бажають працювати з кимось стороннім;

- повна довіра: члени колективу очікують на допомогу від інших, тому що самі завжди допомагають, коли це необхідно [72].

В залежності від специфіки відносин в колективі вирізняються особливості поведінки членів спільноти. На думку Дж. Морено, існує чотири типи поведінки людей у колективі, які віддзеркалюють ставлення члена групи до завдань, цілей та норм, що забезпечують, поведінку:

1. Внутрігрупова сугестивність - безконфліктне, неусвідомлюване прийняття думки групи. Відбувається мов би гіпнотизування: прийняття думки групи є некритичним;

2. Конформність - усвідомлена зовнішня згода з думкою групи при внутрішній розбіжності з нею. Людина усвідомлено змінює власні оцінки, під тиском групи, внутрішньо залишаючись незгодною із цим;

3. Негативізм - людина в усьому противиться думці групи, демонструючи на перший погляд незалежну позицію; вона «прив'язана» до групової думки, але завжди зі зворотним знаком;

4. Колективізм - це тип поведінки особистості в колективі, для якої характерним є вибіркове ставлення до будь-яких впливів, думок групи, продиктований усвідомленню суспільно значимих цілей і завдань.

Професійній діяльності ми присвячуємо значну частину свого життя, тому бажання почувати себе серед колег комфортно й упевнено цілком зрозуміле. Але, на жаль, людей, котрі йдуть до школи як на свято, не дуже-то багато. Часто причиною цього є наше професійне середовище.

Як і будь-які людські співтовариства, педагогічні колективи не можуть існувати без конфліктів. Періодично виникають психологічні тертя, негативні наслідки яких відомі: зниження працездатності, зниження мотивації, ріст плинності кадрів і як наслідок - погіршення показників. Керівники стурбовані тим, як зблизити колектив, підвищити ефективність командної роботи, створити атмосферу довіри й згуртованості [11].

Дійсно, ця проблема є досить актуальною. Нерідкі випадки, коли працівники віддають перевагу гарному колективу не тільки завдяки більшій грошовій винагороді за свою працю чи перспективам кар'єрного зростання, а заради сприятливого психологічного клімату в колективі й позитивних емоційних контактів з колегами. Але є тип людей, норма життя яких - вічна боротьба й конфлікти. Неповага й зневажливе ставлення до колег, егоїзм, сарказм, а часто й відверта брутальність отруюють атмосферу в колективі. При цьому такі особистості, досить часто виявляють професійну

майстерність у викладанні своєї дисципліни, що оцінює керівництво, але водночас вони створюють нестерпні стосунки з іншими викладачами та учнями.

У соціальній психології існує окремий напрямок, що вивчає поведінку малих груп, об'єднаних за професійною ознакою. Важливим аспектом діяльності таких груп є принципи й умови формування сприятливого психологічного клімату в організації [55].

Варто відзначити, що за наявності в колективі проблеми психологічної несумісності, необхідна ініціатива зверху. У ситуації зіткнень, керівництво не повинне усуватися від рішення, покладаючись на зрілість співробітників. Не слід забувати, що відповідальність за будь-які конфліктні ситуації в колективі покладається на директора [30].

Ефективний керівник повинний через спільне обговорення швидко знайти правильний вихід з положення [44]. Педагоги високо оцінюють можливість зворотного зв'язку. Для них участь директора у вирішенні проблемних ситуацій - свідчення уваги до себе, підтвердження того, що проблема не надумана.

У внутрішніх уставах і кодексах багатьох закладів є положення про ділову етику. Але далеко не завжди приписання поширюються на міжособистісні стосунки, які загострюються саме через психологічну несумісність. Такі розбіжності усувають декількома способами [23].

По-перше, від конфлікту можна ухилитися. Для цього потрібно намагатися уникати ситуацій, що провокують виникнення конфлікту, і не обговорювати питання, що породжують розбіжності.

По-друге, можливе згладжування проблеми. Тут важливо не допускати проявів агресії й запеклості, призиваючи до професійної солідарності. Девіз цього методу: «Ми усі – єдиний колектив, так навіщо ж розгойдувати наш човен?»

По-третє, можна піти на компроміс. Чужу точку зору при цьому приймають настільки, наскільки вона є приємлимою, що уникнути конфлікту.

Однак всі ці способи мають і свої недоліки, головний з яких - відмова від вирішення проблеми, що провокують міжособистісні зіткнення. Часто керівники відмовляються від прийняття рішень, спрямовуючи ситуацію до самовирішення.

Найкраще попередити негативні наслідки психологічної несумісності. Фахівці з питань роботи із персоналом добре знають, наскільки важливі соціальні й психологічні критерії сумісності в колективі. Якщо виконується ця умова, то ефективність діяльності значно збільшується.

Актуальними є питання психологічної сумісності й при наборі нових людей. Їхнє органічне входження в команду часто виявляється непростим психологічним завданням [3].

Серед факторів, що спонукують працівників до активності й високопродуктивної праці, можна визначити:

1. Прийом на роботу. Його психологічний вплив на працівника полягає в тому, щоб залишити приємне враження від першої зустрічі з керівником і колективом. Для цього необхідно увести його в колектив, ознайомити з усіма аспектами діяльності, забезпечити всім необхідним для успішного виконання посадових обов'язків, вселити в нього впевненість, що він добре впорається з роботою. У деяких педагогічних колективах до молодого спеціаліста прикріплюється досвідчений педагог, котрий надає йому допомогу й сприяння.

2. Повна інформація про пільги, що випливають із приналежності до колективу. Негайна винагорода, яка означає, що оплата праці не повинна бути відірвана в часі від самої праці, інакше вона втрачає стимулюючий зміст. Справедливе ставлення до педагогічних працівників, тобто підтримка протягом його діяльності в колективі. Справедливість пізнається за співвідношенням посадового положення й винагороди різних працівників у

колективі, залежністю її від якості й результатів їхньої праці. Принцип справедливості: за рівну працю - рівна плата.

У згуртованому колективі персонал ясно бачить і усвідомлює результати своєї діяльності, сприймаючи її як спільну справу, а, отже, висока й задоволеність від її результативності, що поєднує людей. Клімат у психологічно сумісному колективі впливає й на вирішення інших завдань. Так, сприятлива психологічна атмосфера - це наймогутніший антистресовий фактор, що перевершує популярні методи релаксації, вважають дослідники проблем стресу [87]. Досить перекинутися доброзичливим жартом з колегою, обговорити кумедну ситуацію, посміятися - і від стресу не залишиться й сліду.

Сумісність співробітників складається з декількох чинників, які в критичні моменти можуть стати вирішальними. У малих групах (від 3 до 7 чоловік) важлива сполучуваність характерів, що виражається в подібності природних властивостей людей. Це й тип нервової системи (темперамент), і фізична витривалість, і працездатність, і емоційна стійкість, а головними тут виступають ціннісні орієнтації людей. Навіть і різні характери можуть приборкуватися, коли особистості сповідують близькі погляди, цінують і поважають один одного, намагаються прийняти несхожість іншого.

Існую думка серед науковців, що зазначені якості не мають великого значення для успішної роботи, поступаються професійним навичкам. Проте психологи стверджують: чим довше колеги працюють разом, тим важливішим є психологічний комфорт і їхня особистісна сумісність.

У великих групах ці чинники мають менше значення, але й тут керівник повинний прагнути до спільного «соціального поля». Йому необхідно розділити своє й об'єктивне розуміння психологічної злагодженості. Створюючи колектив, він не може бути всередині, а завжди тільки над ним. Тому директор й розглядає іноді психологічну сумісність суб'єктивно. У такій ситуації за основу треба взяти глобальні цінності закладу, зрозуміти, що школа й керівник - поняття не тотожні. Школа - це всі

її педагогічні працівники, учні та їх батьки, і об'єднання їх спільною філософією справи є гарантією психологічної злагодженості.

Фахівці, що працюють над проблемою психологічної сумісності, зазначають, що особливої уваги заслуговують гендерні й вікові показники [17, 22, 24]. Специфіка чоловічої й жіночої психології накладає свій відбиток на характер внутрігрупових взаємин.

Дійсно, жіночі колективи більш динамічні, легше адаптуються до зовнішніх умов, що змінюються. Вони більш емоційні, ситуативні, у них частіше виникають суперництво, інтриги, рольові конфлікти, зумовлені особистими амбіціями [35].

Чоловічі групи більш раціональні й прагматичні. Конкуренція й конфлікти в них, як правило, базуються на діловій платформі. Тому оптимальними є рівномірно представлені групи. Однак педагогічні колективи – переважно жіночі за своїм складом.

Вік педагогів, які працюють разом, також є важливим чинником, часто визначальним у психологічній сумісності. Об’єднання у дружні групи в колективі найчастіше здійснюється саме за цією ознакою. Серед педагогів одного віку, особливо молодих, скоріше утворюються доброзичливі міжособистісні стосунки, симпатії та взаєморозуміння.

Але на тлі емоційної стриманості й раціональності людей середнього віку молодіжні команди експансивні й схильні до конфліктів. Труднощі в сполученні різновікового персоналу переживають багато колективів. Почуття захищеності й приналежності до єдиної команди тут набувається завдяки наявності спільної ідеї.

Однак не слід вважати психологічний клімат найважливішим чинником успішної діяльності, нехтуючи іншими. Одним із прикладів є ситуація помилкової сумісності.

Нерідко керівники зіштовхуються з парадоксальним на перший погляд явищем. Дружний (з їх погляду), сформований колектив виявляється низькоефективним. Як правило, причина - у підміні понять. Зовнішня

безконфліктність і догоджання не можуть бути психологічним ідеалом, навпаки, дуже часто це ознака незацікавленості у діяльності педагогічного колективу і школи. Немає інтересів - немає конфліктів й обговорень. Персонал відбуває робочий час, з нетерпінням чекаючи закінчення уроків. Таким людям зайві конфлікти ні до чого. І часто керівники роблять помилку, акцентуючи увагу на безконфліктних й дружелюбних, у результаті одержують неконкурентоспроможну, незацікавлену у професійному та особистісному зростанні команду.

Справжня психологічна сумісність - це не тільки доброзичливість у стосунках з колегами, але й переживання за колектив, школу, ототожнення своїх інтересів із прагненнями колективу [43, 73, 80]. Атмосфера в команді повинна не розслаблювати педагогів, а налаштовувати їх на активну діяльність, у якій немає місця непродуктивним міжособистісним конфліктам та інтригам.

Соціально-психологічний клімат - це превалюючий у колективі відносно стійкий психологічний настрій його членів, що проявляється у всіх формах професійної діяльності. Соціально-психологічний клімат визначає систему стосунків членів колективу один до одного, до праці, до навколишніх подій і до організації в цілому на основі індивідуальних і групових ціннісних орієнтацій. Будь-які дії керівника або члена колективу (особливо негативного характеру) позначаються на стані морально-психологічного клімату, деформують його. І навпаки, кожне позитивне управлінське рішення, позитивна колективна дія поліпшує морально-психологічний клімат. Основою позитивного сприятливого морально-психологічного клімату є суспільно значимі мотиви ставлення до праці у членів педагогічного колективу. Оптимальне поєднання цих мотивів буде в тому випадку, якщо задіяти три компоненти: матеріальну зацікавленість до даної конкретної роботи, безпосередній інтерес до процесу праці, обговорення результатів спільної професійної діяльності.

Ознакою сприятливого соціально-психологічного клімату є активна участь всіх членів колективу в управлінні, що може прийняти форму самоврядування. Іншою ознакою позитивного морально-психологічного клімату є висока продуктивність колективної роботи. Наступна ознака - розвинені міжособистісні стосунки, міжособистісні контакти в колективі школи. Можна відзначити й таку ознаку, як позитивна установка колективу на нововведення.

Отже, формування позитивного морально-психологічного клімату є одним з механізмів згуртованості колективу. Іншим важливим механізмом згуртованості колективу є психологічна сумісність його членів. Наявність навіть двох несумісних людей (особливо в малих колективах) серйозно позначається на атмосфері в цілому колективі. Особливо згубними є наслідки, коли несумісними виявляються формальний і неформальний лідери або безпосередньо пов'язані посадовими обов'язками керівники. У цих умовах конфліктні стосунки охоплюють увесь колектив.

Особливість психологічної сумісності полягає в тому, що контакти між людьми опосередковані їхніми діями й вчинками, думками й оцінками. Несумісність породжує ворожість, антипатії, непродуктивні конфлікти, а це негативно позначається на спільній діяльності. Таким чином, психологічна сумісність - це соціально-психологічна характеристика групи, що має прояв у здатності її членів узгоджувати (робити несуперечливими) свої дії й оптимізувати взаємини в різних видах спільної діяльності.

Якщо ефект сумісності найчастіше виникає в особистих стосунках між членами колективу, то ефект спрацьованості є результатом ділових взаємостосунків, пов'язаних з професійною діяльністю.

Спрацьованість - показник узгодженості міжіндивідуальної взаємодії в умовах конкретної спільної діяльності. Спрацьованість характеризується високою продуктивністю спільної роботи індивідів. Таким чином, основа спрацьованості - успішність і результативність саме спільної діяльності, коли між її учасниками виникає узгодженість дій. М. Г. Рогов і М. М Обозов

довели, що для нормального функціонування колективу дуже важливою є спрацьованість на рівні «керівник - заступник».

Для налагодження дисципліни, підвищення продуктивності праці й створення сприятливого психологічного клімату керівникові необхідно знати специфіку міжособистісних стосунків у власному колективі. У будь-якому колективі між людьми складаються невидимі зв'язки, які неможливо відобразити в жодному штатному розкладі. Виникає неформальна структура, що розбудовується на симпатіях і антипатіях членів колективу. Відомо, що внутрігрупові конфлікти, як правило, зароджуються в неформальній структурі, а потім поширюються на сферу формальних стосунків, що заважає нормальному ритму діяльності колективу.

На думку соціальних психологів, спрацьованість, злагодженість колективу визначається ступенем єдності формальної й неформальної структур [96]. І чим вищим є цей ступінь, тим більших успіхів може досягти колектив. Один з методів дослідження міжособистісних стосунків, доступний кожному керівнику, поглиблене вивчення різних соціальних чинників, а також конкретних дій педагогів, які входять до складу даного колективу. До таких соціальних фактів можна віднести взаємодопомогу, дружбу, сварки, конфлікти тощо. Постійне спостереження за цими явищами дозволить керівнику вивчити міжособистісні стосунки підлеглих.

У заохоченні ефективної діяльності, поведінки, у покаранні негативних вчинків закладена психологічна сутність виховання й стимулювання педагогічних працівників [32, 85]. Ці засоби впливу дозволяють утримувати особистість у рамках певних моральних вимог суспільства й законів. Однак перевагу у виховній роботі необхідно надавати заохоченням. Покарання ж варто розглядати як надзвичайний захід виховного впливу, і його потрібно вміти дуже обережно застосовувати. Постійний страх людини, що вона може бути покарана за неправильні дії, за допущену помилку при прояві ініціативи, породжує рутинерів і перестрахувальників.

У контексті визначення психологічних аспектів виховної й стимулюючої діяльності керівника, необхідно відзначити, що жоден із прийомів, будь то переконання або осудження, заохочення або покарання, використовуваний окремо, не принесе позитивного ефекту. Отже, щоб спільна діяльність стала результативною, керівник повинний уміти користуватися всім арсеналом стимулюючих і виховних впливів [7, 52, 58].

Отже, колектив - це не просто арифметична сума індивідів, а якісно нова категорія. На членів спільноти, що становлять колектив, впливають певні соціально-психологічні закономірності. Звісно, що відсутність знань щодо відзначених закономірностей ускладнює процес управління, мобілізувати суб'єктів спільної діяльності до виконання поставлених завдань. Власне це й спричинює необхідність формування психологічної культури керівників, знань соціально-психологічної структури колективу й соціально-психологічних закономірностей, які діють у групах людей [10, 77, 78].

Психологічний механізм оцінки особистості полягає в тому, що похвала керівника підвищує авторитет працівника й тим самим впливає на ставлення до нього членів колективу [18, 25]. В оцінці діяльності членів колективу, важливо прагнути того, щоб члени спільноти відчували, що керівник і колектив в цілому поважають і схвалюють його особисті чесноти, успіхи в роботі й суспільній діяльності. Завдяки цьому людина прагне стати ще кращою, домогтися більш високих показників у діяльності. У цьому природному прагненні, у моральних зусиллях, що заохочуються керівником і колективом, а також у почутті самоповаги й полягає сутність позитивної оцінки у виховному процесі й активізації особистості, її ставлень до спільноти в цілому і задоволення власною професійною діяльністю [12, 38].

Важливо не тільки те, щоб керівник на роботі не виглядав похмурим, а також і те, щоб кожна людина приходила на роботу в бадьорому, а не пригніченому стані, й щоб гарний настрій у неї зберігався. Це багато в чому залежить від того, який соціально-психологічний клімат створений у колективі.

Соціально-психологічний клімат - це психологічний настрій у групі, що відображає характер взаємин між людьми, специфіку суспільного настрою, стилю керування, умови й особливості праці й відпочинку в даному колективі.

Таким чином важливим теоретичними положеннями, що слугують підґрунтям нашого експериментального дослідження є:

Колектив - це вища форма організації групи, у якій міжособистісні стосунки опосередковуються особистісно значущим і суспільно важливим змістом групової діяльності. Колектив - це реальна, мала, організована формальна група вищого рівня розвитку.

Керівникові, діловій людині важливо знати особливості формування морально-психологічного клімату й механізми згуртування колективу. У своїх управлінських рішеннях, при підготовці, навчанні й розміщенні кадрів необхідно використовувати відповідні засоби щодо оптимального узгодження міжособистісної взаємодії членів колективу в умовах конкретної спільної діяльності.

Найважливішим для керівника в конфліктних ситуаціях є їхня профілактика. Не вирішення, а саме профілактика, тобто попередження розвитку самих конфліктних ситуацій. Однак, якщо конфлікт уже виник, варто брати діяльну участь у його розв’язанні, застосовуючи для цього ті або інші способи (примирення сторін, шлях компромісу).

Наступне теоретичне положення нашого експериментального дослідження пов’язане із специфікою самоорганізаційних процесів управління педагогічним колективом і розвитку суб’єктів педагогічної діяльності.

Сучасна епоха характеризується процесом становлення й розвитку нової гуманістичної парадигми у психології й теорії освіти. Пильна увага сучасного суспільства до проблеми гуманістичної освіти багато в чому пов'язане з еволюцією психолого-педагогічних поглядів, відповідно до яких у центр наукової картини світу ставиться людина.

Високими технологіями в освіті, за твердженням О. В. Бондаревської, є технології розробки, процес упровадження яких ґрунтуються на використанні досягнень фундаментальної науки [89]. Одним з таких досягнень постає теорія синергетики, практичне використання якої вже приносить принципово нові якісні результати в керуванні освітніми установами.

Перехід до демократичної й гуманістичної освіти, наповнення її змісту загальнолюдськими цінностями й особистісними сенсами актуалізують необхідність переходу освітніх установ у режим розвитку й саморозвитку, використання механізмів культурної ідентифікації і синергетичного самоорганізаційного потенціалу особистості.

Зміна традиційної парадигми освіти на гуманістичну, особистісноорієнтовану вимагає перегляду ряду теоретичних положень означеної проблеми. Традиційна система освіти, орієнтована на формування в учнів знань, умінь і навичок, не відповідає тій реальності, в якій діє сучасна людина. Сьогодні застосування знань є творчою проблемою, розв'язуваною щораз у неповторній ситуації. Завдання вчити творчості, виховувати самостійну особистість, яка вміє критично мислити, вести дискусію, аргументувати й ураховувати аргументи опонента, посідає одне з перших місць (В. О. Лекторський).

Розвиток системи освіти значною мірою визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всіма його ланками.

Сьогодні у країні відбувається процес подолання технократичних і адміністративно-бюрократичних методів керування, перехід до високих гуманних технологій. Їх основу становлять такі компоненти як самоорганізація, самоврядування, саморегуляція, цілепокладання особистості й ін. Ці компоненти визначають гуманістичну сутність неформального, гнучкого керування, де рівною мірою затребувані потенціали особистісного розвитку членів педагогічного колективу.

Дана проблема висвітлюється в працях німецьких дослідників процесів управління В. Зигерта і Л. Ланга. Отже, керування – це таке управління людьми й таке використання засобів, що дозволяє виконувати поставлені завдання, гуманним, економічним і раціональним шляхом. Ефективність керівництва автори пропонують визначати по тому, наскільки керівник зумів привести співробітників до особистих успіхів і самореалізації.

Керування здійснюється за загальними законами у всіх складних динамічних системах (соціальних, психологічних, біологічних, технічних, економічних і ін.), але формування людини як особистості і її діяльність завжди відбувається в соціальних структурах.

Освіта це та сфера соціокультурної життєдіяльності, де відбувається становлення духовно зрілої, морально вільної особистості, здатної нести відповідальність за долю культури, захищати й відстоювати загальнолюдські цінності, творити цілісний, гуманний світ (А. М. Валицька).

Тому керування в освітніх установах має свої особливості, шляхи й способи, що визначаються: повагою до людини, довірою, цілісним поглядом на учня й учителя й фокусуванням уваги на розвитку їх особистісних якостей.

