

Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»  
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему

«Удосконалення комунікативної компетентності менеджерів  
закладів вищої медичної освіти (на прикладі ХДАФК)»  
(тема кваліфікаційної роботи)

Виконала: здобувачка освіти 2 курсу,  
групи ЗЗОЗ-24мг  
спеціальності: 073 Менеджмент  
(код і найменування спеціальності)

\_\_\_\_\_ / Юлія ПОЛЯКОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник \_\_\_\_\_ / Вікторія КОВАЛЬСЬКА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент \_\_\_\_\_ / Юлія ФЕДОРОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

*«До захисту допущено»*

В.о. завідувачки кафедри \_\_\_\_\_ / Наталія  
БРЮХАНОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль \_\_\_\_\_ / Влада МАРКОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК \_\_\_\_\_ / Валентина БУРБИГА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМ. В.Н.КАРАЗІНА**

Інститут: Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра: педагогіки, методики та менеджменту освіти

Спеціальність: 073 «Менеджмент»

Освітньо-професійна програма: «Менеджмент закладів охорони здоров'я»

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Завідувач кафедри  
д.пед.н., проф.  
Наталія БРЮХАНОВА

\_\_\_\_\_ (підпис)

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2025 р.

**ЗАВДАННЯ**  
**на кваліфікаційну роботу (дипломну роботу)**  
**другого (магістерського) рівня вищої освіти**  
здобувачці Юлії ПОЛЯКОВІЙ

1. Тема: «Удосконалення комунікативної компетентності менеджерів закладів вищої медичної освіти (на прикладі ХДАФК)» затверджена наказом по академії № \_\_\_\_\_ від «\_\_» \_\_\_\_\_ 2025 р.

2. Термін здачі закінченої роботи: «\_\_» \_\_\_\_\_ 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: Закони України, Постанови Верховної Ради, Постанови Кабінету Міністрів, теоретичні та практичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів за темою роботи, періодичні видання, статистичні дані.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження комунікативної компетентності сучасного менеджера освіти. Розділ 2. Аналіз стану сформованості комунікативної компетентності сучасного менеджера освіти (на прикладі ХДАФК). Розділ 3. Шляхи та засоби удосконалення комунікативної компетентності сучасного менеджера освіти (на прикладі ХДАФК).

5. Перелік графічного (ілюстративного) матеріалу 2 рис., 5табл., 5 додатків, презентаційний матеріал

## АНОТАЦІЯ

Тема: «Удосконалення комунікативної компетентності менеджерів закладів вищої освіти (на прикладі ХДАФК)».

Робота містить: 142с., 2 рис., 15 табл., 132 джерела, 5 додатків.

Об'єкт дослідження: комунікативна компетентність менеджера закладу вищої медичної освіти.

Предмет дослідження: удосконалення комунікативної компетентності менеджера закладу вищої медичної освіти (на прикладі ХДАФК)..

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та частково експериментально апробувати засоби удосконалення комунікативної компетентності менеджера закладу вищої медичної освіти .

Методи дослідження: теоретичні, емпіричні та статистичні.

У роботі були визначені психолого-педагогічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти вузівського рівня. Виявлено взаємозв'язок між рівнем комунікативної компетентності менеджера освіти та особливостями його самосвідомості, складністю та структурою критеріїв оцінювання інших учасників педагогічного процесу.

Встановлено, що важливими психологічними чинниками, від яких залежить розвиток комунікативної компетентності менеджерів освіти, є: перевірка (корекція) повноти уявлень і знань про власну особистість, розвиток рефлексивного ставлення до самих себе як до суб'єктів управлінського спілкування; вироблення уміння диференціювати та адекватно виражати власні почуття та психоемоційні стани. Розроблено та частково апробовано методику розвитку у завідувачів кафедр вищих навчальних закладів рівня комунікативної компетентності, адекватного вимогам сьогоденної педагогічної практики.

*Ключові слова:* управління, менеджер освіти, ділове спілкування, комунікативна компетентність, психологічні детермінанти, самосвідомість, емоційна стабільність, рефлексивне ставлення, невербальні патерни ролівої поведінки.

## ANNOTATION

Topic: "Improving the communicative competence of managers of higher education institutions (on the example of KhDAFK)"

The work includes: 142s., 2 fig., 15 tab., 132 sources, 5 annexes.

Object of research: communicative competence of medical university level education manager.

Subject of research: improving communicative competence manager of medical university education. (For example KhDAFK).

Objective: to justify theoretically and experimentally test part means improving communicative competence of medical university level education manager.

Methods: theoretical, empirical and statistical.

The paper by psychological and educational determinants of communicative competence of university level education manager. The interrelation between the level of communicative competence of an education manager and the peculiarities of his complexity and structure of evaluation criteria other partners of. Established the important psychological factors that affect the development of the communicative competence of education managers are: check (correction) completeness ideas and knowledge of self, the development of reflexive attitude towards themselves as subjects of management communication; the ability to differentiate and to adequately express their feelings and emotional state. Developed and partially tested methods of development of heads of departments of higher educational institutions of communicative competence adequate to the requirements of today's teaching practice.

*Key words:* management, manager education, business communication, communicative competence, psychological determinants, self-awareness, emotional stability, reflexive attitude, nonverbal patterns role behavior.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ.....	14
1.1. Загальні підходи до аналізу проблеми управління закладом освіти.....	14
1.2. Дослідження проблем спілкування в сучасній психологічній науці...	20
1.3. Комунікативна компетентність менеджера освіти як об'єкт психолого-педагогічного аналізу.....	26
Висновки до 1 розділу.....	34
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ХДАФК).....	36
2.1. Завдання та методика константувального експерименту.....	36
2.2. Психолого-педагогічна детермінація комунікативної компетентності завідувача кафедрою закладу вищої освіти.....	56
2.3. Особливості комунікативної компетентності завідувачів кафедрами закладів вищої освіти.....	66
Висновки до 2 розділу.....	76
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ХДАФК).....	78
3.1. Методологічні та організаційні засади формувального експерименту..	78
3.2. Зміст, форми та методи роботи груп управлінського тренінгу.....	84
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи щодо удосконалення комунікативної компетентності завідувачів кафедрами закладів вищої	88

медичної освіти.....	
Висновки до 3 розділу.....	101
ВИСНОВКИ.....	105
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	111
ДОДАТКИ.....	121

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Практичне розв'язання завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами у суспільно-політичному та економічному житті суспільства вимагає належної підготовленості керівників, здатних ефективно здійснювати управління закладами освіти у складних умовах сьогодення. Базуючись на сучасних тенденціях переорієнтації освіти на ідеї послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників педагогічного процесу, управління в системі середньої та вищої освіти доцільно також здійснювати на гуманістичних засадах. Керівник освітнього закладу сьогодні усе більшою мірою стає менеджером, усвідомлена взаємодія якого з іншими учасниками педагогічного процесу має забезпечити їхню активну та скоординовану участь у досягненні мети закладу освіти, що, у свою чергу, вимагає від нього належного рівня комунікативної підготовленості.

У науковій літературі представлено багато досліджень, спрямованих на визначення сутності процесу управління, розкриття його основних функцій (Б.М. Андрушків, Г.М. Артюр, В.Г. Афанасьєв, Ф. Генев, Д.П. Кайдалов, П.М. Керженцев, М. Мескон, Г.Х. Попов, Г.О. Слезінгер, Е.І. Суїменко, та ін.). Інтенсивно досліджуються психологічні аспекти взаємодії керівника з підлеглими (В.В. Бойко, Ф.Л. Журавльов, В.Г. Ковальов, А.Л. Свенцицький та ін.), приділяється велика увага обґрунтуванню моделі та визначенню показників ефективної управлінської діяльності (Н.В. Бахарєва, Ю.М. Ємельянов, Р.Л. Кричевський та ін.), аналізу соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності керівників навчальних закладів (Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Р.Х. Шакуров та ін.) тощо.

В останні десятиліття з'явився цілий ряд робіт, у яких досліджуються проблеми спілкування взагалі та професійного зокрема. Так, аналізу методологічних проблем спілкування присвячені роботи К.О. Альбуханової-Славської, О.О. Бодальова, Л.П. Буєвої, М.С. Кагана, С.Д. Максименка, О.М.

Леонтьєва, О.О. Леонтьєва, Б.Ф.Ломова та ряду інших авторів. У роботах Г.О. Балла, В.М. Галузяка, А.Б. Добровича, М.М. Заброцького, В.О. Кан-Каліка, Я.Л. Коломінського, М.Н. Корнева, С.О. Мусатова, В.А. Семиченко, Л.Е. Орбан, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко розкриваються різні сторони професійного спілкування.

У той же час цілий ряд аспектів проблеми залишається недостатньо дослідженими. Зокрема, вивчення наукової літератури з проблеми та аналіз стану справ на практиці показали, що існує суперечність між соціальними вимогами до професіоналізму керівників закладів освіти різного рівня, з одного боку, та рівнем їх комунікативної підготовленості до управлінської взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу.

Значущість і недостатня розробленість теоретичних та прикладних аспектів проблеми обумовили вибір теми даного дослідження: ***Удосконалення комунікативної компетентності менеджерів закладів вищої медичної освіти (на прикладі ХДАФК).***

**Об'єкт дослідження:** комунікативна компетентність менеджера закладу вищої медичної освіти.

**Предмет дослідження:** удосконалення комунікативної компетентності менеджера закладу вищої медичної освіти(на прикладі ХДАФК)..

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та частково експериментально апробувати засоби удосконалення комунікативної компетентності менеджера закладу вищої медичної освіти .

Аналіз наукової літератури з проблеми та результати пошукових експериментів дозволив сформулювати **гіпотезу** дослідження: рівень комунікативної компетентності менеджерів закладів вищої освіти буде більшою мірою відповідати вимогам сучасної педагогічної практики за умов розвитку у них рефлексивного ставлення до себе як суб'єктів професійного спілкування; вироблення вміння диференціювати та адекватно виражати власні почуття та психоемоційні стани.

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

- проаналізувати сучасний стан розробки проблеми дослідження у науковій літературі та сформулювати на цій основі вихідні теоретичні засади дослідження;
- здійснити аналіз сформованості комунікативної компетентності сучасного менеджера закладу вищої медичної освіти (на прикладі ХДАФК );
- дослідити шляхи та засоби удосконалення комунікативної компетентності менеджера закладу вищої медичної освіти (на прикладі ХДАФК ).

**Методологічною та теоретичною основою дослідження** виступили: системний підхід до вивчення психічного розвитку й формування особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко); концептуальні положення теорії спілкування (О.О. Бодальов, Ю.М. Ємельянов, В.О. Кан-Калік, Я.Л. Коломінський, О.О. Леонтєв, Л.А. Петровська, А.У. Хараш, Т.С. Яценко); дослідження психологічних особливостей професійного спілкування (С.Л. Братченко, Г.А. Денисенко, М.М. Заброцький, О.М. Коропецька, С.О. Мусатов, С.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та інші) та управлінської діяльності (Б.М. Андрушків, В.В.Бойко, Ю.М. Ємельянов, Ф.Л. Журавльов, Д.П. Кайдалов, Л.М. Карамушка, П.М. Керженцев, В.Г. Ковальов, Н.Л. Коломінський, Р.Л. Кричевський, А.Л. Свенцицький, Р.Х Шакуров та ін.).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань та перевірки висунутих гіпотез була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу методів, що включав: теоретичні методи: аналіз, осмислення й узагальнення філософської, культурологічної та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи: спостереження, анкетування, тестування,

інтерв'ю, індивідуальні та групові бесіди, психолого-педагогічний експеримент.

Отримані дані піддавалися статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

**Наукова новизна** дослідження полягає у встановленні залежності розвитку комунікативної компетентності від сформованості у менеджерів закладів вищої освіти рефлексивного ставлення до себе як до суб'єктів управлінської діяльності, від адекватності і повноти їх уявлень про власну особистість, від специфіки їхньої “імпліцитної концепції особистості”, на основі якої оцінюються партнери по спілкуванню, від наявності у них умінь диференціювати та адекватно виражати власні почуття та психоемоційні стани.

**Теоретичне значення** дослідження полягає у розширенні та поглибленні знань про закономірності, механізми розвитку та психологічні детермінанти комунікативної компетентності менеджера закладів вищої освіти; в обґрунтуванні змісту, організаційних форм та методів роботи груп управлінського тренінгу з метою формування у менеджерів комунікативної компетентності, що відповідає вимогам, які ставляться сьогодні перед вищою школою.

**Практичне значення** роботи полягає у тому, що отримані результати можуть бути використані в роботі закладів підвищення кваліфікації, зокрема, у напрямку формування у керівників вузівського рівня комунікативної компетентності, який би відповідав вимогам сьогодення. Застосування вироблених рекомендацій сприятиме також оптимізації процесу підготовки управлінського резерву.

**Вірогідність та надійність** отриманих результатів забезпечується методологічною обґрунтованістю засадних положень дослідження, використанням взаємодоповнюючих методів, адекватних його меті, об'єкту, предмету та завданням, а також належною обробкою даних експериментальної роботи.

**База дослідження.** Науково–дослідною роботою були охоплені завідувачі та викладачі кафедр ХДАФК.

**Структура роботи:** магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг роботи – 142с., 2 рис., 15 табл., 132 джерела, 5 додатків

# РОЗДІЛ 1.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

### 1.1. Загальні підходи до аналізу проблеми управління закладом освіти

У науковому дискурсі накопичено значну кількість праць, у яких здійснюються спроби окреслити сутність процесу управління, розкрити його базові функції, визначити місце психологічних компонентів у загальній системі менеджменту тощо (Б.М. Андрушків, Г.М. Артюр, В.Г. Афанасьєв, А. Бланк, Ф. Генев, О.О. Годунов, Д.П. Кайдалов, Л.М. Карамушка, П.М. Керженцев, О.Г. Ковальов, Н.Л. Коломінський, М. Мескон, Г.Х. Попов, Г.О. Слезінгер, Е.І. Суїменко, Р.Х. Шакуров та ін.). У найбільш загальному трактуванні управління розуміють як функцію організованих систем різної природи, спрямовану на підтримання їхньої певної структури та досягнення наперед заданого результату. Зокрема, в одній із новітніх монографій, присвяченій проблематиці управління, наведено таке визначення цієї категорії: “Управління – явище об’єктивного світу, яке притаманне високоорганізованим динамічним системам і полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу керуючої системи на керовану за допомогою спеціальної сигнально-інформаційної програми” [124, С. 40]. Залежно від того, на що спрямовано управлінський вплив, розрізняють технічне управління (керування науково-технічними процесами, фізичними тілами, системами машин тощо); біологічне управління (керування процесами, які відбуваються у живій природі й пов’язані з життєдіяльністю організмів) та соціальне управління (регулювання процесів, що мають місце в суспільстві).

Щодо останнього виду управління, то, наприклад, В.Г. Афанасьєв розглядає його як внутрішньо притаманну властивість суспільства на будь-якому етапі його розвитку і наголошує, що “управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети” [3, С. 58].

Ту частину управлінської діяльності, яка безпосередньо пов'язана з впливом суб'єкта управління на людей, багато дослідників окреслюють поняттями керівництво або менеджмент [17; 18; 19; 75]. Іншими словами, між поняттями "управління" та "керівництво" існує своєрідна взаємодоповнюваність: з одного боку, управління включає керівництво як суб'єктивний компонент, а з іншого – саме управління становить зміст керівництва, оскільки соціальне управління реалізується людьми стосовно інших людей [18].

Поряд із цим у літературі представлений і альтернативний підхід, у межах якого поняття “керівництво” вживається як синонім до поняття “управління” [75], однак у даному дослідженні ми спиратимемося саме на першу позицію, що передбачає розмежування цих термінів.

Ряд авторів [3; 9; 12] наголошує, що поняття “менеджер” фіксує певний, достатньо високий рівень професіоналізму в управлінні, тобто менеджером виступає професійний управлінець, керівник.

З погляду ієрархії соціальних процесів зазвичай виділяють такі рівні соціального управління: управління на рівні конкретної організації; на рівні регіону; на рівні окремих галузей соціальної сфери; на рівні суспільства (держави) загалом [118; 119]. У контексті нашого дослідження основну увагу буде приділено саме першому рівню – управлінню на рівні організації. Під організацією при цьому розуміють “соціальне утворення, яке має спеціально створену структуру і діяльність якого підпорядкована певній меті” [124, С.41].

До різновидів специфічних соціальних організацій зараховують, зокрема,

заклади середньої та вищої освіти. Серед ключових характеристик таких організацій (як освітніх інституцій) виділяють: 1) заклади вищої освіти мають функціонувати як відкриті системи, чутливі до постійних змін у соціальному середовищі; 2) такі заклади повинні оперативно реагувати на нові тенденції суспільного розвитку та трансформувати їх у оновлений зміст навчання, сучасні освітні й інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського й навчально-виховного процесу, а також у нові психологічні характеристики суб'єктів цієї взаємодії; 3) для адекватної адаптації до соціальних трансформацій заклади освіти мають володіти стратегічним мисленням і здатністю до прогнозування, мати розвинену корпоративну культуру, орієнтуватися на командний принцип діяльності та забезпечувати вільний обмін інформацією; 4) з огляду на специфіку своєї місії (навчання, виховання та розвиток особистості) освітні організації повинні діяти на засадах гуманістичного менеджменту [124, С.51]. У найбільш узагальненому вигляді управління закладами вищої освіти розуміють як особливий вид діяльності, що забезпечує досягнення цілей їхнього функціонування.

Для завдань нашого дослідження найбільш релевантним є процесуальний підхід до розуміння змісту управління, основи якого закладено французьким дослідником А. Файолем. У межах цього підходу управління трактується як процес (сукупність взаємопов'язаних і безперервних дій), покликаний забезпечити ефективне функціонування певної організації. Виокремлені групи дій (що часто позначаються як управлінські функції) водночас є самостійними процесами. Саме ці функції й становлять сутнісний зміст управлінського процесу.

В уже згаданому дослідженні А. Файоля наведено п'ять базових управлінських функцій: планування, організація, розпорядження, координація, контроль.

Практично в кожній роботі, що присвячена проблемам управління, автори подають той чи інший перелік управлінських функцій. Серед них різні

дослідники виділяють [9; 17; 18; 33; 47; 70; 73; 75; 118; 119; 127 та інші]: планування, керівництво, організацію, координацію, контроль, прийняття рішень, добір кадрів, вирішення фінансових питань, об'єднання людей, мотивацію, оцінювання, комунікацію, представництво, ведення переговорів, укладання угод та інші види діяльності. Для більш глибокого розуміння сутності управління в освітній сфері доцільним є виокремлення типових управлінських функцій соціальних систем шляхом їх узагальнення та групування в певні смислові блоки [127; 132].

Аналіз літературних джерел із зазначеної проблематики дає підстави стверджувати, що більшість авторів першою та завершальною функціями управління називають планування (вироблення та прийняття управлінських рішень) і контроль, який розглядається як завершальна ланка управлінського циклу, що забезпечує зворотний зв'язок. Між цими двома функціями, як правило, розташовується організація, яка відображає практичне втілення прийнятих управлінських рішень. Саме в цьому полягає спільна риса, характерна для більшості підходів до визначення управлінських функцій. Разом із тим існують певні, хоча й не принципові, відмінності. Так, В.Г. Афанасьєв [3] до основних управлінських функцій відносить вироблення і прийняття управлінського рішення, організацію, регулювання та корегування, облік і контроль. Додатково він виокремлює функцію збору та перетворення інформації як таку, що пронизує всі стадії управлінського циклу загалом.

М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі акцентують увагу на чотирьох первинних управлінських функціях: плануванні, організації, мотивації й контролі. Мотивація, за їхнім визначенням, – це “процес спонукання себе та інших до діяльності щодо досягнення особистих цілей або цілей організації” [96]. Первинні функції, на думку цих авторів, інтегруються двома загальними процесами, що супроводжують кожен з них: комунікацією (обміном інформацією) та прийняттям рішень (вибором альтернатив при реалізації

управлінських функцій). Водночас керівництво (лідерство) розглядається як особливий вид діяльності, як специфічний вплив на окремих працівників і групи колективу з метою спрямування їхніх зусиль на досягнення цілей організації.

Отже, до класичних функцій управління закладами вищої освіти як процесу можна зарахувати планування (вироблення та прийняття управлінських рішень), організацію та контроль [119; 127].

Спираючись на детальний аналіз змісту кожної з названих функцій, Н.Л. Коломінський дійшов висновку, що модель наукового управління загалом конструюється ізоморфно до моделі психічної саморегуляції людини (Н. Бернштейн, П.К. Анохін, О.М. Леонтьєв). Автор аргументує свою позицію посиленням на думку О.М. Леонтьєва: "Будь-яка діяльність має кільцеву структуру: вихідна аферентація → ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем → корекція та збагачування за допомогою зворотних зв'язків вихідного аферентуючого образу" [47, С.86].

Уточнюючи зміст управління щодо педагогічного колективу, Р. Х. Шакуров підкреслює, що "... управління педагогічним колективом має дві головні мети. Перша — це організація навчально-виховного процесу, а друга - задоволення власних потреб та інтересів працівників навчальних закладів" [124, С. 5].

Доречно також процитувати визначення поняття менеджменту в освіті, запропоноване Н.Л. Коломінським: "Менеджмент в освіті (із соціально-психологічної точки зору) – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми (підлеглими, партнерами, своїми керівниками тощо), спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Це таке управління, у процесі і результаті якого у людей з'являються (або актуалізуються) психічні стани, якості, властивості, що стають психологічним підґрунтям для їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети.

Менеджер освіти – це керівник, який володіє професійними знаннями та

вміннями для реалізації ефективного управління в освіті. Стратегічною метою менеджменту в освіті є створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації особистості учня” [34, С.14-15]. У дослідженні В.П. Симонова [102] підкреслюється, що специфіка педагогічного менеджменту полягає у притаманних лише йому закономірностях, а також у тому, що предметом праці в цьому випадку є діяльність керованого об'єкта, продуктом праці – інформація, а основним знаряддям – слово, мова. “Результатом праці менеджера повчально-пізнавального процесу і пов'язаної з нею праці менеджера навчально-виховного процесу є ступінь навченості, вихованості, розвитку об'єкта (другого суб'єкта) менеджменту - учнів” [102, С. 3-4]. Автор наголошує на опосередкованому характері впливу менеджера освіти на кінцевий результат, чітко розрізняючи продукт і результат його праці. Про це ж ідеться й у монографії Н.Л. Коломінського, де обґрунтовується положення, що системний аналіз праці менеджера освіти дає змогу виявити опосередкований характер впливу керівника на досягнення цілей та підсумкових результатів управлінських процесів в освіті [34]. Л.М. Карамушка наголошує, що, поряд із безпосередньо управлінським аналізом (про який ішлося вище), необхідно застосовувати і більш глибинний, власне психологічний рівень розгляду управління. Він полягає у дослідженні тих психічних процесів, які є необхідною передумовою реалізації планування, організації та контролю діяльності освітніх організацій, постійно супроводжують ці процеси й одночасно “надбудовуються” над ними, займаючи вищий щабель в ієрархії сутнісних управлінських явищ. До таких процесів Л.М. Карамушка відносить прийняття управлінських рішень, спілкування, керівництво (як здійснення впливу на людей) та мотивацію [39]. Узагальнення широкого кола досліджень, присвячених проблематиці управління закладом освіти, дозволяє стверджувати, що специфічною ознакою управлінської діяльності в освіті є її перетворювальний характер,

тобто такий спосіб організації діяльності, за якого об'єкти управління переводяться у нові стани, набувають якостей і властивостей, необхідних для досягнення окреслених цілей.

Відповідно до відомої класифікації Є.О. Климова [41; 42] управлінська діяльність віднесена до типу соціономічних професій (типу “людина – людина”). Особливість управління в освітній сфері полягає насамперед у тому, що як метою, так і результатом (як безпосереднім, так і опосередкованим) управлінської праці виступає саме людина, особистість [41].

Знаряддями праці менеджерів освіти, так само як і представників інших соціономічних професій, виступають передусім функціональні засоби – виразна поведінка, мова, система правил розв'язання практичних та теоретичних завдань тощо. Водночас важливим знаряддям діяльності керівника є його власна особистість як сукупність властивостей, якостей, станів, а також певні якості, стани й характеристики людей, груп, колективів, які виступають об'єктами управлінського впливу. Отже, здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що управлінська діяльність невід'ємно пов'язана зі спілкуванням. Це, у свою чергу, обумовлює потребу більш детально проаналізувати проблему спілкування й окреслити основні напрями її розроблення в сучасній психологічній науці.

## **1.2. Дослідження проблем спілкування в сучасній психологічній науці**

Природа спілкування, його функціональні особливості та специфіка становлять предмет міждисциплінарного вивчення – їх аналізу приділяють увагу філософи, соціологи, психолінгвісти, фахівці із загальної, соціальної, педагогічної та вікової психології. Разом із тим у науковій літературі зберігаються досить істотні розбіжності щодо тлумачення самого поняття спілкування, а також його функцій та механізмів, що й зумовлює необхідність більш ґрунтовного обговорення цього кола питань. Перші спроби виокремити спілкування як самостійний об'єкт психологічного

аналізу належать до 20–40-х рр. ХХ ст. Наприклад, Ф. де Соссюр [141] одним із перших чітко протиставив “мову” (langue) та “мовлення” (parole), що виявилось принципово важливим для подальшого розуміння природи та особливостей спілкування, адже розмежування мови й мовлення, за автором, дозволило розрізнити соціальний та індивідуальний аспекти. У своїх студіях мови Бодуен де Куртене дійшов висновку про необхідність розглядати її у нерозривній єдності з процесом спілкування. Він піддав критиці мовознавчі підходи, у межах яких мову аналізували ізольовано від соціального спілкування людей, відмовляючись від урахування комунікативної природи мовних явищ. У вітчизняній психологічній традиції аналіз проблем спілкування здебільшого здійснюється на основі загальнопсихологічної теорії діяльності (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін та ін.), відповідно до якої діяльність розуміється як реальний процес, що складається з сукупності дій і операцій, а її головна відмінність у різних видах діяльності пов’язана зі специфікою їх предмета. Згідно з таким підходом, аналіз будь-якого виду діяльності передбачає насамперед виокремлення її предмета, з’ясування потреб і мотивів, що її спонукають, а також встановлення системи дій та операцій, які формують її структуру. У роботах О.О. Леонтьєва [47], М.І. Лісіної [48] та інших авторів спілкування розглядається як особливий різновид людської діяльності. Спілкування як діяльність, зокрема, описується О.О. Леонтьєвим [47] через таку структурну схему: наявність специфічної (самостійної або підпорядкованої) цілі; наявність особливої мотивації; нормативність, що проявляється у факті соціального контролю за перебігом і результатом акту спілкування; результативність, яка виражається в мірі відповідності досягнутого результату вихідній меті. Організація діяльності, своєю чергою, включає програмування дій, реалізацію програми та зіставлення отриманих результатів із заданою програмою.

Виходячи з розуміння спілкування як самостійного виду діяльності, М.І. Лісіна вводить поняття “комунікативна діяльність”, підкреслюючи, що “... необхідно накласти на комунікативну діяльність загальну сітку..., що використовується для вивчення будь-яких видів діяльності, та наповнити її відсіки конкретним змістом” [48, С. 26]. Іншими словами, до процесу спілкування повністю застосовується схема аналізу, що використовується при вивченні предметно-практичної діяльності. У межах такого підходу у структурі спілкування як діяльності виділяють [48, С. 12-14] такі компоненти: предмет спілкування – інша людина, партнер як суб’єкт взаємодії; потреба у спілкуванні – прагнення людини до пізнання та оцінювання інших людей, а також до самопізнання й самооцінки через взаємодію з ними; комунікативні мотиви – чинники, що спонукають людину до спілкування (у контексті визначеного предмета спілкування мотиви відображаються (О.М. Леонтьєв) у тих якостях конкретної людини або інших людей, заради пізнання та оцінки яких суб’єкт вступає у взаємодію із соціальним оточенням); дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісні акти, звернені до іншої людини як до об’єкта впливу; завдання спілкування – те, на досягнення чого спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в конкретних умовах взаємодії; засоби спілкування – операції, через які реалізуються дії спілкування; продукти спілкування – матеріальні та духовні утворення, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії. Описаний підхід до теоретичного осмислення проблем співвідношення спілкування та діяльності не вичерпує всіх можливих варіантів інтерпретації. У позиції Л.С. Виготського [21] категорія “спілкування” не зводиться повністю до діяльності й повинна розглядатися як відносно самостійна. На переконання Л.С. Виготського, психічний розвиток людини детермінований соціальними закономірностями, а спілкування посідає провідне місце у її взаємодії з навколишньою дійсністю. Взаємодія й діалог в онтогенезі передують індивідуальним психічним процесам і є вихідними, тоді як свідомість індивіда та його внутрішні психічні акти постають як

похідні, вторинні.