Освіта – це відкрита система. Відкритість припускає обмін інформацією з навколишнім середовищем. Теорія самоорганізації демонструє властивості відкритих систем, що є не стабільними. Вони виявляються нестійкими й повернення до початкового стану є необов'язковим. У деякій точці, названій біфуркацією (розгалуженням), розвиток системи стає неоднозначним. При наявності нестійкості змінюється роль зовнішніх впливів. У певних умовах мізерно малий вплив на відкриту систему може призвести до значних непередбачених наслідків (розкриття нестійкості). У відкритих системах, що є нестабільними, виникають ефекти узгодження, коли елементи системи корелюють свій стан через якісь проміжки часу. Такий кооперативний, узгоджений розвиток є характерним для систем різних типів: біологічних, соціальних, економічних і ін. У результаті узгодженої

взаємодії відбуваються процеси впорядкування, виникнення з хаосу певних структур, їхнього перетворення й ускладнення. Чим більше відхилення від рівноваги, тим більше утворення взаємозв'язків, тим вище узгодженість процесів, що навіть протікають у віддалених галузях і, здавалося б, не зв'язаних один з одним. Самі процеси характеризує нелінійність, наявність зворотних зв'язків і пов'язані із цим можливості керуючого впливу на систему. Це значить, що необхідність вирішувати складні проблеми, може сприяти подальшому підйому особистості.

Керування освітньою установою в режимі самоорганізації – це оволодіння способами ініціювання процесів самодобудовування, де організація – це наслідок необмеженого здійснення процесів самоорганізації й саморозвитку кожного члена педагогічного співтовариства.

Суть самоорганізації в керуванні освітньою установою полягає не у розвитку традиційних форм демократизації управління (колективне прийняття рішень, участь членів колективу в керуванні й тощо), а в передачі повноважень, наданні кожному працівнику права самостійно приймати й реалізовувати рішення в рамках своєї компетентності. Тому контроль із боку керівництва повинен бути обмежений і спрямований на кінцеві результати. При цьому перевага віддається самодисципліні й самоконтролю.

Самоорганізаційний потенціал управління складається з можливості творчої самореалізації тих, хто приймає рішення для самостійного використання; у можливості інтенсивної взаємодії й обміну інформацією між всіма учасниками педагогічного процесу. Творчий потенціал особистості – це здатність до самоактуалізації й самореалізації, що може бути виявлена завдяки продуктивним змінам у змісті діяльності [16, 69].

У наш час постійних трансформацій можна жити й успішно працювати лише за умов самоорганізаційного розвитку, тому важливо сьогодні не просто керувати навчальним закладом, а управляти його саморозвитком, самоорганізацією. Практично це означає прийняття до уваги всіх компонентів людського «само» у діяльності будь-якої соціально-педагогічної

системи. Здатність до самоорганізації стала однією з найважливіших умов виживання освітніх установ, результативності, продуктивності й успішності їхньої діяльності, оскільки проблеми й завдання, з якими останнім часом доводиться зіштовхуватися педагогічним колективам, усе більше є творчими й не мають однозначного варіанта вирішення.

Для включення самоорганізаційних механізмів в освітній установі необхідно, щоб сама система керування працювала у синергетичному режимі - самоорганізації, самовдосконалення, саморозвитку. Власне такий підхід, що враховує природу освіти як суспільного інституту здатний призвести до успіху.

Проблеми в процесі переходу від традиційної парадигми в управлінні освітою до гуманістичної і демократичної виникають внаслідок протиріч, що мають місце в даній системі. До них віднесемо такі:

1. Невідповідність системи керування новим особливостям об’єкта управління. Розповсюджена система керування освітою за своєю суттю адміністративно-розпорядницька. Вона, як і раніше, зберігає традиційні підходи до керівництва об'єктами управління, у той час як їхній якісний зміст істотно змінюється. В існуючій системі практично відсутні орієнтації на взаємодію із суб'єктами управління, які й визначають потенціал розвитку освітньої установи.

2. Більшість керівників освітніх установ виявилися непідготовленими до інноваційної діяльності в нових умовах, коли законодавчо визнано їхнє право самостійно вирішувати широке коло проблем, пов'язаних з розвитком навчальних закладів.

3. Форми, методи, зміст управління освітою зберігаються традиційні для попереднього періоду цілі, способи й засоби свого здійснення, суперечать тенденціям суспільного розвитку, обумовленого цілями інформаційного світу, що динамічно розвивається. У сучасному суспільстві виникає необхідність у спеціалістах, які вміють швидко пристосовуватися до будь-яких змін, гнучкі, здатні працювати більше, ніж в одній професійній

позиції, у тому числі й у ролі керівника, допитливі, котрі прагнуть з'ясувати, що і як відбувається, й вплинути на це, що відбувається, здатні зберігати самовладання в умовах невизначеності, аж до повного безладдя й абсолютної неясності, які виявляють прагнення мати досвід у декількох галузях, трансформувати ідеї з однієї наукової сфери до іншої. Інакше кажучи, сьогодні затребувані насамперед індивідуальність і заповзятливість, орієнтованість на майбутнє (включаючи фантазію).

Авторитетні дослідники сучасної теорії управління освітніми установами (Л. М. Карамушка, В. М. Лизинський, О. М. Мойсеєв, М. М. Поташник, П. І. Трет'яков і ін.), розглядаючи коло цих проблем, досить детально окреслюють шляхи виходу із ситуації, що склалася. При цьому вони зазначають, що подолання протиріч призвело до виникнення інновацій у самому управлінні.

Дані протиріччя дуже точно пояснюються законами синергетики. Як стверджує один з авторів теорії педагогічної синергетики, своєрідна закритість сучасних науково-управлінських структур педагогічної системи – явище відносне. Інновації в управлінні, як це не парадоксально, уже є показником свідомості, що самоорганізується, його функціонерів. Але саме дія свідомості в традиційному режимі закритості, що не забезпечує систему новими каналами енергетичного підживлення, призводить її до саморуйнування. Наскільки б добре вона не була «захищена», система змушена не тільки приймати, але й активно шукати агентів свого знищення.

Сучасні зміни в системі управління педагогічними установами пов'язані із глибокими кризовими явищами в сфері освіти. Традиційні принципи управління не є достатніми для забезпечення розвитку освітньої установи.

Добре налагоджені механізми «твердого» керування увійшли в суперечність зі стихійністю, невизначеністю, непередбачуваністю зовнішньої ситуації стосовно адміністрації освітньої установи середовища. Сьогодні одним із найбільш популярних понять менеджменту

є «невизначеність», не в значенні незнання, а як постійна мінливість умов, поведінки (зокрема, виникнення нових зв'язків). В умовах динамізму життєдіяльності повний облік і прорахування заздалегідь, до найменших деталей стає малоймовірним. Тому завдання керівника полягає в підтримці й ініціюванні процесів самоорганізації в освітній установі.

Зрозуміло, сучасний менеджмент не відкидає повністю раціоналістичну модель, що була й залишається методологічною основою формування організаційних структур, планування, розрахунків тощо. Елементи авторитарного управління, як і раніше, є ефективнішими в певних екстремальних умовах, що вимагають, наприклад, швидкої концентрації зусиль при рішенні оперативних завдань. А там, де треба експериментувати, творити, налагоджувати взаємодію, співробітництво, власне адміністративні важелі стають неприйнятними - потрібно нове, більш гнучке керування.

Нова парадигма управління розглядає освітню установу як відкриту систему, що самоорганізується, для керування якої необхідне знання й правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу самоорганізації.

Отже, ідея самоорганізаційного керування освітньою установою засобами інтенсивного розвитку лідерського й творчого потенціалів кожного члена педагогічного співтовариства і самоорганізаційні уміння кожного суб’єкта педагогічного процесу є необхідною умовою успішності педагогічної діяльності в сучасних умовах. Самоорганізація в управлінні освітньою установою виникає як необхідність існування нестабільної системи особливого типу, стійкість якої забезпечується штучним опосередкуванням зовнішніх (з освітньою установою) і внутрішніх взаємовідносин. Відповідно вся сукупність опосередковуючих механізмів керування (ініціювання, структурування, мотивація, міжособистісні стосунки, гуманність, м’яке регулювання тощо) поєднується поняттям «організаційна культура». Трактування культури як комплексного

антиентропійного механізму представлені в численних дослідженнях філософів, психологів, соціологів, педагогів.

На сьогодні ні у вітчизняній, ні у світовій практиці не існує цілісної сукупності (або системи), за допомогою якої можна було б запровадити досвід самоорганізації в управління освітньою установою.

Вирішення проблеми розвитку потенціалу самоорганізації в управлінні освітньою установою можна здійснити на основі крос-дисциплінарного підходу, використовуючи вже відомі в психології й синергетиці інтегративні показники, одночасно розробляючи нові механізми їх поєднання. При цьому потенціал самоорганізації в керуванні повинний оцінюватися не тільки за допомогою синергетичних, але й за допомогою психолого-педагогічних параметрів, тому що саме вони перебувають у сфері життєдіяльності даного конкретного навчального закладу.

Реалізація потенціалу самоорганізації в управлінні освітньою установою визначається завдяки тому, наскільки повно кожний член педагогічного співтовариства розкриває закладені в ньому задатки, творчі й лідерські здібності (у тому числі й управлінські), наскільки задовольняються його інтереси, потреби, і наскільки все це сприяє досягненню мети розвитку освітньої установи.

Важливу роль у формуванні комунікативної успішності відіграє прояв лідерських здібностей. Серед якостей лідера визначають: ініціативність, наполегливість, гнучкість, цілеспрямованість тощо. Відзначається, що лідер формує гармонічні відносини зі своїм оточенням, котрі базуються на рівновазі між суб'єктивним відчуттям самодостатності й почуттям спільності, лідер допомагає прояву індивідуальності інших людей за допомогою власної індивідуальності. У руслі особистісного підходу до комунікативної успішності (О. О. Бодальов) виділяються необхідні для успішного спілкування особливості: спрямованість, при якій інші люди знаходяться у центрі системи цінностей, рівень розвитку пізнавальних інтересів,

гармонічний розвиток емоційної сфери, уміння вибрати адекватний спосіб спілкування й ін.

Виявлені протиріччя тісно пов'язані також із проблемою лідерства в організації, що ми розглядаємо у зв'язку із проблемою результативності педагогічного колективу, де самоорганізація – схильність будь-якої системи до саморозвитку за допомогою надбудовування, «вирощування» із власного середовища нових, більш життєстійких структур. Отже, педагогічна самоорганізація - здатність педагога до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманного змісту його діяльності. Внутрішні ресурси вимагають певної зовнішньої ініціативи.

Базовими для розв’язання проблеми розвитку потенціалу самоорганізації керування освітньою установою є дослідження загальних закономірностей соціального керування, а також роботи, у яких висвітлюються проблеми синергетики і, зокрема, проблеми педагогічної синергетики. Наукові концепції названих учених дозволяють визначити й класифікувати проблеми управління освітньою установою, яка переходить у режим самоорганізації, на основі синтезу загальних закономірностей керування, характерних для соціальних систем, і закономірностей синергетики.

Принципове значення мають дослідження, що розкривають процесний (функціональний), проблемно-функціональний, системний, оптимізаційний, культурологічний, мотиваційний та ін. підходи в керуванні освітніми установами. Аналіз цих підходів надає можливість показати передумови переходу від суб’єкт-об’єктних стосунків у системі «учитель-учень-батьки» до суб’єкт-суб’єктних. У психології піднята нами проблема розглядається у теоріях колективу як суб'єкта діяльності; у дослідженнях колективної творчості, соціального мислення, управлінських процесів (Л. М. Карамушка, Г. М. Мануйлов, Е. Я. Мелибруда, В. О. Розанова тощо), у яких основна увага акцентується на створенні в соціальній групі умов для комфортного співробітництва її суб’єктів, їх саморозвитку.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми становлення педагогічного колективу дозволяє визначити загальні функції, які реалізуються в процесі спільної взаємодії:

1) інструментальна функція забезпечує створення умов для здійснення спільної діяльності членів колективу. Експресивна роль спільної взаємодії полягає в задоволенні потреб членів команди в схваленні, повазі й довірі;

2) підтримуюча функція виявляється у тому, що люди прагнуть до згуртованості у складних для них ситуаціях;

3) корекційна функція закладена в самій спільній діяльності, коли партнери явно або опосередковано коректують поведінку один одного;

4) розвиваюча функція відповідає за збагачення особистості члена команди новими ціннісними орієнтаціями, мотивами, змістами професійної діяльності, що поділяються всіма учасниками командної взаємодії.

За допомогою методики факторного аналізу Б.Б.Барциц виокремлює п’ять факторів, які можна використовувати як критерії, що характеризують у цілому здатність суб'єкта до спільної діяльності.

Таблиця 2.1.

Критерії оцінки розвитку здатності до командної роботи

	Критерії	**Діапазон значень**		
		мін	**середнє**	**макс**
1.	Тенденція до домінування й прагнення до успіху	4,6	9,9	17,5
2.	Емоційна стійкість	2,8	5,8	7,3
3.	Комунікативна компетентність	3,3	6,5	8,0
4.	Потреба в підтримці й схваленні	2,3	4,2	7,1
5.	Готовність до командної взаємодії	1,2	2,2	3,5

Кожний з виділених факторів має свої показники, що відображають характеристики індивідуально-професійного розвитку керівників, які дозволяють описати критерії розвитку здатностей до спільної діяльності.

Критерій «тенденція до домінування й прагнення до успіху». Тенденція до домінування розуміється як прагнення суб'єкта до активно вираженої особистісної позиції в колективі. Показниками для даного критерію є: прагнення бути кращими, виконувати свою роботу на високому рівні; комфортність у ситуаціях змагання, суперництва, конкуренції; уміння «тримати мету»; уміння доводити й відстоювати свою точку зору.

В ході дослідження встановлено, що в чоловіків даний показник вищий, ніж у жінок - 10,1 і 9,2 бали відповідно. За даним критерієм також зафіксовані суттєві розбіжності в показниках в осіб, що займають керівні й виконавські посади (10,3 і 9,3 бали відповідно). Цікавий той факт, що в заступників «першої особи» тенденція до домінування й мотивація досягнення відчутна менша, ніж в «перших осіб» (10,4 і 9,7 бали відповідно), незважаючи на те, що заступники також становлять управлінський контингент і, отже, приймають управлінські рішення, впливають на своїх підлеглих [5].

Критерій «емоційна стійкість» передбачає толерантність емоційних станів і процесів до деструктивних впливів внутрішніх і зовнішніх умов. Це інтегральна властивість психіки, що виражається в здатності до подолання негативного впливу емоційного перевантаження у ході складної діяльності. Показниками для критерію є: здатність керувати емоціями, настроєм; уміння знаходити адекватне пояснення тому, що відбувається; швидка адаптація до нових ситуацій; адекватне реагування на зовнішні соціальні впливи, активне реагування в стресі.

Критерій «комунікативна компетентність» визначається через усвідомлюваний досвід спілкування між людьми, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої колективної взаємодії. Показниками в цьому випадку виступають: прагнення до спілкування й взаємодії; уміння вступати в контакт, продовжувати його й грамотно завершувати спілкування; уміння усвідомлювати власні комунікативні бар'єри й долати їх; уміння

здійснювати комунікативний вплив на іншу людину; соціально-перцептивні вміння.

Практика свідчить, що проблеми в сфері ділових комунікацій є найпоширенішими й найбільш актуальними. Зокрема, проблемними зонами є питання передачі й збереження інформації, запобігання її трансформації в процесі передачі, дотримання правил ділової переписки й ділового етикету, пріоритет цивілізованих, а не маніпулятивних способів впливу й взаємодії.

Критерій «потреба в підтримці й схваленні» показує, наскільки сильно в людини виражена потреба в схваленні її вчинків іншими людьми й, навпаки, наскільки особистість незалежна у своїх діях. Показниками за даним критерієм виступають: реакція людини на критику й похвалу; прагнення отримати оцінку своїм діям і висловлюванням; уміння пристосовуватися до існуючих правил і норм; прагнення до незалежності від інших членів колективу.

В цілому, як свідчать результати наукових досліджень, політика твердого керівництва не сприяє підвищенню ефективності діяльності лінійних фахівців, навпаки, задоволення їхньої потреби в схваленні багато в чому може збільшити продуктивність індивідуальної й колективної роботи [71].

Критерій «готовність до командної взаємодії». Внутрішня готовність означає високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості, що забезпечує успіх майбутньої діяльності. Показниками в цьому випадку виступають: орієнтація на співпрацю й взаємодію з партнерами; спрямованість на спільну діяльність; емоційна залученість у процес взаємодії; мотивація досягнення спільного результату.

На основі виділених критеріїв і показників можна оцінити рівні розвитку здатностей керівників до командної роботи. Зокрема, науковці визначають три таких рівні, а саме: гармонійний, нерівномірний, недостатній [5].

Гармонійний рівень має прояв в успішній реалізації високого потенціалу, адекватній самооцінці, розвинених навичках планування, аналітичних і комунікативних навичках, емоційній стійкості й самоконтролі, оптимальності індивідуального стилю діяльності, креативності, готовності працювати в команді й досягати спільних результатів. Цей рівень характеризується адекватним ситуації проявом тенденції члена команди до домінування й досить високим рівнем прагнень до досягнення успіху; потреба в підтримці й схваленні не переходить критичних границь, тобто не є ні недостатньою, ні надмірною.

Нерівномірний рівень характеризується частково сформованими навичками колективної взаємодії, недостатньою саморегуляцією й упевненістю у власних силах, неповним проявом ефективної взаємодії в групі й принципу оптимальності в діяльності, неспроможністю відповідати за спільну справу й власний розвиток, недостатньою сформованістю готовності до командної взаємодії. Тенденція до домінування на цьому рівні розвитку також повинна перебувати в адекватних ситуації межах, її коливання не повинні відбиватися на ефективності внутрішньоколективної взаємодії й шкодити інтересам інших членів колективу.

Недостатній рівень розвитку здатностей до командної роботи відрізняється погано сформованими навичками групової взаємодії, відсутністю саморегуляції й самоконтролю, високим або, навпаки, занадто низьким ступенем залежності від думки навколишніх, невмінням брати на себе відповідальність за результат своєї роботи в загальнокомандній діяльності, неадекватністю реакцій на те, що відбувається, нерозумінням цінності спільної праці. Тенденція до домінування в цьому випадку є або надмірною, що не дає можливості виявитися лідерським якостям інших членів команди, або вона недостатньо виражена, і в такому випадку члени спільноти повністю підкоряються волевиявленню інших.

Окрім цього важливим теоретичним положенням, що становить основу нашого експериментального дослідження є поняття “соціально-психологічної компетентності” (social competency).

На початку шістдесятих років минулого століття Д. Мак-Грегор розробив теорію Х і теорію У [57]. Відповідно до першої, люди слабко спонукують себе до активності і прагнуть уникнути відповідальності. Теорія У ґрунтується на тому, що люди творчо й відповідально контролюють і спрямовують себе у досягненні своїх цілей. Керуючись цими постулатами всі зарубіжні дослідницькі школи можна поділити за двома позиціями.

До першої можна віднести основоположника трансактного аналізу Е. Берна, котрий звернув увагу на те, що кожна людина може виконувати або роль Дитини (емоційні реакції), або роль Батька (перевага конвенційних норм поведінки), або Дорослого (почуття реальності, здоровий глузд і логіка) [8].

До другої позиції слід віднести представників гуманістичної психології (С. Джерард, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс і ін.), теоретиків тренінгових груп (В. Беніну, Г. Шепарда та ін.) і творця психодрами Я.Л. Морено. Вони наголошують на суб’єкт-суб’єктних формах спілкування і виділяють компетентність, необхідну для відтворення ситуації і для творчої її зміни.

У. Беніну і Г. Шепард, розробляючи теорію групового розвитку, досліджували процеси, що відбуваються у Т-групах під час дискусій про відносини між її учасниками. Вони з’ясували, що основними перешкодами для міжособистісної комунікації служать негнучкість в інтерпретації дій партнера, перенесених з невдалого досвіду у нові ситуації, де ці інтерпретації і дії стають неадекватними [70]. Основним результатом роботи Т-групи повинно стати удосконалювання соціально-психологічної компетентності їхніх учасників.

У результаті навчання у Т-групі у її членів спостерігається зростання самооцінки, відчуття особистої адекватності і міжособистісної

компетентності. Дослідники також виділили новий тип компетентності – загальногрупову. Його визначає рівень знань, відчуття самоідентичності і ступінь самоповаги усіх учасників [70].

На основі власного життєвого досвіду, Я.Л. Морено дійшов висновку, що безліч людей реалізує себе у спілкуванні через ролі, подібно акторам у театрі. Часто люди втягуються у здійснення безглуздих ритуалів і поводяться у рамках ригідної соціально-рольової поведінки. За допомогою методу психодрами учасники вивчають сприйняття, відповідні реакції, почуття та моделі поведінки, поліпшуючи міжособистісну компетентність [70].

Отже, комунікативна компетентність у зарубіжній науці трактується як певна сума умінь, доповнена емпатійними і рефлексивними здібностями. Більшість авторів пропонують розвивати комунікативну компетентність у ході спеціальних тренінгових занять. Спеціальних теоретичних розробок з цієї проблеми нами не виявлено. Відзначимо також відсутність єдиної методики, що дає можливість виміряти комунікативну компетентність (використовуються методики FIRO, POI, опитувальник саморозкриття Джерарда й ін.), і відсутність досліджень про особливості ціннісно-мотиваційної сфери комунікативно-компетентних індивідуумів [42].

У вітчизняній психологічній науці явища, що належать до «здатності індивіда ефективно взаємодіяти з навколишніми в системі міжособистісних відносин», до середини вісімдесятих років минулого століття позначалися як «соціально-психологічна компетентність» [77]. Згодом ряд авторів, як синоніми використовували поняття «комунікативна компетентність» і «компетентність у спілкуванні» [26, 27, 88].

Перейдемо до розгляду структури комунікативної компетентності. На наш погляд, як у наведених зарубіжних, так і у вітчизняних розробках можна виділити такі позиції дослідників:

1) невиправдане звуження комунікативної компетентності до однієї характеристики - комунікативних знань, навичок чи вмінь, знання процедури, техніки спілкування (ситуаційний аналіз, психоаналіз);

2) поєднання знань, навичок і умінь з низкою особистісних особливостей, тобто надання комунікативній компетентності інтегративності (необіхевіоризм);

3) авторські концепції (Я. Л. Морено).

Перший напрямок у вітчизняній науці представлений або у вигляді перерахування окремих комунікативних знань, навичок і умінь, або у формі об'єднання їх у більш великі блоки. Так, В. О. Кан-Калик перелічує наступні основні комунікативні уміння педагога: 1) передати яскраво й образно інформацію, точно орієнтуючи її на співрозмовника; 2) розуміти за зовнішніми проявами психічний стан учня; 3) майстерно вибудувати і розвити взаємини з дітьми; майстерно впливати на партнера і взаємодіяти з ним; майстерно керувати своїми психічними станами, долати психічні бар'єри і бути оптимістом.

Ці вміння, на наш погляд, відбивають такий рівень розвитку професійної комунікативної компетентності керівника, коли він стає здатним виявити креативність у спілкуванні з оточуючими.

Другий напрямок представлений працями, в яких до структури комунікативної компетентності, крім знань, вмінь, навичок (інструментальний чи операціональний компонент) включають: емпатію (емоційно-вольовий компонент); мотиваційно-ціннісний компонент, а також їхню єдність [7].

Авторські концепції представлені науковими доробками Я.Л.Морено.

Основою комунікативної компетентності, на думку дослідника, є загальна здатність спостерігати (бачити і чути) і одночасно запам'ятовувати: а) мовленнєві акти; б) виразні рухи обличчя й тіла; в) переміщення, пози людей; г) тактильні впливи; д) запахи та їхню локалізацію; е) сполучення перерахованих дій, ознак, характеристик.

Результати спостереження усвідомлюються і закріплюються у когнітивних структурах психіки у вигляді знань, навичок, умінь і служать як досвід.

Структура компетентності складається з:

1) загальних здібностей (навченість);

2) комунікативних знань, навичок, умінь (вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки (звукове мовлення з використанням фонологічних і невербальних елементів; писемне мовлення зі стилями самовираження і паралінгвистичної графіки) і власне невербальні засоби; організація індивідом міжособистісного простору на своїй території відповідно до соціокультурних норм);

3) особистісних змінних: Я-концепції (її самототожність, самопідкріплення, стабілізація, самовідношення, образ тіла); пластичної/ригідної установки (відношення і самовідношення); екстернальності/інтернальності; модусу «буття», а не «володіння» [28].

Сформованість комунікативної компетентності передбачає, у тому числі, ситуативну адаптивність й елементи усвідомлення діяльнісного середовища, що оточує людину, а також і здатність впливати на нього для досягнення своїх цілей і в умовах спільної праці робити свої дії зрозумілими для інших.

2.2. Специфіка результативності діяльності педагогічного колективу: психологічні особливості, прояв та наслідки

Для досягнення мети і вирішення завдань експериментального дослідження нами було розроблено діагностичний комплекс, що включав низку психодіагностичних методик. Зокрема, для визначення зв’язку між показниками організації процесу ділового спілкування і результативності діяльності колективу нами було застосовано:

- експрес-методику визначення рівня розвитку психологічного клімату групи та чинників його формування (О. Ю. Шалито, О. С. Михалюк);

- методику «Пульсар» для визначення рівня розвитку колективу, результативності діяльності колективу (Л. Г. Почебут);

- тест FPI – «Фрайбурзький особистісний опитувальник» задля встановлення адаптованості членів колективу, позитивних та негативних проявів у спілкуванні (Дж. Фаренберг, Р. Хемпел, Ґ. Селг);

- опитувальник «Шкали організаційних парадигм» Л. Л. Константіна для виявлення провідних принципів, якими оперує організація (модифікація Л. О. Ліпатова).

У констатувальному експерименті брали участь педагогічні колективи м. Умань: загальноосвітньої школи № 9 (надалі – ЗЗСО) – 20 осіб; загальноосвітньої школи № 5 – 30 осіб .

У процесі дослідження результативності діяльності колективів, зокрема однієї з найголовніших її складових – соціально-психологічного клімату групи (за методикою О. Ю. Шалито, О. С. Михалюк) ми встановили суттєві змістовні характеристики:

1) соціально-психологічний клімат – співвідношення трьох компонентів – емоційного, когнітивного, поведінкового; характеризується як позитивний (оцінки розташовуються від + 0,33 до + 1), негативний (оцінки розташовуються від – 1 до – 0,33), невизначений (від – 0,33 до + 0,33);

2) індекс групової оцінки – співвідношення суми оцінок для даної групи і максимально можливої для цієї групи суми оцінок; характеризується як позитивний (+ 1), негативний (-1), невизначений (0);

3) ставлення до діяльності – позитивне, невизначене, негативне.

За результатами визначення особливостей соціально-психологічного клімату як складової результативності діяльності педагогічних колективів було одержано такі дані, що представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Соціально-психологічний клімат групи як показник результативності діяльності педагогічного колективу (за методикою О. Ю. Шалито, О. С. Михалюк)

Група	Соц-психолог. клімат (у %)	Індекс груп. згуртованості (у балах)	Ставлення до трудової діяльності (у %)

	Позит	Негат.	Невизн.	Позит	Негат.	Невизн.	Позит	Негат.	Невизн.
ЗЗСО № 9	9,2	15,4	13,4	-	-	0	6,9	16,1	15,4
ЗЗСО № 5	10,7	2,3	10	+ 1	-	-	13,1	0,8	9,2

Таким чином, результати свідчать про превалювання позитивних оцінок досліджуваними за показником «соціально-психологічний клімат» у групі ЗЗСО № 5 й достатньо високу кількість негативних та невизначених оцінювань. Аналогічна тенденція простежується за показником «індекс групової згуртованості» позитивний результат (+1) є характерним саме для групи ЗЗСО № 5 і переважання суперечливих оцінювань означають невизначеність або незадоволеність ситуацією трудової діяльності в колективі «ЗОШ № 9».

В ході дослідження було визначено особливості розвитку групи (рівня) як показника її результативності. Одержані дані представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Представленість показника «стан педагогічного колективу» в групах (за методикою Л.Г. Почебут) (у балах)

Показник властивості, що оцінюється	ЗЗСО № 9	ЗЗСО № 5
Підготовленість до діяльності	6	9
Спрямованість	6	7
Організованість	7	10
Активність	5	11
Згуртованість	6	10
Інтегративність	7	9
Референтність	7	9

Примітка: 10-12 балів – зріла, згуртована, працездатна і надійна група; 7-9 балів – група достатньо зріла, виявляє здатність до виконання виробничих завдань; 4-6 балів – група недостатньо зріла, не завжди виявляє ефективність у вирішенні завдань; 1-3 бали – група незріла, ненадійна.

Подібну тенденцію ми спостерігали у зв’язку із визначенням «стану педагогічного колективу» або рівня розвитку групи як критерія її результативності. Так, найбільш зрілими за вказаними ознаками є групи

ЗЗСО № 5 й менш зрілим, але в цілому здатним до виконання завдань, є колектив ЗЗСО № 9.

Позитивні та негативні прояви у спілкуванні, та рівень адаптованості також виступають показниками соціально-психологічного клімату групи і результативності її діяльності. Результати дослідження зазначених характеристик подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Представленість показників позитивних і негативних проявів у спілкуванні у досліджуваних групах (за методикою Дж. Фаренберг, Р. Хемпел, Ґ. Селг) (у відсотках)

Показник властивості, що оцінюється	ЗЗСО № 9			ЗЗСО № 5		
	В	С	Н	В	С	Н
Невротичність	**16,1**	13	9,2	7,7	9,2	6,2
Спонтанна агресивність	8,5	17,6	12,3	**3.0**	5,4	10
Депресивність	**15,4**	13	10	6,2	13	**3,8**
Дратівливість	**19,2**	11,5	7,7	**3,8**	14,6	4,6
Контактність	10,7	16,9	10,7	8,5	10,7	3,8
Врівноваженість	5,4	24,6	8,5	4,6	13,8	4,6
Реакт.агресивн-ть	10,7	20	7,7	**3,8**	9,2	10
Сором’язливість	6,9	26,9	4,6	9,2	8,5	11,5
Відкритість	7,7	17,6	13	6,9	12,3	3,8
Емоц.лабільність	**16,9**	17,6	3,8	4,6	12,3	**6,2**

У ході експерименту нами було використано такі шкали «FPI» як: «невротичність», «спонтанна агресивність», «депресивність», «подразливість», «контактність», «врівноваженість», «реактивна агресивність», «сором’язливість», «відкритість», «емоційна лабільність», що відображають позитивні і негативні прояви спілкування в групі й особливості соціально-психологічного клімату групи та її результативності.

Високий рівень позитивних проявів спілкування (за показниками: «контактність», «врівноваженість», «відкритість», «емоційна лабільність»(низький рівень або сформованість саморегуляції) є характерним переважно для педагогічних колективів ЗЗСО № 5. Негативні прояви спілкування (за показниками: «невротичність», «спонтанність агресії»,

«депресивність», «дратівливість», «реактивна агресивність») домінують у групі ЗЗСО № 9.

У цілому слід зазначити, що результативність діяльності педагогічного колективу уособлюється у комунікативній успішності. В свою чергу, комунікативна успішність як інтегроване утворення складається із контактності, комунікативної сумісності, адаптованості, а також позитивних і негативних проявів у процесі спілкування членів спільноти.

У ході визначення впливу ділового спілкування на результативність діяльності педагогічних колективів ми також здійснили дослідження особливостей взаємостосунків у вищеназваних колективах. У процесі аналізу одержаних нами результатів емпірично було виокремлено критерії оцінки із застосуванням методики Л. Л. Константіна, а саме: 1) ступінь результативності, яка пов'язана із процесом взаємодії в групі, рівнем розвитку ділового спілкування; 2) ступінь емоційного задоволення взаємостосунками у процесі діяльності; 3) рівень згуртованості; 4) характер взаємостосунків (співдія, конкуренція, конфронтація, конфлікт.

Отже, використовуючи дані критерії ми одержали такі види групових взаємин:

1. Група, що ґрунтується на принципах взаємного прийняття (ЗЗСО № 5). Особливості взаємостосунків характеризуються емоційним прийняттям членів спільноти, однак така взаємодія може знижувати ефективність спільної діяльності, а, отже, й результативність. Проте внутрішні взаємини характеризуються високим рівнем згуртованості, емоційного задоволення навіть і при невисокому рівні результативності спільної діяльності. Характерна, спрямованість на довірливе спілкування в групі домінують над діловими.

2. Група, яка базується на взаємному неприйнятті (ЗЗСО № 9). Специфіка стосунків проявляється у підвищеному рівні конфліктності членів колективу, їх відокремленості й неузгодженості інтересів. Такий тип стосунків негативно впливає на результативність спільної діяльності. Члени

колективу незадоволені взаєминами, що склалися, і не намагаються їх покращити, не виявляють здатності до спільного вирішення протиріч, складних виробничих завдань. Такий тип взаємин є характерним для періоду кризи у розвитку колективу. Міжособистісне спілкування носить формальний характер, але при цьому ділові комунікації також характеризуються низьким рівнем розвитку.

Таким чином, аналізуючи дані, що були отримані в ході констатувального експерименту, можна відзначити наявність взаємозв'язку між показниками організаційної культури і взаєминами в колективі, що мають прояв у: результативності діяльності колективу (психологічний клімат, емоційна задоволеність, ефективність, успішність), стані педагогічного колективу (підготовленість до діяльності, згуртованість, спрямованість, організованість, активність, інтегративність, референтність) і характері спілкування (ділове, товариське). Було встановлено статистично значущий зв'язок між критерієм «щільність зв'язку» (критерій, що відноситься до характеру організаційної культури) і критерієм «згуртованість». Отже, високі значення за шкалою «щільність зв'язку» відповідають високим значенням за шкалою «згуртованість», і навпаки. А також, у результаті аналізу внутрішньогрупових процесів і культури ділового спілкування, нами було з'ясовано, що низькі значення за шкалою «випадкова парадигма» пов'язані із високими значеннями за критерієм «ділове спілкування», і, навпаки. Одержані результати свідчать про зв'язок «синхронної парадигми» із показником стану педагогічного колективу – «згуртованість, активність». Відповідно, низькі значення за шкалою «синхронна парадигма» виявляють зв'язок із високими значеннями за шкалою «відокремленість» і «пасивність».

Отже, за результатами констатувального експерименту можна зробити висновок, що ділове спілкування є чинником, котрий сприяє розвитку таких складових результативності діяльності педагогічного колективу, як ефективність, успішність, а також якостей розвитку педагогічного колективу

– підготовленість до діяльності, спрямованість, організованість, активність, згуртованість, інтегративність, референтність.

Слід зазначити, що організація ділового спілкування сприяє ефективності й успішності - як суттєвих складових результативності діяльності педагогічного колективу, однак не задовольняє потребу у довірливому спілкуванні суб'єктів педагогічного колективу. Варто підкреслити, що комунікативна успішність колективного суб'єкта – педагогічної спільноти є чинником результативності її діяльності, котрий постає у вигляді інтегрованого утворення (контактність, комунікативна сумісність, адаптованість, організаційна культура, позитивні прояви процесу спілкування, емоційна задоволеність).

2.3. Розвиток суб'єктності, комунікативних умінь особистості як дієвої передумови результативної організації ділового спілкування в педагогічному колективі

За результатами теоретичного аналізу та на підґрунті емпіричних даних одержаних під час констатувального експерименту ми дійшли висновку, що ділове спілкування набуває особливої значущості в умовах спільної діяльності педагогічного колективу. Також на підставі результатів констатувального експерименту, ми дійшли висновку щодо необхідності формування організаційної культури спільноти, суб'єктності, комунікативних умінь особистості як дієвої передумови результативної організації ділового спілкування в педагогічному колективі. Було розроблено та апробовано комплексну програму формування ціннісного ставлення членів групи до організації ділового спілкування як передумови результативності спільної діяльності колективу.

Найчастіше спільну діяльність розглядають у вигляді організованої система активності індивідів, котрі знаходяться у взаємодії, метою якої є створення суспільно-значущого продукту матеріальної або духовної культури. Важливими ознаками спільної діяльності прийнято вважати: єдине

просторове середовища взаємодії учасників, а також узгодженість мети, яка відповідає потребам групи в цілому й кожного із учасників, зокрема. Окрім цього суттєвою визначається наявність керівних органів та об'єктивний розподіл обов'язків і повноважень між учасниками, що зумовлюється специфікою мети, а також засобами, умовами, особистісними властивостями та професійною компетентністю суб'єктів.

Таким чином, формування організаційної культури у членів педагогічної спільноти важливо здійснювати через розвиток відповідних морально-етичних переконань (когнітивний аспект), емоційно-позитивного ставлення до потреб та інтересів інших (емоційний аспект), розробку стилю поведінки, що ґрунтується на ціннісному ставленні до іншого (конативний аспект).

Відтак ми вважаємо за необхідне залучити у формувальні заходи спеціально розроблений соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток організаційної культури, умінь та навичок ділового спілкування як важливої професійно значущої якості суб'єкта педагогічної діяльності та суттєвої передумови результативності педагогічного колективу в цілому в умовах спільної діяльності. Передусім варто визначити методологічне підґрунтя зазначених формувальних заходів.

У психологічній науці визнаною є думка: соціально-психологічний тренінг - це один із активних методів навчання. Соціально-психологічний тренінг розглядається «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду у галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні», «засіб психологічного впливу».

Варто зазначити, Б.Д. Паригін акцентує увагу на особливостях методів групового консультування, визначає їх як активне групове навчання умінням спілкування у житті і суспільстві в цілому: від вивчення професійно важливих умінь до адаптації до нової соціальної ролі із відповідною корекцією «Я-концепції» і самооцінки.

У працях С. І. Макшанова зазначається, що адекватність вищеназваного терміну розкривається у «навмисній зміні», що дає можливість опису всієї множини явищ, які відносяться до динаміки психологічних феноменів людини і групи, відображає процесуальні і продуктивні характеристики тренінгу, підкреслює «суб'єкт-суб'єктний» характер тренінгу, ефективність якого пов'язана з прийняттям відповідальності за те, що відбувається у тренінгу, як спеціалістом, який його проводить, так і учасником, замовником тренінгу.

Отже підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що тренінг – це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації професійного і особистісного розвитку людини.

Головною метою соціально-психологічного тренінгу є підвищення компетентності у спілкуванні, що може бути конкретизованою у ряді завдань з різним формулюванням, але обов'язково пов'язаних з отриманням знань, формуванням умінь, розвитком установок, які визначають поведінку у спілкуванні, перцептивних здібностей людини, корекцією і розвитком системи стосунків особистості, оскільки особистісна своєрідність є тим фоном, який забарвлює у різні кольори дії людини, усі її вербальні та невербальні прояви.

Особливості формувальних засобів, що використовувалися представлено у соціально-психологічному тренінгу, розробленого за матеріалами методики Райнера Е. Кірстена.

Програма тренінгу організації ділового спілкування в педагогічному колективі

Очікування

Навчальні цілі

Учасники мають нагоду проаналізувати власні та чужі очікування і навчитися давати їм раду. Вони повинні також зрозуміти і виразити свої почуття під час взаємодії в інших групах.

Вони отримують нагоду нетрадиційним чином налагодити контакт у новій групі.

Інформаційний етап Очікування

Вправа: «Індивідуальні очікування»

Попросіть учасників конкретизувати їх особисті очікування стосовно цього тренінгу. Зробіть це приблизно так:

-Я хочу, щоб кожен з вас ще раз подумав про те, які бажання та очікування ви мали, вирішивши взяти участь у цьому тренінгу. Поміркуйте, чи не змінилися ваші очікування. Згадайте, які почуття були у вас сьогодні, коли ви заходили у це приміщення. Що ви відчуваєте зараз, у цю мить?

Будь ласка, спробуйте розслабитися і спокійно поміркуйте над цими питаннями. Не розмовляйте один з одним.

Кожен учасник повинен приготувати «відкритий» і «таємний» список очікувань. Ще раз зверніться до учасників з проханням усвідомити їх очікування зараз і тут;

- Чому я хочу тут навчитися?

- Що я збираюся тут робити?

Учасники повинні якомога конкретніше описати, які аспекти поведінки їм хотілося б реалізувати під час курсу.

В обох списках мають бути зазначені побоювання учасників, пов’язані з цим курсом:

- Що мене лякає?

- Чого не повинно бути?

Про побоювання мусить теж бути написано якомога детальніше. Використайте наступний текст:

Давайте тепер маленькими групами поговоримо про свої очікування та побоювання. Візьміть кожен два аркуші паперу. На одному з них напишіть, будь ласка, всі ваші бажання, очікування та побоювання стосовно цього тренінгу, про які ви хотіли б побалакати відкрито.

На іншому напишіть ваші таємні очікування та побоювання, про які вам не хотілося б говорити у групах. Уникайте, будь ласка, надто загальних висловлювань і навпаки якомога конкретніше опишіть ваші очікування та побоювання.

Групова вправа : «Аналіз очікувань».

Тепер попросіть учасників поділитися на групи по чотири чи п’ять осіб. Кожна група повинна з відкритих списків очікувань окремого учасника скласти один загальний груповий список. У ньому не повинно бути повторів. Якщо хтось із учасників захоче доповнити груповий список, він повинен повідомити про це інших. Дайте групам приблизно півгодини на укладання списків після чого закріпіть їх на стіні для загального огляду. Попросіть учасників знову зібратися в коло і продовжуйте розмову в такому руслі:

Мені хотілося б щоб кожен з вас по черзі повідомив, який пункт з нашого загального списку є для нього саме в цю мить найважливішим.

Прошу також пояснити, чому ви називаєте саме той чи інший пункт.

Було б добре, якби ми почали з мого сусіда праворуч.

Будь ласка, не перебивайте одне одного. Намагайтеся зосередитися на тому, що повідомляють інші. На завершення спрямуйте учасників до підсумкової розмови.

Підсумкова розмова.

Попросіть учасників поділитися враженнями від досі набутого досвіду, використайте при цьому питання, дані ведучому для підсумкового етапу:

- Що я усвідомив?

- Що я відчув?

- Яке це має значення для моєї поведінки?

- Як я можу скористатися набутим досвідом?

Підбадьорте учасників, щоб вони безпосередньо зверталися одне до одного, не соромилися перепитувати ім’я .

Групова вправа: «Хто кого знає?»

Попросіть учасників повідомити, кого з цієї групи вони вже знають, і як це знайомство впливає на їхнє самопочуття у цій групі. Якщо Ви проводите тренінг зі сталою групою, то окремі учасники повинні сказати, кого з групи вони знають дуже добре, а з ким знайомі мало. На завершення побалакайте про те, які висновки може зробити група після окремих повідомлень.

Основною метою тренінгу політичного мислення було розширення та покращення й можливостей міжособової комунікації;

Вміння ефективно спілкуватися з іншими є передумовою для вміння об'єктивно сприймати інших, тобто передумовою того, що група спільними зусиллями зможе досягнути певної цілі.

Мета цього тренінгу полягає в тому, щоб запропонувати Вам структурні вправи, за допомогою яких Ви зможете випробувати різні можливості та способи поведінки в ситуаціях, пов'язаних з політичним вибором, відстоюванням політичної позиції, а також перевірити їх ефект.