У концепції Л.С. Виготського спілкування не лише генетично передує вищим психічним процесам, але й виступає “одиницею” психічного життя, оскільки через знаки воно структурно детермінує вищі психічні функції й водночас є їх універсальною складовою, адже всі психічні процеси в явній чи неявній формі завжди включені у спілкування (зокрема у внутрішній діалог). Теоретико-методологічні засади, сформульовані Л.С. Виготським, були розвинені в подальших роботах вітчизняних психологів. Так, Б.Г. Ананьєв послідовно підкреслював, що в повсякденному житті людина пов’язана численними взаємозв’язками не лише з предметним світом (природним і створеним людиною), а й з іншими людьми. Механізмом установалення та розвитку цих зв’язків слугує діяльність – праця, спілкування, учіння, гра та інші її форми. У концепції Б.Г. Ананьєва людина, таким чином, виступає суб’єктом трьох основних видів діяльності: праці, пізнання, спілкування [3; 6; 7].

Розглядаючи ключові компоненти спілкування як психологічного процесу, Б.Г. Ананьєв, окрім мовних і немовних засобів взаємодії, виокремлює й внутрішній аспект спілкування – пізнання партнерами один одного, формування міжособистісних взаємин, саморегуляцію людиною власних вчинків із врахуванням нової інформації, зміну внутрішнього світу учасників взаємодії тощо.

Значний і оригінальний вклад у розроблення проблем психології спілкування зробив В.М. М’ясищев. Для його підходу характерним є прагнення розглядати спілкування як процес взаємодії конкретних особистостей, у якому тісно переплітаються три взаємопов’язані компоненти: психічне відображення учасниками спілкування один одного, їхні взаємні ставлення та власне звернення (взаємодія) один до одного [63].

На думку В.М. М’ясищева, особистість у межах системи відносин, що формуються в процесі спілкування, постає не лише як об’єкт та результат цих відносин, а й як активний суб’єкт, який сам ініціює, підтримує та змінює

певні

взаємини.

У працях Б.Ф. Ломова та його послідовників [50] спілкування й діяльність розглядаються як дві сторони соціального буття людини. При цьому спілкування аналізується як процес, який не обов'язково обумовлюється потребами людей у спільній діяльності, а може мати і самостійну мотивацію, будучи цінністю само по собі. Ідея автономності та самоцінності спілкування корелює, зокрема, з концепцією А. Маслоу щодо структури фундаментальних людських потреб [58]. Необхідність у спілкуванні А. Маслоу відносить до базових, фундаментальних потреб людини. Спілкування потрібне людині для того, щоб поділитися з іншими своїми почуттями та переживаннями, відчути власну людську значущість. Фрустрація цієї базової потреби може призводити до тяжких стресових станів. Очевидно, що йдеться про самостійну цінність спілкування для людини, яке не зводиться лише до спільної діяльності.

Важливо враховувати ще одну принципову обставину. У процесі спілкування жоден із партнерів не має бути лише об'єктом впливу. Усі учасники взаємодії виступають активними суб'єктами процесу, які визначають його динаміку та зміст. Спілкування завжди є взаємодією, що має будуватися за принципом "суб'єкт – суб'єкт". Це особливо важливо для професій соціономічного типу (тобто таких, що засновані на взаємодії людей між собою), до яких належить і педагогічна діяльність.

Проте зазначена суб'єктність спілкування не означає тотожності соціально-рольових позицій та функцій партнерів. Педагогічне спілкування викладача зі студентами є показовим прикладом такої соціально-рольової нерівності, коли зберігається асиметрія відповідальності та повноважень за одночасного визнання активності обох сторін.

У низці теоретичних праць було обґрунтовано висновок про необхідність формулювання нового методологічного принципу психології – принципу спілкування (Б.Ф. Ломов). Цей принцип лежить в основі аналізу двох

основних форм спілкування – як засобу організації діяльності та як способу задоволення потреби людини в іншій людині, у безпосередньому контакті з нею.

Отже, спілкування можна визначити як взаємодію двох чи більшої кількості людей, спрямовану на поєднання й узгодження їхніх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату [8].

Внутрішня логіка розвитку психологічної науки зумовлює поступове зростання значущості проблематики спілкування та підвищення методологічного статусу відповідної категорії.

Для розкриття сутності спілкування важливим є уявлення про його функціональну та рівневу організацію (Б.Д. Паригін, Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, Л.О. Карпенко, В.М. Панферов та ін.).

Так, В.М. Панферов характеризує спілкування як взаємодію людей, змістом якої є взаємне пізнання та обмін інформацією за допомогою різноманітних ставлень, що сприяють організації спільної діяльності. У структурі спілкування він виокремлює чотири ключові компоненти: зв'язок, взаємодію, пізнання, взаємовідношення, відповідно до яких розрізняє комунікативний, інформаційний, гностичний (пізнавальний) і регулятивний підходи до його аналізу.

У роботах Г.М. Андрєєвої [4] описано три взаємопов'язані сторони (функції) спілкування: комунікативну, що полягає в обміні інформацією між партнерами; інтерактивну, яка передбачає організацію їхньої взаємодії, тобто обмін не лише ідеями та знаннями, а й діями; перцептивну, що пов'язана з процесом сприймання партнерами один одного та встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Б.Ф. Ломов виділяє серед функцій спілкування інформаційно-комунікативну (обмін інформацією), регулятивно-комунікативну (взаємна корекція дій у процесі спільної діяльності) та афективно-комунікативну (забезпечення змін в емоційній сфері, задоволення потреби в модифікації емоційного стану) [50].

Більш розгорнуту класифікацію функцій спілкування подає Л.О. Карпенко,

виокремлюючи вісім функцій: контактну, метою якої є встановлення та підтримання стану взаємної готовності до приймання й передавання повідомлень, збереження взаємозв'язку у формі постійної взаємної орієнтації; інформаційну, спрямовану на обмін повідомленнями; спонукальну, що забезпечує стимулювання активності партнера по спілкуванню, спрямування його на виконання певних дій; координаційну, пов'язану з взаємним орієнтуванням і узгодженням дій у процесі організації спільної діяльності; функцію розуміння, метою якої є не лише адекватне сприймання та інтерпретація змісту повідомлень, але й взаємне розуміння партнерами один одного; амотивну функцію, що полягає у пробудженні в партнера необхідних емоційних станів, а також у зміні власних переживань за допомогою взаємодії з іншими; функцію встановлення взаємин, метою якої є усвідомлення та фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків спільноти, у межах якої діє індивід; функцію впливу, спрямовану на зміну стану, поведінки, особистісно-смыслових утворень партнера – його намірів, установок, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, рівня активності тощо [29].

Таким чином, зміст і функції спілкування, які диференціюються в роботах різних дослідників, є надзвичайно багатограними як за змістом, так і за назвами, однак у сукупності вони відображають різні аспекти взаємодії менеджера з педагогічними працівниками, а відтак широко використовуються при аналізі педагогічного й управлінського спілкування. Отримані узагальнення щодо змісту, функцій і внутрішньої структури спілкування дають змогу окреслити основні характеристики управлінського спілкування менеджера освіти вузівського рівня. Насамперед це спілкування може бути описане в термінах родового поняття, розглянутого вище. Управлінське спілкування постає як форма професійної взаємодії та співробітництва менеджера освіти з іншими суб'єктами педагогічного процесу, передусім із членами педагогічного колективу. Таке спілкування має виразно особистісну та соціальну спрямованість. Управлінське

спілкування одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, спираючись на широкий спектр вербальних, експресивних, символічних і кінетичних засобів. Управлінське спілкування може набувати різних форм: бути контактним і дистантним, інформаційним, спонукальним, координуючим, таким, що встановлює й підтримує систему взаємин між усіма суб'єктами управління. Воно характеризується багатовекторністю та суперечливістю спрямованості, поліінформативністю, високим рівнем репрезентативності. У підсумку управлінське спілкування формує специфічний синтез основних характеристик спілкування, що виявляється в якісно новому змісті взаємодії й визначається характером взаємовідносин між суб'єктами управлінської системи.

### **1.3. Комунікативна компетентність менеджера освіти як об'єкт психолого-педагогічного аналізу**

Визначаючи сутність комунікативної компетентності, доцільно передусім звернутися до тлумачних словників, у яких у згорнутому вигляді відбито узагальнення сучасних підходів до трактування відповідних понять. Найчастіше вживаються такі формулювання:

Компетентний –

1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий. Який ґрунтується на знанні, кваліфікований.

2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний. Компетентність – властивість до значення компетентний.

Компетенція –

3. Добре обізнаний з чим-небудь.

4. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи

[36, 50].

Компетентний [від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний] – Досвідчений у певній галузі, якомусь питанні.

5. Повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи. Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетенція – (лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну; відповідаю, підхожу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [35, 45].

Компетенція (від лат. *competo* – добиваюся, відповідаю, підхожу) –

6. Коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі;

7. Знання і досвід у тій чи іншій галузі [38, 62]. Аналогічне тлумачення наведених понять спостерігаємо й у російській мові.

Компетентний –

8. Знаючий, обізнаний, авторитетний у якійсь галузі.

9. Володіє компетенцією (у другому значенні цього слова).

Компетенція –

10. Коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний.

11. Коло чийхось повноважень, прав. [88].

Звернімося тепер до інтерпретацій цього поняття у психологічній літературі.

Ґрунтовний аналіз категорії “комунікативна компетентність” подано в роботах відомого вітчизняного психолога Ю.М. Ємельянова [16]. Він визначає її як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, підкреслюючи, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто потенційну можливість навчатися спілкуванню.

На думку Ю.М. Ємельянова, комунікативна компетентність формується й розвивається виключно в соціальному контексті. Основними чинниками, що зумовлюють її розвиток, є життєвий досвід індивіда, його загальна ерудиція, вплив мистецтва, а також спеціальні наукові методи. Розмірковуючи над проблемою комунікативної компетентності, Ю.М. Ємельянов наголошує, що “акціональний рівень спілкування являє собою

комунікативне інобуття дій, заданих колективною цілеспрямованою діяльністю” [16, С.13]. Це, на його думку, передбачає від людини усвідомлення: “а) власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи; б) власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб’єктивних спотворень і “систематизованих білих плям” (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем); в) готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі; г) своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм); д) своїх почуттів і психічних станів у зв’язку з дією факторів зовнішнього середовища (екологічна психокультура); є) способів персоналізації оточуючого середовища (матеріальне втілення “почуття господаря”); ж) рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання – житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектури тощо)” [16, С.13]].

Таким чином, комунікативна компетентність особистості постає як ідейно-моральна категорія, що регулює систему її ставлень до природного й соціального світу, а також до самої себе як своєрідного синтезу цих двох реальностей.

У цілому з означеною концепцією можна погодитися, оскільки вона підкреслює визначальну роль спілкування в житті людства й окремої особистості, показує місце комунікативної готовності в структурі діяльності, пов’язаної з взаємодією з іншими людьми. Водночас ця концепція є недостатньо операціоналізованою для цілей діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності та визначення шляхів її цілеспрямованого розвитку.

У зв’язку з цим певну зацікавленість викликає аналіз співвідношення між комунікативною компетентністю та комунікативними здібностями, здійснений у ряді досліджень [59; 66]. У цих роботах компетентність трактується як характеристика поведінки, домінівна форма активності особистості, рівень сформованості відповідних навичок і вмінь, ступінь

оволодіння певним видом діяльності. Здібності ж розглядаються як потенційні можливості та задатки, що визначають темп, якість і рівень формування відповідної компетентності. Поняття компетентність, таким чином, пов'язується зі здатністю суб'єкта до навчання (рус. – “обучаемость” (Ананьев Б.Г., Менчинська Н.И., Калмикова З.И., Жуйков С.Ф., Сабурова Г.Г. та ін.), тоді як саму компетентність доцільно розуміти як результат навчання, а здібності – як його передумову, тобто як здатність до успішного оволодіння новими знаннями та вміннями. Відповідно комунікативна компетентність інтерпретується як здатність людини встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До її структури входить певна сукупність знань і вмінь, які забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. Комунікативна компетентність розглядається як міра опанування прийнятими нормами спілкування та поведінки, як результат засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння “технікою” спілкування.

З огляду на зазначене доцільно детальніше зупинитися на проблемі комунікативних здібностей особистості. К.К. Платонов [81] трактує комунікативні здібності як такі індивідуально-психологічні особливості, які забезпечують ефективність комунікативної діяльності, передусім результативність спілкування з іншими людьми та психологічну сумісність у спільній діяльності. Провідними психологічними факторами комунікативних здібностей виступають чутливість, чуйність, уміння адекватно оцінювати емоційні стани іншої людини, комунікабельність тощо. Г.С. Васильєв пропонує виділяти в структурі комунікативних здібностей три основні підструктури та одну більш глибоку, що накладається на них і є більш фундаментальною. До елементів останньої належать, зокрема, професіоналізм, потяг до спілкування, доброзичливість, скромність, вимогливість до себе, стеничність емоцій, активність, самовладання,

кмітливість, організованість та ін. Перша підструктура (гностична здібність) – здатність людини розуміти інших – включає прагнення до розуміння оточуючих, уміння слухати партнера по спілкуванню, спостережливість. Друга підструктура (експресивна здібність) – здатність до самовираження власної особистості – охоплює прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, культуру мовлення, довіру до партнера. Елементами третьої підструктури (інтеракційної здібності) – здатності адекватно впливати на партнерів по спілкуванню – є вимогливість, ввічливість, такт, дисциплінованість, рішучість.

“Ядром” комунікативних здібностей особистості, отже, є “сприймання і розуміння людиною людини” [60].

Для розкриття сутності комунікативної компетентності важливу роль відіграють також дослідження комунікативної готовності особистості, які, зокрема, широко представлені у контексті аналізу педагогічної діяльності. Так, у дисертаційному дослідженні Коця М.О. комунікативна готовність до спілкування з учнями розглядається як стан педагога, що включає його переконання, погляди, мотиви, емоційні переживання, вольові й інші інтелектуальні якості, навички, вміння, установки [39].

У роботі Коропецької О.М. готовність педагога до ефективної професійної діяльності загалом і до міжособистісного спілкування з учнями зокрема оцінюється як психолого-педагогічна умова результативного міжособистісного спілкування вчителя й учня. При цьому сама готовність трактується автором як “інтегративна особистісна якість у динаміці, в постійному розвитку.

Окремої уваги заслуговує трактування комунікативної компетентності, запропоноване відомим вітчизняним психологом Л.А. Петровською [76]. Вона включає до структури цієї компетентності передусім знання соціально-психологічних факторів та вміння враховувати й використовувати їх у конкретній діяльності. Така компетентність передбачає розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій як власних, так і партнерів по

спілкуванню, здатність аналізувати групові соціально-психологічні проблеми, усвідомлювати можливі перешкоди на шляху до взаєморозуміння, опановувати технології та психотехніки спілкування тощо. Особливий інтерес для нашого дослідження становить розділ міркувань Л.А. Петровської, присвячений структурі комунікативної компетентності. Вихідною її тезою є те, що реальне спілкування завжди являє собою складну й внутрішньо суперечливу єдність перцептивних, комунікативних та інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних форм, репродуктивного й продуктивного рівнів, глибинного особистісного та поверхового, деперсоналізованого спілкування тощо. При суб'єкт-об'єктній схемі взаємодії лише один із партнерів виступає як повноцінний суб'єкт, тоді як іншому відводиться роль об'єкта впливу й маніпуляцій. Це, зокрема, спілкування, що здійснюється у формі наказів, розпоряджень, різноманітних вказівок. До цього типу належать також інші, менш очевидні форми домінування однієї сторони. Натомість спілкування, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні принципи, характеризується принциповою рівністю психологічних позицій його учасників (обидві сторони виступають як повноцінні суб'єкти), взаємною активністю, коли кожен не лише зазнає впливу з боку іншого, але й сам активно впливає на партнера, а також взаємним проникненням у внутрішній світ один одного й гуманістичною установкою у ставленні одне до одного. Не менш важливим є аспект спілкування, пов'язаний із виокремленням його репродуктивної та продуктивної сторін. Тут спостерігаємо перенесення на сферу спілкування відомої ідеї, яка послідовно розроблялася у працях В.Я. Ляудіса, А.М. Матюшкіна, О.Я. Пономарьова, О.К. Тихомирова, А.У. Хараша та інших вітчизняних психологів, щодо існування двох типів діяльності й відповідно двох типів задач: творчих, продуктивних та репродуктивних, рутинних.

З огляду на це репродуктивний аспект спілкування пов'язаний із застосуванням стандартних процедур, які можуть бути алгоритмізовані, тоді

як продуктивний аспект характеризується породженням нових мотивів, цілей, операцій і процедур, що принципово не піддаються повній формалізації.

Крім того, спілкування об'єднує два взаємопов'язані, але суттєво відмінні рівні: зовнішній, операційно-технічний, поведінковий та внутрішній, глибинний, який стосується особистісно-сміслових утворень і має визначальний вплив на перший.

З наведених положень випливає висновок, що має ключове значення для розуміння предмета нашого дослідження: “Звертаючись до проблеми розвитку компетентності у спілкуванні, можна таким чином сказати, що вибір відповідних засобів психологічного впливу, покликаних підняти компетентність, має бути співвіднесений з тими аспектами компетентності, які цікавлять нас у першу чергу. Зокрема, якщо ми стурбовані передусім розвитком комунікативних знань, умінь і досвіду репродуктивного, стандартного характеру, то наша увага має бути зверненою на форми впливу, що базуються на суб'єкт-об'єктних принципах. У протилежному випадку, вибір слід звернути до сфери засобів і методів, що реалізують суб'єкт-суб'єктні принципи спілкування. Усе вищезгадане такою ж мірою справедливо і щодо двох інших важливих зрізів, які характеризують компетентність у спілкуванні: акценту на аспектах компетентності у вигляді розвитку суб'єкт-об'єктних форм спілкування або ж у вигляді оволодіння зовнішньою, операційно-технічною стороною поведінки може відповідати акцент на суб'єкт-об'єктних формах впливу; відповідно вибір суб'єкт-суб'єктних способів впливу асоціює з розвитком суб'єкт-суб'єктної і особистісної (глибинної) складових спілкування” [76, С.30].

У дослідженнях Л.А. Петровської показано, що компетентність у спілкуванні за суб'єкт-об'єктною схемою, орієнтована переважно на розв'язання репродуктивних задач та обмежена зовнішнім поведінковим рівнем, виявляється в переважній орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії з людьми. Натомість у разі орієнтації на

діалогічні стратегії взаємодії з партнерами виявляється також компетентність у спілкуванні за суб'єкт-суб'єктною схемою, зорієнтована на розв'язання продуктивних задач і пов'язана з опануванням глибинного, особистісного рівня спілкування.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє, на наш погляд, інтерпретувати комунікативну компетентність менеджера освіти вузівського рівня як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися в ситуаціях управлінського й педагогічного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації як власні, так і партнерів по спілкуванню, а також опанувати технології та психотехніки спілкування.

### **Висновки до 1 розділу**

У найзагальнішому тлумаченні управління розглядають як функцію організованих систем різної природи, спрямовану на підтримання їхньої певної внутрішньої структури та забезпечення досягнення наперед визначеного результату. Відповідно управління закладами вищої освіти інтерпретується як специфічний різновид професійної діяльності, покликаний забезпечити реалізацію цілей функціонування цих закладів та досягнення ними запланованих результатів.

Базовими, тобто провідними функціями управління закладами вищої освіти як цілісного процесу є планування (вироблення та прийняття управлінських рішень), організація та контроль. Необхідними ж умовами реалізації зазначених функцій, які постійно супроводжують їх здійснення і водночас "надбудовуються" над ними, посідаючи вищий рівень в ієрархії сутнісних управлінських процесів, виступають прийняття управлінського рішення, спілкування, керівництво (як цілеспрямований вплив на людей) та мотивація. Управлінська діяльність, отже, належить до професій соціономічного типу, а її специфіка в освітній сфері полягає насамперед у

тому, що тут як метою, так і результатом (як безпосереднім, так і опосередкованим) управлінської праці виступає людина, особистість.

Менеджмент в освіті можна визначити як усвідомлену, цілеспрямовану взаємодію керівника з іншими людьми (підлеглими, партнерами, власними керівниками тощо), спрямовану на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Це такий тип управління, у процесі й результаті якого в людей формуються або актуалізуються психічні стани, якості та властивості, що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності щодо реалізації цілей управлінського впливу.

Специфіка педагогічного менеджменту полягає в тому, що предметом праці менеджера є діяльність керованого об'єкта, продуктом праці виступає інформація, а основним знаряддям впливу слугує слово, мова як провідний засіб комунікації та регуляції взаємодії.

Здійснений аналіз змісту, функцій і внутрішньої структури спілкування дає змогу окреслити управлінське спілкування менеджера освіти вузівського рівня як форму професійної взаємодії та співробітництва керівника освітнього закладу будь-якого рівня з іншими учасниками педагогічного процесу, передусім з членами педагогічного колективу. Управлінське спілкування водночас реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, спираючись при цьому на повний спектр вербальних, експресивних, символічних і кінетичних засобів. Управлінська комунікація може набувати контактної та дистантної форм, виступати як інформаційна, спонукальна, координуюча, а також як така, що забезпечує встановлення і підтримання системи взаємодії всіх суб'єктів управління. Вона відзначається багатовекторною, нерідко суперечливою спрямованістю, поліінформативністю, високим рівнем репрезентативності. Управлінське спілкування утворює специфічний синтез основних характеристик комунікативного процесу, набуває нового якісного змісту і визначається характером взаємодії суб'єктів системи управління.

Теоретичним конструктом, здатним репрезентувати ту складну й багатозначну соціально-психологічну реальність, якою є спілкування менеджера освіти вузівського рівня з іншими учасниками навчально-виховного процесу, виступає категорія “комунікативна компетентність”. Під комунікативною компетентністю у цьому контексті розуміють засновану на системі знань та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях управлінського й педагогічного спілкування, адекватно розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації як власні, так і партнерів по спілкуванню, а також оволодівати технологіями та психотехнікою спілкування.

У структурі комунікативної компетентності традиційно виокремлюють компетентність у спілкуванні як за суб’єкт-об’єктною, так і за суб’єкт-суб’єктною схемами, підкреслюючи при цьому, що вона охоплює вміння розв’язувати як продуктивні, так і репродуктивні комунікативні задачі, а також стосується як зовнішнього, поведінкового, так і глибинного, особистісного рівня спілкування. Визначальну ж складову комунікативної компетентності становить компетентність у суб’єкт-суб’єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних задач та в опануванні глибинного, особистісного рівня комунікативної взаємодії.

## РОЗДІЛ 2

### АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ХДАФК)

#### 2.1. Завдання та методика констатувального експерименту

На етапі констатувального експерименту здійснювалося вивчення особливостей комунікативної компетентності менеджерів освіти вузівського рівня, зокрема завідувачів кафедр закладів вищої освіти, в умовах сучасного етапу розвитку системи освіти в Україні.

Емпіричною базою нашого магістерського дослідження виступила Харківська державна академія фізичної культури (ХДАФК), на матеріалі якої проводився аналіз організації управлінської діяльності та особливостей комунікативної взаємодії менеджерів освіти.

Харківська державна академія фізичної культури веде свою історію від 1979 року, коли була заснована як спортивний факультет Київського державного інституту фізичної культури; упродовж 1989–2001 рр. заклад функціонував під назвою Харківський державний інститут фізичної культури. 26 вересня 2001 р. Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 461 Харківський державний інститут фізичної культури було реорганізовано в Харківську державну академію фізичної культури.

На сучасному етапі Харківська державна академія фізичної культури є найбільшим спортивним закладом вищої освіти Лівобережжя України. На її базі з 1991 року функціонує перший у галузі регіональний навчально-науково-спортивний комплекс, що охоплює довузівську, вузівську та післявузівську підготовку, а також підвищення кваліфікації кадрів.

До інфраструктури зазначеного комплексу включено два вищих училища фізичної культури і спорту, провідні дитячо-юнацькі спортивні школи (ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ), центри олімпійської підготовки,

обласні ради фізкультурно-спортивних товариств зі створеними при них спортивними клубами. Усе це забезпечило органічне поєднання підготовки олімпійського резерву з одержанням вищої фізкультурної освіти, зорієнтованої на європейські стандарти.

Контингент студентів академії налічує 1954 особи, з них 155 – здобувачі ступеня магістра, 1799 – бакалаври. На сьогодні академія є багатопрофільним комплексом, що здійснює наукову, навчальну, методичну, спортивну й виховну роботу в Харківському регіоні та виконує функції науково-методичного центру, покликаного сприяти розвитку олімпійського і професійного спорту Слобожанщини.

До організаційної структури академії входять 4 факультети, аспірантура, навчальний відділ, експлуатаційно-технічний відділ, спортивний клуб, редакційно-видавничий відділ, науково-проблемна лабораторія, а також відділ щодо сприяння працевлаштуванню студентів та випускників.

Навчальний процес забезпечують 18 кафедр, що реалізують освітні програми за трьома акредитованими напрямками підготовки – «Фізичне виховання», «Спорт» та «Здоров'я людини» – за денною та заочною формами навчання. Освітня діяльність доповнюється роботою курсів підвищення кваліфікації та підготовчих курсів для іноземних громадян, що розширює можливості міжнародного освітнього співробітництва.

Із загальної кількості штатних працівників професорсько-викладацького складу, яка становить 183 особи, 102 мають науковий ступінь, серед них 11 докторів наук і 91 кандидат наук. Вчене звання професора присвоєно 13 викладачам, 62 співробітники мають вчене звання доцента, що свідчить про високий науково-педагогічний потенціал академії.

Узагальнену характеристику сучасного стану Харківської державної академії фізичної культури, зокрема її кадрового, структурного та освітнього потенціалу, подано в таблиці 2.1, що дозволяє системно представити основні кількісні та якісні показники діяльності закладу.

У ході дослідження нами була проаналізована також система управління ХДАФК, що дало змогу побудувати схему організації управлінської діяльності цього закладу вищої освіти та відобразити її у вигляді структурно-логічної моделі (рис. 2.1).

Вищою, стратегічною ланкою управління ХДАФК є Вчена рада академії, до складу якої входять проректори, декани, завідувачі кафедр, керівники структурних підрозділів, провідні вчені закладу, представники органів студентського самоврядування, а очолює її Голова – ректор академії.

Таблиця 2.1

Загальна характеристика  
Харківської державної академії фізичної культури

№	Назва	Показники
1	Кількість ліцензованих спеціальностей (всього)	3
2	Ліцензований обсяг підготовки (осіб)	1027
3	Контингент студентів на всіх курсах навчання, (всього):	1954
	- денна форма	1225
	- заочна форма	729
4	Кількість факультетів	4
5	Кількість кафедр	18
6	Кількість випускових кафедр	15
7	Кількість співробітників (всього)	383
	- в т.ч. педагогічних	183
8	Кількість будівель	5
	- їх загальна площа	23314,6
9	Житлова площа, яка припадає на одного студента у гуртожитку (м <sup>2</sup> ).	7

Ректор відповідає за провадження освітньої діяльності у вищому навчальному закладі, за результати фінансово-господарської діяльності, стан і збереження будівель та іншого майна.

Для вирішення основних питань діяльності відповідно до статуту ректор створює робочі та дорадчі органи, а також визначає їх повноваження.

Ректор щорічно звітує перед власником (власниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою) та вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу.

Ректор відповідно до статуту може делегувати частину своїх повноважень своїм заступникам та керівникам структурних підрозділів.