Емоційні потреби в нових групах

Очікування

Перший тренінговий день повинен дати нагоду членам групи усвідомити свої очікування стосовно тренінгу. Можливо лише в розмові з іншими Ви наштовхнетеся на певні бажання та очікування до того, що має відбутися в групі. Безумовно, Ви можете виявити, що в групі, яка зібралася наче б то під одним «заголовком», панують зовсім різні очікування. Ця ситуація повторюватиметься з кожною новоствореною групою – хоча учасники здебільшого не люблять відкрито це обговорювати. На те може бути багато причин: часом такі очікування не є цілком свідомими, а часто учасники новоствореної групи просто соромляться розповісти одне одному про свої заповітні бажання. Пізніше Ви спостерігатимете побічне повідомлення таких бажань іншим.

Наприклад:

- Так ми з вами далеко не прийдемо. /Мені цей шлях не підходить/.

- Нам необхідно вибрати ведучого дискусії! /Боюся, що у цій групі балакуни знову візьмуть верх; тому нам потрібна сильна рука, яка цього не допустить./

- Хтось читав про це? / У мене в цій галузі напевно менше інформації, ніж у інших. Я почуваю себе дуже невпевнено./

Такий шлях є не тільки безглуздим гаянням часу, а й легко приводить до непорозумінь, роздратування, фрустрації, може стати причиною непрацездатності групи.

Основні перешкоди в групах

Ми вже говорили про те, що члени однієї групи мають різні потреби.

Ці потреби – як і першочергові, конкретні цілі - мають завжди певне емоційне тло: Коли учасник представляє конкретну ціль у групі, то емоційне тло може означати принагідне: Чи можу я захопити інших своєю ідеєю? Може, вони виступлять проти мене? Такі емоційні проблеми, приховані в кожній групі, необхідно розпізнати та зрозуміти їх причини. Взагалі можна сказати, що учасники кожної новоствореної групи мають з самісінького початку вирішити чотири проблеми, щоб група змогла розвинути почуття солідарності; йдеться перш за все про проблеми ідентичності цілей та потреб, влади, контролю, впливу інтимності.

Іншими словами, кожен учасник хоче насамперед зрозуміти:

- Хто я в цій групі? Де моє місце? Яку поведінку тут акцептують? (Проблема ідентичності)
- Чого я хочу від групи? Чи можуть цілі групи співпасти з моїми власними цілями? Що можу я запропонувати групі? (Проблема цілей та потреб)
- Хто контролюватиме те, що ми робимо? Скільки влади та впливу маю я сам у цій групі? (Проблема влади, контролю та впливу) Наскільки близькими будуть наші стосунки?
- Наскільки ми зможемо довіряти одне одному і як найкраще створити атмосферу довіри? (Проблема інтимності)

Відображені тут основні потреби можуть спричинити різні способи поведінки окремих членів групи. Тому важливо спочатку «перекласти» таку поведінку, щоб зрозуміти, яка потреба прихована за нею.

Завдання

Щоб полегшити щойно описаний процес, ведучий просить учасників в рамках групового завдання, принаймні частково, повідомити про свої потреби та бажання щодо цього тренінгу. Ви помітите, що такий аналіз власних та чужих очікувань означатиме значний крок до створення атмосфери довір'я серед учасників.

Яку б функцію в новій групі Ви не виконували, Вам треба звикнути якомога відвертіше розповідати групі про свої очікування. Це стимулюватиме інших членів групи бути так само відвертими.

Інтеракційні структури

Навчальні цілі

Впродовж цього тренінгового дня учасники знайомляться з умовами, необхідними для створення атмосфери довір'я в групі. Учасники можуть покращити свою здатність до сприйняття відносно інтеракції в групі, а також поспостерігати, як вони самі та інші члени групи оперують потребою обміну інформацією. Матеріал для учасників: 1 - Атмосфера довіри та комунікативний процес. 2 - Атмосфера в групі. З - Аналіз інтеракції

Вправа: «Круг довіри»

Група розподіляється на пари в залежності від того, хто з ким хотів би познайомитися. Необхідно прослідкувати за тим, щоб вибір партнера від-бувся по черзі і якомога швидше. Найкраще запропонувати учасникам стати за стільцем вибраного партнера, щоб було видно, хто вже вибраний. Потім пари розміщуються в приміщенні таким чином, щоб не заважати одне одному спілкуватися, після чого необхідно сказати наступне: «Прошу вияснити, хто з вас у парі вищий. Тепер нехай вищий уважно подивиться на свого партнера. Спробуйте відчути і зрозуміти в цю мить, наскільки ви знаєте свого партнера. Почекайте півхвилини, перш ніж продовжити. Будь

ласка, повідомте партнерові про те, наскільки знаєте його в цю мить. Постарайтеся пояснити, чому саме, наприклад: Я тебе дуже добре або мало або зовсім не знаю, тому що.....»

Потім ведучій просить пари помінятися ролями (тобто менші повинні повторити оцінку свого партнера в даний момент). Ведучій попереджує пари про те, щоб вони поки що не проговорювали сказаного. Тепер ведучій просить вищих зімітувати позу партнера якомога точніше: «Поспостерігайте на мить за позою вашого партнера і спробуйте якомога точніше зімітувати її. Зробивши це, спробуйте виявнити, якому настрою вашого партнера могла б відповідати ця поза. Як ви почуваєте себе в цій позі?»

Учасникам надається досить часу на виконання цього завдання. Необхідно затримати партнера на деяку мить з імітовану поставу, щоб сповістити про почуття які вона викликала у імітатора. Після цього партнери міняються ролями. На завершення вправи дайте трохи часу для обміну враженнями.

Інформаційний етап

Атмосфера довіри та комунікативний процес

Групова вправа: «Інтеракційний аналіз»

Ведучій пояснює групі, що наступною вправою буде дискусія, під час якої інтеракція між учасниками відображатиметься схематично. Необхідно, щоб група вибрала двох спостерігачів, які з допомогою пояснень ведучого намалюють схему інтеракцій. Необхідно пояснити обраним спостерігачам, що вони повинні відобразити на папері вид і спрямування інтеракції.

Спостерігач, який фіксуватиме спрямування інтеракцій (реплік) між учасниками, повинен спочатку підготувати листок, на якому позначить місцезнаходження учасників дискусії. Кожному учаснику в колі відповідатиме крапка, поза якою стоятиме відповідне прізвище. Кожну репліку спостерігач повинен помічати стрілкою. Напрямок стрілки вказуватиме учасника, до якого звертаються Послідовність чи тривалість окремих реплік фіксуватися не повинні. Якщо репліка не спрямована на

конкретного члена групи, то стрілка спрямована на середину намальованого кола. Інший спостерігач повинен слідкувати за характером комунікації в групі, тобто зауважувати, репліки якого рівня, особистого чи предметного, переважають .

Предметні репліки стосуються лише предметного змісту дискусії: «Перш ніж зайнятися проектом, ми мусимо вияснити питання обмеження компетенції». Особисті репліки відображають почуття промовця або його ставлення до співрозмовника: «Боюся, що я не доріс до такого завдання». «Мене нервує те, що ти мене постійно перебиваєш.»

Другий спостерігач повинен приготувати список імен учасників і у відповідних колонках помічати (найпростіше штрихами), якою була репліка, особистою чи предметною. Спрямування чи тривалість реплік у цій схемі ролі не грають.

Коли спостерігачі приготували свої папери, ведучій просить групу почати розмову на наступні теми: «Яку інформацію про інших я потребую, щоб почувати себе в цій групі комфортно?», «Що я хочу розповісти в цій групі іншим про себе?» На дискусію відводиться приблизно 20 хвилин часу.

Інформаційний етап

Атмосфера у групі

Після дискусії спостерігачі вивішують їх спостереження для загального огляду.

Потім групу обмінюється думками щодо представленого матеріалу. Членам групи пояснюють завдання обох спостерігачів і відбувається обговорення: Чи проглядаються у схемі інтеракції домінуючі напрямки? Що розповідає нам про атмосферу у групі частота та характер окремих інтеракцій?

Групова вправа: «Балакуни та мовчуни»

Ведучій пояснює групі, що ця вправа дасть учасникам нагоду сформувати ставлення до інтеракційної поведінки інших. Кожний учасник повинен поміркувати, кого із членів групи йому хотілося б чути найчастіше.

При цьому кожен може вибрати лише когось іншого. Потім усі члени групи мають сказати по-черзі, хто на їх думку повинен висловлюватися частіше: «Сергій, мені хотілося б, щоб ти висловлювався частіше (рідше), ніж досі, тому що....»

Обговорення цієї вправи відбувається після того, як кожен учасник зробить своє повідомлення. Ця вправа допоможе активізувати членів групи, які досі висловлювалися дуже мало, а також виявити причини їхнього мовчання. Можливо, варто потім поговорити з учасниками про те, як використати цю вправу, наприклад, на університетському семінарі.

Атмосфера довіри та комунікативний процес

Питання «Як досягнути більшої довіри в групі?» тісно пов'язане з питанням відвертості в даній групі. Що відвертіші ми самі, то більше інформації отримають про нас інші, вдосконалюючи наш портрет у своїй уяві. Що відвертішими є інші по відношенню до нас, то швидше ми зможемо змінити свій автопортрет на основі їх вражень. Отже, атмосфера відвертості та довіри тісно пов'язана з тим, як відбувається процес сприйняття інших осіб нами та сприйняття нас самих іншими членами групи.

Зміна сприйняття у групі

Для графічного зображення цього матеріалу служить відоме вікно Джогарі: міжособистісні стосунки можна зобразити рамкою у формі вікна з чотирма стулками. Стулка 1 (ліворуч зверху) є тою частиною нас самих, яка добре відома нам та іншим, та сфера наших вільних дій, у якій ми нічого не приховуємо. Стулка 2 (зверху праворуч) – це, так би мовити, «сліпа пляма» у вікні нашої поведінки. Ця сліпа пляма говорить про те, що інші знають про нас часом більше, ніж ми самі, а отже, наш портрет у їхніх очах не співпадає з нашим автопортретом. Стулка 3 (знизу ліворуч) – це та сфера наших думок і дій, яку ми свідомо приховуємо від інших, наші потаємні бажання і думки, які ми старанно маскуємо, вважаючи, що і інші їх не зрозуміють. Стулка 4 (внизу праворуч) є ділянкою несвідомого, що недоступна ані нам, ані іншим.

Ця схема дійсна як для індивідів так і для групи в цілому. На початковому етапі групи можна помітити, що інтеракції між учасниками є досить поверхові, панує велике почуття страху та загрози, обмін інформацією надто вимушений і не спонтанний.

Наступне вікно показує, як відверте спілкування збільшує ділянку активності групи, тобто стосунки в групі стають вільнішими й відкритішими. На вікні чітко видно, що стулка 1 збільшується тоді, коли зменшуються всі інші, тобто, коли ми готові розповісти про себе якомога більше і готові сприйняти інформацію інших про нас.

Інформацію розповідати - інформацію отримувати

Розповідати і видобувати інформацію про себе – це єдиний ефективний спосіб поведінки, завдяки якому ми можемо збільшити сферу нашої діяльності в соціально-психологічному просторі.

Тепер ми бачимо, що сліпу пляму ми маємо не лише стосовно нас самих, а й стосовно поведінки інших. Що менше ми знаємо певну особу, то більшим є ця сліпа пляма, і щоб її зменшити, слід діяти згідно сказаного про сліпу пляму у вікні Джогарі: повідомлення та пошуки інформації про наших інтеракційних партнерів – це єдиний засіб, за допомогою якого ми зрозуміємо чужу поведінку і зможемо уникнути фальшивих тлумачень.

Довірливі стосунки між інтеракційними партнерами можуть виникнути лише за умови усунення непорозумінь щодо тих чи інших мотивів поведінки. Ваша поведінка в групі також спостерігатиметься крізь соціалізаційні окуляри учасників – і якщо одні сприйматимуть Вас як людину самовпевнену, то інші можуть розцінити ту саму поведінку, як зарозумілість.

Якщо в групі не йде мова про те, як правильно інтерпретувати інтеракції учасників, то можуть легко виникнути непорозуміння. Перевірте, наскільки Ви готові повідомляти інформацію про себе та збирати про інших в різних групах. Поміркуйте, яку інформацію про себе Ви звичайно повідомляєте. Наскільки Ви змінюєте цю інформацію в залежності від різної цілеспрямованості груп? Згадайте, яку інформаційну поведінку Ви

застосовували досі в різних групах (наприклад, на семінарі, у практичній групі, під час подорожі або на вечоринці).

Атмосфера у групі

Почуття та емоції групи

Коли збираються індивіди, утворюється певна емоція групи, до якої входять її потреби, бажання, побоювання, фрустрації, а також радість, прихильність, почуття вдоволення та солідарності. Жодний з цих факторів не виступає самостійно, а всі вони перебувають у тісній взаємодії. Те що робить індивід у групі, відбивається на інших учасниках, його почуття заражають і колег, а його потреби чи їх формулювання викликають у одногрупників певні емоційні реакції. Отже, між емоційним досвідом окремих учасників існує тривалий взаємозв'язок.

Зміст процесу:

Бажання та очікування учасників мають завжди емоційну природу. Але оскільки ми в нашій культурі не навчилися контролювати власні емоції, ефективно оперувати ними, ми часто приховуємо їх за діловими дискусіями. Такі дискусії найчастіше бувають безплідними, бо справжня суть проблеми, а саме емоційні уявлення, залишаються поза увагою.

Спостерігаючи, що відбувається в групі, ми зосереджуємося здебільшого на змістові розмови. Проте не менш важливим є хід розмови, тобто, хто і скільки говорить, хто до кого звертається, і т. ін. – такий аналіз займається не питанням змісту розмови, а способом, в який група оперує процесом комунікації. Аналіз цього процесу часто значно важливіший, ніж аналіз предметного змісту розмови, бо такий аналіз покаже нам, чи навчилася група ефективно використовувати свої емоції. Тому нам слід звикнути під час дискусії зважати не тільки на те, про що йдеться, а й як усе відбувається, тобто на форму групового процесу.

Часто саме зміст розмови відкриває нам проблему групового процесу, яка найбільше хвилює учасників. А причина полягає в тому, що члени групи

не навчилися займатися своєю емоційною ситуацією і відверто говорити про неї. Таким чином вони шукають побічні шляхи, щоб «засвітити» ці емоції, оскільки їм важко зачепити проблему безпосередньо.

Якщо група говорить про проблеми авторитету (зміст), то це може означати, що в групі відбувається боротьба за місце лідера (процес). Якщо група скаржиться, що практичні засідання проходять здебільшого погано (зміст), це може означати, що учасники незадоволені способом, у який їх група працює (процес). Якщо учасники говорять про те, що програма не врахувала багатьох суттєвих питань (зміст), це може означати, що вони незадоволені роллю ведучого (процес).

Спеціальний поділ системних проблем (за особливою релевантністю кожної пари категорій): А) проблеми орієнтації. Б) проблеми оцінки. В) проблеми контролю. Г) проблеми прийняття рішень. Д) проблеми подолання напруження. Е) проблеми інтеграції.

Щоб перевірити спосіб роботи групи, треба визначити, як часто виникають ці різні форми інтеракції відносно долі участі. Цим методом можна перевірити, чи успішно проходить співпраця у групі та інтеграція її членів. Систему категорій Р. Бейлса можна було б назвати діагностичним приладом для груп. Проте з її допомогою можна дослідити також індивідуальну поведінку учасників.

Схема показує, що форми інтеракції від 1 до 6 сприяють досягненню мети, тоді як форми від 6 до 12 навпаки перешкоджають цьому. Але це не повинно спонукати накласти соціальну оцінку на ці манери поведінки!

Якщо дозволяється заперечувати певні цілі, які поставила група, то так само має дозволятися демонструвати заперечувальні манери поведінки. Якщо ж група вже досягнула загального консенсусу стосовно якоїсь цілі, то схема Р. Бейлса може допомогти покращити стиль інтеракції групи.

Оперування наближенням та відстанню

Навчальні цілі

У цей день учасники дізнаються про те, як по-різному члени однієї групи використовують можливість контакту. Вони мають також нагоду вияснити, яке місце в цій групі займають самі.

Матеріал для учасників: 1) Ідентичність та інтимність – 2) Залежність та незалежність.

Вказівки до вправ

Групі пояснюють навчальні цілі цього набору вправ після чого просять учасників знайти собі пару для наступної вправи.

Вправа для пар: «Постукування»

Учасникам говорять, що ця вправа служить для того, щоб виявити потреби партнера у позамовному просторі. Потім поясніть виконання вправи приблизно такими словами: «Зараз ви маєте нагоду випробувати з Вашими партнерами особливу форму масажу; станьте напроти один одного, і в той час як один з вас вільно стоїть із заплющеними очима та опущеними руками, інший починає обстукувати його кінчиками пальців обох рук, рухаючись від центру голови по обидва боки тіла, руками вниз переходячи на ноги аж до кісточок, а потім таким само шляхом повертається у висхідний пункт. Після цього поміняйтеся ролями.»

Необхідно намагатися під час постукування вияснити відчуття партнера. Можливо вдасться зрозуміти, яке постукування партнерові приємне. Спробуйте сконцентрувати також увагу на власних відчуттях. Розмовляти під час виконання вправи, не бажано. Після закінчення вправи, необхідно почекати, доки її не закінчать всі інші пари.

На завершення парам надається п’ять хвилин часу, щоб вони обмінялися враженнями від цієї вправи.

Обмін враженнями

Учасників запрошують для короткого обміну враженнями стати в коло. Ви помітите, що ця вправа їх активізувала, підготовивши до наступної вправи.

Групова вправа: «Моє місце в групі»

Ця вправа повинна допомогти учасникам усвідомити їх ставлення до інших членів групи та зрозуміти своє місце у цій групі. Насамперед просять учасників зосередитися на їх самопочутті у цій групі. Потім кожен учасник повинен взяти аркуш паперу та олівець і виготовити малюнок на наступну тему: «Як я бачу себе і як я бачу інших у цій групі?»

Попросіть учасників зробити малюнки якомога спонтанніше. Вони не повинні довго розмірковувати. Важливо пояснити, що на малюнках не повинні бути зображені реальні особи. Кожен може використати для цього будь-які символи.

Але оскільки потім відбудеться обмін малюнками, бажано, щоб імена відповідних членів групи були вписані в окремі символи, включаючи ведучого. Ведучий теж готує такий малюнок.

Учасникам на роботу надається приблизно 30 хвилин часу. Коли малюнки будуть готові, ведучій говорить учасникам наступне: «Я хочу кожному з вас дати нагоду побачити реакцію групи на ваш малюнок. Хтось із нас має почати. Можна покласти малюнок в середину кола або передати з рук у руки для огляду. Кожен з вас може висловитися стосовно цього малюнка. Важливо, щоб ви якомога стисліше виразили свої почуття, які викличе у вас той чи інший малюнок. Уникайте, будь ласка, будь-яких інтерпретацій».

Після демонстрації малюнків і обговорення їх учасниками кожний коротко пояснює свій власний малюнок і реагує на реакції одногрупників. Необхідно дізнатися, чи задоволений учасник своїм нинішнім становищем у групі, чи, може, хотів би змінити місце, яке позначив на малюнку. Коли кожен учасник зробить пояснення, усі переходять до *підсумкової розмови*

під час якої учасники повинні ще раз отримати нагоду обговорити зауваження групи до їх малюнків.

Групова вправа: «Вторгнення»

За допомогою попередньої вправи учасникам, напевне вдасться краще зрозуміти певні манери поведінки окремих учасників (дана вправа може сприяти згуртованості групи, хоча може статися, що саме через таку підвищену згуртованість деякі учасники почуватимуть себе відсторонено чи мало причетними до загалу). Тому слід пояснити вправу «Вторгнення» наступним чином:

«Я хочу запропонувати вам ще одну вправу, яка може нам допомогти зміцнити почуття єдності в групі. Ця вправа називається «Вторгнення». Той з вас, хто хоче посилити своє почуття приналежності до групи, повинен стати на кілька хвилин збоку». Всі інші утворюють коло, беручи одне одного під руки, їх погляди спрямовані в центр кола. Той, хто стоїть збоку, повинен спробувати якимось чином проникнути в середину кола. Інші, як тільки можуть, перешкоджають йому в цьому за єдиної умови – не відпускати рук – тобто чинити опір руками вони не можуть. Варто гравцю ззовні проникнути до кола, тоді гра закінчується.

Отже, хто ще не відчуває цілковитої єдності з групою, може спробувати прорватися у неї.

Вторгнення сприймається як правило всіма учасниками дуже позитивно. На завершення вправи просять учасників, які здійснили прорив, розповісти про свої відчуття від цієї вправи і після неї. Інші учасники також можуть взяти участь в обговоренні.

Інформаційний етап

«Ідентичність та інтимність»

Питання ідентичності та інтимності очевидно, дуже цікавить членів нової групи. Ці дві потреби знаходяться у постійному протиріччі одна до одної, з чого випливає, що учасники нової групи постійно наштовхуються на

конфлікт цих двох понять. В кожному окремому випадку цей конфлікт вирішується по-різному.

Члени групи мають часто досить різні поняття про ступінь близькості чи знайомств, якого вони потребують чи можуть толерувати. У «шляхетній стриманості» чи ізоляції вбачають члени нової групи найчастіше єдину можливість збереження своєї ідентичності в цій групі. Бажання інших, пропозиції спілкування чи прохання прихильності в таких випадках відхиляються через страх «втратити себе самого». З такою поведінкою, звичайно, неможливо побудувати партнерські стосунки на основі відкритого і реалістичного розмежування власних та чужих потреб.