-

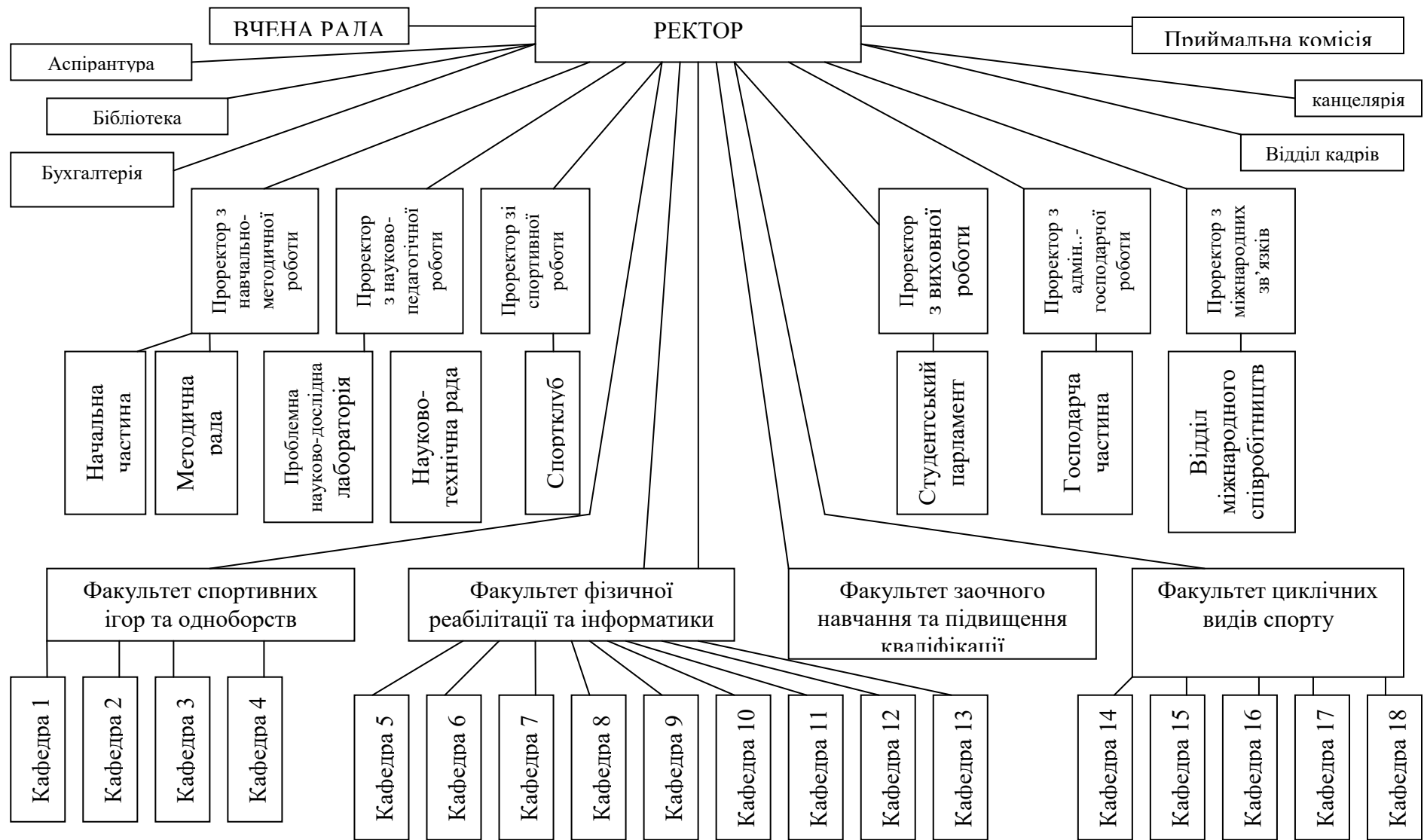


Рис. 2.1 Система управління ХДАФК

У межах констатувального етапу експерименту було досліджено особливості комунікативної компетентності менеджерів освіти вузівського рівня, насамперед завідувачів кафедр закладів вищої освіти, на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України.

Управлінська структура Харківської державної академії фізичної культури (ХДАФК), яка стала базою нашого магістерського дослідження, зумовлює специфіку організації управління та характер професійної комунікації.

У межах наданих повноважень ректор академії:

- вирішує ключові питання функціонування вищого навчального закладу, затверджує його організаційну структуру та штатний розклад;
- видає накази й розпорядження, обов'язкові для виконання всіма працівниками і структурними підрозділами академії;
- представляє заклад вищої освіти в державних та інших установах і організаціях, несе відповідальність за результати його діяльності перед органом управління, у підпорядкуванні якого перебуває ЗВО.

Оперативне керівництво академією здійснюють заступники ректора – проректори, діяльність яких розгортається за основними напрямками роботи:

- **навчально-методична робота** – проректор з навчально-методичної роботи, який очолює методичну раду академії та якому підпорядковується навчальна частина;
- **науково-дослідна робота** – проректор з науково-педагогічної роботи, який очолює науково-технічну раду й координує діяльність проблемної науково-дослідної лабораторії;
- **спортивно-масова робота** – проректор зі спортивної роботи, у підпорядкуванні якого перебуває спортивний клуб;
- **виховна робота** – проректор з виховної роботи, який здійснює взаємодію зі студентським парламентом академії;

- **адміністративно-господарська діяльність** – проректор з адміністративно-господарської роботи, який керує господарською частиною;
- **міжнародні зв'язки** – проректор з роботи з іноземними студентами, якому підпорядкований відділ міжнародного співробітництва.

Ректору безпосередньо підпорядковуються декани факультетів, а саме:

- факультету фізичної реабілітації та інформатики;
- факультету спортивних ігор та одноборств;
- факультету циклічних видів спорту;
- факультету заочного навчання та підвищення кваліфікації.

Констатувальним експериментом було охоплено 10 завідувачів кафедр та 55 викладачів ХДАФК, що дало змогу отримати репрезентативні дані щодо особливостей управлінського та педагогічного спілкування в межах академії.

На першому – пошуковому – етапі дослідження зосереджено увагу на вивченні уявлень викладачів про особистісні та професійні якості завідувачів кафедр, а також на оцінці ними особливостей спілкування з безпосередніми керівниками.

Більшість опитаних у цілому позитивно характеризували виконання завідувачами кафедр своїх професійних обов'язків. Так, варіант відповіді “З покладеними обов'язками завжди успішно справляється” обрали 86,5% респондентів, тоді як “Із обов'язками не справляється” – лише 1,0%. Інші варіанти відповідей розподілилися таким чином: “Бувають зриви, але у цілому з покладеними обов'язками справляється” – 5,8%; “Іноді не справляється, однак з об'єктивних причин” – 3,8%; “Старанний, проте не все і не завжди у нього виходить” – 2,9% опитаних.

З метою більш глибокого аналізу труднощів, з якими стикаються викладачі у взаємодії із завідувачами кафедр, було використано опитувальник “Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування” (див. Додаток А). Респондентам заздалегідь пропонувалася така інструкція: *“Наскільки перераховані нижче характеристики спілкування заважають Вам*

у спілкуванні з завідувачем кафедрою? Оцінку здійснюйте за такою схемою: “дуже сильно заважають” – 5, “сильно заважають” – 4, “середньо заважають” – 3, “слабо заважають” – 2, “не заважають” – 1, “не знаю” – 0 балів”.

Виділені соціально-психологічні характеристики було згруповано у п’ять змістових блоків:

1. **Експресивно-мовні (ЕМО) особливості** – судження 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 53, 57;
2. **Соціально-перцептивні (СПО) особливості** – судження 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 58;
3. **Ставлення-звернення (СЗ) партнерів один до одного** – судження 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43, 47, 51, 55, 59;
4. **Уміння організації взаємодії (ОВ)** – судження 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56, 60;
5. **Вплив ситуативних факторів (ЗСО)** – інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків, вік, стать, статус тощо – судження 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68.

Початкова обробка даних передбачала обчислення сумарної кількості балів за кожною групою труднощів. Для кожної характеристики визначався середній бал за формулою:

$$N = (5a + 4b + 3c + 2d + 1e) / A, (2.1.)$$

де

N – середній бал відповідної характеристики;  
 a, b, c, d, e – кількість учителів, які оцінили її відповідно в 5, 4, 3, 2, 1 бал;  
 A – загальна кількість респондентів.

Після цього отримані показники переводилися до 20-бальної шкали. Коефіцієнт перерахунку для 1–4 груп становив 0,27, для 5-ї групи – 0,53.

На основі отриманих даних було побудовано “Профіль психологічних труднощів спілкування викладачів із завідувачем кафедрою”. Серед виділених груп найвищу інтегральну вагу (10,08 бала) отримала група соціально-перцептивних особливостей (СПО). Окремі характеристики, що входять до цієї групи, мали різну значущість у формуванні загального показника.

Найбільше, на думку респондентів, утруднюють спілкування з керівником:

- його невміння поставити себе на місце іншої людини (3,9 бала);
- невміння співвіднести дії та вчинки людей з їхніми особистісними якостями (3,45 бала);
- помилки в оцінюванні почуттів і настрою іншої людини (3,40 бала);
- невміння “читати” по обличчю почуття та наміри партнера (3,15 бала);
- схильність відносити людей до певного типу (3,00 бала);
- прагнення робити висновки про особистість на основі зовнішності (2,9 бала);
- невміння продемонструвати розуміння особливостей іншої людини (2,8 бала);
- відсутність проникливості (2,45 бала).

Інші характеристики цієї групи, за оцінками викладачів, не створюють істотних перешкод у спілкуванні: уміння демонструвати своє розуміння особливостей іншої людини (2,05 бала), прагнення оцінювати людей на основі уявлень, поширених у найближчому оточенні (2,00 бала), проникливість партнера – “людей бачить «наскрізь»” (1,85 бала), здатність точно оцінювати почуття й настрої іншої людини (1,70 бала), уміння поставити себе на місце іншого (1,65 бала), уміння “читати” по обличчю почуття й наміри (1,55 бала), здатність побачити в іншій людині її індивідуальні риси, характерологічні особливості (1,50 бала).

На другому місці за значущістю (9,81 бала) опинилася група умінь, необхідних для організації взаємодії з партнерами по спілкуванню (ОВ). Найбільш проблемними для викладачів у спілкуванні з завідувачем кафедри є:

- звичка керівника перебивати розмову (3,45 бала);
- невміння обґрунтовувати власні зауваження та пропозиції (3,4 бала);
- прагнення нав'язати свою точку зору (3,3 бала);
- невміння вчасно завершити спілкування, вийти з нього (3,15 бала);
- труднощі в урізноманітненні мовних форм звертання до іншої людини (3,05 бала);
- бажання більше говорити, ніж слухати (3,00 бала);
- концентрація уваги переважно на власних думках і переживаннях (2,85 бала);
- прагнення займати лідерську позицію у спілкуванні (2,8 бала).

Натомість не чинять помітного негативного впливу: невміння виразити своє ставлення за допомогою жестів, міміки, інтонацій (1,85 бала), а також уміння менше говорити, а більше слухати (1,8 бала), здатність вчасно припинити спілкування, виходячи з ситуації та стану іншої людини (1,8 бала), уміння приймати точку зору співрозмовника (1,6 бала), уміння пояснювати й аргументувати власні пропозиції та зауваження (1,55 бала), урізноманітнювати мовні форми звертання до людей (1,4 бала), слухати, підтримувати діалог, розмовляти (1,35 бала).

Третє місце за інтегральним показником (9,36 бала) посіла група труднощів, пов'язаних зі ставленнями-зверненнями до інших людей (СЗ). Найбільш значущими для респондентів чинниками, що ускладнюють спілкування із завідувачем кафедри, є:

- зарозуміле ставлення до інших людей (3,85 бала);
- владність у стосунках, прагнення домінувати та керувати іншими (3,80 бала);

- неприязне (вороже) ставлення до людей (3,75 бала);
- підозріле ставлення до оточуючих (3,70 бала);
- схильність до зайняття підлеглої позиції в спілкуванні (2,80 бала);
- байдуже ставлення до людей (2,45 бала).

Не виявляють вираженого негативного впливу: довірче ставлення до інших людей (1,85 бала), страх видатися смішним в очах оточуючих (1,85 бала), дружнє ставлення (1,65 бала), уміння виражати ставлення невербальними засобами – через жести, міміку, інтонації (1,60 бала), доброзичливе ставлення (1,60 бала), шанобливе ставлення до інших (1,60 бала), зацікавлене ставлення до людей (1,55 бала), вимогливість до інших (1,50 бала), прагнення справляти приємне враження (1,40 бала).

Четверте місце посіла група експресивно-мовних характеристик спілкування (ЕМО), що отримала інтегральний показник 8,67 бала. Найбільшими труднощами для викладачів є:

- невідповідність виразу обличчя завідувача кафедри його словам (3,15 бала);
- занадто голосна манера мовлення (2,90 бала);
- небажання підтримувати зоровий контакт (2,65 бала);
- застигла поза та маловиразне обличчя співрозмовника (2,55 бала);
- млява, невиразна жестикуляція (2,25 бала);
- надмірно інтенсивна жестикуляція (2,20 бала);
- надто швидкий темп мовлення (2,15 бала).

До характеристик, які не відіграють суттєвої ролі в ускладненні спілкування, респонденти віднесли: тривалі паузи в мовленні (1,85 бала), прагнення систематично підтримувати зоровий контакт (1,85 бала), постійне пересування в процесі спілкування (1,75 бала), відповідність виразу обличчя словам (1,65 бала), відсутність зовнішньої привабливості (1,40 бала), приємну зовнішність (1,35 бала), тиху мову (1,25 бала).

П'яте, останнє місце (8,06 бала) зайняла група факторів, які об'єднують особливості ситуації спілкування: інтенсивність контактів, кількість партнерів, присутність сторонніх осіб, вікові, статеві, статусні відмінності тощо (ЗСО). Найбільш суттєвими ускладненнями, за оцінкою респондентів, є:

- самопочуття завідувача кафедри, його настроїв, готовність (чи неготовність) до спілкування (3,20 бала);
- присутність сторонніх осіб (2,25 бала);
- вікові відмінності (2,05 бала);
- тривале за часом спілкування (2,00 бала).

Водночас інші аспекти – вікові (1,75 бала), посадові (1,50 бала) та статеві (1,25 бала) відмінності, а також значні часові перерви у спілкуванні (1,20 бала) – не розглядаються більшістю опитаних як такі, що суттєво перешкоджають взаємодії із завідувачем кафедри.

На основі проведеного аналізу було побудовано типовий портрет керівника, спілкування з яким створює найбільші труднощі (відібрано лише ті соціально-психологічні характеристики, вага яких сягнула 3 і більше балів).

Основні риси такого керівника полягають у тому, що він:

- не вміє поставити себе на місце іншої людини (3,9 бала);
- демонструє пихате ставлення до інших (3,85 бала);
- виявляє владність у взаєминах, прагне керувати людьми (3,80 бала);
- виявляє неприязне (вороже) ставлення до людей (3,75 бала);
- не вміє співвідносити дії та вчинки людей з їхніми особистісними якостями (3,45 бала);
- систематично перебиває співрозмовника (3,45 бала);
- припускається помилок в оцінці почуттів і настрою інших (3,40 бала);
- виявляє підозрілість у ставленні до оточуючих (3,40 бала);
- не вміє достатньо аргументувати власні зауваження та пропозиції (3,40 бала);

- прагне нав'язати іншим свою точку зору (3,30 бала);
- не готовий до спілкування, переживає у зв'язку з ним негативні емоційні стани (3,20 бала);
- не вміє “читати” по обличчю почуття та наміри інших людей (3,15 бала);
- має невідповідність між виразом обличчя та змістом висловлювань (3,15 бала);
- не вміє вчасно припинити спілкування (3,15 бала);
- схильний більше говорити, ніж слухати (3,00 бала).

На другому етапі констатувального експерименту основну увагу зосереджено на виявленні орієнтації завідувачів кафедр на використання діалогічних або монологічних стратегій взаємодії у спілкуванні з викладачами та студентами. Теоретичне підґрунтя цього етапу склали такі міркування.

Проведений нами теоретичний аналіз (див. Розділ 1) показав, що комунікативна компетентність менеджера освіти включає декілька ключових структурних компонентів:

- компетентність у спілкуванні як за суб'єкт-об'єктною, так і за суб'єкт-суб'єктною схемами;
- компетентність у вирішенні як продуктивних, так і репродуктивних задач;
- компетентність як на зовнішньому, поведінковому рівні спілкування, так і на його внутрішньому, глибинному, особистісному рівні.

Особливо важливо підкреслити, що провідною, системоутворюючою складовою комунікативної компетентності завідувача кафедри є саме його компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у розв'язанні продуктивних задач, а також здатність опановувати глибинний, особистісно-смысловий рівень комунікації.

У ряді досліджень продемонстровано, що компетентність у спілкуванні за суб'єкт-об'єктною схемою, орієнтована насамперед на вирішення

репродуктивних задач і пов'язана переважно із зовнішнім, поведінковим рівнем, знаходить своє вираження в схильності особистості до використання монологічних стратегій взаємодії. Натомість орієнтація на діалогічні стратегії, співрозмовництво й партнерство вказує на сформованість компетентності у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, здатність до вирішення продуктивних задач і включає також глибинний, особистісний рівень спілкування.

Ці положення стали основою для виокремлення груп завідувачів кафедр за рівнем розвитку їхньої комунікативної компетентності.

**По-перше,** було виділено групу керівників, комунікативну компетентність яких можна оцінити як таку, що забезпечує управління, адекватне сучасним вимогам суспільства до вищої школи. Цей рівень комунікативної компетентності умовно позначимо як *продуктивний*, підкресливши, що він проявляється в орієнтації керівника на діалогічні стратегії взаємодії з викладачами та студентами, у реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування, у фокусі уваги на продуктивній стороні управлінського й педагогічного спілкування, на його внутрішньому, глибинному рівні, пов'язаному з особистісно-смысловими утвореннями. До цієї ж групи було віднесено завідувачів кафедр, які демонструють виразну тенденцію до розвитку описаних установок.

**По-друге,** окремо виділено завідувачів кафедр, комунікативна компетентність яких не відповідає зазначеним вимогам: вони орієнтовані переважно на використання монологічних стратегій взаємодії з викладачами та студентами, реалізують суб'єкт-об'єктну модель спілкування, зосереджуючи увагу насамперед на репродуктивній стороні управлінського та педагогічного спілкування, на його зовнішньому, деперсоналізованому, поведінковому рівні.

Для діагностики установок завідувачів кафедр щодо переваги тієї чи іншої стратегії взаємодії (діалогічної чи монологічної) ми використали тест "Інтерперсональна діагностика" Т. Лірі (див. Додаток Б).

Тестовий інструментарій містить набір стислих самоописів, за якими респондент має оцінити образ “Я” на момент обстеження. Загалом 128 самохарактеристик рівномірно розподілені між 8 октантами психограми методики (по 16 у кожному), кожен із яких відображає певний тип міжособистісних взаємин. Кількість самохарактеристик, вибраних респондентом серед тих, що віднесені до відповідного октанта, свідчить про рівень сформованості того чи іншого типу взаємодії.

Низькі значення за всіма вісьмома октантами (від 0 до 3 балів) зазвичай інтерпретуються як свідчення нещирості, недостатньої відвертості випробуваних. Показники в межах до 8 балів вважаються типовими для гармонійних, добре адаптованих особистостей. Значення, що перевищують 8 балів, вказують на акцентуацію властивостей, зафіксованих відповідними октантами, а їх зростання до 14–16 балів зазвичай пов’язане з істотними труднощами соціальної й професійної адаптації.

Розрізняють такі варіанти міжособистісних взаємин:

- **I октант – владність, лідерство.** При показниках до 8 балів характеризує впевненість у собі, уміння бути хорошим порадником, організатором, виявляє якості керівника; при вищих значеннях (до 12 балів) – схильність до переоцінювання власних можливостей, нетерпимість; значення понад 12 балів свідчать про дидактичність, імперативну потребу командувати іншими, наявність рис деспотизму.

- **II октант – незалежність, домінування.** Відображає впевненість, незалежність, орієнтацію на змагання (до 8 балів), яка при 12–16 балах переходить у почуття власної зверхності, тенденцію завжди мати особливу думку й займати відособлене місце в колективі.

- **III октант – прямолінійність, агресивність.** При помірних значеннях (до 8 балів) – це щирість, безпосередність, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети; при високих – надмірна впертість, недружелюбність, нестриманість, запальність.

- **IV октант – недовірливість, скептицизм.** До 8 балів – реалістичність суджень та вчинків, скептичність, нонконформізм; при підвищених значеннях – недовірливість, критицизм, підозрілість, хронічне незадоволення.
- **V октант – покірність, сором’язливість.** Відображає скромність, сором’язливість, нерішучість, схильність перебирати на себе чужі обов’язки (до 8 балів); при високих значеннях – повну покірність, самоприниження, надмірне почуття провини.
- **VI октант – залежність, слухняність.** До 8 балів свідчить про потребу в довірі, підтримці та увазі з боку оточення, при високих показниках – про надмірний конформізм, повну залежність від думки інших.
- **VII октант – співробітництво, конвенційність.** У межах до 8 балів – орієнтація на тісне співробітництво з референтною групою, дружні взаємини, при високих значеннях – компромісність за будь-яку ціну, прагнення підкреслити свою належність до більшості, надмірна нестримність у виявленні доброзичливості.
- **VIII октант – відповідальність, великодушність.** При помірних показниках – готовність допомагати, розвинене почуття відповідальності; при високих – підкреслений альтруїзм, гіперсоціальні установки, м’якосердя, надмірна послужливість.

Перші чотири типи міжособистісних взаємин (I–IV октанти) загалом відображають домінування нонконформістських тенденцій, схильність до конфліктності (III і IV), незалежність позиції, готовність відстоювати власну точку зору, прагнення до лідерства (I і II). Натомість чотири останні (V–VIII октанти) репрезентують протилежні установки: домінування конформізму, податливість (VII і VIII), невпевненість у собі, залежність від інших, схильність до компромісів (V і VI).

Аналіз результатів передбачає орієнтацію насамперед на співвідношення показників між собою, а не лише на їхні абсолютні значення.

У згаданих дослідженнях показано, що виділені октанти досить адекватно диференціюють стилі міжособистісного спілкування. Для того, щоб співвіднести отримані емпіричні дані про комунікативні установки особистості з притаманною їй тенденцією до реалізації діалогічних або монологічних стратегій взаємодії, обчислюють значення двох узагальнених параметрів – V (“Домінування – Підпорядкування”) та G (“Співробітництво – Агресивність”):

$$V = I - V + 0,7(II + III - VI - IV), \tag{2.2.}$$

$$G = VII - III + 0,7(VIII + VI - IV - II). \tag{2.3.}$$

При розрахунках замість номерів октантів (I–VIII) у формули підставляються відповідні числові значення, отримані респондентами за шкалами методики.

Параметр V (“Домінування – Підпорядкування”) є узагальненою характеристикою статусно-рольових орієнтацій особистості. Його позитивні значення вказують на виражене прагнення керівника (і зростання цього прагнення зі збільшенням показника) до лідерства та домінування в управлінському й педагогічному спілкуванні; негативні значення свідчать про тенденцію до відмови від лідерства, схильність до підпорядкування, уникнення відповідальності за управлінські та педагогічні рішення.

Параметр G (“Співробітництво – Агресивність”) узагальнено відображає стильові особливості поведінки особистості. Позитивні значення цього показника свідчать про спрямованість завідувача кафедри (і зростання цієї спрямованості зі збільшенням значень) на співробітництво з викладачами та студентами, на встановлення ділових і дружніх взаємин, орієнтованих на досягнення спільних конструктивних результатів. Негативні значення, навпаки, вказують на розвиток агресивно-конкурентної спрямованості, яка ускладнює спільну діяльність, перешкоджає або й унеможлиблює взаємини співробітництва з колегами та студентами.

Спираючись на наведені теоретичні положення та узагальнення оцінок незалежних експертів, значення параметрів  $V$  і  $G$ , що перевищують 2 бали, було інтерпретовано як свідчення орієнтації завідувачів кафедр на застосування діалогічних стратегій спілкування з викладачами та студентами. Такі установки співвіднесено з продуктивним рівнем комунікативної компетентності особистості. Виняток становлять випадки, коли при значенні  $G$  понад 2 бали показник  $V$  перевищує 10 балів, що свідчить про акцентуацію прагнення до лідерства, несумісну з діалогічною взаємодією з колегами.

Значення параметрів  $V$  і  $G$  у межах від 0 до 2 балів було інтерпретовано як відсутність чітко сформованої позиції особистості у комунікативній ситуації за наявності тенденції до розвитку орієнтації на діалогічну взаємодію в управлінському та педагогічному спілкуванні.

У випадку, коли хоча б один із параметрів має значення менше  $-2$  балів, це розглядалося як орієнтація респондента на використання різновидів монологічної стратегії управлінської та педагогічної взаємодії. Показники  $V$  і  $G$  у діапазоні від 0 до  $-2$  балів свідчать про відсутність чіткої позиції при тенденції до формування орієнтації на монологічні стратегії взаємодії з учителями й учнями (у нашому випадку – з викладачами та студентами).

За методикою “Інтерперсональна діагностика” (у поєднанні з комп’ютерною програмою “Соціал”, яка дозволяла додатково оцінити інтровертованість–екстравертованість респондентів, рівень суб’єктивного контролю, особливості комунікативної сфери та схильність до соціальної роботи) було обстежено 10 завідувачів кафедр. Отримані емпіричні дані були оброблені з використанням відповідних програмних засобів, що дало можливість сформулювати розгорнуті психологічні характеристики кожного респондента.

Як приклад наведемо зразок такої характеристики (опитувана М., жінка, має вищу медичну освіту, 20 років педагогічного стажу, 5 років роботи на

посаді завідувачки кафедри; у таблиці 1 належить до групи  $2 < G < 10$ ,  $2 < V < 10$ , у таблиці 2 –  $0 < G < 2$ ,  $2 < V < 10$ ).

За методикою Лірі М. отримала такі значення октантів: 1-й – 10, 2-й – 8, 3-й – 8, 4-й – 5, 5-й – 9, 6-й – 7, 7-й – 8, 8-й – 10.

Програма обробки дала таку узагальнену характеристику опитуваної: “Соціальна поведінка характеризується владністю, деяким деспотизмом; характерні енергійність, компетентність і авторитетність, зумовлені власними здібностями, умінням організувати роботу групи; характерна яскраво виражена тенденція до лідерства. Характерна самовпевненість, незалежність, схильність демонструвати свої переваги над іншими людьми; у взаєминах з людьми схильність до психологічного дистанціювання від них. Вимоглива до людей, певною мірою (однак у соціально прийнятних формах, адекватних ситуації) проявляються холодна категоричність, агресивність, непримиренність до чужих прорахунків. Відсутні зайва критичність і підозрілість до оточуючих; оцінка ставлення до себе інших людей адекватна; характерні схильність до компромісних рішень без переживання власного приниження, руйнування своїх ідеалів. Характерні підкреслена скромність, сором'язливість, поступливість, слабкість, відсутні різкість у судженнях; відзначається вираженою лояльністю до групи, обережністю у висловленнях; соціальна активність недостатня. Властиві адекватній ситуації конформізм, залежність від інших, поступливість, довірливість, виражена потреба у підтримці зі сторони інших людей; характерна більша довіра доцільності дій і рішень групового лідера, ніж самостійне критичне осмислювання ситуації. Характерні готовність співробітничати, знаходити спільну мову з людьми, схильність уникати займати спірні позиції, зовнішня гармонія важливіша за внутрішні цінності; соціальна поведінка відрізняється яскраво вираженою дружелюбністю, прагненням до порозуміння.

Характерні демонстративний альтруїзм, підкреслені гіперсоціальні установки, надмірна послужливість”.

За методикою “Соціал” М. отримала таку характеристику:

- **Нахили:** невисокий рівень схильності до структурованих видів діяльності.
- **Здатність до співпереживання:** середня.
- **Рівень самоконтролю:** високий рівень суб’єктивного контролю.
- **Індивідуально-психологічні особливості:** амбіверт; середній рівень нейротизму.
- **Придатність до соціальної діяльності:** задовільна.
- **Ймовірна достовірність інформації:** середня.

На основі проведеного експрес-аналізу щодо особливостей діяльності та стресостійкості опитуваної можна прогнозувати:

- середньо виражену спрямованість на діяльність, що пов’язана із соціальною взаємодією, гуманністю, контактуванням із людьми;
- дещо нижчу за середню стійкість до несприятливих чинників у стресових ситуаціях, а також до роботи за умов різного роду перешкод;
- середній рівень толерантності до дискомфорту при збереженні середнього рівня працездатності й психічного тону.

Щодо проблематики спілкування:

- середній рівень готовності здійснювати індивідуальний підхід до іншої людини;
- достатньо виражене вміння бути собою, щирість, правдивість, здатність усвідомлювати власні почуття й наміри у взаємодії з людиною, яка потребує психологічної підтримки; при цьому характерні тенденція до врівноваженості, адекватне зовнішнє виявлення емоцій, середня експресивність;

- середній рівень здатності зберігати емоційну автономію, не “заражатися” чужими переживаннями, хоча водночас відзначається дещо вища за середню вразливість;
- середній рівень готовності відмовлятися від стереотипних схем та звичних установок при спробах зрозуміти внутрішній світ іншої людини;
- середню об’єктивність і здатність приймати іншу людину;
- готовність уникати авторитарних методів впливу (нападок, критики, глузувань, моралізаторства, демонстрації інтелектуальної чи моральної зверхності тощо);
- середній рівень готовності сприймати іншу людину як таку, що постійно змінюється та розвивається, бачити її потенційні можливості й підтримувати віру у них.

У цілому можна зробити висновок про задовільний рівень придатності М. до соціальної діяльності.

У таблиці 2.2 подано розподіл респондентів відповідно до отриманих ними значень параметрів V (“Домінування – Підпорядкування”) та G (“Співробітництво – Агресивність”) (див. табл. 2.2).

Як видно з таблиці 2.2, лише 17,1% від загальної чисельності опитаних можуть бути віднесені до групи завідувачів кафедр, у яких комунікативна компетентність відповідає сучасним вимогам до управління вищою школою; ще 16,8% мають рівень, близький до зазначеного.

Решта респондентів (понад 65% від загальної кількості опитаних) характеризуються тим, що принаймні один із параметрів (або й обидва одночасно) має негативні значення. Це було інтерпретовано як орієнтацію респондентів на переважне використання монологічних стратегій взаємодії з колегами та студентами і, відповідно, як такий рівень їхньої комунікативної компетентності, що не відповідає суспільним вимогам до управління вищою школою на сучасному етапі.