З іншого боку у намаганні пристосуватися до партнера часто жертвують власною ідентичністю заради цього пристосування. Інтеракційні партнери схильні часом грати роль чужого «Я», вважаючи, що це відповідає бажанням та очікуванням інших. Але такий підхід гальмує індивідуальний розвиток особистості, що негативно впливає з часом і на партнерські стосунки або відношення політичних суб'єктів у політичному процесі. Та й придушення власних потреб навіть заради партнера, який того вартий, суперечить принципові відкритої політичної позиції. Щоб досягнути справжньої інтимності, потрібно не лише шанувати індивідуальні особливості партнера, а й підтримувати їх. Кінесика, наука про мову тіла, дослідила, що існує чотири основні зони відстані, з допомогою яких людина несвідомо демонструє свою потребу в контакті чи дистанції:

Інтимна дистанція

Це відстань між партнерами, яка не перевищує 60 см. Коли цю дистанцію порушують чужі, це викликає незручність та занепокоєння. Тому й це підсвідоме «остовпіння» серед великої кількості незнайомих людей у маленькому приміщенні. Цим ми намагаємося підкреслити, що ми «не індивіди» і що інші не повинні лякатися порушення їх власної інтимної дистанційної зони.

Особиста дистанція

Це відстань від 60 до 160см. Хоч вона й допускає певний ступінь довіри, проте на такій дистанції неможливо доторкнутися до партнера, тому спіткання в рамках цієї зони не дуже приватного характеру. Коли двоє зустрічаються на вулиці, вони здебільшого витримують таку відстань, щоб трохи порозмовляти.

Суспільна дистанція

В цій зоні ми вирішуємо загалом наші неособисті справи. Вона охоплює відстань від 150 до 200 см. На цій дистанції ми розмовляємо з незнайомим клієнтом, з продавцем чи з листоношею. Великий письмовий стіл шефа піклується про цю відстань, показуючи підлеглим, що особисті стосунки тут небажані. Ця дистанція виконує свого роду захисну функцію. На такій відстані люди можуть спілкуватися, не надаючи одне одному великого значення. А от порушуючи цю суспільну дистанцію, людина хоче виразити, що вона потребує особливої уваги.

Громадська дистанція

Лектор в аудиторії, політик підчас промови, актор на сцені – всі вони знаходяться по відношенню до нас на громадській дистанції. В цій зоні людина діє окремо, будь-який особистий контакт виключений. Те, як у групі створюються дистанційні зони, краще показує, як вирішилося питання інтимності в групі, ніж найщиріші розповіді учасників. У наступній вправі можна дізнатися, якого розміру «дистанційні бульбашки» існують серед учасників і як кожний орудує своїм особистим простором саме на цьому етапі розвитку групи.

Залежність та взаємозалежність

Нову групу під час перших занять з можна уявити таким чином: люди заходять до кімнати, в якій мов би панує цілковита темрява: деякі з них роблять обережні кроки, інші намацують стіни, треті повзають по підлозі, знайшовши єдину надійну опору. Ось так з острахом та перебільшеною настороженістю намацує група фізичні межі приміщення з надією натрапити на вимикач світла. Перші хвилини в новій групі сповнені невизначеності.

Щоб описати розвиток групи, необхідно встановити найважливіші зони внутрішньої невизначеності, які перешкоджають ефективній взаємодії й взаєморозумінню учасників. Дві зони невизначеності головним чином для нашої культури можна назвати з досвіду: перша зона орієнтації на авторитет, тобто ставлення членів групи до використання та розподілу влади в групі. Друга зона – це зона взаємного ставлення членів групи одне до одного (інтимність). Ядром теорії розвитку групи є теза, що основні проблеми, які має вирішити група, полягають у ставленні до авторитету та інтимності, з яким учасники приходять у групу. Бунт, плазування чи байдужість як характерна реакція на авторитетну особу, а також деструктивна конкурентна поведінка, емоційна експлуатація чи відстороненість заважають учасникам плідно співпрацювати. Така поведінка заважає також визначати спільні цілі групи, не кажучи вже про їх досягнення. Найбільш задіяні у розвитку групи аспекти поведінки учасників називаються за термінологією Шутца «аспекти залежності» та «персональні аспекти».

Аспект залежності охоплює характерні манери поведінки учасника з огляду на лідера чи організаційну структуру. Учасників, які одразу визнають правила поведінки, порядок дня, керівника й т. ін., називають залежними. Учасників, які відхиляють усі авторитарні структури, називають контразалежними. Персональний аспект охоплює манери поведінки щодо міжособової інтимності. Осіб, які не можуть заспокоїтися доти, доки не досягнуть відносно високого ступеня довіри у стосунках з іншими, називають персональними, а всіх інших, хто має тенденцію уникати будь-якої інтимності з іншими – контраперсональними. Різний прояв таких типів поведінки вказує на різні етапи розвитку групи. На першому етапі основною темою для групи є розподіл влади. Деякі члени намагаються завоювати першу позицію, не зважаючи на інших (бойова поведінка). Інші вирішують для себе проблему залежності – контразалежності, відсторонюючись (відступальна поведінка). Конфліктів намагаються уникнути або перенести їх на керівника групи, як на авторитет .

На другому етапі група поступово потрапляє до взаємозалежності. На цьому етапі учасники зайняті розподілом почуттів та симпатій одне до одного. Малі підгрупи та пари поступово розпадаються, з'являється взаємна недовіра, у важливих питаннях група швидко приходить до згоди. Залежність та взаємозалежність є центральними проблемами групи. У більшості суспільно-політичних організацій існують правила, які визначають порядок розподілу авторитету та ступінь інтимності між своїми членами. В академічній групі такі правила можна визначати й випробовувати самим. Основні початкові перешкоди на шляху ефективної міжособової взаємодії, а разом з тим і на шляху формування задовільних контактів між членами групи, їхньої толерантної позиції, полягають у консервативних способах інтерпретації та реакції, які автоматично переносяться на ситуацію групи зі старого обумовленого страхом досвіду.

Тому остання вправа цього тренінгового дню повинна допомогти усвідомити ці манери поведінки, щоб перевірити, які з них треба змінити заради нормальної інтеракції в групі.

Політична коректність та напруження

Навчальні цілі

Учасники можуть перевірити свою витриманість, політичну позицію в умовах емоційного напруження. Крім того вони навчаються спостерігати та оцінювати різні стилі поведінки.

Матеріал для учасників: 1. Рекомендації до гри «Будівництво вежі». 2.Інструкції для спостерігачів. 3. Спостереження поведінки в групі.

Інформаційний етап

Групова вправа: «Будівництво вежі»

Пояснення: «Сьогодні ми зробимо з вами вправу з виявленням політкоректності у складній ситуації. Прошу всіх розділитися на дві групи таким чином, щоб члени однієї групи були знайомі між собою не краще, ніж в іншій групі. Розійдіться в різні групи, якщо ви один з одним товаришуєте. Вибирайте для своєї групи учасників, з якими Вам хотілося б ближче

познайомитися». Слідкуйте, щоб у групі приблизно порівну було представників різної статі. Обидві групи повинні складатися з однакової кількості учасників. Тепер попросіть групи вибрати одного чи двох спостерігачів, які слідкуватимуть за грою. Кожна група повинна мати однакове число членів.

Спостерігачі повинні слідкувати за тим, щоб не порушувалися правила гри. Для будівництва вежі групи мають одну годину часу. Спостерігачі – це своєрідне журі, яке вирішить, яка група побудувала кращу вежу. Критерії оцінки «висоти», «оригінальність», «надійність» журі вибирає самостійно. Після короткої наради оголошується результат.

Обговорення

Після оцінки веж попросіть обидві групи утворити подвійне коло, так щоб кожен учасник з внутрішнього кола міг добре бачити спостерігача із зовнішнього кола.

Інформаційний етап

Обсервація поведінки

Пізніше попросіть внутрішню групу обговорити свою поведінку під час вправи «Побудова вежі» без спостерігачів. Учасники зовнішнього кола повинні слідкувати в цей час за поведінкою свого партнера із внутрішнього кола. Спостерігаючи, після дискусії порівнюють поведінку обраного партнера підчас дискусії з його поведінкою при виконанні вправи «Будівництво вежі».

Внутрішньому колу надається біля десяти хвилин для дискусії.

Якщо, через деякий час відчувається, що група не досить відверто говорить про свою роботу, наприклад, коли учасники запевняють одне одного про те, що всі дуже злагоджено попрацювали, не вдаючись при цьому в подробиці.

В такому разі Ви можете запропонувати учасникам звернути особливу увагу на наступні пункти: «Що може повідати нам про нашу співпрацю

щойно збудованої вежі?», «Яким був мій особистий вклад у цю роботу?», «Хто з групи сприяв в роботі, а хто заважав?»

Через 10 хвилин у коло приходять спостерігачі робочого процесу і повідомляють групі свої враження. Тоді внутрішнє коло продовжує дискусію зі спостерігачами ще протягом 20 хвилин. Опісля учасники зовнішнього кола висловлюються щодо поведінки їх партнерів під час дискусії.

Ведучій: «Зараз сядьте, будь ласка, парами, спостерігач разом зі своїм партнером із внутрішнього кола. Чи склалося у спостерігачів враження, що їх партнери відверто говорили про свою поведінку? Якщо це не так, скажіть про це вашому партнерові. Спробуйте конкретно пояснити йому, чому ви хотіли б виправити його самооцінку. У всякому разі повідомте партнерові вашу думку про його поведінку підчас дискусії і разом порівняйте її з його поведінкою у вправі «Будівництво вежі».

На завершення цього обміну думками учасників груп просять помінятися місцями. Зробіть обговорення у такій само послідовності: дискусія внутрішнього кола; дискусія внутрішнього кола зі спостерігачами вправи; обмін думками партнерів із внутрішнього кола зі спостерігачами дискусії із зовнішнього кола.

Якщо залишиться час, було б доцільно всім разом поговорити про те, наскільки корисною виявилася ця вправа.

Процеси взаємодії та прийняття рішень

До процесу прийняття рішення належить не тільки вирішення якоїсь проблеми, необхідна для цього комунікація між членами однієї команди. Бажано, щоб усі задіяні у прийнятті рішення були переконані в його правильності. Не можна забувати про те, що в групі можуть існувати зовсім різні думки, а разом з тим і конфлікти стосовно вирішення якогось питання. Часто кардинально різними є не тільки міркування щодо досягнення певної цілі, а й поняття про саму бажану ціль.

Перш ніж домовитися про те, як найшвидше добратися до кіно чи театру, слід вияснити, який фільм чи виставу хотілося б побачити!

Від різноманітності інтересів виникають часто – в залежності від значення цілі – суперечки за владу. Щоб скоротити цю фазу, група повинна створити об'єктивну основу для обговорення проблеми стосовно досягнення мети.

Вирішуючи якусь проблему, група мусить вияснити спочатку наступні пункти:

- необхідно точно визначити мету і спосіб її досягнення. Учасники повинні домовитися про критерії, за якими оцінюватиметься рішення. Всі повинні розуміти відмінність інтересів, цілей та критеріїв оцінки учасників. Потрібно зібрати всю інформацію, важливу для вирішення проблеми. Після прийняття рішення необхідно переконатися у готовності кожного визнати це рішення.

Однак часто групі не вдається логічним шляхом підійти до вирішення проблеми або спільно і свідомо керувати процесом вирішення.

Група, що не пройшла тренінг, частіше таким чином реагує: хтось вносить пропозицію, на яку група, жваво сперечаючись, не звертає уваги. Або пропозицію захоплено сприймають, потім комусь спадає на думку, що «є ще краща» ідея, стару пропозицію одразу ж забувають, не перевіривши її на застосування. Окрім цього, у групі може бути «експерт», й кожен, хто хотів би заперечити, не робить цього, зі страху сплохувати. Деякі вже заздалегідь домовилися про «найкраще вирішення» (або виявили цю єдність підчас дискусії) і зараз лише підіграють одне одному. Інші мовчать. Коли заходить мова про демократичність і голосування, визначається як єдино можливий спосіб прийняття рішення. Не виникає жодних заперечень, так як ніхто не хоче видатися «недемократичним». Складається враження, що панує загальна згода, та нажаль, тихі – невдоволені намагатимуться будь-яким чином обійти загально прийняте рішення.

В реальних процесах вирішення не завжди можна спостерігати ці феномени, особливо, коли самі беремо в них активну участь, і лише опісля

ми констатуємо, що майже ніхто по-справжньому не погоджується з прийнятим рішенням.

Наступна вправа надає нагоду перевірити свою поведінку поза серйозною ситуацією.

Рекомендації до вправи «Будівництво вежі»

Кожна група отримує завдання, з наданого їй матеріалу побудувати вежу

Для цього вона одержує: 4 аркуші картону для креслення форматом А-2 (найкраще різнобарвних), 1 тюбик клею,1 ножиці,1 лінійку,1 олівець, папір для креслення проекту.

Кожна група має повну свободу вибору способу та стилю будівництва. Але вежі повинні стояти на власному фундаменті, тобто, вони не можуть бути приклеєні до якоїсь основи чи притулені до стіни. Вежа повинна бути досить міцною, щоб витримати вагу лінійки. Окремі складові вежі не повинні перевищувати розміру лінійки. Групи працюють у формі змагання одна з одною. Потім вежі оцінюються за наступними критеріями: висота, надійність, оригінальність. Журі створюється із спостерігачів. Переможцем стає група, вежа якої отримає найвищу оцінку спостерігачів Підчас роботи групи повинні знаходитися в різних приміщеннях. Кожен спостерігач отримує спеціальну анкету. Для побудови вежі групи мають одну годину часу.

Анкета спостерігачів для вправи: «Будівництво вежі»

Нотатки:

Спостереження поведінки у групі

Ми побачили, що члени однієї групи мають різні емоційні потреби, які вони хотіли б у цій групі заповнити. Ці потреби – якщо вони стосуються проблем ідентичності та цілей - ми могли б віднести до особистого рівня, тоді як потреби, що стосуються проблеми влади та інтимності, належать до інтерперсонального рівня. У групі, зорієнтованій на завдання, виникає третє

коло проблем, що визначається соціально-політичною проблематикою. Відповідно інтеракційну поведінку учасників у робочих групах можна поділити на три основні категорії, які безпосередньо стосуються цих трьох проблемних кіл: - орієнтація на себе - орієнтація на інтеракцію – орієнтація на завдання.

Потренуйте Ваші соціальні навики сприйняття, розбираючи під час дискусії, зокрема, такі питання: 1. Орієнтація на себе. Які типи поведінки проявляли більшу зацікавленість у тому, щоб задовольнити власні потреби, ніж у допомозі групі при виконанні завдання. Наприклад: Спроби опанувати дискусією, перебивати інших, не вислуховувати, реагувати імпульсивне, роздратовано, не зважати на докази, відмовлятися брати на себе відповідальність. Хто так робив? Що він робив? Як відбивалася його поведінка на інших?

2. Орієнтація на інтеракцію. Який тип поведінки допомагає учасникам групи ефективно співпрацювати? Наприклад: звертатися до інших, залучати їх до дискусії, бути посередником при розходженні думок, знімати напруження, підбадьорювати кооперації Хто так робив? Що він робив? Як відбивалася його поведінка на інших?

3. Орієнтація на завдання. Яка поведінка була спрямована на вирішення завдання? Наприклад: активно включатися в роботу, ділитися інформацією з іншими, висловлювати думку, організовувати ,виясняти, підбивати підсумок, виявляти згоду. Хто так робив? Що він робив? Як відбивалася його поведінка на інших? Відповідаючи на питання «Хто так робив» - «Що він робив», намагайтеся уникати позитивних чи негативних означень. Окреслення поведінки означає, що хтось повідомляє про специфічні дії інших, не даючи їм жодної оцінки, не вдаючись до спекуляцій щодо мотивів, позиції та характерних особливостей.

Якщо Ви хочете зробити опис поведінки, намагайтеся пояснити, на яку само поведінку Ви посилаєтеся, чітко і специфічно змальовуючи те, що спостерігали.

Керування групою

Навчальні цілі

Цей тренінговий день знайомить учасників з проблемами керування групою. Ви можете дізнатися про те, які можливості впливу мають члени групи.

Матеріал для учасників: І) дилема керівної ролі. 2) поведінка керівника та її наслідки. 3) керівництво групою.

Інформаційний етап

Дилема керівної ролі

Вправа: «Інтерв'ю керівника»

Ця вправа допоможе вияснити різноманітні погляди та очікування учасників, пов'язані з особою керівника групи. Вона виконає також розвантажувальну функцію для ведучого, посприяє його кращому розумінню власної позиції в групі. Отже, почніть приблизно так: «Будь ласка, напишіть питання, яке ви хотіли б мені задати. Задайте мені будь-яке питання». Після того, як група це зробить, продовжуйте:

«Зараз заплющить очі і уявіть собі, ніби ви наближаєтеся до мене, дивлячись при цьому мені прямо у вічі. Задайте мені питання, яке ви щойно написали. Тепер слухайте, що я вам скажу. Прослухавши мою відповідь, відкрийте очі і запишіть її.

Тепер запропонуйте групі відкрито задати Вам свої питання. Постарайтеся відповісти на них якомога відвертіше. Опісля попросіть запитувача прочитати Вашу відповідь так, як він її записав. Далі продовжує запитувати наступний учасник».

Підсумкова розмова. У підсумковій розмові попросіть учасників сконцентрувати свою увагу на таких питаннях: Що я відчував, маючи можливість поставити питання ведучому? Яке значення мають для мене питання, які задавали інші? Наскільки віддзеркалює поставлене питання проблему з мого особистого життя? Як я почував себе підчас відповідей ведучого?

Інформаційний етап

Поведінка керівника та її наслідки

Вправа: «Гарячий стілець для керівника»

Найчастіше буває так, що керівник групи не однаковою мірою черпає користь від окремих вправ у порівнянні з іншими членами групи. Через їх особливу функцію вони отримують менше вражень, ніж інші, хоч саме їм важливо знати ці враження, щоб бути в змозі перевірити свої навики керівника. Коротко поділіться з групою Вашими міркуваннями і продовжить приблизно такими словами: «Ради цього я готовий піти на «гарячий стілець». Я хочу почути від вас, що вам в мені подобається і що не подобається. Кожен з вас має гарну нагоду, оцінити чи покритикувати мене. Предметом обговорення повинна бути моя поведінка, яку ви спостерігали досі. Я прошу вас, стати переді мною в чергу один за одним і сказати мені, які манери моєї поведінки викликають у вас позитивну, а які негативну реакцію? Ще раз наголошую, щоб ви не забули сказати про те, що вам подобається і що не подобається».

Можливо, група запропонує, щоб під час цієї вправи усі залишалися сидіти на своїх місцях. Зрозуміло, що для окремих осіб це буде нелегко, але поясніть учасникам, що для Вас є важливим особистий контакт з ними і що розмір дистанції, яку кожен з них виразить у просторі, має для обох сторін неабияке значення. Отже, попросіть групу підчас цієї вправи все-таки дотримуватися запропонованих правил гри. На завершення не забудьте сказати приблизно такі слова: «Дуже дякую вам за ваші висловлювання. Я над ними подумаю. Хоча я не є на світі для того, щоб бути таким (такою), як ви хочете. Якщо у Вас і в учасників буде бажання, Ви можете підійти до кожного з них і сказати , що подобається і що не подобається Вам у ньому. Потім усі разом можуть обмінятися враженнями від цієї вправи».

Групова вправа: «Влада і вплив»

Ведучій починає у групі розмову: «Скільки впливу в цій групі хотів би я мати, і наскільки я сам готовий піддаватися впливові?»

Через 15 хвилин припиняє розмову і визначає у приміщенні дві протилежні точки, які символізуватимуть «дуже великий вплив групи» і «дуже маленький вплив групи».

Пояснивши групі ці полюси, ведучій каже: «Я прошу вас розміститися між цими двома точками. Виберіть собі місце з наступних міркувань: Який вплив у цій групі я хотів би мати? Наскільки важливі є мої ідеї, які я хотів би тут втілити? Мова йде зараз не безпосереднє про ваш вплив у групі, а про місце, яке вам хотілося б зайняти. Ви маєте зараз трохи часу, знайти своє місце на цій лінії. Якщо на одне місце припадає кілька учасників, вони стають не один біля одного, а один за одним;

Ви не повинні розмовляти між собою. За місце при потребі можна посперечатися невербальним способом».

Коли процес розміщення завершився, учасники продовжують стояти на своїх місцях і повідомляють одногрупникам причину вибору саме цього місця. Разом з тим учасники можуть розповісти одне одному свої спостереження .

Опісля починається друга частина вправи: «Залиште на мить «лінію впливу». Давайте повторимо наш експеримент. На цей раз вам дозволяється ставати один біля одного, тобто, ділити місце з іншими. Проте зараз ви теж не повинні розмовляти між собою». Під кінець кожен учасник відповідає на питання: «Яку позицію я займаю зараз? Як я почуваю себе на цьому місці? Що я можу сказати про інших?»

Підсумкова розмова. Ведучій просить учасників сповістити свої враження від цієї вправи. З результату цієї вправи визначається, які потреби підпорядкування чи впливу мають окремі учасники і яке значення має цей експеримент для - групи в цілому.