Важливо враховувати, що тест Лірі відображає насамперед суб'єктивні судження завідувачів кафедр щодо власних комунікативних установок. Очевидно, що сама по собі наявність (або відсутність) певних суджень у свідомості респондента ще не означає повної сформованості відповідних установок, а тим більше – їх однозначного прояву в реальній поведінці.

Щоб частково компенсувати це методологічне обмеження, на наше прохання той самий тест Лірі був запропонований викладачам, які працюють на кафедрах, де ми вивчали комунікативні установки завідувачів. Це дозволило зіставити суб'єктивну самооцінку керівників із оцінками їхніх підлеглих і одержати більш об'єктивне уявлення про реальний характер їхньої комунікативної поведінки.

Таблиця 2.2.

Розподіл респондентів відповідно до значень параметрів V (домінування)  
і G (доброзичливість)

(у % від числа опитаних; за результатами самооцінки)

		Значення параметру V				
		Понад 10	2 - 10	0 - 2	Негативні	Всього
Значення параметру G	Понад 10	1,4	2,8	1,4	1,4	7
	2 - 10	2,8	14,3	5,6	4,8	27,5
	0 - 2	5,6	5,6	4,2	29,1	44,5

	<b>Негативні</b>	2,8	5,6	2,8	9,8	21
	<b>Всього</b>	12,6	28,3	14	45,1	100

Завдання полягало у тому, щоб дати оцінити комунікативні установки завідувачів кафедрами очима їх підлеглих. По три викладачі від кожної кафедри висловлювали свою думку про комунікативні установки завідувача кафедрою, потім обраховувалося середнє арифметичне від їх відповідей по кожному октанту, яке і підставлялося у відповідні формули для обчислення значень параметрів V і G. Отримані результати представлені в таблиці 2.3. (див. табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Розподіл респондентів відповідно до значень параметрів V (домінування)  
і G (доброзичливість)  
(у % від числа опитаних; за результатами оцінок експертів)

		Значення параметру V				
		Понад 10	2 - 10	0 - 2	Негативні	Всього
Значення параметру G	Понад 10	0	0	0,8	2,4	3,2
	2 - 10	1,6	11,2	4,8	6,4	24
	0 - 2	4,8	4,8	16,2	7,8	33,6

	<b>Негативні</b>	9,6	12	15,2	2,4	39,2
	<b>Всього</b>	16	28	36,8	19,2	100

Як випливає з даних, наведених у таблиці 2.3, до категорії завідувачів кафедр, комунікативна компетентність яких, на думку опитаних викладачів, може бути охарактеризована як продуктивна, було віднесено 11,2% респондентів. Ще 26,6% завідувачів кафедрами, за оцінками викладачів, мають рівень комунікативної компетентності, який можна кваліфікувати як близький до продуктивного.

Подальший крок дослідження полягав у зіставленні самооцінок завідувачів кафедрами щодо власних комунікативних установок з результатами їх оцінювання з боку викладачів відповідних кафедр. Метою такого порівняння був відбір тієї групи завідувачів кафедрами, комунікативна компетентність яких може бути інтерпретована як продуктивна (або близька до продуктивного рівня) за сукупністю двох критеріїв – самооцінки та експертної оцінки колег-викладачів. У результаті цього співставлення було встановлено, що до такої групи належать 21,4% від загальної кількості завідувачів кафедрами, залучених до дослідження.

З метою глибшого виявлення психологічних характеристик, властивих завідувачам кафедр з продуктивним рівнем комунікативної компетентності, було здійснено детальний аналіз показників, отриманих за тестом Лірі. У таблиці 2.4 подано значення окремих октантів методики (обчислені як середні арифметичні), характерні для різних груп завідувачів кафедрами, віднесених до зазначеної категорії (див. табл. 2.4).

Аналіз матеріалів таблиці 2.4 дає змогу виокремити низку характерних тенденцій.

По-перше, адекватний вимогам управлінської діяльності рівень комунікативної компетентності завідувачів кафедр ЗВО (або рівень, близький до нього) виявляється пов'язаним із домінуванням, яке в переважній більшості випадків досягає ступеня акцентуації, показників за 1-м і 7-м октантами (і це простежується практично завжди).

Іншими словами, у цієї категорії завідувачів кафедрами яскраво виражені такі риси, як владність і лідерство (на рівні сформованого вміння бути ефективним організатором, наявності розвинених якостей керівника, що іноді можуть набувати форми певної дидактичності, імперативного прагнення здійснювати керівний вплив на інших). Одночасно простежується і виразне співробітництво, конвенційність (на рівні схильності до компромісної поведінки, прагнення підкреслювати свою належність до соціальної більшості, демонстрації посиленої доброзичливості у ставленні до інших).

По-друге, для зазначеної категорії респондентів характерним є також виразне домінування, що досить часто досягає рівня акцентуації, показників за 8-м октантом. Це свідчить про притаманну їм відповідальність, великодушність (на рівні помітно вираженого альтруїзму, гіперсоціальних установок, м'якосердя у ставленні до оточуючих). Окрім того, досить високими є показники за 2-м октантом, що вказує на незалежність і домінування цих завідувачів кафедрами (на рівні впевненості у собі, внутрішньої самостійності, орієнтації на змагальність і прагнення відстоювати власну позицію).

Таблиця 2.4

Узагальнені дані по тесту Лірі для респондентів з продуктивним рівнем комунікативної компетентності

Групи респондентів	Бали, набрані по відповідних октантах								Найбільш виражені октанти
G > 10; V – 2 – 10							1	0	7, 8 і 1 октанти
G > 10; V – 0-2							0		7, 1 і 8 октанти
G – 2-10; V >10	0								1, 7 і 8 октанти
G – 2-10; V – 2-10									1,7октанти
G – 2-10; V – 0-2									7,8 і 1 октанти
G – 0-2; V >10	1								1, 2, 3, 7 і 8 октанти
G – 0-2; V – 2-10									1,7 і 8 октанти
G – 0-2; V – 0-2									1,7 і 8 октанти

По-третє, для цієї групи завідувачів кафедрами характерним є стійко низький рівень показників за 5-м і 4-м октантами тесту Лірі. Це означає, що такі респонденти не демонструють схильності до покірності чи сором'язливості, а у своїй поведінці не виявляють проявів самоприниження, надмірного почуття провини, нерішучості або тенденції перебирати на себе невласливі обов'язки. Так само їм не притаманна й недовірливість чи скептицизм у будь-яких його проявах — ні на рівні нонконформізму чи стриманої критичності, ні тим більше

у формах вираженої підозрілості, категоричної недовіри або загального невдоволення людьми.

Метою третього етапу констатувального експерименту стало більш поглиблене вивчення структурних та функціональних характеристик комунікативної компетентності у різних груп завідувачів кафедрами ХДАФК. Для реалізації цього завдання всі учасники експерименту були залучені до серії психологічних процедур, що включали ділову гру «Самооцінка», тест «20 висловлювань», а також дослідження критеріїв оцінювання викладача та інші методики. Паралельно завідувачі кафедрами, віднесені до групи з продуктивним рівнем комунікативної компетентності, виконали додатковий комплекс особистісних тестів. Крім того, було зібрано інформацію щодо оцінок викладачів, які працюють на відповідних кафедрах, стосовно різних аспектів комунікативної компетентності їх керівників.

Отримані емпіричні дані були опрацьовані із застосуванням методів математичної статистики, зокрема за допомогою комп'ютерного пакета «STATISTIKA». Статистична обробка охоплювала кореляційний аналіз, факторний аналіз, а також аналіз середніх значень із використанням t-критерію Стьюдента та коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Для визначення статистичної достовірності отриманих результатів та впорядкування експериментальних даних використовували t – критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 - m_2^2}} \quad (2.4.)$$

де  $\bar{x}_1$  і  $\bar{x}_2$  - середнє арифметичне;

$m_1$  і  $m_2$  - величини середніх похибок, які вираховуються за формулою:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{N}}, \quad (2.5.)$$

Для кожної вибірки нормального розподілу ми знаходили середнє арифметичне за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i, \quad (2.6.)$$

де  $\bar{x}$  - середнє арифметичне; \*

$x_i$  - значення варіант;

N - кількість членів варіаційного ряду.

Для більш точної характеристики варіаційного ряду визначили дисперсію і середнє квадратне відхилення за формулою:

$$\sigma^2 = \frac{1}{(N-1)} \sum_{i=1}^N (x - x_i)^2 \quad (2.7.)$$

Середнє квадратичне відхилення:

$$\sigma = \sqrt{\sigma^2} \quad (2.8.)$$

Також було застосовано коефіцієнт лінійної кореляції з формулою:

$$\tau_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n \cdot \sqrt{\bar{S}_x^2 \cdot \bar{S}_y^2}}, \quad (2.9.)$$

де  $\tau_{xy}$  - коефіцієнт лінійної кореляції;

$\bar{x}$  і  $\bar{y}$  - середнє вибіркоче значення величин, які порівнюються;

$x_i$  і  $y_i$  - часті вибіркочі значення величин, які порівнюються;

n - загальне число величин у порівняльних рядах показників;

$\bar{S}_x^2$  і  $\bar{S}_y^2$  - дисперсії, відхилення величин, які порівнюються від середнього значення.

Результати обстежень перевірялись на валідність та достовірність за допомогою методів статистичної обробки на ЕОМ.

Результати цього етапу константувального експерименту представлені та обговорюються у параграфах 2.2 і 2.3 другого розділу магістерської кваліфікаційної роботи.

## **2.2. Психолого-педагогічна детермінація комунікативної компетентності завідувача кафедрою закладу вищої освіти**

У психологічній літературі неодноразово підкреслюється, що спілкування та самосвідомість утворюють взаємозалежну систему, спрямовану на забезпечення внутрішньої узгодженості та стабільності особистості. Психологічні механізми захисту та складніші захисні стратегії виконують функцію підтримання певного емоційно-ціннісного ставлення до себе, реалізуючись не лише у внутрішній ментальній сфері, але й у способах організації взаємодії з іншими людьми.

У змісті діяльності завідувача кафедрою сучасного закладу вищої освіти традиційно виокремлюють три провідні сфери: організаційно-управлінську, соціально-психологічну та функціональну. Відповідно до них окреслюються основні напрями професійної діяльності керівника кафедри: стратегічне управління та зовнішня комунікація; керування навчальною, науковою та соціальною діяльністю кафедри; забезпечення матеріально-технічних умов її роботи.

Відповідно до згаданих сфер діяльності систематизуються й професійно значущі якості сучасного завідувача кафедрою, що охоплюють організаційно-управлінські, соціальні, навчально-виховні, методичні, наукові характеристики, а також риси особистісної сфери. Серед професійних умінь особливе місце належить здатності встановлювати ефективні контакти з підлеглими.

Основна психологічна мета роботи завідувача кафедрою полягає у досягненні гармонійних взаємин із колективом, а ключові функціональні завдання визначаються як:

- створення у підлеглих відчуття власної значущості;

- поглиблене пізнання індивідуальних особливостей членів колективу;

- здатність ефективно впливати на позицію підлеглих;
- підтримання особистого авторитету керівника.

У зв'язку з цим інтерес дослідників був зосереджений на аналізі суб'єктивної сфери представників різних типів керівників кафедр, насамперед тих її аспектів, що пов'язані з особливостями їх професійної самосвідомості. Для вирішення цього завдання учасникам констатувального експерименту було запропоновано виконати тест «20 висловлювань».

Перед початком тестування респондентів ознайомлювали з інструкцією: кожен учасник мав відповісти на запитання «Хто я?» («Що я?», «Який я?»), заповнюючи двадцять пронумерованих рядків асоціативними відповідями, без вимоги логічної впорядкованості чи оцінки важливості відповідей. На виконання тесту давалося дванадцять хвилин.

Отримані дані для групи завідувачів кафедрами з продуктивним рівнем комунікативної компетентності (група А) порівнювалися з відповідями респондентів, чия компетентність була оцінена як непродуктивна (група Б).

Кількість висловлювань у тесті варіювалася від 3 до 19, при цьому середнє значення в групі А становило 12 відповідей, а в групі Б — 8.

Усі висловлювання респондентів були класифіковані на дві великі групи: **об'єктивні самохарактеристики** (включення себе до певної соціальної категорії — професійної, сімейної, статевої, вікової тощо) та **суб'єктивні самохарактеристики**, що відображали індивідуальні риси, особистісні якості чи внутрішні стани. У межах кожного типу було виокремлено низку підгруп (див. табл. 2.5 та 2.6).

Вагу кожної групи характеристик визначали за формулою (2.10):

$$N = A / B,$$

де N — вага групи самохарактеристик, A — кількість відповідних характеристик, B — кількість респондентів.

Згідно з t-критерієм Стьюдента отримані відмінності між групами А і Б мають високий рівень статистичної значущості ( $p < 0,01$ ).

Типовими прикладами об'єктивних самохарактеристик були такі висловлювання, як «завідувач кафедрою», «жінка», «дружина», «мати», «чоловік» тощо. Ці відповіді були розподілені на три змістові групи (див. табл. 2.5).

У науковій літературі вказується, що обмежене або повне невикористання об'єктивних самохарактеристик у відповідях на дану методику може слугувати показником психологічних труднощів та емоційних проблем особистості.

Таблиця 2.5

Розподіл об'єктивних самохарактеристик (узагальнені дані для груп А і Б)

Категорії респондентів	Соціальні та професійні ролі	Міжособові та сімейні ролі	Характеристики зовнішності та фізичного стану	
			Позитивні	Негативні
Група А	3,45	2,06	0,19	0,04
Група Б	0,51	1,56	2,43	1,09

Показники індивідуальних «локусних балів» (під якими розуміють кількість об'єктивних самохарактеристик, поданих респондентом) для респондентів групи А коливалися в межах від 4 до 6, тоді як у групі Б цей діапазон становив від 0 до 5. Звертає на себе увагу суттєва обставина: серед об'єктивних самохарактеристик, названих представниками групи Б, майже відсутні характеристики, що відображають соціальні або професійні ролі респондентів. Натомість дещо частіше трапляються висловлювання, пов'язані з описами зовнішності чи фізичного стану. Крім того, певну частку у структурі об'єктивних самохарактеристик респондентів групи Б займають

характеристики, що відображають їх міжособистісні та сімейні ролі — ознака, особливо типова для жінок у вибірці.

Показовою виявилася і ще одна закономірність. Результати низки попередніх досліджень свідчать, що респонденти зазвичай спершу перераховують свої об'єктивні характеристики, і лише після їх вичерпання переходять, у разі наявності такої потреби, до суб'єктивних описів. У нашому ж дослідженні цю нормативну послідовність порушили 16% представників групи А та 42% респондентів групи Б. Така невідповідність свідчить про можливі деформації у структурі та ієрархії професійної самооцінки й елементів самосвідомості респондентів, особливо характерні для завідувачів кафедрами з непродуктивним рівнем комунікативної компетентності.

Суб'єктивні самохарактеристики респондентів є значно різноманітнішими, що потребувало їх додаткового групування (див. табл. 2.6, де наведено вагові показники відповідних груп для обох категорій респондентів).

Одне з ключових місць у структурі професійної самосвідомості завідувачів кафедрами, як демонструють дані таблиці 2.6, належить індивідуально-типологічним якостям особистості. Показники ваги цієї категорії становили 3,99 бала для групи А та 3,36 бала для групи Б. Ці якості були поділені на позитивні (наприклад, «активний», «врівноважена», «весела», «бадьора», «оптиміст») та негативні (наприклад, «знервована», «неврівноважена», «невпевнена», «беззахисна», «залежний від інших»). При цьому поділ не мав оціночного характеру, а ґрунтувався на співвіднесенні характеристик із вимогами професійної діяльності. Водночас важливо підкреслити, що обидві групи респондентів демонстрували підвищену представленість самохарактеристик, які були віднесені до категорії негативних.

Другою за значущістю групою суб'єктивних самохарактеристик була категорія висловлювань, що відображають «якості, у яких виражається ставлення до людей (позитивні)». Показник її ваги становив 2,45 бала у групі А

та 2,88 бала у групі Б. До цієї групи належали характеристики на кшталт: «добра», «незлопам'ятна», «доброзичлива», «чесна», «порядна», «принципова» тощо.

Додавши до цієї категорії ще й групу «якостей, у яких виражається ставлення до людей (негативні)», куди увійшли такі висловлювання, як «злопам'ятна», «непринципова», «егоїст», «байдужий» та інші, (показники ваги — 0,39 бала для групи А та 0,52 бала для групи Б), можна стверджувати, що саме сфера міжособистісних взаємин і ставлення до інших людей відіграють суттєву роль у структурі професійної самосвідомості завідувачів кафедрами.

Цей висновок стає ще переконливішим, якщо зазначені групи самохарактеристик розглядати разом із категорією «позитивні комунікативні якості» (2,65 бала для групи А та 0,82 бала для групи Б) і категорією «негативні комунікативні якості» (0,25 бала та 0,61 бала відповідно). Комплексний аналіз таких характеристик засвідчує, що саме характеристики, пов'язані з міжособистісним спілкуванням та комунікативною поведінкою, становлять одну з центральних площин як професійної самосвідомості, так і загальної структури суб'єктивного образу «Я» завідувачів кафедрами ЗВО.

Таблиця 2.6

Розподіл суб'єктивних самохарактеристик (узагальнені дані для груп А і Б)

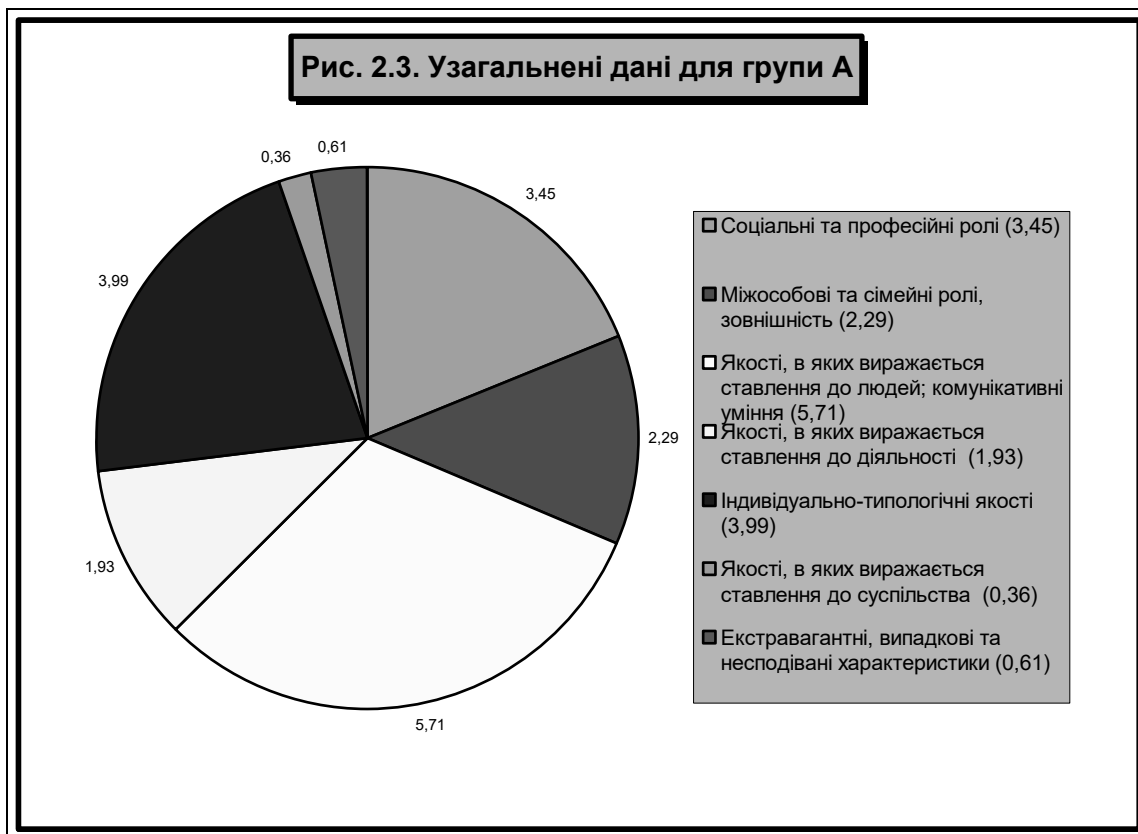
Тип самохарактеристик	Група А	Група Б
Якості, у яких виражається ставлення до людей (позитивні)	2,45	2,88
Якості, у яких виражається ставлення до людей (негативні)	0,39	0,52
Якості, у яких виражається ставлення до діяльності (позитивні)	1,71	0,94
Якості, у яких виражається ставлення до діяльності (негативні)	0,21	0,33

Позитивні комунікативні якості	2,65	0,82
Негативні комунікативні якості	0,22	0,61
Індивідуально-типологічні якості (позитивні)	2,54	2,3
Індивідуально-типологічні якості (негативні)	1,45	1,06
Якості, у яких виражається ставлення до суспільства (позитивні)	0,36	0,42
Якості, у яких виражається ставлення до суспільства (негативні)	0	0,12
Екстравагантні, випадкові та несподівані характеристики	0,61	1,52

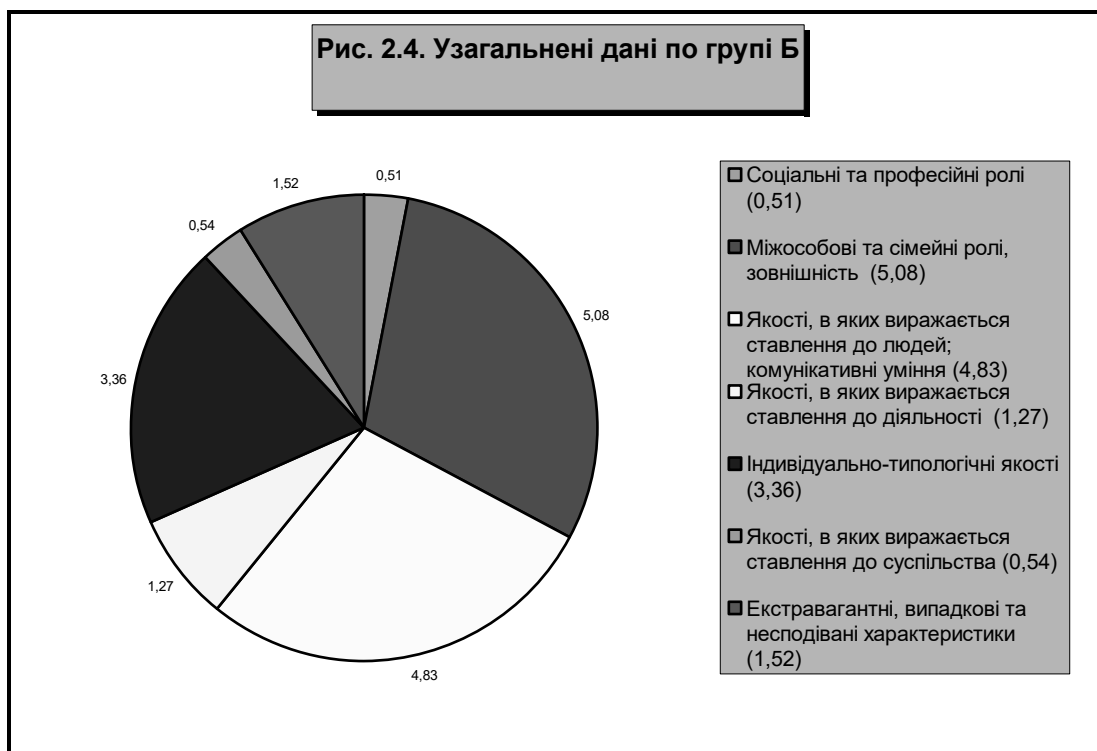
Певне значення відіграють і самохарактеристики, пов'язані зі ставленням до діяльності, в тому числі і професійної, однак їх роль в структурі самосвідомості та самооцінки категорій, що розглядають, респондентів є менш суттєвою. Роль інших груп самохарактеристик взагалі незначна.

Звернемо також увагу на досить велике число екстравагантних та недоречних самохарактеристик, названих респондентами, насамперед групи Б (вага останніх для групи А склала 0,61, а для групи Б – 1,52 бала), наприклад: “люблю в'язати”, “люблю дивитися телевізор”, “Стрілець” тощо.

Наочно особливості структури самосвідомості респондентів з груп А та Б показано на діаграмах (див. Рис. 2.3 та 2.4).



Нагадаємо у зв'язку з отриманими даними результати деяких психологічних досліджень. Так, Р. Бернс [17] наголошує на тому, що переживання особистістю відчуття власної незахищеності нерідко призводить до того, що вона починає ідентифікувати себе з авторитарними ролями, що, у свою чергу, спричинює як надмірну владність та жорсткість у поведінці, так і прагнення за всяку ціну утвердитися в очах інших (в нашому випадку – викладачів та студентів).



Надзвичайно важливим для інтерпретації отриманих даних є висновок Ньюкома, відповідно до якого представники так званого «авторитарного» типу особистості в процесі формування уявлення про іншу людину виявляють тенденцію проектувати на неї власні риси, якості та психологічні особливості. Ньюком пояснює цю закономірність специфічним поєднанням психологічних характеристик, серед яких провідними є недостатній рівень самокритичності, слабо розвинена здатність до самопізнання, страх перед рефлексією власних внутрішніх особливостей, заперечення існування особистих психологічних труднощів, а також знижена сформованість раціонального компонента у структурі уявлень про власне «Я».

Зазначені міркування дозволяють виокремити низку суттєвих тенденцій, характерних передусім для представників групи Б. Йдеться про те, що у респондентів цієї категорії виявляються певні емоційні порушення, які, у свою чергу, знаходять відображення у деформаціях структури та ієрархії професійної самооцінки та самосвідомості. Наші бесіди з представниками цієї групи, а також аналіз процесу виконання ними експериментальних завдань підтверджують відповідний висновок. Зокрема, аналіз запропонованих ними

розв'язань різних управлінських ситуацій показав, що такі ситуації рідко набувають для них особистісного значення, часто залишаються позбавленими глибинного смислу і розглядаються як суто зовнішні, формальні. Рішення, які пропонуються ними, здебільшого мають шаблонний, стереотипний характер.

Фактично йдеться про певне спрощення управлінської діяльності, що реалізується в її деперсоналізованому, рольовому виконанні. У подібних випадках управлінські ситуації механічно типологізуються, а керівник прагне застосувати «готове» рішення, яке здається йому єдино можливим та правильним, хоча насправді зумовлене усталеними соціальними та адміністративними стереотипами. Для таких керівників характерний низький рівень проникнення в особистість підлеглих: вони обмежуються лише описом дій, ігноруючи мотиви поведінки співробітників. Ініціатива, творчий потенціал та індивідуальні можливості персоналу нерідко недооцінюються або й просто не беруться до уваги.

Водночас специфічною характеристикою завідувачів кафедрами групи А є значно більша представленість комунікативних якостей у структурі їх професійної самосвідомості (сумарний показник ваги цієї категорії — 2,87 бала проти 1,43 бала у групі Б). Це дає підстави стверджувати, що такі керівники сприймають себе як «комунікативні особистості», а сфера взаємин із людьми, яка є домінантною у професійній самосвідомості всіх завідувачів кафедрами, у групи А набуває особливого значення та актуальності. Остання постає у їхній свідомості як сфера міжособистісної взаємодії, готовності розуміти іншу людину, вибудовувати партнерські стосунки та створювати атмосферу співпраці.

Таким чином, принципові відмінності у професійних очікуваннях педагогів стосуються саме комунікативної сфери. З одного боку, завідувачі кафедрами групи А виступають для своїх підлеглих не лише як лідери та організатори, але й як носії «комунікативної особистості». З іншого боку, самі очікування колективу сприяють актуалізації і підтриманню цих якостей у

поведінці керівника. Таким чином, формується своєрідна система позитивного зворотного зв'язку між комунікативною поведінкою завідувача кафедри та очікуваннями педагогів щодо характеру взаємодії з ним.

Як зазначалося вище, завідувачі кафедрами, рівень комунікативної компетентності яких був оцінений як продуктивний, виконали комплекс особистісних тестів. Зупинимось детальніше на аналізі отриманих результатів.

Для визначення емоційного стану респондентів було застосовано тест Люшера у 8-кольоровій модифікації. Обробка результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми, що дозволила визначити ключові аспекти психоемоційного стану, а саме: рівень тривоги, ступінь напруженості, рівень емоційної стабільності та витривалості, індивідуально-психологічні особливості реагування та стратегії виходу зі стресових ситуацій.

Залежно від особливостей психоемоційного стану було виокремлено три групи респондентів:

**1-ша група (високий рівень емоційної стабільності).** Представники цієї групи демонстрували низький рівень тривоги та внутрішньої напруженості, що поєднувалося з високою емоційною витривалістю і стабільністю. Такі респонденти реалістично оцінювали ситуації, створювали у спілкуванні атмосферу довіри та співробітництва, знаходили конструктивні виходи зі стресових ситуацій, володіли умінням самостійно розв'язувати проблеми.