Інформаційний етап

Лідерство в групі

Дилема керівної ролі

Жодна з перерахованих чотирьох реакцій не вирішує проблем керівної функції, а навпаки може затримати розвиток групового процесу та здібностей групи. Успіх обіцяє тільки нижче описана реакція: Керівник повинен почати вчитися так, як вчаться у групі. Це означає: він мусить бути відкритим для нового досвіду, він мусить бути відкритим як для поведінки інших, так і для власної поведінки і її впливу, він мусить уникати підходу до всіх процесів за однією моделлю чи ідеологією та інтерпретації усіх подій за цією моделлю чи цією ідеологією, він мусить уникати спрощень, тобто він не повинен не помічати або заперечувати те, чого не хоче помічати.

Це означає, що керівник, спостерігаючи та інтерпретуючи свої, спостереження, завжди повинен запитувати себе: Які події у цій групі мають справді важливе значення для групового процесу? Які з моїх інтерпретацій ситуацій мають першорядне, а які другорядне значення? Співпадає моя оцінка ситуації з іншими чи виникає принципова різниця в оцінках?

Поведінка керівника та її наслідки

Те, як група співпрацює, залежить не тільки від поведінки учасників. Керівник теж несе відповідальність за те, чи панує в групі довірлива атмосфера, або боротьба «всі проти всіх» є її визначальною ознакою. Навіть якщо керівник не надає цій позиції особливого значення, а більше зосереджується на своїй функції члена групи – він все рівно вирізняється з групи через своє особливе положення. Тобто, його поведінка – це не просто поведінка одного з учасників, вона має характер взірця: якщо керівник агресивний, таку тенденцію матиме й решта учасників. А якщо він відверто говорить про себе і про свої наміри, то цього можна очікувати і від учасників.

Це зовсім не означає, що керівник повинен прагнути досягнути стану групового конформізму, коли всі однаково люб’язно ходять кругом та до кола, намагаючись завдати одне одному якомога менше прикрощів. Добрий клімат панує у тій групі, де учасники розуміють свої реальні різноманітні цілі, потреби, які з них виникають, і відкрито намагаються знайти оптимальне рішення. Ми спостерігаємо в основному два протилежні способи,

якими керівник намагається майструвати свою провідну роль: авторитарна техніка та демократична техніка.

Автократичний керівник групи

Ставлення до групи такого керівника складається з недовіри та страху. Він мало вірить у здібності та мотиви учасників. Тому він намагається наказами та переконуванням, іншими відкритими чи таємними методам впливу керувати учасниками і досягати таким чином учбових чи робочих цілей групи.

Комунікативна поведінка автократичного керівника є стратегічною: він залишає за собою право прийняття остаточного рішення. Уся важлива інформація в групі повинна йти через нього, аби він міг її контролювати і був найкраще поінформованим членом групи.

Щоб пробити шлях своєму рішенню, він може застосувати лестощі або погрожування. Якщо в групі виникають ускладнення, він схильний тоді до замовчування: він збирає якомога більше інформації перед безпосередньою роботою групи і приймає рішення самостійно. Організаційні проблеми він долає методом контролю. Організація й існує для того, щоб тримати учасників у залежності. Він надає перевагу формальній ієрархії, чітко відмежованим авторитетним ділянкам, наказам та регламентам. Коли такий керівник наштовхується на спротив, його контроль стає прихованішим і вишуканішим.

Демократичний керівник групи

Найголовнішою метою демократичного керівника є розвиток довіри та визнання у стосунках учасників. Він хоче, щоб кожен у групі міг самостійно оцінювати свої потреби і визначати цілі.

У групі демократичного керівника всі учасники задіяні у процесах вирішування. Групою обговорюється кожна інформація чи план. Керівник не наполягає на формальностях чи суворому виконанні розпоряджень, а підбадьорює учасників до спонтанних дій. Він є взірцем у висловлюванні власних почуттів та потреб, а також у визнанні почуттів та потреб інших

Організація роботи в групі є настільки вільна і позбавлена регламентацій, наскільки дозволяють розміри групи та атмосфера довіри в ній. Розподіл завдань та обов'язків серед членів групи проходить не формально чи з допомогою влади, а згідно умінь та бажань учасників, а також згідно конкретних вимог.

Яка атмосфера переважає у групі, можна дізнатися з відповідей учасників на чотири наступні запитання:

- Які стосунки учасників між собою?

- Як обходиться група з інформацією?

- Як визначаються цілі групи?

- Як вирішується проблема організації та контролю роботи?

Реакції групи на автократичного керівника

Стосунки

Взаємна недовіра у спілкуванні – страх перед власними промахами – спротив ініціативам – формальна ввічливість – пошук захисту в утворенні пар – пошук визнання – конформна і ритуальна поведінка.

Інформація

Обмін стратегічною інформацією – застосування хитрощів та трюків – приховування та перекручування інформації – замовчування інформації – плітки – лукавство та обачливість.

Цілі

Активний чи пасивний опір - незначна активність - надмірне честолюбство надто метушлива чи надто апатична робота - конкуренція, суперництво та ревнощі – звертання до авторитетів та лідерів.

Організація

Заклопотаність владою та впливовістю в ієрархії – формалізація структур та процедурних питань - формальна регламентація роботи – розподіл роботи з точки зору влади - хаос або ригідний примус.

Реакції групи на демократичного керівника

Стосунки

Позитивні почуття до одногрупників – почуття особистої повноцінності – визнання мотивів інших учасників – відкрите вираження почуттів та конфліктів.

Інформація

Відкритий обмін інформацією - активний обмін враженнями - сприйняття нової інформації - повідомлення інформації та потреб, що ховаються за цілями - багато інформації емоційного змісту - уникання поверхової комунікативної поведінки.

Цілі

Вирішення конфліктів – велика зацікавленість і активність – спільні пошуки шляхів вирішення проблем – ліквідація конкурентної поведінки.

Організація

Незначна потреба у структурі роботи – діловий розподіл роботи – гнучка організація роботи – спільний розподіл завдань – спонтанне і творче вирішення завдань – незначний інтерес до ієрархії та питань статусу.

Багато керівників вважають; що намагання керувати шкідливе у будь-якому випадку, будь то автократична чи демократична форма. Тому вони вибирають метод невтручання, думаючи, що таким чином проблема керівництва в групі вичерпана.

Але з наступної вправи стане очевидним факт, що вимоги керувати і потреба у владі та впливовості є реальними феноменами групи. Якщо офіційний керівник відмовляється від своєї ведучої ролі, виникає вакуум, який інші учасники у більш менш відкритій формі намагаються заповнити. Отже, якщо офіційний керівник відмовляється від своєї функції, то це спричиняє швидше спантеличення, ніж стає позитивним моментом у функціонуванні групи. Насправді ж керівник зневажає такою поведінкою свою неминучу участь у навчальному чи робочому процесі групи власною заангажованістю, намагаючись виключити себе з цього процесу (можливо, на основі своїх побоювань).

Між обома полюсами «авторитарним» та «невтручання» є, звісно, широка шкала можливостей поведінки. Залучивши до нашого описання ще два полюси «спрямування на справу» та «спрямування на особу», ми зможемо розмістити типові стилі поведінки керівників групи в системі координат.

Пояснення до системи координат

1. Діловий технократ

Він ніколи не випускає з поля зору завдання, яке має бути виконане. Аґресії відбиваються вказівкою, краще займатися справою. Він придушує емоції як свої, так і інших учасників, вважаючи, що вони не мають відношення до справи. До нього неможливо причепитися, бо він завжди холодний, але ввічливий. Якщо ж нападки все-таки з'являються, він реагує на них високо піднятими бровами.

2. Люб’язний автократ

Він наголошує, що всі сидять в «одному човні». Його функція керівника спрямована на те, щоб усім було якнайкраще. Він стає людяним, коли треба переконати інших, що вони помиляються. Помітивши, що більшість за ним, він стає нестримним..

3. Сердечний лікар душ

Намагається уникати конфліктів. Якщо вони все-таки виникають, він намагається їх одразу згладити. Його девіз: Будьте взаємоввічливі! Він завжди готовий відкласти на задній план завдання на користь особистих потреб учасників. Він із захватом накидається на особисті проблеми одногрупників і задовольняється лише тоді, коли застосує свій діагноз свою терапію. Звичайно, він розуміє усі людські слабини, і почувши будь-які висловлювання стосовно цього, готовий ними зайнятися.

4. Керманич підводного човна

Коли гримить, він втягує голову в плечі. З острахом уникає конфліктів

та агресивності. Знайшовши надійну більшість, завжди готовий пристосуватись. Але навіть у таких випадках причалює не остаточно. («Моя хата скраю!»)

5. Мировий суддя

Він вивищується недоторкано над усіма і над усім. Він, звичайно, завжди неупереджений і об'єктивний. Тому він має право вказувати іншим на їх помилки. Його найблагородніше завдання полягає у згладжені конфліктів та у наданні порад, як зробити краще.

Групове самоврядування

Керування - це лише певний спосіб інтеракції. Таке визначення виходить з того, що для співпраці групи необхідний певний розподіл роботи серед учасників. Такий розподіл зобов'язує певною мірою різних учасників до різних ролей, які в свою чергу пов'язані з певною поведінкою. Таким чином завдання керівника є лише конкретним визначенням ролі в групі, як результат необхідності розподілу праці.

Так ми перейдемо безпосередньо до вимог керування групою. Тут ми розглянемо керування не як функцію ватажка, а як функцію самої групи. У таких групах кожна роль виконує одночасно керівну функцію, вони перебувають у постійній взаємодії, і кожен учасник в міру своїх здібностей може бути в них спонтанно задіяний. Оскільки ми зовсім не звикли до такої форми керування, ми часто розгублюємося, коли виникає потреба самим організувати кооперацію в групі. Отже, таке самоврядування можливе лише після надбання певних необхідних норм поведінки завдяки, наприклад, груповому тренінгу.

Нетреновані групи як правило неспроможні діяти в дусі самоврядування. Тут необхідний для початку авторитарний стиль управління. Насамперед йдеться про те, щоб з демократичної базової поведінки підвести групу до демократичної поведінки одне з одним.

Керівник є взірцем у тому розумінні, що він поважає інших учасників, як рівноцінних партнерів, визнаючи їх право на самовизначення та

саморозвиток. Група стає місцем, де можна навчитися: слухати інших, толерувати інакшість, відверто говорити про свої інтереси та потреби, захищати прийнятним чином власні погляди та інтереси.

Найкраще можна опанувати таку поведінку тоді, коли група має нагоду, самостійно приймати рішення. Керівник, повинен висувати на обговорення проблеми замість того, щоб підказувати вирішення. Він має важливе завдання не випереджати рішень, а підштовхувати групу на пошук правильного розв'язання проблеми. Керівник стає порадником групи.

В групі без офіційного керівника управління, переходить до рук певного учасника – варто лише групі помітити, що він володіє засобами, необхідними для задоволення її нагальних потреб та досягнення її мети. В цьому відношенні можна сказати, що керівник групи має менше свободи, ніж інші члени групи. Оскільки група потребує багато керівних функцій, то учасники з залежності від потреби виконують їх навперемінно. Важливо, щоб необхідні керівні функції виконувалися, неважливе, хто їх виконуватиме.

Ми мусимо ще раз наголосити на тому, що більшість груп мають зазначеного керівника, який користується авторитетом. Це є своєрідною гарантією того, що в будь-який момент хтось зможе взяти на себе необхідні функції. І лише в зрілих групах виконання певної функції може взяти на себе при потребі кожен.

Але для цього учасники повинні навчитися оцінювати ситуацію в групі. Вони мусять проявляти активність, якщо хочуть виконувати певну функцію.

Така форма співпраці можлива лише в групах з високим рівнем довіри.

Досягнення консенсусу

Навчальні цілі

Впродовж цього тренінгового дню група дізнається, як користуватися можливостями впливу на прийняття рішень. Крім того вона познайомиться з різними ступенями групового консенсусу і навчиться їх оцінювати.

Інформаційний етап

Обходження з конфліктами та процес прийняття рішень у групах

Вправа парами: «Єднання рук»

Учасникам пропонують поділитися на пари, по можливості з партнером, з яким досі разом не працювали. Потім ведучій говорить: «Сядьте одне напроти одного і підніміть руки долонями до партнера. Ваша ліва долоня повинна знаходитися напроти правої долоні партнера, а права - напроти його лівої долоні. Відстань між долонями повинна бути приблизно 4 см. Зараз спробуйте зробити разом прогулянку долонь. Важливо, щоб ваші руки, не торкаючись одна одної, рухалися в одному напрямку. Не розмовляйте підчас цієї вправи. Намагайтеся порозумітися тільки з допомогою рук».

Учасникам для виконання цієї вправи надається приблизно дві хвилини. Руки не повинні втомлюватися. Потім партнерам надається нагода обмінятися думками. Запропоновуються наступні питання: «Було просто чи складно порозумітися нашим рукам?» , «Хто з нас був активніший, а хто пасивніший?»

Підсумкова розмова. Підсумкова розмова спрямовується в ось таке русло: «Які можливості я використав, щоб досягнути консенсусу з партнером?», «Чи є ще можливості, якими я не скористався?», «Яким чином вдається мені досягати консенсусу в групі?»

Інформаційний етап

Розвиток групового консенсусу

Групова вправа: «Консенсус у колі»

Групі пропонують поділитися на два кола, внутрішнє і зовнішнє, так щоб кожен учасник внутрішнього кола мав спостерігача із зовнішнього кола. Потім надається завдання внутрішній групі: «Протягом двадцяти хвилин група повинна вибрати собі керівника, не знаючи, які функції і повноваження він виконуватиме».

Через 20 хвилин розмову внутрішньої групи, припиняється. Наступні 10 хвилин використовуються для обговорення процесу прийняття рішення і ролі кожного учасника в цьому процесі.

Потім внутрішня і зовнішня група міняються місцем, вибираючи собі інших спостерігачів.

Нова внутрішня група повинна теж протягом 20 хвилин спробувати вибрати керівника. На завершення ця група також отримує 10 хвилин для обговорення своїх дій.

Підсумкова розмова. Опісля всі учасники мають нагоду почути від своїх спостерігачів, чи повною мірою вони використали можливості впливати на прийняття рішення у групі. Обмін думками проходить не попарно, а в загальному колі, щоб учасники мали змогу доповнювати кожну оцінку.

Обходження з конфліктами та процес прийняття рішень у групах

Групи постійно займаються прийняттям якихось рішень та резолюцій. Тому процес вирішення визначає характерні особливості стосунків між членами групи, особливості, у виникненні яких задіяний кожен учасник. Тому зрозуміло, що більшість груп наштовхуються на труднощі, коли виникає потреба прийняття рішення.

Незауважування

Хтось пропонує вирішення, але ніхто не зважає на цю пропозицію. Така неувага має місце як правило в нових групах, яким доводиться вирішувати різноманітні проблеми в умовах, коли проблемний рівень і мотиваційні структури учасників ще невідомі.

Відступ від теми

Введення нової теми завжди стоїть на перешкоді прийняттю рішення. Це своєрідна втеча групи від проблеми, причини якої можуть бути дуже різні. Відповідно до такої поведінки нетреновані групи часто приймають рішення, до якого учасники не прагнули.

Привласнене право кожного

Кожен учасник привласнює собі право приймати рішення від імені всієї групи. Коли таке рішення запропоноване, групі легше з ним погодитися, ніж відхилити, хоч окремі її члени можуть мати щодо цього іншу точку зору. Проте вони соромляться чи бояться висловити власну думку.

Союз двох

Двоє членів групи об'єднуються, щоб досягнути певного рішення. Такі рішення виникають так раптово, що інші учасники не можуть оговтатися, розмірковуючи одночасно, як їм справитися з обома одногрупниками разом.

Утворення клік

Кілька учасників заздалегідь домовляються про певне рішення. Навіть якщо це рішення добре, такий зговір негативно впливає на клімат у групі.

Рішення більшості

Цей традиційний шлях обговорення здається найкращим методом прийняття рішення. Проте не слід забувати, що завжди знайдеться меншість, яка захоче його відхилити або згодом навіть переглянути.

Метод тиску

Хто проти? – в групі знайдеться небагато мужніх, щоб відповісти «я». Кожен боятиметься, що його ніхто не підтримає. Однакову дію має репліка: «Ми ж усі погоджуємося з цим!»

Оманливе, одностайність

Рішення приймається наче б то одноголосне. Але страх бути єдиним представником іншої думки може бути настільки великий, що досягається стовідсоткова погодженість., хоча насправді більшість учасників внутрішньо незадоволені рішенням.

Консенсус

Найкращим способом прийняття рішення є справжнє створення консенсусу. Рішення приймається лише після того, як усі мали можливість проаналізувати різні сторони проблеми і прийшли нарешті до згоди, що запропоноване рішення найкраще.

Наступна вправа дасть змогу перевірити, як учасники справляються з проблемою прийняття рішення.

Розвиток групового консенсусу

Два рівні визначають розвиток почуття «ми» та консенсусу в групі: діловий рівень одностайності та емоційний рівень довіри. Ці рівні не обов'язково повинні співпадати, так, приміром, ми можемо довіряти другові, не розділяючи його думки. Відповідно до розвитку одностайності та довіри в групі, ми можемо визначити наступні етапи:

1. Конфлікт.

Взаємна недовіра - незначна згода щодо цілей групи та методів роботи відсутність почуття «ми»

2. Пристосування.

Мало особистої довіри – але зближення ділових точок зору – зародок почуття «ми»

3. Розбіжність поглядів зростаюча довіра на особистому рівні – все ще неодностайність на рівні діловому – зростаюче почуття «ми».

4.Одностайність.

Високий рівень довіри між членами групи і спільність інтересів – сильне почуття «ми».

На шляху від конфлікту до згоди фази пристосування та неодностайності постійно міняються. Між цими двома полюсами - у постійному відхиленні чи визнанні позицій група поступово формує почуття «ми». Можливо, це видасться несподіваним, що група у фазі неодностайності має сильніше почуття «ми», ніж у фазі адаптації. Зіткнення протилежних думок служить частіше ознакою довіри, ніж недовіри. Довіра серед членів групи виникає лише тоді, коли група поступово позбавляється залежності від керівника. Про це свідчить момент, коли учасники починають займатися проблемою взаємної симпатії чи антипатії. У порівнянні з початковою фазою учасники уважніше прислухаються одне до одного, визнають інші уявлення щодо цілей групи, готові до взаємодопомоги.

Фазу, якої повинна досягнути група, щоб ефективно співіснувати і співпрацювати, вважають фазою взаємозалежності. Це означає, що учасники відмовилися від цілком егоїстичної самостійності, як і від повної залежності від керівника чи інших одногрупників. Кожен відшукав свою роль і роботу, в якій якнайкраще зможе себе реалізувати відповідно до своїх можливостей та здібностей. Учасники навчилися, коли, є необхідність, визнавати залежність.

Спосіб, у який група вирішує конфлікт та досягає консенсусу, дозволяє розпізнати шлях від залежної чи незалежної поведінки до взаємозалежності

- Залежність / незалежність, ігнорування

На проблеми чи конфлікти в групі не звертають уваги, їх боязко замовчують або не помічають.

- Придушення

При розбіжності думок діє «правило більшості». Рішення приймаються голосуванням, воля меншості придушується.

- Згода

Підкреслена єдність групи і пошуки лідера, якому всі будуть беззастережно слідувати. Бажання добитися згоди за будь-яку ціну.

- Компроміс

При розходженні бажань учасники йдуть на поступки, щоб зберегти групу.

Але це не сприймається як задовільне рішення.

- Альянс

Протилежні точки зору залишаються незмінними, на певний час укладається союз, щоб досягнути спільної мети.

- Інтеграція

Відкрито обговорюються конфлікти та розбіжності думок. Інтереси членів групи спільно обговорюються, виважуються, формулюються по-новому, виробляється рішення, яке задовольняє усіх.

- Взаємозалежність

Творчість і група

Навчальні цілі

Учасники повинні познайомитися з новими можливостями пошуку ідей та співпраці в групі. При цьому вони можуть визначити міру власної спонтанності та творчості, а також проаналізувати умови для спонтанності і творчості в групі.

Групова вправа: «Творче вітання»

Учасникам пропонують утворити пари. При цьому учасники повинні вибрати партнерів, які їх особливо цікавлять. Ведучій продовжує пояснення приблизно таким чином: «Уявіть собі, будь ласка, ніби ви зустрічаєте давнього знайомого, якого давно не бачили. Ви дуже раді цій зустрічі. Спробуйте без слів виразити вашу радість. Спробуйте винайти нову форму безсловесного щирого вітання. Вашій винахідливості не повинно бути меж».

Учасникам надається п'ятихвилинна нагода виразити безсловесно свою радість. Потім ще п'ять хвилин вони обговорюють те, як вони сприйняли привітання.

Потім учасники стають в коло і коротко обмінюються враженнями від цієї вправи.

Інформаційний етап

Група як креативний фактор

Групова вправа: «Блискуча ідея»

Ведучій просить групу розділитися для виконання вправи на дві підгрупи. Учасники кожної з підгруп повинні якомога менше знати одне одного. Обидві групи мають вибрати керівника, який слідкуватиме за дотриманням правил «Блискучої ідеї» і секретаря, який нотуватиме ідеї. Ведучій оголошує тему вправи: «Троє потерпілих від корабельної аварії випливли на берег безлюдного острова. З собою вони могли взяти тільки три предмети: 1 пасок, 1 пляшку, 1 скрипку. Як вони можуть застосувати ці речі в такій скрутній ситуації?»

Що численніші, спонтанні, несподіваніші, незвичайніші, химерніші, нетрадиційніші, навіженніші ідеї виникають в групі, то краще! Яка група має найкращі ідеї? Групі на цю вправу надається 15 хвилин часу.

Підсумкова розмова

Після зачитання ідей підсумкова розмова спрямовується в наступне русло:

Чи зміг я використати всю силу своєї уяви?

Що мені заважало, що стояло на перешкоді?

Групова вправа: «Передача об'єкта»

Ведучій просить учасників уявити собі, що посеред кімнати лежить круглий легкий предмет. Цей предмет символізує якусь ідею, яку ви не бажаєте називати. Передайте цю ідею, не розмовляючи при цьому, іншим одногрупникам. Цю ідею ви можете передати будь-якому члену групи у довільній формі.

Ведучій: «Почніть з того, що Ви піднімаєте цю «ідею», за бажанням змінюєте її форму і якимось способом передаєте її одному з учасників. Пам'ятайте, що підчас вправи неможна розмовляти».

Тривалість вправи 5-10 хвилин.

Підсумкова розмова

Зверніть увагу на наступні питання:

Що я відчував, отримавши ідею?, Як я змінював її форму і передавав далі? Що я відчував при цьому? Як почували себе учасники, які не брали участі в передаванні?

Група як креативний фактор

Недостатня уява та надбані звички часто блокують наше мислення. Повсякденна інформація швидко узагальнюється. Утворюючи поняття та категорії, ми начиняємо ними наше довкілля. Категорії та поняття є необхідними для групи, коли вона хоче порозумітися. Категорії та поняття є свого роду передумовою для творчого здобутку окремої особи, з яких вона може сформувати щось нове. З іншого боку певний конформістський тиск

групи піклується про те, щоб творчі одинаки перетворювалися у звичайних членів групи, які дивитимуться на речі так, як на них треба дивитися. Ось цікавий експеримент С. Аша:

В цьому експерименті учасники повинні були з багатьох намальованих ліній різної довжини вибрати таку, як показував для порівняння ведучий Всі учасники по одному могли легко справитися з цим завданням. А коли вони виконували це завдання у відповідно підготовленій групі, яка одноголосно називала неправильну лінію правильною, то більшість зробила багато помилок.

Що більшою є залежність від одногрупників, то менше творчих процесам відбувається в групі. І навпаки творчий потенціал групи зростає, я зростає ступінь довіру серед учасників. Члени групи готові тільки тоді залишити вторований шлях і розвивати нові ідеї, коли відчуваюсь, що група їх у цьому підтримає.

Кожному відомі ідейні гальма, якими так охоче придушуються в групі нетрадиційні думки: «Це все – сіра теорія і так ми ще ніколи не підходили до справи!», «Це нас не стосується!», «І як ми повинні цього досягнути?!», «Ви забуваєте про той вирішальний факт, що...», «Це не виправдало себе!».

Ознакою довірливої атмосфери в групі є взаємне визнання членів групи та вільний обмін інформацією. Проблема визнання тісно пов’язана з виникненням довіри та визнання до самого себе й інших, а також із подоланням страху перед самим собою та іншими і в результаті зі зростаючою впевненістю у собі.

Проблема інформаційного потоку пов'язана з обміном почуттями та враженнями серед одногрупників, а також з формами інтеракції.

Особливо на ранніх стадіях групотворення відчувається нестача визнання та надмір недовіри: постійний захист власного іміджу перед іншими - намагання змінити позицію та переконання інших - намагання за когось приймати рішення - уникання почуттів та конфліктів - щедрість на

поради - підлабузництво - цинізм та негативне ставлення до здібностей інших - формальність у взаєминах - відсутність довіри до смислу дій групи.

В групах із сильно вираженою недовірою існує тенденція до формальних контрольних механізмів, суворого планування розпорядку дня, зберігання соціальної дистанції чи страху перед суперечками.

Наступною проблемою новостворених груп є особливий тип відсутності інформації, який знаходить своє вираження в загальному обміні несуттєвою інформацією. У всякому разі тоді виникають фасади, які стоять на перешкоді вільного обміну інформацією. Члени групи користуються багатьма способами прикриття справжніх почуттів та емоцій, вони запе-речують почуття страху чи гніву, розмовляють з удаваною люб'язністю, вдають стурбованість, щоб не поранити почуття інших, ведуть пусті розмови. Навіть відчуття зменшуються у захисній атмосфері нової групи, а про те, що відбувається насправді, виникають незрозумілі фантазії та припущення.

Правила блискучої ідеї

Чудова техніка швидше ніж звичайно позбутися вище названих трудно-щів називається «блискуча ідея». Згідно правил «блискучої ідеї» необхідно спочатку відмовитися від усіх оцінок та критичних позицій, а також від поведінки, яку інші можуть легко заблокувати. Таким чином створюються передумови, за яких члени групи певною мірою не нестимуть відповідальності за свої ідеї. Так їм буде легше поділитися з іншими своїми думками. Техніка блискучої ідеї дозволяє обминути спочатку проблему довіри в групі.

Найважливіші правила «блискучої ідеї», яких усі учасники повинні дотримуватися, перелічені тут, критика суворо заборонена:

1. Кожна ідея дозволена.

2. Кожен повинен назвати стільки ідей, скільки може.

3. Кожен має право підтримати і розвинути ідею.

4. Кожну ідею слід розглядати, як здобуток команди, а не окремого учасника!

Планування та прийняття рішень

Навчальні цілі

Цей день ставить перед учасниками проблему планування та прийняття рішень. Вони познайомляться також із проблематикою міжгрупових взаємин.

Інформаційний етап

Планові ігри

Групова вправа: «Майданчик пригод»

Ведучій пояснює спочатку планове завдання і створює три відповідні групи.

Кожна група окремо починає з першої частини свого планового завдання: кожна група повинна спочатку виробити стратегію, якої дотримуватиметься в передбаченій розмові з іншими групами. Для цієї першої фази надається півгодини часу. Потім кожна група повинна вияснити для себе, чи досягнула вона задовільної співпраці і чи всі погоджуються з прийнятим рішенням для подальшої розмови.

Після цього короткого обговорення групи повинні вибрати по два представники для планової комісії. Для цього виділіть 10 хвилин. Потім планова комісія з представників трьох груп починає свою нараду. Інші учасники сідають довкола, граючи роль громадських спостерігачів. Планова комісія потребує близько 20 хвилин часу, щоб прийти до згоди.

Інформаційний етап

Міжгрупові взаємини

Підсумкова розмова

В залежності від інтересів більшості можна визначити для підсумкової розмови наступні тези: «Якою була наша поведінка підчас пошуків спільної стратегії?», «Як ми поводилися, коли мова йшла про вибір представника групи?», «Як поводили себе представники підчас спільного обговорення? Що я відчував, слухаючи їх?»

Планові ігри

Опрацювання конкретних проблем визначається не самою їх проблематикою, а – особливо у великих спільнотах – відносно заскнілими зразками нав'язаних норм поведінки та певних ролей. Ці заскнілі зразки заважають партнерам нетрадиційно і творчо підходити до розв'язання проблем, які вимагають інтенсивної співпраці.

Ось тут ця симуляція дійсності – планова гра – може прекрасно розбудити свідомість щодо таких проблем і навіть з допомогою імітації дійсності дасть змогу пережити їх в конкретних вирішальних ситуаціях. Провал певного завдання може бути спричинений не хибним рішенням, а неправильним процесом прийняття рішення. У повсякденні не завжди можна безпосередньо помітити такі процеси. Тому цейтрафер планової гри може чудово їх відобразити:

- Стисліть часу в плановій грі означає також стисліть переживань та досвіду, в яких великою мірою відбиваються комплексні елементи процесу прийняття рішення, що їх неможливо осягнути в буденній стресовій ситуації.

- Імітована вирішальна ситуація дає змогу самостійно роздивитися і зрозуміти її взаємозв'язки. Гра не дає учасникам можливості втекти від наслідків прийнятого ними рішення.

- Суто словесне зображення соціальних феноменів вирішального процесу не задовольняє задіяних. І навпаки, симулятивна гра через особисте переживання дає змогу краще відчути всі тонкощі цього процесу, ніж будь-які теоретичні пояснення.

- Разом з цим, немов у цейтрафері, проходить процес організації співпраці в команді. Надзвичайна за ангажованість учасників разом із компетитивним характером планових ігор веде до інтенсивної кооперації та формування духу групи з ефектом взаємовиховання та самовдосконалення завдяки груповому процесові та одногрупникам.

Наближені до дійсності конфліктні ситуації можна придумати без особливих труднощів. Ось кілька прикладів:

- переговори про оплату праці з профспілками - побудова громадського басейну;
- конфлікт між батьками та вчителями з питань дисципліни;
- конфлікт з учнями з питань навчальної діяльності.

Програвання певної проблеми з розподілом ролей є часом єдиною можливістю опанувати складною ситуацією. Не слід забувати і про позитивний побічний ефект - особливе розуміння учасниками ситуації та стану інтеракційних партнерів - оскільки вони самі змушені грати їх ролі. Важко не лише передбачити наслідки важливих рішень, а й виправити їх за короткий проміжок часу. Тому не бажано перевіряти важливість рішень одразу в реальному житті, бо тоді, як правило, буває вже неможливо щось змінити.

Планова гра. Майданчик пригод

Ініціативна група - Планове завдання А

Ви член громадської ініціативи, яка в новому житловому районі хоче побудувати Майданчик пригод для дітвори.

В новому кварталі проживає 30000 населення. Але тут немає ігрових вулиць чи майданчиків. В будинках також не передбачено приміщень для дитячих магазинів. Є тільки один дитсадок, проте він лише на 30 відсотків може задовольнити потреби сімей.

Наступного тижня Ви матимете нагоду обговорити ситуацію з представниками будівельного товариства та держадміністрації. Розробіть сьогодні стратегію для цієї розмови. Ви знаєте, що один з членів комісії планування будівництва є одночасно представником держадміністрації і що керівник міського відомства з питань будівництва житла є членом правління будівельного товариства.

Вам відомо, що будівельне товариство замість ігрового майданчика передбачило парк зі стежками для прогулянок та лавочками для перепочинку. Витрати на запланований “Майданчик пригод” становитимуть 300 000 гривен, а на парк - лише 40 000. Щорічні витрати на догляд за

“Майданчиком” складатимуть 10000 гривен на відміну від 6000 для парку. Будівельне товариство не хоче нести ці додаткові витрати, але на попередніх переговорах воно дало зрозуміти, що за помірну плату зможе виділити приміщення під дитячі магазини.

Будь ласка, розподіліть у Вашій ініціативній групі такі ролі: Представник адміністрації, учитель, власник малої будівельної фірми, домогосподарка, лікар, робітник.

Група планування товариства - Завдання планування Б

Ви член комісії планування будівельного товариства. Ваше товариство побудувало нещодавно житловий район для 30000 людей. Наступного тижня відбудеться розмова з групою громадської ініціативи, яка виступає за спорудження в новому кварталі дитячого Майданчика пригод. Але у Вашому проекті був передбачений парк для відпочинку. Крім Вас у цій розмові братимуть участь представники держадміністрації. Розробіть відповідні аргументи для цього засідання, щоб впевнено захищати свою точку зору. Зображення становища:

У новому районі немає ігрових вуличок та майданчиків. Приміщення для дитячих магазинів не передбачалося, але Ви готові запропонувати ініціативній групі кілька приміщень заради цього за помірну плату. Працює один міський дитсадок, який задовольняє тільки 30 % заявок, оскільки бракує місця та робочої сили.

Ви відхиляєте ідею Майданчика пригод в основному через великі витрати. Вам довелося б витратити на нього 300 000 гривен, в той час як парк коштував би лише 40 000 . Щорічні видатки на догляд майданчика становитимуть теж 10 000 гривен в порівнянні з 6 000 гривен за парк. Крім того ви побоюєтеся, що жителі можуть виявляти невдоволення надмірним галасом, який, звісна річ, пануватиме на дитячому майданчику. Керівник міського відомства з питань будівництва є членом правління вашого товариства. Тому ви надієтеся, що рішення держадміністрації буде на вашому боці, розподіліть у вашій групі такі ролі: представник преси, представник відомства з питань

будівництва (постійний член комісії планування), соціолог (спеціалізація - планування міст), керівник фінансового відділу, головний архітектор.

Адміністративна комісія – Планове завдання В

Ви член комісії держадміністрації. Ви представляєте інтереси держадміністрації у справі спорудження нового житлового району для 30000 осіб, який нещодавно закінчили. Наступного тижня Ви маєте вести розмову з представниками громадської ініціативної групи, які виступають за спорудження дитячого Майданчика пригод у новій частині міста. У цій розмові братимуть участь також представники будівельного товариства, яке на замовлення міста будувало новий район. Ви знаєте, що товариство замість дитячого майданчика передбачило укладання парку для прогулянок та відпочинку. Будь ласка, підготуйте аргументи для майбутньої розмови, щоб захищати свою точку зору. Інформація про становище:

В новому районі немає ігрових вулиць ані ігрових майданчиків. Як Ви знаєте, для дитячих магазинів також не було передбачено приміщень. Працює один міський дитсадок, який лише на 30 % задовольняє потреби населення, насамперед через нестачу місць та робочої сили. Держадміністрація розпланувала усі на наступний господарський рік передбачені кошти для подібних проектів. Крім того незрозуміле питання нагляду на запланованому Майданчику. На Вашу думку для роботи на цьому Майданчику необхідно мати принаймні одну відповідно освічену особу. Щоб все-таки піти назустріч групі ініціативи, Ви хочете запропонувати їм план розбудови міського дитсадка. Додаткова інформація: В комісії з планування товариства сидить представник влади, відповідальний за зв’язок із сенатом у проведенні міських будівельних проектів. Будь ласка, розподіліть у Вашій групі такі ролі: мер міста, керівник міського відомства з питань будівництва (одночасно член правління будівельного товариства), голова фінансової комісії представник відділу з питань молоді, представник відділу охорони здоров’я.

Міжгрупові взаємини.

Група повинна продемонструвати, що вона має «голос». Щоб цей голос був змістовний і зрозумілий не лише ззовні, а й усередині групи, повинен відбуватися процес, у якому група радитиметься про те, що її голос повинен виражати. Крім того вона повинна домовитися, за яким механізмом сприймати і з яких позицій тлумачити комунікації інших груп. Репрезентація груп охоплює щонайменше чотири види стосунків:

1. Між представником і групою, яку він представляє чи повинен представляти

Група повинна вияснити, що повинно говоритися від її імені. Представник повинен зрозуміти часто досить заплутані заходи та висловлювання, які репрезентуватиме.

2. Між представником групи та групою, яку він вибере від імені своєї групи. Він мусить знати, яку роль бере на себе і яку роль надасть йому обрана група. Група повинна розтлумачити його висловлювання та його роль, а також зрозуміти розходження між ними.

3. Між представниками різних груп. На ці взаємини відчутно впливає ступінь лояльності кожного представника по відношенню до власної групи, ймовірність точки зору, якої він дотримується, та розвиток почуття власної групи серед представників, а також рівень, на якому представники утворюють нову групу, яка конфліктує з групами, які вони репрезентують.

4. Між репрезентованими, що залишаються, коли представник іде їх репрезентувати. Решта членів групи зі своїми сумнівами та побоюваннями мусять сперечатись про те, як вони будуть репрезентовані, і яке значення це матиме на їх ставлення до того, що вони вчинили чи не вчинили.

Отже, існує три способи репрезентації. Немає значення, як назвати ці різні типи, важливо розтлумачити їх відмінності: Спостерігач, посланець, який повинен дізнатися, що відбувається деінде, який намагається отримати якомога більше інформації від інших, не будучи зобов'язаним говорити чи діяти від імені своєї групи. Його завдання - спостерігати, але не розповсюджувати інформацію. Делегат, репрезентант, якого посилають

передати певну звістку для групи, виразити певну точку зору чи виконати якусь чітко описану дію. Він репрезентує, не маючи змоги змінити звістку, точку зору чи дію без відома групи. Навіть розуміючи, що не отримає відповіді на свою звістку що його точка зору неприйнятна для інших, що його завдання виконати неможливо, він не має права щось змінити, доки не порадиться з групою. *Генеральний* уповноважений. Його споряджають гнучкими настановами. Він повинен зробити все якнайкраще в сенсі йому відомих позицій та намірів групи. Йому можуть бути виставлені кордони, за які він не повинен сягати. Але в межах цих настанов він може зобов'язати групу дотримуватися певної точки зору чи порядку дій.

Заключна оцінка

Ведучій просить учасників, які ще мають бажання, зіграти невеличку рольову гру в «тріо»: Один з членів групи грає учасника, який щойно повернувся додому з тренінгу політичного мислення і ділиться враженнями, чому він встиг навчитися. Інший учасник грає зацікавленого знайомого, який спочатку теж хотів взяти участь у цьому тренінгу, але змушений був відмовитися. Третій член групи грає скептика, який з недовірою ставиться до будь-яких групових заходів. Ви можете кілька разів проробити цю гру, а потім обговорити окремі висловлювання. Ви можете поговорити також про типові труднощі, які виникатимуть, коли ви переноситимете вивчений матеріал на ситуацію вдома, а також про те, як цих труднощів уникати.

Фактори інтеперсонального сприйняття

Трактування поведінки через іншу особистість

Один із основних методів трактування поведінки іншого полягає у порівнянні його з іншою особистістю. Сприйняття Тетяни через Оксану стає причиною не того, що Оксана поводитиме себе з Тетяною якимось певним способом, а й того, що вона формуватиме уявлення про Тетяну, як особистість. Проте ми не можемо робити висновків про особистість лише на основі її поведінки. Той, кого постійно бачать усміхненим, не обов'язково дуже щаслива людина. Поведінка залежить часто не лише від власних

мотивів чи способу інтеракції партнера, а й від його уявлень про те, як слід чи не слід поводити себе в певній ситуації. Встановлено також, що різні члени журі, наприклад, мають часто зовсім різні враження від одного кандидата. А причина полягає частково в тому, що кандидат по-різному поводив себе з різними членами журі.

Трактування поведінки через емоції

Багато труднощів знаходиться на шляху сприйняття емоцій. Одна з них полягає у тому, що певна емоція може бути виражена по-різному. Навіть одна й та ж особа може застосовувати різні способи вираження емоцій у різних ситуаціях. Відмінності є як між індивідами, так і між культурами та соціальними класами, політичними силами. Неможливо правильно оцінити емоцію, не знаючи причинні появи. Треба бути дуже обережним, спонтанно трактуючи безсловесну чи словесну поведінку, особливо, коли її володар нам незнайомий. Наприклад, хтось дуже життєрадісний поводить себе в певній ситуації досить спокійно і стримано. Тоді ті, хто знає його довгий час трактуватимуть цю його поведінку зовсім інакше, а ніж ті, хто познайомився з ним саме в цій ситуації.

Ефект попередньої інформації

На завершення слід сказати, що попередня інформація, яку ми отримуємо про іншу людину, правильна вона чи ні, впливає на наше сприйняття. Підтвердженням цьому служить наступне дослідження: членам журі роздали наперед короткий опис учасників експерименту. В деяких з них стояло слово "теплий" в деяких – «холодний». Спостерігачі, які отримали «теплий» опис, помічали у цих осіб також інші позитивні риси. Попередня інформація змушує нас шукати ті риси, які її підтвердили б. Ми чекаємо і шукаємо ці риси доти, доки не починаємо справді сприймати їх.

Така попередня інформація впливає, безумовно, і на нашу власну поведінку «тепла» інформація настроює нас на люб’язність, яка в свою чергу викликає люб’язну поведінку спостережуваної особи. Ми очікуємо від іншої людини чогось особливого і самі поводимося згідно цього очікування, тому

інший і реагує відповідно (чи не тому, наприклад, багато вчителів роблять висновок, що їх учні дурні та ледачі...).

ВИСНОВКИ

Результати нашого теоретико-експериментального дослідження показали, що впродовж аналізу понять «організація», «колектив», «педагогічний колектив» визначилися сутнісні відмінності. Традиційно поняття «організація» вирізняє такі смислові концепти – процес перетворення не підпорядкованого, випадкового у підпорядковане; певний результат цього процесу; особливості зв'язку елементів процесу.

Організованість слід розглядати як здатність колективу (тобто організації) зберігати стійкість власної структури й динамічності її функцій. Таким чином, організованість визначає характер залежності колективу і середовища: чим вищою є організованість, тим гнучкіша залежність організації від середовища. Водночас підвищується залежність середовища від організації. Необхідно підкреслити, що організованість зумовлює і саморефлектування організації, а саме: чим вищою є організованість, тим більше має прояв ставлення колективу до себе як до суб'єкта.

Варто зауважити, що серед соціальних інститутів типу «виробничий колектив», «академічна група» – особливе місце займає педагогічний колектив, як така організація, в рамках котрої відбувається складна взаємодія різних психологічних явищ. Задля набуття єдності у такій групі, необхідно задіяти різні психологічні механізми, що забезпечують узгодженість індивідуального і колективного полюсів цілісного суб'єкта діяльності.

У контексті вищезгаданої проблеми постає необхідність розмежування понять «колектив», «організація», «педагогічний колектив». Різниця між «колективом» і «організацією» полягає у тому, що організація визначає мету, матеріальні засоби, час й підпорядкованість дій для її досягнення. Водночас колектив виступає реальним носієм організації й вирізняє певні рівні, а саме:

морально-психологічний зміст, особистісні чинники, цінності, норми, традиції та ін.

Отже педагогічний колектив – це комунікаційна система, яка характеризується саморозвитком, динамічністю та активною реакцією на актуальні зміни, що відбуваються у соціумі, варіативністю у виборі із розмаїття й альтернативності шляхів становлення особистості. Групова єдність забезпечується психологічними механізмами, що виявляють узгодженість індивідуального і колективного полюсів цілісного суб'єкта діяльності. Характерною є контактність членів групи, що має прояв у максимальній залученості особистості до організації колективу. Це зумовлює вплив спілкування й опосередковуючих психологічних та соціальних чинників на ефективність діяльності педагогічного колективу.