**2-га група (середній рівень емоційної стабільності).** До цієї групи віднесено респондентів із помірним рівнем тривоги і напруженості. Вони переживали внутрішню непевність, підвищену чутливість до зовнішніх впливів, схильність до залежності від ситуації. Прагнучи приховати свою вразливість, вони спиралися на високий самоконтроль, який слугував засобом самоствердження. Водночас емоційна нестійкість могла порушувати концентрацію уваги, що ускладнювало пошук конструктивних рішень у стресових умовах.

### 3-тя група (низький рівень емоційної стабільності).

Респонденти цього типу мали високий рівень тривоги, переживали занепокоєння, дратівливу нестриманість, невдоволення та пригніченість. Відсутність достатньо теплих міжособистісних контактів зумовлювала підвищену розчарованість. Емоційна нестійкість зменшувала здатність відстоювати власну позицію і знаходити конструктивні виходи зі складних ситуацій, що підвищувало їх вразливість до психосоматичних порушень і знижувало загальну життєстійкість.

Розрахунок t-критерію Стюдента засвідчив високий рівень статистичної значущості ( $p < 0,01$ ) відмінностей у рівнях емоційної стабільності між респондентами групи А та групи Б. Узагальнені результати представлені в таблиці 2.7 (див. табл. 2.7), і вони цілком узгоджуються з уже описаними відмінностями у структурі професійної самосвідомості респондентів групи А.

Як свідчать табличні дані, переважна більшість (83,3%) завідувачів кафедрами з продуктивним рівнем комунікативної компетентності входять до 1-ї та 2-ї груп — тобто характеризуються високою або середньою емоційною стабільністю, реалістичним ставленням до управлінських і комунікативних ситуацій, здатністю знаходити конструктивні виходи зі стресових ситуацій або, принаймні, розвиненими навичками самоконтролю та вмінням самостійно розв'язувати проблеми.

Таблиця 2.7

Результати діагностики психоемоційного стану особистості  
(у % від числа опитаних)

N	Рівень емоційної стабільності	Група А	Група Б
	Високий рівень емоційної стабільності	40,0	13,6
	Середній рівень емоційної стабільності	43,3	42,8
	Низький рівень емоційної стабільності	16,7	43,6

У групі Б ситуація якісно інша. Тут лише 56,4% респондентів характеризуються описаними особливостями, причому високий рівень емоційної стабільності притаманний лише 13,6% опитаних.

### **2.3. Особливості комунікативної компетентності завідувачів кафедрми закладів вищої освіти**

Як уже зазначалося раніше, структуру спілкування доцільно розглядати як фундаментальну єдність процесів відображення учасниками комунікативної взаємодії один одного, особливостей їхніх взаємин і характеру взаємозвернень (В. М. М'ясищев). Це положення узгоджується з поглядами Б. Г. Ананьєва, який наголошував на органічному взаємозв'язку між інформацією про партнерів спілкування, міжособистісними стосунками, процесами комунікації, саморегуляцією поведінки людини та змінами у її внутрішньому світі. Іншими словами, кожний учасник управлінської взаємодії — завідувач кафедри, викладач чи студент — орієнтується у своїх діях на певні вимоги та очікування стосовно інших. Саме з огляду на ці міркування наступна серія експериментів була спрямована на дослідження особливостей зазначених вимог та очікувань.

У першу чергу нас цікавила так звана «імпліцитна концепція особистості», притаманна завідувачам кафедрми. У психологічній літературі неодноразово підкреслюється, що саме така концепція виступає центральним механізмом, який опосередковує формування уявлення про іншу людину. Ідеться про сукупність засвоєних керівником кафедри психолого-педагогічних уявлень (часто побутового, а не наукового характеру), соціальних, вікових, професійних, статевих та інших стереотипів, а також узагальнень власного досвіду взаємодії з людьми. На рівні свідомості ця концепція проявляється у вигляді системи критеріїв, які визначають відбір інформації, способи аналізу й оцінювання особистісних характеристик інших людей.

З метою виявлення вказаних критеріїв учасникам константувального експерименту було запропоновано назвати показники, за якими вони оцінюють

своїх підлеглих. Форма подання відповідей була довільною, проте обов'язковою умовою було зазначення обох полюсів кожної застосованої шкали. Таким чином, фактично застосовувалася модифікація методики особистісних конструктів Келлі [26]. Відомо, що ця методика дає змогу визначати саме ті параметри оцінювання та критерії аналізу, на підставі яких здійснюється процес міжособистісного сприйняття. Особливістю нашої модифікації стало те, що респондентам не пропонувалися готові шкали: завідувачі кафедрами самостійно конструювали їх, враховуючи особисті уявлення про реальних педагогів, з якими працюють.

Аналіз отриманих відповідей дозволив виокремити низку узагальнених тенденцій:

1. **Когнітивна складність системи критеріїв** виявилася суттєво вищою у респондентів групи А порівняно з групою Б. Загальна кількість структурованих оцінних шкал у групі А становила 246, що дорівнює в середньому 8,2 шкали на одного учасника. У групі Б цей показник складав 495 шкал, тобто близько 4,5 шкали на респондента. Індивідуальні коливання варіювалися в широких межах — від 2 до 26 шкал.

2. Багато шкал було названо лише окремими респондентами, що вказує, по-перше, на значну роль індивідуальних цінностей, особистісного розвитку та професійного досвіду завідувачів кафедрами у процесах оцінювання викладачів. По-друге, це опосередковано свідчить про обмежену глибину їхнього пізнання особистості підлеглих.

3. Чимало представників групи Б фактично обмежилися загальними та недиференційованими характеристиками підлеглих («професіонал — низький рівень професіоналізму», «компетентний — некомпетентний»), що свідчить про низький рівень деталізації сприйняття.

4. Частими виявилися **семантичні помилки** при визначенні протилежних полюсів шкал: учасники пропонували не антонімічні пари, а узагальнені оцінки поведінкових проявів («відповідальний — не доводить

справу до завершення», «дисциплінований — ненадійний», «активний — безініціативний»).

5. Розрахунок t-критерію Стьюдента засвідчив високу статистичну достовірність виявлених відмінностей між респондентами груп А та Б ( $p < 0,01$ ).

Для проведення подальшого аналізу усі запропоновані шкали було згруповано за певними категоріями (див. табл. 2.8). Вага кожної категорії розраховувалася за формулою:

$$N = \frac{A}{n}, \tag{2.11} N = nA, \tag{2.11}$$

де

**N** — вага відповідної категорії шкал,

**A** — кількість респондентів, які назвали шкали цієї категорії,

**n** — загальна кількість респондентів, анкети яких були включені до аналізу (у нашому дослідженні n становило 30 осіб для групи А та 110 осіб для групи Б).

Запропонований підхід дозволив систематизувати масив емпіричного матеріалу та здійснити його подальшу інтерпретацію у контексті детермінації комунікативної компетентності завідувачів кафедрами.

Таблиця 2.8

Шкали, які використовуються завідувачами кафедрами при оцінці колеґ-викладачів

Категорії шкал	Вага □ категорії	
	Група А	Група Б
Характеристика професійної діяльності, зокрема:	4,3	1,72
загальна оцінка професіоналізму	1,00	0,59
оцінка професійних знань	0,35	0,27
оцінка ставлення до педагогічної діяльності	0,55	0,48
оцінка ставлення до студентів	0,85	0,30

оцінка взаємин з колегами	0,70	0,05
оцінка результативності роботи	0,85	0,03
Характеристика інтелектуальних якостей	0,35	0,25
Характеристика моральних якостей	1,05	0,86
Характеристика індивідуально-психологічних властивостей	1,05	0,75
Характеристика комунікативних якостей	1,25	0,66
Характеристика особливостей зовнішності та фізичного стану	0,20	0,17
Всього шкал на особу	8,2	4,41

Аналіз змістового наповнення отриманих оцінних шкал дає змогу констатувати існування у завідувачів кафедрми певних спільних засад, якими вони керуються під час побудови таких шкал. Найвагоміше місце у структурі критеріїв оцінювання посідає категорія **«Характеристика професійної діяльності»**, що демонструє найбільшу вагу як у групі А (4,3 бала), так і у групі Б (1,72 бала). Відповідно, питома вага цієї категорії становить 52% у групі А та 39% у групі Б від загального масиву критеріїв, що свідчить про домінування професійних критеріїв у системі оцінювання педагогів як серед висококомпетентних керівників, так і серед керівників із нижчим рівнем комунікативної компетентності.

Якщо розглянути внутрішню структуру категорії **«Характеристика професійної діяльності»**, можна зазначити, що для представників обох груп найбільш частотним критерієм є **оцінювання рівня професіоналізму підлеглих**: 1,0 бал (12%) у групі А та 0,59 бала (13%) у групі Б. Водночас у групі А значно більшу вагу має **оцінювання результативності діяльності педагогів** (0,85 бала й 10% проти лише 0,03 бала — близько 1% у групі Б). Аналогічна тенденція спостерігається й у ставленні до критерію **взаємин з колегами**: 0,70 бала та 8% проти 0,5 бала і близько 1% у групі Б. Це дозволяє припустити, що завідувачі кафедрми з продуктивним рівнем комунікативної

компетентності значно ширше та диференційованіше оцінюють професійну діяльність педагогів, надаючи більшої уваги її реальній ефективності та соціально-психологічному контексту.

Відмінності між групами А та Б за іншими складниками цієї категорії («оцінка ставлення до студентів», «оцінка професійних знань», «оцінка ставлення до професійної діяльності») не є принциповими, хоча слід зазначити, що їх питома вага в цілому незначна в обох групах.

Друге місце у структурі критеріїв оцінки посідає категорія **«Характеристика комунікативних якостей»**, яка отримала 1,25 бала у групі А та 0,66 бала у групі Б (питома вага — трохи понад 15% у групі А та майже 15% у групі Б). Це підтверджує важливість комунікативного компонента для обох груп керівників, хоча й із суттєвою різницею в інтенсивності його представленості.

Категорія **«Характеристика моральних якостей»** має вагу 1,05 бала у групі А та 0,86 бала у групі Б (13% і 19% відповідно). Подібним є становище категорії **«Характеристика індивідуально-психологічних якостей»** — 1,05 бала у групі А та 0,75 бала у групі Б (13% та 17%). Це свідчить про те, що респонденти обох груп, хоча й у різній мірі, враховують моральні та психологічні характеристики педагогів у своїх оцінних судженнях.

Незначне місце посідає категорія **«Характеристика інтелектуальних якостей»** — 0,35 бала та 4% для групи А проти 0,25 бала та 6% для групи Б. Ще менше значення мають критерії, об'єднані в категорію **«Характеристика особливостей зовнішності та фізичного стану»**, які для обох груп не відіграють суттєвої ролі.

Отримані дані становлять особливий інтерес у зіставленні з уявленнями самих педагогів про те, якими критеріями завідувачі кафедрами керуються, оцінюючи їхню діяльність. Усього було опитано 55 респондентів, які назвали 210 оцінних шкал, тобто в середньому 3,96 шкали на одного педагога (індивідуальні коливання — від 1 до 13). Аналогічно попередньому випадку,

отримані шкали були згруповані за певними категоріями, їхня вага обчислювалася за тією ж формулою, але з урахуванням іншої кількості респондентів ( $n = 53$ ). Узагальнені результати наведено в таблиці 2.9.

Згідно з отриманими результатами, найбільшу вагу — 2,22 бала (55% від загального масиву) — також отримала категорія **«Характеристика професійної діяльності»**. Однак внутрішня структура цієї категорії, на думку педагогів, має інші акценти. Найчастіше, як вважають викладачі, завідувачі кафедрами оцінюють **їх ставлення до педагогічної діяльності** — 0,96 бала (25%). На другому місці — оцінювання **загального рівня професіоналізму** — 0,51 бала (10%). Певну увагу керівники приділяють також **професійним знанням педагогів** (0,15 бала, 4%) та **взаєминам з колегами** (0,11 бала, 3%). Разом із тим оцінювання **результативності професійної діяльності та ставлення до студентів** має, за оцінками викладачів, мінімальне значення — відповідно 0,09 та 0,08 бала (по 2% кожне).

Серед інших категорій оцінних шкал найвагоміше місце, на думку опитаних, належить **«характеристиці моральних якостей»** (0,63 бала, 15%). Далі йде категорія **«характеристика особливостей зовнішності та фізичного стану»**, якій відведено 0,36 бала (10%). Натомість **«характеристика інтелектуальних якостей»**, **«індивідуально-психологічних властивостей»** та **«комунікативних якостей»** мають значно нижчу питому вагу, ніж їх реальне значення в педагогічній професії — по 0,23; 0,23; 0,21 бала (по 6%). Цікаво, що 2% опитаних узагалі вважають, що завідувач кафедрою оцінює їх **апріорно негативно** (0,08 бала).

Таким чином, порівняння реальної оцінної діяльності завідувачів кафедрами з уявленнями викладачів про неї дозволяє виявити як збіги, так і суттєві розбіжності, що є важливими для подальшого аналізу структури та детермінації комунікативної компетентності керівників кафедр.

Таблиця 2.9

Шкали, які використовуються завідувачами кафедрами при оцінюванні педагогів (на думку педагогів)

Категорії шкал	Вага категорії
Характеристика професійної діяльності, зокрема:	2,22
загальна оцінка професіоналізму	0,51
оцінка професійних знань	0,15
оцінка ставлення до педагогічної діяльності	0,96
оцінка ставлення до студентів	0,08
оцінка взаємин з колегами	0,11
оцінка результативності роботи	0,09
Характеристика інтелектуальних якостей	0,23
Характеристика моральних якостей	0,63
Характеристика індивідуально-психологічних властивостей	0,23
Характеристика комунікативних якостей	0,21
Характеристика особливостей зовнішності та фізичного стану	0,36
Негативне ставлення (апріорі)	0,08
Всього шкал на особу	3,96

Аналіз структури отриманих оцінних шкал дає підстави стверджувати, що завідувачі кафедрами керуються певними спільними принципами, які визначають спосіб побудови ними таких шкал. Найбільшу інтегральну вагу серед усіх відокремлених категорій — 4,3 бала у групі А та 1,72 бала у групі Б — отримала категорія «**Характеристика професійної діяльності**». Це, своєю чергою, становить 52% загальної кількості критеріїв у групі А та 39% — у групі Б. Таким чином, саме професійно орієнтовані показники посідають провідне місце у системі оцінювання педагогів як серед завідувачів кафедрами з високим

рівнем комунікативної компетентності, так і серед тих, у кого вона є недостатньо розвиненою.

Розгляд внутрішньої структури цієї категорії дозволив виявити, що в обох групах найчастіше оцінюваним компонентом є **рівень професіоналізму викладачів** (1,0 бал / 12% у групі А та 0,59 бала / 13% у групі Б). Водночас між групами А і Б спостерігається виразний контраст щодо інших складових. Так, завідувачі кафедрами з продуктивним рівнем комунікативної компетентності надають значно більшої ваги **оцінюванню результативності професійної діяльності педагогів** (0,85 бала / 10% проти лише 0,03 бала / 1%), а також показникам **взаємин з колегами** (0,70 бала / 8% проти 0,5 бала / близько 1%). У решті складників цієї категорії — «ставлення до студентів», «професійні знання», «ставлення до професійної діяльності» — відмінності між групами менш істотні, однак загальний їх внесок у структуру критеріїв оцінювання залишається низьким.

Категорія **«Характеристика комунікативних якостей»** посіла друге місце у системі критеріїв обох груп: 1,25 бала (понад 15%) у групі А та 0,66 бала (майже 15%) у групі Б. Водночас категорія **«Характеристика моральних якостей»** має вагу 1,05 та 0,86 бала відповідно (13% і 19%). Аналогічну вагу у групі А (1,05 бала, 13%) і дещо меншу у групі Б (0,75 бала, 17%) отримала категорія **«Характеристика індивідуально-психологічних якостей»**.

Менше значення в обох групах має категорія **«Характеристика інтелектуальних якостей»**, що становить 0,35 бала (4%) у групі А та 0,25 бала (6%) у групі Б. Категорія **«Особливості зовнішності та фізичного стану»** відіграє суто другорядну роль у структурі оцінювання в обох групах респондентів.

Особливий інтерес становить зіставлення цих даних із тим, як самі викладачі уявляють систему критеріїв, якими керуються завідувачі кафедрами, оцінюючи їхню роботу. У ході опитування 55 педагогів було зібрано 210 оцінних шкал (у середньому 3,96 шкали на одного респондента; амплітуда —

від 1 до 13). Після аналогічної категоризації (при  $n = 53$ ) найбільшу вагу — 2,22 бала (55%) — знову отримала категорія **«Характеристика професійної діяльності»**. Однак структура цієї категорії, з погляду викладачів, має інший акцентний розподіл.

Насамперед, як свідчать дані таблиці 2.9, завідувачі кафедр (на думку респондентів) у першу чергу оцінюють **ставлення викладача до педагогічної діяльності** — 0,96 бала (25%). Далі йде оцінювання **загального професіоналізму** — 0,51 бала (10%). Певне місце посідає оцінювання **професійних знань** (0,15 бала / 4%) та **взаємин із колегами** (0,11 бала / 3%). Натомість такі важливі компоненти, як **результативність роботи** та **ставлення до студентів**, опитані педагоги вважають майже поза увагою завідувачів кафедр (0,09 та 0,08 бала — по 2%).

Серед інших категорій найбільшу вагу, за оцінками педагогів, має **«характеристика моральних якостей»** — 0,63 бала (15%). Неочікувано високою постає частка оцінки **зовнішності та фізичного стану** — 0,36 бала (10%). Натомість категорії, які з професійного погляду мали б бути провідними — **інтелектуальні якості, індивідуально-психологічні властивості та комунікативні якості** — представлені лише на рівні 0,23; 0,23; 0,21 бала (по 6% відповідно). Вкрай цікаво, що 2% респондентів переконані, що завідувач кафедрою оцінює їх **апріорно негативно** (0,08 бала).

#### **Подальший аспект дослідження: невербальні патерни рольової поведінки**

Ще одним важливим напрямом аналізу стала проблема невербальних патернів поведінки, які відіграють істотну роль у регуляції соціальних і соціально-психологічних процесів у групі. У психології спілкування під такими патернами розуміють стійкі, взаємопов'язані комплекси елементів невербальної поведінки та проксеміки, які диференціюють одну рольову позицію від іншої та виконують як соціальні функції (регуляція, ідентифікація, стратифікація,

адаптація), так і соціально-психологічні — демонстрацію ставлення до власної ролі й очікувань щодо реакцій інших.

Аналіз наукових джерел засвідчує існування невербальних патернів, специфічних для широкого спектру індивідуально-психологічних характеристик (стать, вік, темперамент, емоційні стани, акцентуації, патологічні деформації особистості) та соціально-психологічних змінних (статус, роль, характер взаємин).

У зв'язку з цим наступним кроком дослідження стало вивчення уявлень завідувачів кафедрами про характерні невербальні патерни поведінки для трьох ключових рольових позицій: «керівник», «колега», «підлеглий». Збір даних здійснювався за допомогою опитувальника «Невербальні характеристики спілкування» (Додаток В). Респондентів просили вибрати з переліку невербальних характеристик ті, які, на їхню думку, відповідають визнаним нормам взаємодії з представниками кожної із трьох рольових позицій. У подальшому вони зазначали соціально прийнятну дистанцію між партнерами у залежності від ролей.

Середня кількість вибраних невербальних характеристик становила:

- для ролі *керівника*: 23,5 у групі А та 13,8 у групі Б;
- для ролі *колеги*: 32,3 та 25,7 відповідно;
- для ролі *підлеглого*: 22,8 і 15,1.

Узагальнення висунутих тенденцій дало змогу відзначити:

1. У всіх трьох рольових позиціях патерни включають проксемічні компоненти, екстралінгвістичні засоби, дотики, елементи погляду, пози, жести та міміку.

2. Патерни ролей «колега» та «родич» мають складну й багатокомпонентну структуру у представників обох груп. У той же час патерни ролей «керівник» і «підлеглий» у групи Б є суттєво простішими й характеризуються меншою кількістю структурних елементів.

3. Проксемічні характеристики у представників обох груп практично збігаються на всіх трьох ролях.

Розрахунок *t*-критерію Стьюдента засвідчив, що відмінності між частотами вибору характеристик невербальної поведінки у групах А і Б є статистично значущими для всіх трьох ролевих позицій ( $p < 0,01$ ).

Розглянемо структуру ролевих патернів докладніше.

#### **Роль «Керівник»**

Типовий патерн для групи А включає 15 характеристик, тоді як для групи Б — лише 5. У жодній із груп не представлена підструктура «дотики». Проте у групі Б також відсутні підструктури «жестикуляція» та «міміка». Обидві групи вважають, що взаємодія керівника з підлеглими має відбуватися на соціальній дистанції.

#### **Група А:**

Керівник активно використовує погляд для регуляції комунікації, демонструє самоконтроль і повагу через позу, застосовує стриману, функціональну жестикуляцію та позитивну міміку; екстралінгвістичний компонент помірний (спокійна мова, посмішка).

#### **Група Б:**

Патерн зведений до кількох ознак: керівник дивиться в очі, дивиться пильно, сидить, нахилившись уперед, має напружену позу. Міміка та жестикуляція відсутні.

#### **Роль «Колега»**

Патерн цієї ролі є найбільш складним. Група А назвала 27 характеристик, група Б — 12. У групі Б повністю відсутні «дотики». Дистанція допускається як соціальна, так і особистісна.

#### **Група А:**

Погляд використовується для регуляції та підтримання уваги; пози розмаїті, окрім захисних; жестикуляція активна, позитивної модальності; міміка багата; екстралінгвістичні елементи виражені.

**Група Б:**

Пози дозволені лише декілька (нахил уперед, відкинута поза, розслаблена поза). Жестикуляція бідна. Міміка зведена до подиву і любові. Екстралінгвістичний компонент — сміх.

**Роль «Підлеглий»**

Типові патерни складають 15 характеристик у групі А та 7 — у групі Б. Проксемічні характеристики аналогічні ролі «колега». Компонент «дотики» відсутній у обох групах, а у групі Б — також «міміка».

**Група А:**

Погляд і поза виражають уважність, доброзичливість, стриманість, залежність; жестикуляція нейтральна й описова; міміка помірна та позитивна; екстралінгвістичні елементи включають сміх, різну швидкість мовлення.

**Група Б:**

Поза використовується лише одна — легкий нахил уперед; жестикуляція мінімальна, суто підсилювальна; міміка відсутня; дозволено лише повільно говорити.

**Висновки до розділу 2**

У ході дослідження комунікативної компетентності завідувачів кафедрами було виокремлено дві групи респондентів.

**Група А (21,4%)** — завідувачі кафедрами з рівнем комунікативної компетентності, який забезпечує ефективне управління та відповідає сучасним вимогам до керівників закладів вищої освіти. Цей рівень визначено як *продуктивний*. Він виявляється в орієнтації на діалогічні стратегії взаємодії зі співробітниками та студентами, у реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування, а також у фокусі на глибинних, особистісно-сміслових аспектах управлінської взаємодії. До цієї групи також віднесено тих керівників, які демонструють тенденцію до розвитку таких характеристик.

**Група Б (78,6%)** — завідувачі кафедрами, комунікативна компетентність яких не відповідає зазначеним вимогам. Для них характерна орієнтація на монологічні стратегії взаємодії, суб'єкт-об'єктну модель спілкування, зосередженість на зовнішніх, репродуктивних, поведінкових формах діяльності.

Встановлено наявність чіткого взаємозв'язку між непродуктивним рівнем комунікативної компетентності та деформаціями у структурі самосвідомості та самооцінки керівників. Виявлено симптомокомплекс, що включає низький рівень самокритичності, поверхове самопізнання, уникнення рефлексії, заперечення власних психологічних труднощів та недостатню сформованість раціонального складника образу «Я».

Керівники з продуктивним рівнем комунікативної компетентності, навпаки, характеризуються тим, що сприймають себе як *«комунікативну особистість»*. Взаємодія з людьми займає провідне місце у структурі їх професійної самосвідомості і постає через призму міжособистісної чутливості, готовності до партнерства та емпатії. Для них характерні високий чи середній рівні емоційної стабільності, реалістичність оцінювання ситуацій, здатність знаходити конструктивні рішення, розвинені навички саморегуляції та вміння самостійно розв'язувати проблеми.

Визначальним компонентом комунікативної компетентності виявився процес пізнання особистості партнера. Продуктивний рівень передбачає використання багатовимірної системи критеріїв, що охоплює стабільні особистісні якості, рольові функції та характеристику поведінки в конкретних ситуаціях. Оцінні процедури організуються за схемою *«загальні критерії — емпіричні показники — ситуації прояву»*.

Важливою детермінантою є *«імпліцитна концепція особистості»*, що слугує системою фільтрів для відбору та інтерпретації інформації про іншу людину. Продуктивний рівень комунікативної компетентності пов'язаний із більшою когнітивною складністю цієї системи, увагою до комунікативних та індивідуально-психологічних характеристик колег та орієнтацією на

оцінювання професіоналізму, результативності діяльності, взаємин із колегами та ставлення до студентів.

Аналіз уявлень завідувачів кафедрами про невербальні патерни рольової поведінки показав, що для ролей «керівник» і «підлеглий» ці патерни у представників групи А є значно складнішими й включають більше структурних елементів порівняно з групою Б.

### РОЗДІЛ 3

## ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ХДАФК)

### 3.1. Методологічні та організаційні засади формувального експерименту

Повноцінна комунікація між усіма суб'єктами педагогічного процесу — а лише така форма спілкування здатна забезпечити розв'язання завдань, що стоять перед вищою школою на сучасному етапі розвитку суспільства, — має двошарову будову і включає два нерозривно пов'язані рівні. Перший рівень можна окреслити як зовнішній, операційний: він пов'язаний з реальною поведінкою учасників спілкування, їхніми діями, вербальними та невербальними актами взаємодії. Другий рівень – внутрішній, глибинний – відображає сферу смислових утворень особистості, її особистісних значень і ціннісних орієнтацій. Саме цей внутрішній, смисловий рівень є провідним, системоутворюючим щодо операційного, детермінуючи його зміст, напрями та результати.

Звідси випливає, що робота, спрямована на розвиток комунікативної компетентності менеджерів освіти, не може обмежуватися формуванням у них лише відповідних поведінкових стратегій, навіть якщо останні є методично коректними та психологічно виваженими. Вона має включати цілеспрямовану трансформацію смислової сфери особистості, переорієнтацію її ціннісно-смислових установок у напрямі вироблення такої професійної позиції, яка була б адекватною сучасним завданням управлінської діяльності у сфері освіти.

По суті, ідеться про те, що повноцінне педагогічне спілкування завжди має щонайменше дві сторони. Одна з них ґрунтується на “суб'єкт–об'єктній” схемі взаємодії та реалізується в комунікації за типом наказів, розпоряджень,

інструкцій, вимог, коли іншим учасникам відводиться роль об'єктів впливу, контролю чи маніпулювання. Інша сторона спирається на “суб'єкт–суб'єктну” схему, в якій визнається принципова рівноправність партнерів по спілкуванню, їх взаємна активність і відповідальність. Узагальнення результатів численних досліджень дає змогу сформулювати важливий для нашої роботи висновок: реалізація “суб'єкт–об'єктної” моделі взаємодії переважно призводить до формування репродуктивних утворень, тоді як становлення продуктивних, творчих новоутворень є закономірним наслідком запровадження “суб'єкт–суб'єктної” схеми спілкування.

Специфіка професійної діяльності менеджера освіти, зокрема завідувача кафедрою, ставить перед закладом вищої освіти завдання організації такої системи роботи, яка б забезпечувала цілеспрямоване формування обох компонентів комунікативної компетентності керівника: з одного боку, “суб'єкт–об'єктної”, репродуктивної, операційної складової, а з іншого – “суб'єкт–суб'єктної”, продуктивної, пов'язаної з глибинними смисловими установками особистості. Водночас саме “суб'єкт–суб'єктна” частина постає визначальною, оскільки вона задає загальну спрямованість, характер і якість взаємодії усіх учасників педагогічного процесу.

Беручи до уваги той факт, що комунікативна компетентність формується шляхом інтеріоризації соціальних контекстів, її розвиток доцільно розглядати через призму трьох основних сторін спілкування: перцептивної, комунікативної та інтерактивної. Відповідно виділяємо розвиток перцептивного, комунікативного та інтерактивного компонентів спілкування як взаємопов'язаних, але відносно самостійних напрямів цілісної психолого-педагогічної роботи.

У психологічній літературі неодноразово наголошувалося, що провідною складовою комунікативної компетентності є соціально-перцептивний компонент, адже саме він забезпечує адекватне розуміння особистості партнера по спілкуванню, її намірів, мотивів, емоційних станів. Виходячи з цього,

розвиток комунікативної компетентності слід розглядати як результат комплексної, поетапної роботи, що стартує з соціально-перцептивного рівня, але водночас забезпечує тісне поєднання з комунікативним та інтерактивним рівнями.