Психологічні особливості розвитку педагогічної спільноти пов'язані із процесом професійного становлення. Сутністю процесу професійного становлення педагогічного колективу є двобічний, взаємозбагачуючий характер впливу колективу і педагога, що створює умови для актуалізації індивідуального і колективного професійного потенціалів, сприяє набуттю психологічного здоров'я, душевної гармонії і професійної зрілості членів спільноти.

В цілому процес професійного становлення педагогічного колективу вирізняє системну, багаторівневу структуру, яка складається із трьох рівнів: теоретико-нормативного; діяльнісно-технологічного; організаційно-управлінський. Функціями професійного становлення педагогічного колективу є: актуалізуюча; стабілізуюча; мотиваційна; духовно-моральна; зберігаюча. Основними ознаками професійного становлення педагогічного колективу є сформованість єдиного ціннісного поля і спільного розуміння цілей професійного розвитку усіх суб'єктів педагогічного процесу; унормованість правил поведінки, спілкування і взаємодії із принципами професійної життєдіяльності, наявність професійної саморефлексії; професійна активність членів колективу, наявність творчого характеру

професійної діяльності; система засобів і методів, що використовуються в управлінні професійним становленням педагогічного колективу, сформованість професійного поля колективу.

Сукупність суб'єктивних і об'єктивних чинників, створення комплексу управлінських умов (організаційно-педагогічних, мотиваційних, середовищних і ресурсних) впливає на ефективне управління процесом професійного становлення педагогічного колективу і надає йому позитивної спрямованості.

Результативність діяльності педагогічного колективу як колективного суб'єкта діяльності є реалізацією його предметної сторони, а також суб'єктивною реакцією чи оцінюванням людиною результатів діяльності. Це усталене відношення між результатом, котрий досягнуто (за певним критерієм), до того, що може бути максимально досягненим, чи попередньо заплановане. Результативність діяльності взагалі не є однозначним у тлумаченні поняттям, внаслідок того, що не завжди може бути позитивною (такою, що задовольняє). Традиційно співвідноситься із «продуктивністю», «ефективністю» та «успішністю».

Ділове спілкування - це вид соціального спілкування, котрий часто розглядається як соціально-культурна активність, в межах якої виявляються протиріччя між прагненням особистості до творчої самореалізації і залученням її до системи соціокультурної взаємодії. Таким чином, чітка ієрархічність структури, а також необхідність слідування встановленим нормам і кодам поведінки, негативно впливають на самоорганізацію, діалогічність процесу спільної діяльності. А також, дана структура, відображає підпорядкування жорстким організаційним правилам, що руйнує в цілому акт взаємообміну символічними формами смислів між суб'єктами соціального спілкування.

На підставі даних констатувального експерименту виявлено, що результативність діяльності педагогічного колективу пов'язана із комунікативною успішністю (контактність, комунікативна сумісність,

адаптованість, емоційне задоволення спільною діяльністю членів спільноти). З'ясовано, що ділове спілкування є передумовою результативності діяльності педагогічного колективу, але може негативно впливати на самоорганізаційні процеси у міжособистісних взаєминах членів педагогічної спільноти. Ділове спілкування як чинник результативності діяльності педагогічного колективу (що увиразнюється у складових: «ефективність», «успішність») має вплив на розвиток педагогічного колективу (на якості: «підготовленість до діяльності», «спрямованість», «організованість», «активність», «згуртованість», «інтегративність», «референтність»).

Визначено, що організація ділового спілкування сприяє ефективності і успішності (складові результативності діяльності педагогічного колективу), однак не задовольняє потребу у довірливому спілкуванні суб'єктів педагогічного колективу. Варто відзначити, що комунікативна успішність колективного суб'єкта – педагогічної спільноти, як чинник результативності її діяльності, розглядається у вигляді інтегрованого утворення, що характеризується контактністю, комунікативною сумісністю, адаптованістю; а також є суттєвою ознакою організаційної культури і має вплив на прояви процесу спілкування.

Так «формально правильне» ділове спілкування сприяє ефективності або набуттю зовнішнього ефекту діяльності професійної спільноти, але не задовольняє потребу в афіліації, довірливому спілкуванні суб'єктів педагогічного колективу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з перевіркою можливості застосування розроблених методів сприяння формуванню організаційної культури педагогічних спільнот, створення умов задля оптимізації психологічного клімату колективу, а втім і його результативності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славська К.А. Особистісний аспект проблеми спілкування./ *Проблема спілкування у психології*. Ін-т психології. Київ.: Наука, 2021. С.218-241.
2. Арсентьєва Г.О. Спілкування як сумісна діяльність людей: соціально-філософський аналіз: дис…. канд. філос. наук: 09.00.03. Запоріжжя, 2021. 398, с.
3. Аргентова Т.Є. Стиль спілкування як фактор ефективності спільної діяльності: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2019. 182 с.
4. Бакай Ю.Б. Особливості міжгрупових взаємин у організації як основа для прогнозу її розвитку: дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.05. К., 2017. 231 с.
5. Барциц Б. Б. Акмеологічна діагностика здібностей до командної роботи та їх розвиток: дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.13. К., 2018. 226 с.
6. Бацевич Ф.С. Атмосфера спілкування: спроба психолінгвістичного дослідження. *Мовознавство.* 2022. № 4-5. С. 26-32.
7. Берестова Л.І. Соціально-психологічна компетентність як професійна характеристика керівника: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2014. 324 с.
8. Берн Е. Ігри, в які грають люди. Психологія людських взаємин. Люди, які грають в ігри. Психологія людської долі: пер.з англ.Львів.: Слово, 2022. 400 с.
9. Блінова Є.Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Херсон, 2020. 384с.
10. Бондаренко О.І., Волобуєва О.Ф. Типова модель міжпрофесійної комунікації. Збірник наукових праць № 28. Частина ІІ. Хмельницький: Вид-во НА ДПСУ, 2022. С. 24-26.
11. Бородкін Ф. М., Коряк Н. М. Увага: конфлікт! Харків, 2019. 190 с.
12. Братченко С. Л. Повноцінність міжособистісного спілкування та критерії її оцінки. Одеса, 2015. С.40 - 41.
13. Волобуєва О. Ф. Формування професійно-комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових вузів (психолого-лінгвістичний аспект). дис... канд. психол. наук: 20.02.02. Акад. Прикордон. Військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2019. 149 с.
14. Виражемська А. І. Вплив соціальних установок вчителя на міжособистісні відносини учасників педагогічної взаємодії (вчителів та учнів середніх та старших класів): дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2015. 164 с.

15. Галузяк В. М. Мотиваційно - ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2018. 199с.
16. Галкіна Т. В., Алексєєва Л. Г. Діагностика та розвиток креативності: колективна монографія «Розвиток та діагностика здібностей». К.: Наука, 2021. С.170-178.
17. Гах Й. М. Етика ділового спілкування: навч.посібник. М-во освіти і науки України, Ін-т менеджменту та ек-ки Галицька академія, К.: Центр навчальної літератури, 2015. 166 с.
18. Гічан І. С., Назаренко Д. В. Психотехнологія ділового спілкування. К.: НАУ, 2023. 78 с.
19. Головаха Є. І., Паніна Н. В. Психологія людського взаєморозуміння. К.: Політвидав України, 2019. 190 с.
20. Горяніна В. А. Психологічні передумови непродуктивності міжособистісної взаємодії. *Психологічний журнал*. 2017. № 6. С. 73-84.
21. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2020. 162 с.
22. Гришина Н. В. Я та інші: спілкування у трудовому колективі. Л.: Лев, 2020. 174 с.
23. Діагностика професійних здібностей, система професійного відбору соціальних педагогів та соціальних працівників. Центр соціал. педагогіки, ассоц. соціал. педагогів та соціал. працівників. К.: Буття., 2014. 127 с.
24. Донцов А. І. Психологія колективу: методо.пробл.досл.: навч.посібник для вузів за спец. «Психологія». К.: Вид-во КНЕУ, 2019. 208 с.
25. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей. К.: КМ Academia, 2018. 191 с.
26. Ємельянов, Ю. Н. Активне соціально-психологічне навчання. Л.: Вид-во ЛУ, 2015. 167 с.
27. Ємельянов Ю.М., Кузьмін Є.С. Теоретичні та методологічні засади соціально-психологічного тренінгу. Л.: ЛДУ, 2023. 106 с.
28. Ємельянов Ю. Н. Вчитися майстерності спілкування. Соціально-психологічний тренінг керівників та фахівців. *Психологія в управлінні* / упоряд. А. М. Зімічев. Л, 2023. С. 55 - 72.
29. Журавльов А. Л. Спільна діяльність як об'єкт соціально-психологічного дослідження. *Спільна діяльність: методологія, теорія, практика.* / ред. А. Л. Журавльов, П. Н. Шихірєв, Є. В. Шорохова. К: Наука, 2018. С. 19-36.
30. Жуков Ю. М. Ефективність ділового спілкування. К.: Знання, 2018. 64 с.

31. Зажирко М. П.Глибинно-психологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2018. 247с.
32. Залюбовська Є. В. Подолання комунікативних бар'єрів в умовах спільної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2018. 222 с.
33. Злівков В.Л. Психологічний аналіз формування та розвитку комунікативної компетентності молодого вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2021. 191 с.
34. Каган М. С. Світ спілкування: Проблема міжсуб'єктних відносин. К.: Політвидав, 2018. 319 с.
35. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навчальний посібник. К.: Міленіум, 2023. 344 с.
36. Коломинський Я. Л. Психологія взаємовідносин у малих групах (загальні та вікові особливості): навч.посібник для студ.пед.спец.вузів. 2-ге вид., доп. Мінськ: ТетраСистемс, 2020. 431 с.
37. Коваль І. О. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2023. 18 с.
38. Кондратьєва С. В.Психолого-педагогічні аспекти розуміння людьми один одного. *Психологія міжособистісного пізнання*. К.: Педагогіка, 2021. С. 158-174.
39. Короткий словник із соціології / за ред. акад. Д. М. Гвішіані, К.: Політвидав, 2018. 479 с.
40. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури особистості школяра: автрореф. дис…. д-ра психол. наук: спец: 19.00.07. Київ, 2017. 43с.
41. Коць М. О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2017. 219 с..
42. Куніцина В. Н., Казарінова Н. В., Погольша В. М. Міжособистісне спілкування: навч. для вузів. Дніпро, 2023. 544с
43. Кудерміна О. І. Інструментальне спілкування як фактор успішності сучасної ігрової діяльності (на прикладі кваліфікованих волейболістів): автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. Національний університет фізичного виховання та сорту України. К., 2020. 20 с.
44. Ладіоненко М. А. Фактори прийняття зворотного зв'язку у діловому спілкуванні: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. Львівський національний університет імені Івана Франка. Л., 2019. 32 с.

45. Ліпатов С. А. Опитувальник «Шкали організаційних парадигм». *Журнал практичного психолога,* 2015. № 2. С. 186-198.
46. Лісіна М. І. Спілкування, особистість та психіка дитини.2-ге вид. Одеса: ОДЕК, 2021. 383 с.
47. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. К.: «Радянська школа», 2021. 100 с.
48. Маркова А. К. Психологія праці вчителя. К.: Просвітництво, 2023. 192 с.
49. Мітіна Л. М. Психологічна діагностика комунікативних здібностей вчителя: навч. посібник для практичних психологів. Київ.: КНЕУ, 2016. 49 с.
50. Мітіна Л. М. Особистісний та професійний розвиток людини в нових соціально-економічних умовах. *Питання психології.* 2017. № 4. С. 28-38.
51. Мясищев В. Н. Психологія відносин: вид. група «Прогрес», 2015. 296 с.
52. Морозов А. В. Навчання персоналу евристичним методам вирішення проблем. *Теоретичні та прикладні питання психології*. Харків, 2015. С.69-78.
53. Обозов М. М. Психологія міжособистісних відносин. К.: Вид-во «Либідь» при Київськ.ун-ті, 2020. 192 с
54. Обозов М. М. Психологічна культура відносин: Метод. посібник. Міжнар.акад.психол.наук, Автор.шк.практ.психології. Київ: АТ НВО ЦКТІ, 2015. 32с.
55. Опалюк О. М., Сербалюк Ю. В. Культура спілкування. *Психологічні засади професійного спілкування.* Кам'янець-Подільський: МЕДОБОРІ (ВП Мошак М.І.), 2014. 192с.
56. Орбан-Лембрик Л. Є. Соціальна психологія. К.: Академвідів, 2023. 448 с.
57. Осовська Г. В. Комунікації у менеджменті. К.: Кондор, 2023. 215 с.
58. Паригін Б. Д. Соціально-психологічний клімат колективу: шляхи та методи вивчення. Ін-т соц.-екон. пробл. К.: Наука, 2021. 190с.
59. Панфілова А.П. Ділова комунікація у професійній діяльності: навчальний посібник. Д.: Знання, ІВЕСЕП, 2021. 496 с.
60. Потєряхін О. Л. Психологія управлінського спілкування. К.: Алефа, 2021. 98 с.
61. Психологія: Словник / упоряд. Л. А. Карпенка / за ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. 2-ге вид., випр. та доп. К: Політвидав, 2020. 494 с.
62. Психологія: Підручник. / за ред. А. А. Крилова. К.: «Проспект», 2019. 584с.
63. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. К.: Рута, 2021. 320 с.
64. Психологічний супровід вибору професії: науково-метод. посібник / за ред. Лариси Максимівни Мітіної. К.: Слово, 2018. 184 с.

65. Психологія, освіта, соціальна робота у сучасному соціокультурному просторі: матеріали щорічної наук. конф. з психології та соціальної роботи. Львів: ЛНУ. 2014. 163 с
66. Радзіховський Л. А. Проблема діалогізму в працях М. М. Бахтіна. *Питання психології.* 2015. № 6. С.104-114.
67. Рікер П. Сам як інший / пер. з фр. Віктора Андрушка. вид. 2-ге. К.: Дух і літера, 2022. 458 с.
68. Рікер П. Інтелектуальна автобіографія. Любов і справедливість / пер. з фр.: Віктора Шовкуна, Володимира Каденка, Світлани Жолдак. К.: Дух і літера, 2022. 114с.
69. Розенбаум Б. Л. Яким чином процвітаючі технічні фахівці домагаються високих результатів / *Суспільні науки за кордоном*. Сер. 8. Наукознавство. 2021. № 2. С. 194-196.
70. Рудестам К. Групова психотерапія. 2-ге вид. Х: Харків, 2000. 373с
71. Рябченко С. А. Психологічні детермінанти авторитарного та діалогічного стилів педагогічного спілкування: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2014. 157с.
72. Сергєєва С. В. Процеси міжособистісного контакту у педагогічному спілкуванні (функції, індивідуальні особливості, шляхи формування): дис... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2020. 176 с.
73. Саморегуляція та прогнозування соціальної поведінки особистості. Л.: Наука, 2019. 264 с.
74. Селюкова Є. В. Педагогічний колектив як суб'єкт діяльності в умовах модернізації дидактичного процесу у загальноосвітній школі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 2015. 155 с.
75. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Мистецтво взаєморозуміння. К.: Веселка, 2018. 210 с.
76. Словник-довідник з психодіагностики / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. 2-ге вид., перероб., доп. Київ: Лідер 2019. 517с.
77. Соціально-психологічна компетентність. Психологія Словник. / за ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. К., 2020. 375с.
78. Староконь Є. Г. Формування інтерактивної складової професійного спілкування у майбутніх офіцерів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2023. 176 с.
79. Спілкування в організації: Посібник / Калініч І. (Уклад.). Ужгород: Мистецька лінія, 2019. 112с.

80. Табхарова С. П. Взаємозв'язок довіри та недовіри особистості іншим людям із ставленням до дотримання моральних норм ділової поведінки : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2018. 28 с.
81. Творогова Н. Д.Спілкування: діагностика та управління. К.: Сенс, 2022. 245с.
82. Тейлор Ч. Етика автентичності / пер. з англ. і заг. ред. Андрій Васильченко. К.: Дух і літера, 2022. 138с.
83. Терещук С. В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2021. 253с.
84. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: дщис... канд. психол. наук: 19.00.07. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2019. 215с.
85. Трофімова Г. С. Формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів в умовах педагогічної практики в університеті: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Л., 2020. 194 с.
86. Фоменко С. Л. Моніторинг професійного становлення членів педагогічного колективу. Педагогіка. 2015. № 5. С. 59-64.
87. Філіпчук В.С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія. Чернівці: Рута, 2021. 96с.
88. Філософський словник / за ред. І.Т. Фролова. 4-те вид. К.: Політвидав, 2020. 444 с.
89. Хітрова І. В. Педагогічне взаємодія як розвиток культури міжособистісних відносин в освітньому процесі вузу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2019. 215с.
90. Чепелєва Н. В. Основні поняття наративної психології. Психологія. *Збірник наукових праць. НПУ імені М. П. Драгоманова,* Вип. 12, 2021. С. 3 - 9.
91. Чмут Т. К. Культура спілкування: навчальний посібник. Хмельницький «ХІРУП», 2016. 346 с.
92. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування. К.: Вікар, 2022. 224 с.
93. Чорноусенко Н. С. До питання використання тренінгових занять у роботі з керівниками різних рангів. *Збірник наукових праць.* № 16. Ч. ІІ. Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2021. С. 168-177.
94. Чорноусенко Н. С. Розвиток креативності військових керівників в управлінському спілкуванні (психологічний аспект): дис... канд. психол. наук: 19:00.09. НА ДПС України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2004. 168 с.

95. Шакуров Р. Х. Психологія керівництва педагогічним колективом: навчальний посібник для педвузі. Х.: Магістр, 2015. 183с.
96. Шевандрін Н. І. Соціальна психологія в освіті: навч. посібник. Ч. 1. *Концептуальні та прикладні основи соціальної психології*. К.: ВЛАДОС, 2015. 544 с.
97. Яценко Т. С. Теорія та практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посібник. К.: Вища шк., 2014. 679 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Комунікативні знання, навички, вміння, необхідні у міжособистісному спілкуванні

Назва блоку	Зміст
1.Пер-цептивні	- знання теорії соціальної перцепції; уміння адекватно сприймати себе і партнера; швидко і правильно орієнтуватися в ситуації й умовах (функції, цілі, просторово-часові показники) спілкування в цілому; точно й адекватно сприймати фізичні, емоційні та поведінкові, рольові характеристики партнера (групи) і моделювати його особистість; точно уявляти цілі, мотиви, установки партнера; уміння "побачити себе очима партнера"; прогнозувати і сприймати "ставлення до себе іншого"; володіння навичками активного слухання: підтримка, перефразовування, резюмування; уміння адекватно сприймати групові процеси
2.Інтер-активні	- вміння аналізувати прийняття взаємодії; поводитися в проблемних і конфліктних ситуаціях (розуміння рішення; знання теорії взаємодії людей; уміння виконувати і розподіляти обов'язки, функції, ролі, задачі адекватно ситуації взаємодії; поводити себе у проблемних і конфліктних ситуаціях (розуміння природи протиріч і формування конструктивного погляду на конфлікт; уміння аналізувати ситуації і причини їхнього виникнення; навички прогнозування і керування конфліктами: вміння надавати конструктивної форми протиріччям або передбачати, усувати негативні наслідки і витягати позитивні можливості з конфліктів); уміння обирати адекватні способи взаємодії з людьми, реалізовувати їх, коригувати взаємодію
3. Кому-нікативні	- знання теорії комунікації; уміння встановлювати і підтримувати психологічний контакт; враховувати особливості об'єкта комунікативного впливу; вміння будувати логічне, аргументоване, емоційно-образне повідомлення; знання й уміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування; вибирати адекватні способи передачі інформації; вміння забезпечувати і враховувати відповідну інформацію партнера і здійснювати корекцію своїх повідомлень
4. Інші	- знання етикету; знання етнокультурних норм, еталонів, стандартів спілкування, стереотипів поведінки (правила ввічливості, ритуали тощо); - уміння самопрезентації; - уміння саморегуляції у процесі контакту

Додаток Б

Категорії безпосереднього спостереження інтеракційного процесу за Р. Бейлсом:

Коло проблем:	**Категорії спостереження:**
Експресивно-інтеграційне, соціально-емоціональне коло	1.Виявляє солідарність, піднімає статус інших, подає допомогу, розподіляє винагороду
Позитивні реакції	2.Показує розкутість, сміється, жартує, проявляє задоволення 3.Погоджується, демонструє пасивне визнання, розуміє суть, слідкує за висловлюваннями
Інструментально-адаптивне коло, комплекс завдань	4.Дає поради, вказівки з натяком на визнання автономії інших
Спроба відповіді	5.Висловлюється, оцінює, аналізує, показуючи почуття та формулюючи бажання 6.Дає орієнтири, довідки, повторює, пояснює, підтверджує
Інструментально-адаптивне коло, комплекс завдань	7.Вимагає орієнтирів, довідок, повторювань та підтверджень 8.Оцінка, аналітичні висновки, прояви почуттів
Питання	9.Вимагає порад, рекомендацій, щодо можливостей поведінки
Експресивно-інтеграційне соціально-емоційне коло	10.Не погоджується, демонструє пасивне неприйняття, формальне ставлення, відмова у допомозі
Негативні реакції	11.Проявляє напруження, вимагає допомоги, відсторонюється 12.Демонструє ворожість, принижує статус іншого, захищається, намагається справити враження