Ще один важливий аспект, який обов'язково слід було взяти до уваги під час розроблення програми та організації роботи, спрямованої на удосконалення комунікативної компетентності менеджерів освіти, пов'язаний із специфікою їхньої діяльності. Для учасників формуючого експерименту провідними видами діяльності є управлінська та професійно-педагогічна; натомість учіння виступає як допоміжний вид діяльності, що покликаний створити оптимальні умови для ефективного виконання основних професійних функцій. Навчання у їхньому сприйнятті, як правило, розглядається крізь призму управлінської практики, а його результати співвідносяться з реальними потребами професійної діяльності, рівнем їхньої особистісної значущості.

З огляду на сказане постає завдання побудови такої методики експериментальної роботи, яка б надавала учасникам реальний досвід:

- дослідження логіки конструювання конкретних управлінських рішень;
- організації активної взаємодії всіх суб'єктів процесу пошуку рішення;
- співвіднесення загальних теоретичних положень із конкретними зразками та варіантами управлінських рішень, у яких ці положення набувають практичного втілення.

Саме наведені положення стали підґрунтям для вибору методу **активного соціально-психологічного навчання** як базового напрямку експериментальної роботи щодо формування і розвитку комунікативної компетентності менеджерів освіти. Вибір на користь цього методу зумовлений тим, що його провідна інтенція полягає у концептуальному розвитку особистості, її готовності до творчої діяльності, адекватного сприймання і осмислення

соціальних стосунків у контексті специфічних вимог, які формулюються через необхідні психологічні механізми регуляції цілеспрямованої поведінки, актуалізацію потенційних можливостей та підвищення ефективності професійної діяльності.

Пошук активних методів навчання є характерною ознакою сучасної педагогіки та суміжних галузей. Однією з найбільш розроблених форм у цьому контексті є **груповий соціально-психологічний тренінг**, основною метою якого є навчання ефективному спілкуванню та розвиток комунікативного потенціалу особистості. Результати значної кількості досліджень свідчать, що участь у тренінгових групах зумовлює істотні позитивні зміни життєвої позиції, установок, рівня сенситивності, самосвідомості та соціально-психологічної компетентності учасників.

Разом із тим, у нашому дослідженні ставилася додаткова мета — організувати групи управлінського тренінгу (ГУТ) таким чином, щоб вони сприяли одночасному розв'язанню двох блоків завдань:

1. завдань, пов'язаних з аналізом різноманітних управлінських ситуацій та прийняттям адекватних рішень щодо наявних у них управлінських проблем;
2. завдань, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності учасників, зокрема на тренінг їхньої перцептивної сенситивності.

Методика групових занять передбачала включення учасників формуючого експерименту в такий навчальний процес, у якому були б задіяні когнітивна, емоційна та поведінкова сфери особистості. Основними формами роботи для розв'язання першої групи завдань виступали групові дискусії та ділові ігри.

Організовуючи ділові ігри, ми спиралися на низку принципових положень.

По-перше, ділова гра має сприяти розвитку творчого професійного мислення учасників, формуванню в них уміння аналізувати управлінські

ситуації, виявляти закладені в них проблеми та задачі, пропонувати можливі варіанти рішень і ґрунтовно їх обґрунтовувати. Для цього на етапі підготовки гри конструюється, а в ході її проведення реалізується система пізнавальних завдань і проблемних ситуацій.

По-друге, ділова гра завжди має двоплановий характер: одночасно реалізуються ігрові та навчально-пізнавальні завдання, хоча останні відіграють провідну роль.

По-третє, зміст ділової гри повинен максимально наближатися до реальних умов професійної діяльності завідувача кафедрою, відтворюючи специфіку організації роботи, взаємин із педагогічним колективом та студентами, а також типові управлінські ситуації, з якими стикається керівник.

Нарешті, з погляду конструкції та методики проведення ділова гра має бути формою спільної діяльності учасників, спрямованої на виявлення професійно значущих цілей та їх досягнення шляхом прийняття і обґрунтування індивідуальних і групових рішень. Спільна діяльність набуває форми рольової взаємодії, що здійснюється за наперед визначеними або такими, що виникають у процесі гри, правилами і нормами, обов'язковими для всіх учасників. Саме дотримання цієї вимоги є умовою повноцінності та результативності ділової гри.

Ключовим механізмом включення учасників у спільну пізнавальну діяльність, а отже, і в процес створення та розв'язання проблемних ситуацій, є **діалогічне та полілогічне спілкування**. У його ході продукуються індивідуальні та колективні рішення, формуються проміжні висновки і досягаються кінцеві результати гри.

Очікуваним підсумком такої роботи було формування в учасників експериментального навчання узагальненого способу дій щодо аналізу ситуацій, виокремлення в них управлінських задач і прийняття адекватних управлінських рішень.

Діяльність у групі сприяла також усвідомленню кожним учасником цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки, розумінню їхнього впливу (у тому числі деструктивного) на взаємодію з іншими, що створювало умови для психокорекції особистісних якостей у напрямі розвитку комунікативної компетентності.

Специфічною рисою занять у ГУТ була їхня проблемно-пошукова спрямованість та орієнтація на здобуття учасниками індивідуально значущих результатів. Оскільки основна увага приділялася не стільки змістовій, скільки динамічній стороні навчання, продуктами цього процесу ставали не стандартні знання, а рефлексивні утворення, які пройшли крізь особистий досвід учасника, актуалізуючи його почуття, інтелект та поведінкові реакції. Таке спільне навчання радикально змінювало характер зворотного зв'язку: замість зовнішніх стимулів (заохочення, покарання, формальні оцінки, іспити тощо) акцент переносився на внутрішню мотивацію, що підтримується взаємними зворотними зв'язками між членами групи.

Аналіз літератури, присвяченої різноманітним тренінговим програмам [22; 64; 69 та ін.], дозволяє виділити низку ключових принципів, на яких має ґрунтуватися взаємодія учасників груп соціально-психологічного тренінгу:

- принцип активності членів групи;
- принцип персоніфікації висловлювань;
- принцип акцентування мови почуттів;
- принцип довірчого характеру спілкування;
- принцип комунікації “тут і тепер”;
- принцип конфіденційності.

Робота ГУТ ґрунтувалася на зазначених нормах взаємодії, проте з урахуванням специфіки поставлених завдань ці принципи не завжди реалізовувалися у жорсткій, імперативній формі. Так, характер групової дискусії, пов'язаної з аналізом конкретних управлінських ситуацій з практики

учасників, інколи не дозволяв у повній мірі дотримуватися принципу “тут і тепер”.

Разом із тим принцип активності є безумовним: усі члени групи мають бути повноцінними учасниками, а не пасивними спостерігачами. Це вимагає від кожного опанування такого критично важливого для управлінської та педагогічної діяльності вміння, як **активне слухання**.

У психолого-педагогічній літературі описано три основні моделі організації групових занять: 1) вільне ведення; 2) програмоване управління; 3) компромісний варіант, що поєднує елементи обох попередніх. У нашому дослідженні було обрано саме компромісну форму, оскільки вона, на наш погляд, найкраще поєднує імпровізаційний компонент з елементами програмування, а також дозволяє інтегрувати аналіз заздалегідь підготовлених управлінських і педагогічних ситуацій із опрацюванням спонтанно виникаючих динамічних епізодів групової взаємодії.

Очевидно, що цей формат висуває підвищені вимоги до професійного рівня, кваліфікації, особистісної позиції та ціннісних орієнтацій ведучого. Відсутність жорстко фіксованої програми передбачає здатність оперативно оцінювати й коригувати хід роботи групи, спрямовувати її у потрібне русло, впливати на ціннісно-сміслову сферу учасників, їхній професійний світогляд.

Особливо наголошуємо, що ведучий повинен забезпечувати “суб’єкт–суб’єктний” характер взаємодії з учасниками, тобто дотримуватися принципу психологічної рівності позицій. Лише за цієї умови можливий реальний розвиток відповідної компоненти комунікативної компетентності у слухачів. Ведучий має виступати своєю моделлю, демонструючи у власній поведінці, як здійснюється підтримка, конфронтація, співпереживання, як ставляться запитання, інтерпретуються висловлювання інших, узагальнюються результати дискусії, формулюються висновки, реалізується активне слухання й оцінювання.

### 3.2. Зміст, форми та методи роботи груп управлінського тренінгу

У попередньому підрозділі (3.1) було теоретично обґрунтовано доцільність розвитку комунікативної компетентності керівників закладів освіти шляхом створення груп управлінського тренінгу (ГУТ) та визначено базові принципи організації їхньої роботи і взаємодії учасників. Далі зосередимо увагу на методичних особливостях цієї діяльності.

У формуючому експерименті взяли участь 10 завідувачів кафедрами ХДАФК, яких було розподілено на дві групи управлінського тренінгу по 5 осіб у кожній.

Експериментальне навчання розпочиналося з ділової гри **“Самооцінка професійної компетентності завідувача кафедрою”**, розробленої на основі матриці гри **“Самооцінка викладачем професійної та ділової компетентності”** [52]. Головними завданнями цієї гри були: розвиток професійної компетентності учасників, виявлення типових труднощів в їхній управлінській і педагогічній діяльності, формування програм особистісного й професійного самовиховання, а також оцінка готовності до розв’язання управлінських завдань.

На **організаційному етапі** ведучий знайомив учасників з основними цілями та правилами гри, формувалися робочі групи для колективного обговорення і розв’язання запропонованих завдань.

На **етапі індивідуальної роботи** учасники, здійснюючи критичний самоаналіз, оцінювали власну готовність до розв’язання управлінських та педагогічних задач і виокремлювали типові труднощі за трьома напрямками:

- “Я – людина” (проблеми, пов’язані зі специфікою психічних процесів, характерологічними та особистісними властивостями, особливостями перебігу функціональних і психоемоційних станів, рівнем розвитку комунікативної сфери тощо);

- “Я – педагог” (труднощі, зумовлені недостатністю психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для вирішення навчально-виховних задач);
- “Я – керівник” (проблеми, пов’язані з браком спеціальних знань та несформованістю управлінських умінь і навичок).

Для цього учасники подумки відповідали на запитання: “Чого я не знаю?”, “Чого я не вмію?”, “Що у мене не виходить?”, “Що мені заважає?” тощо. Паралельно вони окреслювали орієнтовну програму самовиховання, пропонуючи конкретні кроки щодо подолання виявлених недоліків.

На **етапі колективної роботи** групи, сформовані на початку гри, переходили до спільного обговорення результатів індивідуального аналізу. Завданням було виокремлення типових проблем і розроблення узагальненої програми професійного та особистісного зростання. Таким чином, учасники виконували аналогічну роботу попереднього етапу діяльність, але вже у форматі групового обговорення. До переліку типових проблем обов’язково включали ті, що були названі щонайменше трьома учасниками; інші могли бути включені за умови аргументованого рішення групи. На цьому ж етапі визначалися представники, які мали презентувати результати роботи групи усім учасникам.

На **етапі обговорення результатів колективної роботи** доповідачі від груп по черзі представляли хід обговорення, труднощі, з якими довелося зіткнутися, та узагальнені висновки. Інші групи активно включалися у дискусію: ставили запитання, уточнювали окремі моменти, висловлювали критичні зауваження, підтримували або заперечували окремі пропозиції тощо.

Нарешті, на **етапі підбиття підсумків** ведучий узагальнював результати роботи за кількома напрямками: по-перше, аналізував особливості організації та перебігу колективної пізнавальної діяльності (розподіл лідерських ролей, боротьбу за лідерство, типи лідерів — “організатор”, “генератор ідей”, “критик” тощо, їхній вплив на ефективність роботи групи, характер інформаційних потоків);

по-друге, розкривав наукові основи висновків, до яких дійшли учасники гри, здійснював критичний аналіз виявлених проблем (з акцентом на їхній психологічній симптоматиці) і запропонованих програм професійного та особистісного розвитку.

Завершальним кроком було ознайомлення учасників із програмою подальшої роботи ГУТ, яка вибудовувалася на основі аналізу результатів гри.

Відповідно до розробленої теоретичної моделі робота ГУТ була зорієнтована на розвиток категоріального апарату мислення учасників, формування в них умінь вибудовувати конструктивно-методичні схеми розв'язання управлінських задач. Це передбачало використання методів групового аналізу управлінських і педагогічних задач (насамперед аналітичних та конструктивних), моделювання ситуацій, імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор.

Зокрема, застосовувався комплекс ділових ігор, розроблених і апробованих проблемною групою лабораторії психології навчання Інституту психології АПН України, діяльність якої очолював доктор психологічних наук, професор, академік АПН України С.Д. Матюшкін. Матриці таких ігор наведено у Додатках до магістерської роботи (див. Додаток Д).

Заняття ГУТ передбачали широке використання спеціальних комплексів психотехнічних вправ, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності за різними напрямками.

Так, один із комплексів був зорієнтований на розвиток рефлексії та емпатії, умінь “мислено” поставити себе на місце іншого, “думати за нього”, “входити” в його психоемоційний стан, співпереживати. Прикладом може слугувати така вправа.

### **Вправа 1.**

Учасники розташовуються колом. За командою ведучого кожен указує на того з колег, з ким він хотів би виконувати певне доручення. Завдання полягає в тому, щоб домогтися такого розподілу, за якого вся група розбивається на пари, де

партнери взаємно обрали один одного. Важливо враховувати, що дана вправа є психологічно непростю, оскільки в процесі вибору часто сформовуються не пари, а “багатокутники”, а окремі учасники тривалий час залишаються “необраними”. Нерідко потрібна велика кількість спроб, перш ніж усі пари будуть сформовані.

Інший комплекс вправ був спрямований на розширення особистісної самосвідомості, поглиблення рівня прийняття власного “Я”, розвиток позитивної Я-концепції, усвідомлення права кожної особистості на самоповагу та повагу з боку інших.

### **Вправа 2.**

Ведучий дає інструкцію: “Кожна людина обов’язково вміє робити щось краще за інших. А Ви? Що Ви робите краще за всіх?”. Учасникам пропонується скласти перелік власних сильних сторін.

У ході експериментального навчання широко використовувалися також різноманітні методи діагностики, зокрема особистісні тести з подальшим груповим обговоренням результатів. Ефективними виявилися, наприклад, проєктивні методики (тест Люшера, тест незавершених речень тощо), а також методики Айзенка, Лірі, Томаса, Тейлора та інші.

У роботі зі слухачами застосовувалися соціометричні процедури, що, крім іншого, сприяло більш глибокому розумінню ними проблем групової взаємодії, закономірностей міжособистісного пізнання, його стереотипів та механізмів. Паралельно аналізувалися різні аспекти динаміки міжособистісних стосунків: типи лідерства в процесі організації колективної пізнавальної діяльності, специфіка боротьби за домінування, вплив лідерів на інших членів групи, рівень взаємної довіри чи недовіри, формування симпатій і антипатій, особливості перебігу комунікативних процесів у групі тощо.

Для оцінки результативності проведеної роботи та фіксації психологічних ефектів, які вона зумовила, використовувалися включене спостереження, аналіз

продуктів діяльності (самозвіти, підсумкові документи, характеристики тощо), а також дані особистісних тестів.

### **3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи щодо удосконалення комунікативної компетентності завідувачів кафедрами закладів вищої медичної освіти**

Насамперед зупинимося на результатах самоаналізу учасників формуючого експерименту, які пройшли навчання у групах управлінського тренінгу.

У таблиці 3.1 подано узагальнені відповіді респондентів на запитання відкритого типу: **“Який вплив виявили на Вас заняття у групі управлінського тренінгу?”**. При цьому враховувалися лише ті відповіді, які були зазначені щонайменше 25% опитаних (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Самоаналіз респондентами наслідків впливу на себе експериментального навчання (у % від числа опитаних)

<b>Характеристика змін</b>	<b>Завідувачі кафедрами</b>
Стало легше спілкуватися з людьми	60
Знизилась внутрішня напруженість у процесі спілкування	56
Став краще розуміти партнерів по спілкуванню	56
Більше взнав про самого себе	52
Зросло прийняття себе та партнерів по спілкуванню	48
Зросла чутливість до ситуації спілкування, готовність вести себе у відповідності до неї	40
Знизилась конфліктність у	40

взаєминах з людьми	
Зросло емоційне включення у ситуацію спілкування	32
Зросла здатність розуміти внутрішній світ іншої людини	32
Зросла впевненість у собі	28
Зросла самоповага	28

Узагальнення відповідей завідувачів кафедрами на запитання щодо впливу занять у групах управлінського тренінгу (ГУТ) свідчить про наявність помітних позитивних особистісних зрушень у сфері спілкування. Зокрема, 60% опитаних прямо вказали, що участь у роботі ГУТ спричинила позитивні зміни в їхній комунікативній поведінці та ставленні до взаємодії з оточенням. Водночас 40% респондентів або не помітили у себе виразних змін, або ж не змогли дати визначену й конкретну відповідь щодо трансформацій у власному стилі спілкування. При цьому принципово важливою є констатація того, що жоден із учасників не відзначив появи негативних наслідків участі у заняттях груп управлінського тренінгу: негативних змін, зумовлених участю у ГУТ, зафіксовано не було.

Разом з тим було проаналізовано й відповіді на запитання: “Які зміни у спілкування з оточуючими Ви збираєтеся внести на основі досвіду, отриманого від участі у роботі групи управлінського тренінгу?”. Як і у попередньому випадку, до аналізу включалися лише ті варіанти відповідей, які були названі не менш як 25% респондентів (див. табл. 3.2). Це дало змогу виділити найбільш типові наміри щодо подальшої корекції власної комунікативної поведінки, спираючись на отриманий у ГУТ досвід.

Аналіз сукупності відповідей учасників експериментального навчання, даних особистісних та проєктивних тестів, а також результатів включеного спостереження дозволив виокремити дві провідні групи психологічних ефектів, які були зумовлені участю завідувачів кафедрами у роботі ГУТ.

По-перше, це ефекти, що стосуються **пізнання партнерів по спілкуванню**. Йдеться про розширення уявлень респондентів щодо внутрішнього світу іншої людини, поглиблення розуміння її мотивів, переживань, інтенцій і стратегій поведінки. У цьому контексті важливу роль відіграла можливість перевірити, а за необхідності й скоригувати ті імпліцитні концепції особистості, які лежать в основі їхньої діагностики партнерів по взаємодії. Одночасно формувалася комплекс узагальнених умінь та навичок, спрямованих на іншу людину: посилювалося прагнення зрозуміти партнера, закріплювалася установка на різнобічність сприйняття й оцінки його особистісних та професійних якостей, розвивалося вміння уважно слухати співрозмовника, зростали інтерес і чутливість до його емоційних станів і їх невербальних виявів тощо. До цієї ж групи ефектів доцільно віднести й ті, що пов'язані з оволодінням закономірностями групових процесів: кращою орієнтацією в групових проблемах спілкування, розумінням особливостей соціально-психологічного статусу членів групи та його врахуванням у взаємодії, усвідомленням специфіки прийняття групових рішень, структури групових взаємодій, рівня згуртованості, різних типів міжособистісних відносин (співробітництво, уникнення, змагання, пристосування, компроміс та ін.).

Другу групу становлять ефекти, пов'язані з **поглибленням знань респондентів про самих себе**, розвитком умінь самодіагностики та особистісними змінами. До цієї групи належать, насамперед, посилення рефлексивних і емпатійних здібностей учасників експериментального навчання, підвищення здатності диференціювати й адекватно позначати власні почуття і психоемоційні стани у ситуаціях спілкування. Важливим результатом стало усвідомлення необхідності відкритого й зрозумілого для інших самовираження, а також усвідомлення складності цього процесу в реальній міжособистісній взаємодії. Крім того, учасники відзначали формування більшої

виразності поведінки у публічних ситуаціях, зростання впевненості у виступах та контактах із різними аудиторіями.

До другої групи ефектів слід також віднести отримання нової, часто дуже значущої для самосвідомості інформації про те, як їх сприймають партнери по спілкуванню, які мотиви та інтенції їм приписують, як змінюється первинне враження про них у процесі подальших контактів, у яких аспектах реальне самовираження розходиться з очікуваннями та припущеннями самого респондента. Усе це сприяло поглибленню самопізнання, уточненню особистісних та професійних самооцінок і створювало сприятливі умови для подальшого розвитку комунікативної компетентності завідувачів кафедр.

Таблиця 3.2.

Перспективи самокорекції респондентами спілкування з оточуючими (у % від числа опитаних)

<b>Напрямок самокорекції</b>	<b>Учасники груп управлінського тренінгу</b>
Виявляти у спілкуванні більшу гнучкість	60
Спокійно і терпляче ставитися до недоліків інших людей	56
Прагнути краще зрозуміти партнера по спілкуванню та ситуацію спілкування з ним	56
Прагнути не провокувати конфліктних ситуацій, ставитися до партнерів по спілкуванню доброзичливо	52
Краще керувати власними психоемоційними станами	48
Прагнути у спілкуванні з людьми проявляти позитивні почуття	40
Прагнути долати власну агресивність у спілкуванні з іншими людьми	40
Долати власну замкнутість	32
Проявляти більше ініціативи	32

Зупинимось тепер детальніше на динаміці психолого-педагогічних явищ, зумовленій експериментальним навчанням, більш диференційовано.

*Ефекти, пов'язані із пізнанням партнерів по спілкуванню*

Ми пізнаємо іншу людину, накопичуючи інформацію про неї як про особистість (стійкі якості особистості), як учасника певної діяльності (рольові функції), як суб'єкта, що здійснює поточні процеси розв'язання конкретних задач (процесуальна оцінка).

При цьому спрямованість процесу оцінювання задають деякі узагальнені критерії, а конкретна оцінка певної якості суб'єкта проводиться на основі емпіричних показників і конкретних ситуацій, у яких оцінювана якість виявляється, тобто оціночні процеси у процесі пізнання іншої людини структурно організовані так: “загальні критерії – емпіричні показники – ситуації прояву особистісних якостей”.

У таблиці 3.3 приводяться узагальнені дані про вагу різних категорій оцінних шкал, запропонованих респондентами для оцінки колег-педагогів, (див. табл. 3.3). (Принципи виділення таких категорій та методика розрахунку ваги описані у параграфі 2.3 магістерського дослідження).

Як видно із таблиці 3.3, система критеріїв, запропонованих учасниками експериментального навчання, за рівнем когнітивної складності близька до виявленої на етапі констатуючого експерименту у завідувачів кафедрами з продуктивним рівнем комунікативної компетентності. Загальні недиференційовані оцінки типу “професіонал – непрофесіонал”, “компетентний – некомпетентний” практично зникли.

Найбільшу вагу отримали шкали, віднесені нами до категорії “Характеристика професійної діяльності”. Найменшу вагу має шкала “оцінка професійних знань” (відповідно 0,20 бала).

Специфічним результатом діяльності учасників експериментального навчання у роботі ГУТ став розвиток у них гуманістичної установки на

партнерів по спілкуванню. Мова йде про наростаючі почуття дружелюбності, взаємного тепла і доброзичливості, симпатії, прийняття інших членів групи, розвиток інтересу до них та до людей взагалі тощо.

Таблиця 3.3.

Шкали, запропоновані учасниками експериментального навчання для оцінки колег-педагогів

Категорії шкал	Вага категорії	
	Формувальний експеримент	Константувальний експеримент
Характеристика професійної діяльності, зокрема:	4,96	4,3
загальна оцінка професіоналізму	1,00	1,00
оцінка професійних знань	0,20	0,35
оцінка ставлення до професійної діяльності	0,92	0,55
оцінка ставлення до студентів	0,96	0,85
оцінка взаємин з колегами	0,92	0,70
оцінка - результативність роботи	0,96	0,85
Характеристика інтелектуальних якостей	0,32	0,35
Характеристика моральних якостей	1,50	1,05
Характеристика індивідуально-психологічних властивостей	1,52	1,25
Характеристика комунікативних якостей	1,20	0,20
Характеристика особливостей зовнішності та фізичного стану	1,00	0,40
Всього шкал на особу	10,44	8,2

Ще один важливий вимір досліджуваної проблематики пов'язаний із здійсненням респондентами зворотного зв'язку стосовно партнерів по спілкуванню. Саме міжособистісний зворотний зв'язок, спеціально організований у процесі роботи ГУТ, виступає одним із провідних механізмів,

що забезпечує досягнення цілей формуючого експерименту. Він давав можливість кожному учасникові отримувати значущу для нього інформацію про себе в контексті конкретної комунікативної ситуації, осмислювати її та, на цій підставі, уточнювати й коригувати уявлення про власну особистість. Водночас у межах даного параграфа акцент робиться на іншому аспекті: цілеспрямовано організований міжособистісний зворотний зв'язок сприяв розвитку в учасників експерименту здатності надавати партнераві по спілкуванню саме позитивний зворотний зв'язок.

За своїм змістом міжособистісний зворотний зв'язок може мати як негативний, так і позитивний характер. У першому випадку реципієнт отримує інформацію, яка підкреслює небажані або проблемні риси його особистості та особливості поведінки; така інформація нерідко супроводжується виникненням емоційного дискомфорту, сприймається як загроза для Я-образу, викликає захисні реакції, зумовлює прагнення уникнути подібних повідомлень або активізує механізми психологічного захисту, якщо дозволяють ситуація і статусні позиції.

Разом із тим і позитивний зворотний зв'язок щодо особистості реципієнта виявляється далеко не однозначним і психологічно простим. Результати нашого дослідження засвідчили наявність у значної частини учасників формуючого експерименту серйозних труднощів як у вербалізації, так і у прийнятті позитивного зворотного зв'язку від партнерів по спілкуванню. Це наочно ілюструється, зокрема, виконанням наступної вправи. Учасникам ГУТ пропонувалося дати характеристику самим собі, "приміряючи" на себе позицію інших членів групи, з якими вони разом працювали. Отриманий у такий спосіб список особистісних якостей і поведінкових характеристик зіставлявся з реальною характеристикою, складеною групою. З'ясувалося, що лише близько однієї четвертої респондентів змогли більш-менш адекватно відтворити те, як їх сприймають інші учасники групової взаємодії.

Більш того, було зафіксовано парадоксальну тенденцію: у низці випадків негативна інформація, що надходила у вигляді міжособистісного зворотного зв'язку, приймалася реципієнтами спокійніше і “звичніше”, ніж позитивна. По суті, це емпірично підтверджує добре відому тезу, неодноразово описану в психологічних і художніх джерелах, про складність відкритого вираження позитивних почуттів до іншої людини та не менш складний процес їх прийняття.

З огляду на сказане, міжособистісний зворотний зв'язок у ході експериментальних занять організовувався з дотриманням низки спеціальних умов, що одночасно сприяло формуванню в учасників відповідних умінь і навичок. Передусім ішлося про активну позицію всіх респондентів стосовно як надання, так і сприймання та прийняття зворотного зв'язку в ситуаціях спілкування.

Проводжувана нами робота дозволяла також проаналізувати джерела можливих соціально-перцептивних деформацій образу іншої людини. Особливий акцент робився на зменшенні кількості прямих оціночних висловлювань з боку комунікатора (типу: “Іншого я від вас і не чекав”, “Ви недисципліновані” тощо), оскільки саме вони найчастіше провокують у реципієнта захисні реакції, створюють установку на відторгнення повідомлюваної інформації та гальмують конструктивний вплив зворотного зв'язку.

Кількісні показники також засвідчили позитивні зрушення: у процесі експериментального навчання частка проявів позитивного зворотного зв'язку у групі завідувачів кафедрами зросла з 48% на початку занять до 58% наприкінці роботи ГУТ. Це свідчить про поступове формування в учасників схильності підтримувати одне одного, акцентувати увагу на сильних сторонах партнера по взаємодії, надавати конструктивні, підкріплювальні судження.

Суттєва увага приділялася також узгодженню вербальної і невербальної складових зворотного зв'язку. Підкреслювалося, що словесні повідомлення

мають підкріплюватися відповідними міміко-пантомімічними та емоційними проявами. Це пов'язано з тим, що у випадку невідповідності вербальної та невербальної компонент саме остання стає для реципієнта провідним джерелом інформації, на яке він орієнтується при інтерпретації змісту зворотного зв'язку.

У ході експериментальної роботи було також окреслено низку умов, від яких залежить ефективність впливу занять на розвиток умінь надання і прийняття міжособистісного зворотного зв'язку, а саме:

- необхідність пред'явлення реципієнту повного спектра суджень інших учасників групи, викликаних однією й тією самою ситуацією, що забезпечує багатовимірність сприйняття й дає змогу порівнювати різні позиції;
- забезпечення психологічної підтримки реципієнта з боку групи у випадках, коли окремі оціночні висловлювання комунікаторів мають негативний характер, що знижує ризик травматизації та посилює готовність приймати навіть критичну інформацію;
- відкрите вираження комунікатором власних внутрішніх емоційних станів під час надання зворотного зв'язку, що сприяє підвищенню його автентичності та довіри до нього.

### **Ефекти, пов'язані з особистісним розвитком учасників експериментального навчання**

Активне включення завідувачів кафедрами в описану систему роботи сприяло істотному розширенню поля усвідомлення ними власної особистості, зняттю низки ілюзорних уявлень про себе та про те, як вони сприймаються іншими людьми. З метою фіксації змін у суб'єктивній сфері учасників формуючого експерименту було повторно застосовано тест "20-ти висловлювань", який респонденти виконували вже після завершення циклу занять (методика проведення, алгоритм обробки й принципи подання результатів детально описані у параграфі 2.2 магістерського дослідження).

Передусім варто відзначити таку закономірність: загальна кількість відповідей, наведених респондентами, коливалася в межах від 8 до 19

висловлювань. Це істотно перевищує аналогічні показники, отримані під час констатувального етапу експерименту (див. параграф 2.2 магістерського дослідження, де детально аналізуються відповідні дані). Таке зростання можна розглядати як індикатор більшої диференційованості Я-образу, розширення спектра самохарактеристик та посилення рефлексивної активності.

У таблиці 3.4 подано узагальнені результати щодо використання об'єктивних самохарактеристик респондентами, отримані за підсумками виконання тесту після формуючого етапу (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Розподіл об'єктивних самохарактеристик завідувачів кафедрами

Категорії респондентів	Соціальні та професійні ролі	Міжособистісні та сімейні ролі	Характеристики зовнішності та фізичного стану	
			Позитивні	Негативні
Завідувачі кафедрами	2,24	1,92	0,20	0

Принциповою є та обставина, що серед об'єктивних самохарактеристик респонденти називають насамперед ті, що вказують на виконувани ними соціальні та професійні ролі. Ми інтерпретуємо це як вираження рівня соціальної та професійної ідентифікації, притаманного респондентам. Важливе місце у розглядуваній категорії самохарактеристик, займають ті, що пов'язані з міжособистісними та сімейними ролями, що особливо характерно для жінок. Значно менше самохарактеристик, що вказують на особливості зовнішності та фізичного стану респондентів.

У таблиці (див. табл. 3.5) приводяться узагальнені дані про використання респондентами суб'єктивних самохарактеристик, розбиті на різні категорії по

аналогії з констатуєчим експериментом (див. параграф 2.2 магістерського дослідження).

Зупинимося на обговоренні отриманих даних, порівнюючи їх із результатами констатуєчого зрізу (див. табл. 2.5). Так, у розглядуваному сегменті самосвідомості важливе місце займають індивідуально-типологічні якості особистості. Розрізимо серед них *позитивні* (характерні приклади: “активний”, “врівноважена”, “весела”, “бадьора”, “оптиміст” та ін.) та *негативні* (типові приклади: “знервована”, “неврівноважена”, “невпевнена”, “беззахисна”, “залежний від інших” тощо), нагадавши, що проводилося таке розрізнення шляхом співставлення самохарактеристик з вимогами професійної діяльності і не носило оціночного характеру.

Домінуюче місце у розглядуваному сегменті самосвідомості респондентів займає група самохарактеристик, що відображають взаємини з іншими людьми та комунікативні якості особистості (її утворюють такі категорії самохарактеристик: “якості, в яких виражається ставлення до людей (позитивні)” (характерні приклади: “добрий”, “незлопам’ятний”, “доброзичлива”, “чесна”, “порядна”, “принциповий” тощо); “якості, у яких виражається ставлення до людей (негативні)” (характерними прикладами таких самохарактеристик можуть стати “злопам’ятний”, “непринциповий”, “егоїст”, “байдужий” тощо); “позитивні комунікативні якості” (показники ваги 2,6 бали); “негативні комунікативні якості (показники ваги 0,72 бала).

Таблиця 3.5.

## Розподіл суб’єктивних самохарактеристик

Тип самохарактеристик	Формувальний експеримент	Константувальний експеримент
Якості, у яких виражається ставлення до людей (позитивні)	2,32	2,45

Якості, у яких виражається ставлення до людей (негативні)	0,08	0,39
Якості, у яких виражається ставлення до діяльності (позитивні)	2,08	1,71
Якості, у яких виражається ставлення до діяльності (негативні)	0,12	0,21
Позитивні комунікативні якості	2,60	2,65
Негативні комунікативні якості	0,72	0,22
Індивідуально-типологічні якості (позитивні)	2,88	2,54
Індивідуально-типологічні якості (негативні)	0,76	1,45
Якості, у яких виражається ставлення до суспільства (позитивні)	0,20	0,36
Якості, у яких виражається ставлення до суспільства (негативні)	0	0
Екстравагантні, випадкові та несподівані характеристики	0,04	0,61

Певною мірою у структурі самосвідомості та самооцінки респондентів помітною залишається група самохарактеристик, пов'язаних зі ставленням до діяльності — передусім професійної. Хоча вони й відіграють важливу роль у цілісному самосприйнятті, їх загальна питома вага в структурі самосвідомості учасників експериментального навчання виявилася значно меншою (2,20 бала) порівняно з іншими, більш домінантними категоріями. Інші групи самохарактеристик, зафіксовані в ході дослідження, мали ще менш значущий вплив, що свідчить про їх периферійне місце у системі самосприйняття завідувачів кафедрами.

Отже, одним із важливих підсумків проведеної формувальної роботи стало суттєве посилення ідентифікації учасників експериментального навчання з власними професійними та соціальними ролями. Це зумовило розширення їхнього особистісного смислового простору, поглиблення рефлексивного осмислення власного Я, формування більш виваженої, конструктивної та внутрішньо узгодженої системи професійної й особистісної самооцінки.

Важливим результатом стала також фіксована динаміка зростання емоційної стабільності учасників експерименту. Підвищення рівня емоційної врівноваженості простежується як за даними тесту “20 висловлювань”, так і за результатами методики Люшера, яку респонденти виконували після завершення циклу занять. Методичні аспекти використання тесту Люшера в межах дослідження детально викладені у параграфі 2.2 магістерської роботи, а сумарні результати зафіксовані у таблиці (див. табл. 3.6).

Як випливає з аналізу зведених даних, для більшості респондентів характерним є високий або середній рівень емоційної стабільності, що проявляється у здатності реалістично оцінювати управлінські та комунікативні ситуації, конструктивно реагувати на стресові обставини, знаходити адекватні шляхи вирішення проблем, а за потреби — ефективно застосовувати навички самоконтролю власної поведінки. Підвищилась також їхня спроможність самостійно долати особистісні та професійні труднощі, що є свідченням зростання загальної емоційно-вольової регуляції.

З метою вивчення змін у сфері комунікативних установок, які відбулися внаслідок експериментального навчання, було застосовано тест Лірі. Методика його використання для діагностики динаміки міжособистісних позицій докладно описана у параграфі 2.1 магістерського дослідження. Тестування проводилося у два етапи: на першому респонденти здійснювали самооцінку власних комунікативних позицій, а на другому — отримували оцінку з боку інших учасників тієї групи, у складі якої проходили навчання. Далі обчислювалися середні арифметичні значення відповідей групи щодо кожного

октанта, після чого ці показники підставлялися у формули для визначення параметрів V і G, що характеризують домінантно-залежні та дружньо-агресивні складові міжособистісної взаємодії.

Таким чином, змістовний аналіз динаміки самохарактеристик, результатів особистісних тестів та міжособистісних оцінок дозволяє зробити висновок, що формуючий експеримент сприяв не лише розширенню особистісної рефлексії, але й зміцненню емоційної стійкості та конструктивності комунікативних установок завідувачів кафедрами, що є важливою передумовою підвищення ефективності їхньої професійної діяльності.

Таблиця 3.6.

Результати діагностики психоемоційного стану респондентів (у % від числа учасників групи)

N	Рівень емоційної стабільності			Формувальний експеримент	Констант. експерт. Група Б	Констант. експерт. Група А
	Високий стабільності	рівень	емоційної	40,0	13,6	40,0
	Середній стабільності	рівень	емоційної	44,0	42,8	43,3
	Низький стабільності	рівень	емоційної	16,0	43,6	16,7

У таблиці 3.7. представлено розподіл респондентів відповідно до отриманих ними значень параметрів V (“Домінування – Підпорядкування”) та G (“Співробітництво – Агресивність”) (див. табл. 3.7). Таблиця 3.7. складається з двох частин: в одній представлені результати самооцінки респондентами своїх комунікативних установок, у другій – результати їх оцінки іншими учасниками групи.

З таблиці 3.7 видно, що за результатами самооцінки 32,0% від загального числа завідувачів кафедрами може бути віднесена до числа тих, у кого сформовано продуктивний рівень комунікативної компетентності, а ще 60,0 % характеризується рівнем, близьким до описаного.

За результатами оцінки іншими членами групи картина така: комунікативна компетентність 28% завідувачів кафедрами була оцінена як продуктивна, а ще 64% як така, що розвивається у напрямку продуктивної.

Ми порівняли самооцінку завідувачів кафедрами своїх комунікативних установок із результатами оцінки іншими учасниками групи. Мета полягала у відборі тих завідувачів кафедрами, комунікативна компетентність яких може бути інтерпретована як продуктивна (або близька до такого рівня) як за критерієм самооцінки, так і за наслідками оцінки іншими. Таких виявилось 56,0% від загального числа завідувачів кафедрами, охоплених експериментальним навчанням.

Таблиця 3.7.

Розподіл респондентів відповідно до значень параметрів V (домінування) і G (доброзичливість) (у % від загального числа учасників групи директорів)

		Значення параметру V					
		Понад 10	2 - 10	0 - 2	Негативні	Всього	
Значення параметру G	За результатами	Понад 10	0	4,0	4,0	0	8,0
		2 - 10	0	28,0	24,0	0	52,0
	0 - 2	0	12,0	20,0	4,0	36,0	
	За самооцінки	Негативні	0	0	4,0	0	4,0
		Всього	0	44,0	52,0	4,0	100
За результатам	Понад 10	0	4,0	0	0	4,0	
	2 - 10	0	24,0	28,0	0	52,0	

		<b>0 - 2</b>	4,0	8,0	24,0	0	36,0
		<b>Негативні</b>	0	0	4,0	4,0	8,0
		<b>Всього</b>	4,0	36,0	56,0	4,0	100

Аналіз динаміки вираженості в учасників експериментального навчання показників окремих октантів тесту Лірі дозволяє говорити про деякі спільні тенденції, а саме розвиток у респондентів відповідальності, великодушності, підкресленого виявлення своєї доброзичливості, схильності до компромісної поведінки та співробітництва, прагнення підкреслити свою належність до соціальної спільноти. Зросла сформованість лідерських якостей. Водночас знизився рівень недовірливості до людей, підозрливості та невдоволення ними, скептичності в оцінках їх суджень та вчинків тощо.

### **Висновки до 3 розділу**

Цілеспрямоване підвищення рівня комунікативної компетентності менеджерів освіти доцільно й результативно організовувати в межах загального процесу формування їхньої професійної компетентності, залучаючи їх до роботи груп управлінського тренінгу (ГУТ). При цьому необхідно враховувати психологічні особливості навчання дорослих, зокрема те, що таке навчання має сприяти насамперед не лише засвоєнню окремих функціональних умінь, а й концептуальному розвитку особистості. Останній виявляється у розширенні та поглибленні уявлень про соціальну реальність, у становленні системи цінностей, смислових утворень та ідеалів, у збагаченні власної життєвої концепції та оволодінні технологіями її практичного втілення у професійній діяльності.

Визначальним змістовим та організаційним вектором роботи ГУТ має бути метод активного соціально-психологічного навчання, оскільки саме він за своєю провідною інтенцією орієнтований на концептуальний розвиток

особистості, підготовку її до творчого самоздійснення, формування готовності до адекватного сприймання та опрацювання соціальних стосунків у сучасному суспільстві. Такий підхід передбачає опору на психологічні механізми регуляції цільової поведінки, актуалізацію індивідуального потенціалу та досягнення завдяки цьому належної ефективності професійної діяльності.

Організація змісту та методики занять у ГУТ має виходити з необхідності одночасного врахування перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів спілкування. При цьому особливий акцент робиться на пріоритетному розвитку соціально-перцептивного рівня комунікативної компетентності, який має розвиватися в органічній єдності з її комунікативною та інтерактивною складовими. Важливою умовою є цілеспрямоване формування не тільки “суб’єкт-об’єктної” компоненти, пов’язаної з регуляцією поведінкових дій, але насамперед “суб’єкт-суб’єктної” складової, яка інтегрує у собі особистісні цінності та смислові установки менеджера освіти.

Результати формувального експерименту дали змогу виокремити дві групи провідних психологічних ефектів, зумовлених участю респондентів у роботі ГУТ. До першої групи віднесено ефекти, пов’язані з поглибленням пізнання партнерів по спілкуванню. Йдеться про розширення знань щодо внутрішнього світу іншої людини, експлікацію та критичну перевірку (а за потреби – і корекцію) тих імпліцитних концепцій особистості, які лежать в основі індивідуальної діагностики партнерів по взаємодії. Паралельно формується комплекс узагальнених умінь і навичок, спрямованих на іншу людину: прагнення зрозуміти партнера, установка на багатовимірність його сприйняття й оцінки, розвиток уміння слухати співрозмовника, чутливість до його почуттів та їх невербального вираження тощо. У цій же площині перебувають ефекти, що стосуються групових процесів: краща орієнтація в проблематиці групового спілкування, усвідомлення соціально-психологічного статусу членів групи та його значення для взаємодії, розуміння механізмів та особливостей прийняття групових рішень, структури взаємодій у групі, рівня

групової згуртованості, динаміки співробітництва, уникнення, змагання, пристосування та компромісу тощо. Специфічним підсумком участі респондентів у роботі ГУТ стало формування гуманістичної установки на партнерів по спілкуванню, що виявлялося в зростанні почуття доброзичливості, взаємного тепла, симпатії, прийняття інших членів групи, а також у посиленні інтересу до людей загалом.

Другу групу становлять психологічні ефекти, пов'язані з поглибленням знань респондентів про самих себе, опануванням умінь самодіагностики та особистісними змінами. До цієї групи належить розвиток рефлексії й емпатії, зростання здатності диференціювати та адекватно вербалізувати власні почуття й психоемоційні стани в умовах комунікації, усвідомлення необхідності зрозуміло і відкрито презентувати себе іншій людині та відчуття складності цього процесу. Важливим результатом є також формування більшої виразності поведінки в публічних ситуаціях. Окремий блок ефектів пов'язаний з отриманням учасниками інформації про те, як їх сприймають партнери по спілкуванню, які мотиви, наміри, інтенції їм приписують, як змінюється первинне враження в процесі подальшої взаємодії. Поєднання цієї інформації з підсумковими даними самодіагностики, отриманими у ході тренінгу, створює умови для вироблення більш реалістичного погляду на власну особистість, для уточнення реальних труднощів і проблем у спілкуванні, власних сильних та слабких сторін, наявних комунікативних ресурсів тощо. Паралельно відбувається переосмислення реалістичності та продуктивності власного “ідеального Я” з погляду його відповідності цілям професійної взаємодії.

Одним із суттєвих результатів проведеної роботи стало зростання ідентифікації учасників експериментального навчання із власними професійними та соціальними ролями: образ Я у більшій мірі стає наслідком інтеріоризації індивідуальної позиції в соціальній та професійній структурі. Це супроводжується розширенням поля особистісної самосвідомості,

формуванням більш конструктивної та внутрішньо узгодженої системи професійної та особистісної самооцінки й самосвідомості.

Самостійна діагностика (за підтримки групи та ведучого) особливостей сприймання респондентів іншими, а також аналіз конкретних ситуацій спілкування сприяли у багатьох випадках розвіянню ілюзорних уявлень про себе та свій образ в очах оточуючих. Паралельно було зафіксовано зростання емоційної стабільності учасників експериментального навчання, що підтверджується як даними про зміни в системі самохарактеристик, так і результатами психодіагностичних методик.

Важливим показником ефективності формувальної роботи є суттєве збільшення частки завідувачів кафедрами з продуктивним рівнем комунікативної компетентності або близьким до нього: якщо на етапі констатувального експерименту цей показник становив 21,4%, то після завершення формувального експерименту він зріс до 56,0%.

## **ВИСНОВКИ**

Мета проведеного дослідження полягала у вивченні психолого-педагогічних чинників, які визначають рівень комунікативної компетентності менеджерів освіти. Отримані результати дають змогу сформулювати низку узагальнень.

Менеджмент в освіті можна визначити як свідому, цілеспрямовану взаємодію керівника з іншими учасниками педагогічного процесу, спрямовану на забезпечення їхньої активної й узгодженої участі у досягненні поставлених цілей. Йдеться про такий тип управління, в процесі й результаті якого у підлеглих актуалізуються або формуються психічні стани, властивості й якості, що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності, спрямованої на реалізацію управлінських завдань. Аналіз змісту, функцій і внутрішньої структури спілкування дозволив інтерпретувати управлінське спілкування менеджера освіти вузівського рівня (зокрема завідувача кафедрою) як

специфічну форму професійної взаємодії та співробітництва з іншими учасниками освітнього процесу, передусім членами педагогічного колективу.

Проведене дослідження дає підстави для формулювання таких висновків:

1. Теоретичним конструктором, який адекватно репрезентує складну й багатовимірну соціально-психологічну реальність спілкування менеджера освіти з іншими суб'єктами педагогічного процесу, виступає категорія *комунікативної компетентності*. Під цією категорією доцільно розуміти засновану на знаннях і чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях управлінського й педагогічного спілкування, розуміти мотиви, стратегії поведінки, стани фрустрації як власні, так і партнерів по взаємодії, а також володіти технологіями та психотехніками ефективного спілкування.

2. Реальне управлінське спілкування постає як складне, внутрішньо суперечливе переплетіння перцептивних, комунікативних та інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних форм, репродуктивних і продуктивних способів взаємодії, глибинних та деперсоналізованих рівнів, функціонально-рольових та особистісно забарвлених аспектів. У його структурі виокремлюються два взаємопов'язані, але різноспрямовані рівні: зовнішній, операційний, поведінковий, та внутрішній, глибинний, що стосується особистісно-сміслових утворень і визначає характер першого.

3. У структурі комунікативної компетентності менеджера освіти доцільно розрізняти компетентність у спілкуванні за суб'єкт-об'єктною та суб'єкт-суб'єктною схемами. При цьому визначальний компонент становить компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, що забезпечує розв'язання продуктивних задач та оволодіння глибинним, особистісно-смісловим рівнем взаємодії.

4. У ході дослідження виокремлено два базові рівні комунікативної компетентності менеджера освіти вузівського рівня – продуктивний і непродуктивний.

Продуктивний рівень характеризується орієнтацією керівника кафедри на

застосування діалогічних стратегій взаємодії з викладачами та студентами, реалізацією суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування, зосередженістю на продуктивній складовій управлінського й педагогічного спілкування та його внутрішньому, глибинному рівні, пов'язаному з особистісно-смысловими утвореннями.

Непродуктивний рівень притаманний керівникам, які переважно використовують монологічні стратегії взаємодії з колегами й студентами, будують комунікацію на основі суб'єкт-об'єктної моделі, концентруючи увагу на репродуктивних, зовнішніх, деперсоналізованих, поведінкових аспектах спілкування.

5. Виявлено, що непродуктивний рівень комунікативної компетентності завідувачів кафедрами пов'язаний з певними деформаціями у структурі та ієрархії засад їхньої самосвідомості й самооцінки (зокрема професійної). Йдеться про симптомокомплекс психологічних характеристик, до якого входять низький рівень самокритичності, поверхнєве проникнення у власну особистість, страх перед рефлексивним аналізом власних психологічних особливостей, заперечення наявності внутрішніх проблем та недостатня сформованість раціонального компонента уявлень про себе.

6. Для керівників з продуктивним рівнем комунікативної компетентності характерними є високий або середній рівень емоційної стабільності, реалістичність оцінки управлінських і комунікативних ситуацій, здатність знаходити конструктивні виходи зі стресових обставин та самостійно розв'язувати власні проблеми. Вони вирізняються вираженими лідерськими якостями і низкою особистісних характеристик: відповідальністю, великодушністю, підкресленою доброзичливістю, схильністю до компромісу й співробітництва, прагненням підкреслити свою належність до соціальної спільноти. Водночас для них не є типовими недовірливість, підозрливість, хронічне невдоволення людьми або патологічний скептицизм у ставленні до їх суджень і вчинків.

7. Визначальним компонентом комунікативної компетентності є здатність до адекватного пізнання особистості партнера по спілкуванню. Більшість завідувачів кафедрами з продуктивним рівнем комунікативної компетентності, оцінюючи професійну діяльність колег-викладачів, віддають пріоритет оцінюванню професіоналізму, результативності праці, ставлення до студентів, а також характеру взаємин з колегами.

8. Керівники кафедр з продуктивним рівнем комунікативної компетентності постають для підлеглих не лише як організатори й лідери, а й як *“комунікативні особистості”*. Унаслідок цього формується система позитивного зворотного зв'язку між певним типом поведінки завідувача кафедрою та очікуваннями викладачів щодо характеру його взаємодії з ними.

9. Проведене дослідження підтвердило, що цілеспрямований розвиток комунікативної компетентності менеджерів освіти ефективно здійснюється в контексті формування їхньої професійної компетентності через залучення до роботи ГУТ з урахуванням психології навчання дорослих. Важливою умовою є те, що таке навчання спрямоване не стільки на суто функціональні зміни, скільки на концептуальний розвиток – розширення та поглиблення уявлень про дійсність, формування системи цінностей, смислових утворень і життєвих ідеалів, а також опанування технологій їх втілення у професійній практиці.

10. Основним напрямком діяльності ГУТ має бути метод активного соціально-психологічного навчання, орієнтований на концептуальний розвиток особистості, її готовність до творчого розв'язання професійних завдань, осягнення та прийняття соціальних стосунків у мінливих умовах сучасного суспільства. У цьому контексті особливого значення набувають психологічні механізми регуляції цілеспрямованої поведінки, актуалізація потенційних можливостей особистості та забезпечення високої ефективності її професійної діяльності.

11. Зміст і методика занять у ГУТ мають інтегрувати перцептивний, комунікативний і інтерактивний аспекти спілкування, забезпечуючи

випереджальний розвиток соціально-перцептивного рівня комунікативної компетентності в поєднанні з іншими її рівнями. Особливу увагу слід приділяти формуванню “суб’єкт-суб’єктної” компоненти, пов’язаної з ціннісно-смысловими орієнтаціями особистості, доповнюючи, але не підміняючи нею “суб’єкт-об’єктну” складову.

12. Центральним механізмом, що забезпечує ефективність експериментального навчання, є спеціально організований зворотний міжособистісний зв’язок між учасниками спілкування. Ефективність впливу групових занять на розвиток комунікативної компетентності залежить від низки умов його реалізації, а саме:

- надання реципієнтові повного спектра суджень інших учасників, зумовлених конкретною ситуацією;
- забезпечення психологічної підтримки з боку групи у випадках, коли окремі оціночні судження мають негативний характер;
- відкритого вираження комунікатором власних емоційних станів при поданні інформації зворотного зв’язку;
- поєднання вербальної складової зворотного зв’язку з міміко-пантомімічними та емоційними елементами, які підсилюють його вплив.

13. У результаті експериментального навчання виокремлено дві групи психологічних ефектів. Перша охоплює ефекти, пов’язані з пізнанням партнерів по спілкуванню: оволодіння навичками діагностики особистості іншої людини, рефлексія та корекція власної системи критеріїв її сприймання й оцінки, зростання уваги до індивідуально-психологічних та комунікативних характеристик партнера тощо. Друга група включає ефекти, пов’язані з поглибленням самопізнання: розвиток рефлексії й емпатії, удосконалення вміння диференціювати та чітко виражати власні почуття й стани, усвідомлення складності відкритого самовираження у спілкуванні, формування більшої виразності поведінки у публічній взаємодії.

14. У ході формувального експерименту зафіксовано суттєве зростання кількості завідувачів кафедрами з продуктивним рівнем комунікативної компетентності або близьким до нього: з 21,4% на етапі констатувального дослідження до 56,0% після завершення експериментального навчання.

Узагальнюючи результати проведеної роботи, можна стверджувати, що висунута гіпотеза дослідження підтвердилася. Важливими психологічними чинниками розвитку комунікативної компетентності менеджерів освіти є: перевірка й, у разі потреби, корекція повноти та адекватності уявлень про власну особистість; формування рефлексивного ставлення до себе як до суб'єкта педагогічного спілкування; опанування вмінням диференціювати й адекватно виражати власні почуття та психоемоційні стани; уточнення й корекція характеристик особистості, на підставі яких здійснюється оцінювання партнерів по спілкуванню.

Разом з тим отримані результати не вичерпують усієї багатовимірності проблеми розвитку комунікативної компетентності менеджерів освіти. Перспективними напрямками подальших досліджень видаються: теоретичне осмислення й експериментальне обґрунтування співвідношення механізмів та чинників формування продуктивного рівня комунікативної компетентності у менеджерів освіти вузівського рівня; аналіз взаємозв'язків між продуктивною комунікативною компетентністю та різними особистісними й індивідуально-психологічними характеристиками керівників освітніх закладів різних рівнів; дослідження ціннісно-мотиваційної детермінації комунікативної компетентності особистості тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2. - М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 432 с. МГУ, 1979. – 150 с.
4. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности и гуманистической психологии. - Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
5. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: Фортуна-Пресс, 1998. – 464 с.
6. Беляєвський І.Г. Соціокультурні детермінанти спілкування/ Проблеми соціальної психології: Міжвідомчий наук. збірник. Вип. 2. - К., 1992. - С. 24-32.
7. Березняк Е.С. Важнейшее звено управления школой. – К.: Рад. школа, 1981. – 131 с.
8. Бондарчук О.І. Зміст психологічної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: Метод рекомендації/ За ред. Н.Л. Коломінського, М.Н. Кривка. – Рівне, 1995. – 23 с.
9. Васина Н., Вегерчук И., Лаптев Л. Творческий потенциал руководителей системы образования// Прикладная психология и психоанализ. – 1997. – №2. – С. 30-39.
10. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя–практика. – М.: Дело ЛТД, 1991. – 319 с.
11. Галузьяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1998. – 17 с.
12. Гаєвський Б.А. Основи науки управління. – К.: МАУП, 1997. – 110 с.
13. Гершунский Б.С. Прогностика управленческих решений в

образовании// Сов. педагогика. – 1988. - №1. – С. 50-56.

14. Гоголь О.В. Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1997. – 24 с.

15. Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей// Психол. Журнал. – 1989. – Т.10, №1. – С. 32-41.

16. Дарманський С.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.

17. Дафт Р.Л. Менеджмент. – СПб: Питер, 2000. – 832 с.

18. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. – М.: Луч, 1993. – 72 с.

19. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи/ За ред. Г.О. Балла, В.О. Киричука. – К.: ІЗИН, 1997. – 136 с.

20. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. - Л., 1991. - 107 с.

21. Ермолаева Е.А. Влияние стиля руководителя на социально-психологическую атмосферу в педагогическом коллективе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1972. – 18 с.

22. Журавлев А.Л. Стиль руководства для управления социально-психологическим климатом коллектива// Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М.: Наука, 1979. – С. 134-145.

23. Заброцький М.М. Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.

24. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

25. Кальницька К.О. Мотивація педагога до підвищення професійної

кваліфікації: Автореф. дис. ... канд.. психол. наук. – К., 1999. – 20 с.

26. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества): Автореф. дис. докт. психол. наук.- Л., 1985. – 35 с.

27. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования// Вопросы психологии. 1985. - №4. – С. 9-16.

28. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Педагогика, 1987. – 200 с.

29. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.

30. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

31. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії// Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. - К., 1997. – С. 31-46.

32. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. –391 с.

33. Коганець І.В. Психологічні аспекти в менеджменті: психологія Юнга, соціоніка, психоінформатика. – К.: Мандрівець, 1997. – 204 с.

34. Коломінский Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) . – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

35. Коломинский Я.Л. Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений// Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. - Краснодар, 1975. - С. 33-35.

36. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения// Вопросы психологии, 1990. - №3. – С. 62-69.

37. Короткий Г.І. Менеджмент і підприємство в умовах перехідної економіки. – К.: Варта, 1997. – 175 с.

38. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
39. Коць М.О. Комуникативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: Автореф. дис. канд.психол. наук. - К., 1997. 18 с.
40. Кричевский В.Ю. Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы: Автореф. дис. канд.психол. наук. - Л., 1980. – 18 с.
41. Крушельницька Я.В. Соціально-психологічні основи управління. – К.: Політвидав України, 1979. – 119 с.
42. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю: психология управленческой деятельности. – Л.: Лениздат, 1986. – 158 с.
43. Кузьмин Е.С. Психотехнологии и эффективный менеджмент. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. – 192 с.
44. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 167 с.
45. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки// Методы системного педагогического исследования. - Л.: ЛГУ, 1980.
46. Ладанов И.Д. Практический менеджмент: Психотехніка управління и самотренировки. – М., 1995. – 492 с.
47. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - 48 с.
48. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
49. Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Петровська Т.В., Кисельова О.Р. Конфлікти у сумісній діяльності. – К.: Сфера, 1995. – 95 с.
50. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. – 449 с.
51. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия// Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980.

52. Майерс Д. Социальная психология/ Перев. с англ.- Спб.: Питер. 1996.-684с.
53. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 2001. – 18 с.
54. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження.- К.: НДІП, 1990. - 240с.
55. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.
56. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя// Сов. Педагогика, 1981. - №2. – С. 96-104.
57. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. – К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.
58. Маслоу А. Самоактуализация// Психология личности: Тексты. - М., 1982. - С. 108-117.
59. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
60. Мешко О.І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1995. – 24 с.
61. Москвичев С.Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности. – К.: Респ. ин-т подгот. менеджеров, 1992. – 96 с.
62. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 112с.
63. Мясущев В.М. Проблема отношений человека и ее место в психологии// Вопросы психологии, 1957. - N.5.
64. Науково-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі/ Т.О. Грабовська, В.С Демчик та ін. – К.: МАУП, 1999. – 134 с.

65. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека// Вопросы психологии, 1995.- №2.- С. 5-19.
66. Основы внутришкольного управления/ Под ред. П.В. Худоминского. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
67. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Эффективність управління загальноосвітньою школою: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.
68. Павлова И.Д. Коммуникативная семантика речи// Психол. ж., 1991. - №2. - С. 105-113.
69. Панасюк А.Ю. Управленческое общение. – М.: Экономика, 1990. 112 с.
70. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф. дис. докт. психол. наук. - Л., 1983. - 42с.
71. Панферов В.Н. Психология общения// Вопросы философии, 1972. - №7. - С. 162.
72. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. - Л., 1967. С. 141.
73. Педагогическое общение/ Отв.ред. Л.И. Рувинский, К.А. Тихончук. - М.: НИИ ОПН АПН СССР, 1986. – 153 с.
74. Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов// Вопросы психологии, 1986. - №3. – С. 133-143.
75. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии// Вопросы психологии, 1984. - N.4. - С. 15-29.
76. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
77. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
78. Пірен М.І Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз. – К., 2000. – 200 с.
79. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. -

М.: Высшая школа, 1984. - 176с.

80. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. - М.: Медгиз, 1962.

81. Платонов С.В. Искусство управленческой деятельности. – К.: Изд-во Либра, 1996. – 413 с.

82. Психологический словарь// В.В. Давыдов, В.П. Зинченко и др. – М.: 1996. – 448с.

83. Психологічні аспекти гуманізації освіти/ За ред. Г.О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.

84. Психология: Словарь/ Под Ред. А. Петровського, М. Ярошевського. – М., 1990. – 494с.

85. Психология межличностного познания/ Под ред. А.А. Бодалева, А.Е. Мудрика. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.

86. Психология формирования и развития личности/ Под. ред. Л.И. Анциферовой. – М., 1981. – 366 с.

87. Радзиховский Л.А. Диалог как единица общения// Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – С. 24-35.

88. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М.: Высшая школа, 1990. – 79 с.

89. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

90. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1996 – 529 с.

91. Родионова Е. А. Общение как условия развития личности// Психология формирования и развития личности. - М., 1981. - С. 177-179.

92. Роджерс К. Несколько важных открытий// Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1990. - №2.

93. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств// Вопросы психологии, 1995. - N.1. - С. 132-

139.

94. Ротенберг В.С. Психологические проблемы психотерапии// Психол. ж., 1986. - Т.7, N.3. - С. 111-118.

95. Ротенберг В.С. Разные формы отношений между сознанием и бессознательным// Вопросы философии, 1978. - N.2.

96. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация.- М.,1984.

97. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Стресс и поисковая активность// Вопросы философии, 1979. - N.4. - С. 117-127.

98. Рубинштейн С.Л. Использование времени как показатель осознаваемых и неосознаваемых мотивов личности// Бессознательное: природа, функции, методы исследования/ Под ред. А.С.Прагншвили и др. - Тбилиси:: Мицниереба, 1978. - Т.11. - С. 644-650.

99. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.П.Петровской. - М.: Прогресс, 1993.- 368 с.

100. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Київ, 1998. – 32 с.

101. Сибиль Е.И. Формирование профессионального самосознания молодого руководителя школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1994. – 14 с.

102. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. - М.: Роспедагенство, 1997. – 264 с.

103. Симонов П.В. Мотивированный мозг. - М.: Наука,1987.

104. Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 192 с.

105. Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов: модифицированный цветовой тест Люшера. - М., 1990. - 88 с.

106. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981.- 1600 с.

107. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – Київ, 1998. – 40 с.

108. Тарасов В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. – Л.: Машиностроение, 1989. – 368 с.

109. Терлецька Л.Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1997. – 16 с.

110. Тимофеев М.И. Анализ делового общения руководителя: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Л., 1991. – 16 с.

111. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – К., 1994. – 48с.

112. Третьяченко В.В. Соціально-психологічні механізми формування й розвитку колективних суб'єктів управління: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – Київ, 1997. – 32 с.

113. Трофімов А.Ю. Соціально-психологічні чинники ефективності діяльності менеджера: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1995. – 20 с.

114. Толочек В.А. Стили деятельности. – М., 1992. – 77 с.

115. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти/ За ред. М.М. Карамушки. – Київ, 1997. – 152 с.

116. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1997. – 19 с.

117. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса// Современная зарубежная социальная психология: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 256 с.

118. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М., 1991. – 244 с.

119. Фрейд З. Избранное/ Сост., общ. ред. и предисл. А.И.Белкина. - М.: Внешторгиздат, 1990. - 448 с.
120. Холодович А.А. О типологии речи// Историко-филологические исследования. М., 1967. С. 208.
121. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: Автореф. дис. д-ра. психол. наук. – Київ, 1999. – 48 с.
122. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
123. Чудова Н.В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере по общению// Психол. ж., 1993. - №3. – С. 28-37.
124. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
125. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – Киев: Стило, 1997. – 238 с.
126. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения// Вопросы психологии. 1991. - №1. -С. 44-52.
127. Щёкин Г.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. – К.: МАУП, 1999. – 400 с.
128. Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема: Дис. канд. психол. наук. - К., 1995. – 160 с.
129. Юркевич Г.Й Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1999. – 19 с.
130. Юрченко В.І Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення “Я-концепції” вчителя// Освіта і управління. – 1998. – №2. – С. 51-58.
131. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. - К.: Либідь, 1996. – 264 с.
132. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – Київ: Вища школа, 1987. – 110с.

## ДОДАТКИ

### «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування»

Наскільки перераховані нижче характеристики спілкування заважають Вам у спілкуванні з 1) керівником (деканом, викладачем, завідувачем кафедру); 2) колегою (однокурсником, однокласником); 3) підлеглим (учнем, студентом). Оцінку здійснюйте за такою схемою: “дуже сильно заважають” – 5, “сильно заважають” – 4, “середньо заважають” – 3, “слабо заважають” – 2, “не заважають” – 1, “не знаю” – 0 балів.

1. Тиха мова партнера.
2. Невміння партнера співвідносити дії і вчинки людей з їхніми якостями особистості.
3. Байдуже відношення до іншої людини (до мене).
4. Бажання партнера більше говорити, ніж слухати.
5. Застигла поза, обличчя партнера.
6. Невміння партнера поставити себе на місце іншої людини.
7. Підозріле ставлення до інших людей (до мене).
8. Звичка партнера перебивати розмову.
9. Тривалі паузи в мові партнера.
10. Невміння партнера «читати» по обличчю почуття та наміри іншої людини
11. Неприязне (вороже) ставлення до інших людей (до мене).
12. Невміння партнера вийти із спілкування, вчасно його припинити.
13. Небажання партнера підтримувати контакт очей.
14. Помилки партнера в оцінці почуттів і настрою іншої людини.
15. Владне ставлення до інших (до мене), прагнення керувати ними (мною).
16. Невміння партнера аргументувати свої зауваження, пропозиції.
17. Відсутність зовнішньої привабливості у партнера.
18. Невміння партнера продемонструвати розуміння особливостей іншої

людини.

19. Зарозуміле ставлення до іншої людини (до мене).

20. Невміння партнера урізноманітнювати словесні форми звертання до іншої людини.

21. Млява, невиразна жестикуляція партнера.

22. Прагнення партнера відносити людей до певного типу.

23. Вимогливе ставлення до інших людей (до мене).

24. Прагнення партнера займати в спілкуванні позицію лідера.

25. Невідповідність виразу обличчя партнера його словам.

26. Відсутність проникливості у мого партнера.

27. Страх партнера бути смішним в очах інших людей.

28. Бажання партнера нав'язати свою точку зору.

29. Голосна мова партнера.

30. Прагнення партнера робити висновок про особистість на основі зовнішності.

31. Прагнення партнера справляти на мене приємне враження.

32. Невміння партнера виразити ставлення за допомогою жестів, міміки, інтонацій.

33. Систематичне пересування партнера у процесі спілкування.

34. Уміння партнера поставити себе на місце іншої людини.

35. Зацікавлене відношення до іншої людини (до мене).

36. Уміння партнера менше говорити, а більше слухати.

37. Прагнення партнера систематично підтримувати зоровий контакт.

38. Уміння партнера точно оцінювати почуття і настрої іншої людини.

39. Довірче ставлення до інших людей (до мене).

40. Уміння партнера слухати, вести діалог, розмовляти.

41. Приємна зовнішність партнера.

42. Уміння партнера «читати» по обличчю почуття і наміри іншої людини.

43. Дружнє ставлення до інших людей (до мене).

44. Уміння партнера вчасно вийти із спілкування, припинити його, з огляду на ситуацію і стан іншої людини.
45. Швидкий темп мови партнера.
46. Уміння партнера демонструвати своє розуміння особливостей іншої людини.
47. Шанобливе ставлення до інших людей (до мене).
48. Уміння партнера прийняти точку зору іншої людини.
49. Інтенсивна жестикуляція партнера.
50. Уміння побачити в іншій людині її індивідуальні особливості, риси характеру.
51. Доброзичливе ставлення до інших людей (до мене).
52. Уміння партнера пояснювати, аргументувати свої пропозиції, зауваження.
53. Відповідність виразу обличчя партнера його словам.
54. Проникливість партнера: людей бачить «наскрізь».
55. Уміння партнера виразити ставлення за допомогою жестів, міміки, інтонацій.
56. Уміння партнера урізноманітнювати мовні форми звертання до іншої людини.
57. Часті дотики партнера (кладе руку, постукує по плечу і т.д.).
58. Прагнення партнера оцінювати людей на основі уявлень, що склалися в його оточенні.
59. Прагнення партнера займати в спілкуванні підлеглу позицію.
60. Концентрація уваги партнера на власних почуттях і думках.
61. Тривале спілкування з однією і тією же людиною.
62. Присутність сторонніх осіб.
63. Великі часові перерви у спілкуванні з партнером.
64. Спілкування з групою осіб одночасно.
65. Вікові відмінності.

66. Статеві відмінності.
67. Посадові відмінності.
68. Самопочуття (настрій, готовність до спілкування).

## ДОДАТОК Б

Нижче Вам пропонуються різні характеристики особистості, які проявляються у взаєминах з людьми. Уважно прочитайте кожна з них і подумайте, чи відповідає вона Вашому уявленню про себе. Якщо “так”, то відмітьте відповідний номер, якщо “ні” – то номер пропустіть.

Отже, **ВИ:**

1. Умієте подобатись.
2. Можете справити враження на оточуючих.
3. Умієте наказувати, давати розпорядження.
4. Умієте наполягти на своєму.
5. Володієте почуттям гідності.
6. Незалежні.
7. Здатні самі потурбуватися про себе.
8. Можете проявити байдужість.
9. Здатні бути суворими.
10. Строгі, однак справедливі.
11. Можете бути щирими.
12. Критичні до інших.
13. Любите пожалітися, поплакатися.
14. Часто сумні.
15. Здатні проявляти недовіру.
16. Часто розчаровуєтеся.
17. Здатні критично оцінити себе.
18. Здатні визнати свою помилку.
19. Охоче підкоряєтеся іншим.
20. Покладливі, несперечливі.
21. Вдячні.
22. Здатні захоплюватися і схильні до наслідування.
23. Поважні.

24. Шукаєте схвалення інших.
25. Здатні до співпраці, взаємодопомоги.
26. Прагнете ужитися з іншими.
27. Доброзичливі.
28. Уважні і лагідні.
29. Делікатні.
30. Умієте підбадьорити.
31. Готові відгукнутися на прохання про допомогу.
32. Безкорисливі.
33. Здатні викликати захоплення.
34. Користуєтесь у інших повагою.
35. Володієте талантом керівника.
36. Любите відповідальність.
37. Впевнені у собі.
38. Самовпевнені і напористі.
39. Ділові та практичні.
40. Любите позмагатися.
41. Стійкі і “жорсткі”, де це потрібно.
42. Невблаганні, однак безпристрасні.
43. Дратівливі.
44. Відкриті і прямолінійні.
45. Не терпите, щоб вами командували.
46. Скептичні.
47. На вас важко справити враження.
48. Легко ображаєтесь.
49. Легко бентежитесьь.
50. Невпевнені у собі.
51. Поступливі.
52. Скромні.

53. Часто звертаєтесь за допомогою до інших.
54. Дуже шануєте авторитети.
55. З радістю приймаєте поради.
56. Довірливі і прагнете приносити іншим радість.
57. Завжди люб'язні.
58. Цінуєте думку інших.
59. Комунікабельні і легко уживаєтесь з іншими.
60. Добросердечні.
61. Надійні, поруч з вами інші почувають себе впевнено.
62. Ніжні і м'якосерді.
63. Любите турбуватися про інших.
64. Щедрі.
65. Любите давати поради.
66. Справляєте враження значущості.
67. Любите керувати і наказувати.
68. Владні.
69. Хвалькуваті.
70. Самовдоволені.
71. Думаєте тільки про себе.
72. Хитрі.
73. Не терпите помилок інших.
74. Розважливі, обачні.
75. Відверті.
76. Буваєте недобррозичливими.
77. Озлоблені.
78. Скаржник, жалібник.
79. Ревниві.
80. Довго пам'ятаєте образи.
81. Схильні до самозвинувачень.

82. Сором`язливі.
83. Безініціативні.
84. Сумирні, лагідні.
85. Залежні, несамотійні.
86. Любите підкорятися.
87. Надаєте змогу іншим приймати рішення.
88. Легко пошиваєтесь у дурні.
89. Легко піддаєтесь впливові друзів.
90. Готові довіритись будь-кому.
91. Добре ставитесь до всіх без винятку.
92. Усім симпатизуєте.
93. Можете пробачити все.
94. Переповнені надмірним співчуттям.
95. Великодушні і терплячі до недоліків інших.
96. Прагнете кожному допомогти.
97. Прагнете до успіху.
98. Очікуєте від кожного захоплення собою.
99. Розпоряджаєтесь іншими.
100. Деспотичні.
101. Ставитесь до інших з почуттям переваги над ними.
102. Марнославні, зарозумілі.
103. Егоїстичні.
104. Холодні, черстві.
105. Полюбляєте насміхатися.
106. Злі, жорстокі.
107. Часто гнівається.
108. Байдужі, нечутливі.
109. Злопам`ятні.
110. Проникнуті духом протиріччя.

111. Уперті.
112. Недовірливі і підозрілі.
113. Боязкі, несміливі.
114. Сором`язливі.
115. Послужливі, любите догоджати.
116. М`якотілі.
117. Як правило, нікому не перечите.
118. Нав`язливі.
119. Любите, щоб вами опікалися.
120. Надміру довірливі.
121. Прагнете домогтися приязні кожного.
122. З усіма погоджуєтесь.
123. Завжди з усіма люб`язні.
124. Всіх любите.
125. Занадто поблажливі до оточуючих.
126. Намагаєтесь пожаліти кожного.
127. Турбуєтесь про інших, забуваючи про себе.
128. Псуєте людей надмірною добротою.

## ДОДАТОК В

### Невербальні характеристики спілкування

**Інструкція.** Як відомо, кожна людина використовує різні засоби для встановлення контакту з іншими людьми. Найпоширенішими засобами спілкування є мовні і немовні (міміка, жести, пози і т.д.). Нижче перераховані немовні характеристики нашої поведінки у спілкуванні. Ваша задача полягає в тому, щоб вибрати із пропонованого списку характеристик немовної поведінки ті, що відповідають, на Вашу думку, визнаним нормам спілкування з 1) керівником; 2) колегою; 3) підлеглим.

#### Список характеристик невербальної поведінки:

- 1) брати за руки;
- 2) обіймати;
- 3) цілувати;
- 4) класти руки на плечі, шию і т.д.;
- 5) якісь інші дотики (напишіть);
- 6) дивитися в очі;
- 7) дивитися в обличчя;
- 8) дивитися на тіло;
- 9) дивитися пильно;
- 10) відводити очі убік при зустрічі з очима партнера;
- 11) інші характеристики погляду (напишіть);
- 12) ковзати поглядом по іншій людині;
- 13) сидіти, схрестивши руки на грудях, закинувши одну ногу на іншу;
- 14) сидіти, злегка нахилившись уперед;
- 15) сидіти, відкинувшись на спинку стільця;
- 16) сидіти прямо, поклавши руки на коліна, ноги разом;

- 17) сидіти, поклавши руки перед собою;
- 18) напружена поза;
- 19) розслаблена поза;
- 20) нахилити голову убік;
- 21) підняти голову вгору;
- 22) опустити голову вниз;
- 23) утягти голову в плечі;
- 24) інші характеристики пози (написати);
- 25) стискати руки перед собою;
- 26) стискати руки позаду;
- 27) тримати руки в кишенях;
- 28) прикривати рот рукою;
- 29) торкатися до різних частин обличчя;
- 30) потирати різні частини обличчя, тулуба;
- 31) перехрещувати руки на грудях;
- 32) інтенсивно жестикулювати;
- 33) використовувати жести для того, щоб підкреслити, підсилити сказане;
- 34) використовувати жести для опису предметів;
- 35) використовувати жести для вираження ставлення до іншого;
- 36) тримати руки на стегнах;
- 37) брати під руки;
- 38) інші жести (напишіть);
- 39) виражати радість;
- 40) виражати гнів;
- 41) виражати подив;
- 42) виражати страждання;
- 43) виражати відразу;
- 44) виражати замилювання;
- 45) виражати презирство;

- 46) виражати страх;
- 47) виражати любов;
- 48) інші вирази обличчя (напишіть);
- 49) говорити швидко;
- 50) говорити повільно;
- 51) голосно розмовляти;
- 52) сміятися;
- 53) плакати.

## ДОДАТОК Г

Таблиця Г1

Типовий патерн невербальної поведінки для ролі “керівник”

<b>Характеристики</b>	<b>Група А</b>	<b>Група Б</b>
<b>Дотики</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Погляд</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
дивитися в очі	+	+
дивитися в обличчя	+	+
дивитися пильно	+	
<b>Поза</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
сідіти, злегка нахилившись уперед	+	+
сідіти, поклавши руки перед собою	+	
напружена поза	+	+
розслаблена поза	+	
<b>Жестикуляція</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
стискати руки позаду	+	
використовувати жести для того, щоб підкреслити, підсилити сказане	+	
використовувати жести для опису предметів	+	
<b>Міміка</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
виражати радість	+	
виражати любов	+	
<b>Екстралінгвістика</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
говорити повільно	+	
сміятися	+	+
<b>Проксеміка</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Знаходитися на віддалі двох протягнутих рук	+	+
<b>Обсяг патерну невербальної поведінки</b>	<b>15</b>	<b>5</b>

Таблиця Г2

## Типовий патерн невербальної поведінки для ролі “колега”

<b>Характеристики</b>	<b>Група А</b>	<b>Група Б</b>
1	2	3
<b>Дотики</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
брати за руки	+	
<b>Погляд</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
дивитися в очі	+	+
дивитися в обличчя	+	+
дивитися пильно	+	
<b>Поза</b>	<b>8</b>	<b>3</b>
сидіти, злегка нахилившись уперед	+	+
сидіти, відкинувшись на спинку стільця	+	+
сидіти прямо, поклавши руки на коліна, ноги разом	+	
сидіти, поклавши руки перед собою	+	
розслаблена поза	+	+
нахилити голову убік	+	
підняти голову вгору	+	
опустити голову вниз	+	
<b>Жестикуляція</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
інтенсивно жестикулювати	+	
використовувати жести для того, щоб підкреслити, підсилити сказане	+	
використовувати жести для опису предметів	+	
використовувати жести для вираження ставлення до іншого	+	
брати під руки	+	+
<b>Міміка</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

1	2	3
виражати радість	+	+
виражати подив	+	+
виражати замилювання	+	
виражати любов	+	
<b>Екстралінгвістика</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
говорити швидко	+	
говорити повільно	+	
голосно розмовляти	+	
сміятися	+	+
<b>Проксеміка</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Знаходитися на віддалі двох протягнутих рук	+	+
Знаходитися на віддалі однієї протягнутої руки	+	+
<b>Обсяг патерну невербальної поведінки</b>	<b>27</b>	<b>12</b>

Таблиця Г3

## Типовий патерн невербальної поведінки для ролі “підлеглий”

Характеристики	Група А	Група Б
1	2	3
<b>Дотики</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Погляд</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
дивитися в очі	+	+
дивитися в обличчя	+	+
<b>Поза</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
сидіти, злегка нахилившись уперед	+	+

		Прод. табл. ГЗ
1	2	3
сидіти прямо, поклавши руки на коліна, ноги разом	+	
сидіти, поклавши руки перед собою	+	
опустити голову вниз	+	
<b>Жестикуляція</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
використовувати жести для того, щоб підкреслити, підсилити сказане	+	+
використовувати жести для опису предметів	+	
<b>Міміка</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
виражати радість	+	
виражати подив	+	
<b>Екстралінгвістика</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
говорити швидко	+	
говорити повільно	+	+
сміятися	+	
<b>Проксеміка</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Знаходитися на віддалі двох протягнутих рук	+	+
Знаходитися на віддалі однієї протягнутої руки	+	+
<b>Обсяг патерну невербальної поведінки</b>	<b>15</b>	<b>7</b>

## ДОДАТОК Д

Матриці ділових ігор, що застосовувалися під час експериментального навчання

### *Перший варіант:*

*Мета* гри – проаналізувати певну тему, створити підсумковий документ, в якому розкривалася б сутність найважливіших понять та закономірних зв'язків між ними, пропонувалася б концепція та методичні шляхи вирішення поставленої педагогічної задачі (паралельно з описаною пізнавальною метою під час гри розв'язуються також задачі формування в учасників групи умінь брати участь та організовувати колективну пізнавальну діяльність, розвитку у них комунікативної компетентності тощо)<sup>1</sup>.

### *Хід гри та методичні поради щодо її проведення:*

На етапі підготовки до гри ведучий формує основні групи учасників: “ерудити” (5 – 7 чоловік), “опоненти” (5 – 7 чоловік), “рецензенти” (5 – 7 чоловік), “організатори” (3 – 4 чоловіки), “консультанти” (3 – 5 чоловік) і “арбітри” (5 – 7 чоловік). Це робиться на пропедевтичній консультації. Тут же ведучий розкриває мету та завдання гри, дає інструктивні вказівки всім групам її учасників, рекомендує літературу для самостійної роботи тощо.

Група “ерудитів” має готувати основні повідомлення по проблемі, яка аналізується. Ведучий надає їм необхідну допомогу у виробленні плану, підборі літератури, узагальненні матеріалу і т.п. При цьому він має домогтися, щоб повідомлення “ерудитів” розкривали тему заняття.

Перед “опонентами” ставиться задача підготуватися до дискусії з “ерудитами” по суті зроблених ними повідомлень. Усе це вимагає глибокого аналізу рекомендованої літератури, вироблення власного ставлення до різних аспектів розглядуваної проблеми, підготовки проблемних запитань тощо. Близькою до описаної є і задача “рецензентів”. Вони вивчають тему, готуючись

---

аналізувати повідомлення “ерудитів”. Для цього їх попередньо доцільно ознайомити з найважливішими вимогами, яким має відповідати рецензія, демонструють зразки кращих повідомлень та рецензій на них тощо.

“Організатори” мають оформити приміщення, в якому буде проходити гра, необхідною наочністю. Вони ж готують проект підсумкового документа, у якому розкривається сутність основних понять по темі заняття, закономірні зв’язки між ними, концепція та методика вирішення поставленої педагогічної задачі. Підготовка такого документу вимагає вивчення рекомендованої літератури та глибокого проникнення в сутність теми.

Перед “консультантами” ставиться задача вивчити тему з метою надання у процесі гри інформаційної допомоги та психологічної підтримки тим її учасникам, кому вона необхідна. Відповідно “арбітри”, аналізуючи тему заняття, готуються аргументовано оцінювати роботу кожної групи гравців.

На етапі підготовки гри ведучий надає усім групам гравців необхідну методичну та консультативну допомогу.

Сама гра розпочинається з того, що ведучий нагадує її учасникам мету та завдання, знайомить їх із правилами, ходом та регламентом гри.

Потім слово надається першому “ерудиту”. Після його повідомлення (під час якого має бути розкрита перша проблема розглядуваної теми) “опоненти” задають питання. Якщо відповіді “ерудита” недостатньо вичерпні або й просто неправильні, то ведучий може запропонувати відповісти на поставлені запитання “консультантам”, самим “опонентам” або бажаним з інших груп гравців. Далі виступають “рецензенти”, роблячи аналіз заслуханого повідомлення.

Після обговорення першої проблеми аналогічним чином заслуховуються (і організовується робота по аналізу) повідомлення решти “ерудитів”.

“Організатори” уважно вислуховують повідомлення “ерудитів” та хід обговорення, вносять до проекту підсумкового документа необхідні корективи й доповнення. Після завершення обговорення усіх повідомлень “організатори”

знайомлять із змістом підсумкового документа учасників гри з метою організації його колективного аналізу. Наголосимо на необхідності самого серйозного ставлення до вироблення цього документа, оскільки він виконує функції своєрідної “опорної схеми” в осмисленні сутності розглядуваної проблеми.

“Арбітри” по ходу гри оцінюють роботу кожної групи. По завершенню гри вони повідомляють її учасникам про кількісні та якісні результати оцінювання.

Ведучий у заключному слові зупиняється на характеристиці наукових засад тих висновків, що були зроблені гравцями внаслідок гри, при необхідності вносить корективи до підсумкового документа. Паралельно він аналізує особливості організації та хід колективної пізнавальної діяльності у групах гравців.

### *Другий варіант:*

*Мета* гри – розібратися у певній темі, знайти ефективні підходи і методичні шляхи вирішення поставленої педагогічної задачі, забезпечити розвиток комунікативної компетентності учасників гри.

### *Хід гри та методичні поради щодо її проведення:*

Гра розпочинається з формування груп учасників у кількісному складі п’яти – семи чоловік. Це робить ведучий, однак при наявності у слухачів певного досвіду участі в ділових іграх, можна дати відповідні доручення декільком із них, делегувавши необхідні повноваження. Останній варіант є більш продуктивним, оскільки прискорює входження слухачів в ігрову ситуацію та забезпечує тренування їх спроможності до самоорганізації.

Потім ведучий ставить завдання перед сформованими групами. Наголошується, що, насамперед, кожна група має виробити спільний підхід до розв’язання поставленої задачі, загальну теоретичну концепцію її вирішення. Друге, що має зробити кожна група, це виробити програму “інтерв’ю”, тобто

перекласти названу загальну концепцію на мову конкретних запитань, завдань, ситуації тощо. Паралельно учасники гри готуються відповідати на запитання, підготовлені іншими групами, розв'язувати запропоновані ними задачі.

Доки групи працюють над поставленими перед ними завданнями, ведучий керує їх роботою (ставить проблемні запитання, робить інформаційні довідки, коментує хід обговорення, звертає увагу гравців на ті чи інші аспекти розглядуваної проблеми тощо). При необхідності він може і прямо включитися у процес організації колективної пізнавальної діяльності, направляючи та коректуючи його.

Наступний етап – безпосереднє проведення “інтерв'ю”. Кожній групі (по черзі) надається можливість запросити одного з гравців іншої групи, задати йому підготовлені запитання, отримавши тим самим необхідні дані для подальшої роботи (для аналізу особливостей запропонованого варіант розв'язання тієї чи іншої педагогічної задачі). Наголосимо на необхідності суворого дотримання всіма учасниками приписаних їм ролей. Якщо при відповідях на поставлені запитання гравець зіштовхується з певними труднощами, він може звернутися за допомогою до своєї групи.

Після проведення усіх “інтерв'ю” знову настає етап колективної роботи. Кожна група, виходячи із загальної концепції та отриманої під час заняття інформації, готує підсумковий документ, у якому розкривалися б загальні ідеї та методичні шляхи вирішення конкретної педагогічної задачі.

Далі представники груп знайомлять усіх присутніх із підсумковими документами, а ведучий організовує їх обговорення з наступним виробленням узагальнюючих висновків та рекомендацій.

На завершення ведучий підводить підсумки, звертаючи насамперед увагу на глибину аналізу поставленої задачі, ті аспекти проблеми, що були упущені під час групового обговорення, на якість підсумкових документів та вироблених рекомендацій, на глибину розкриття наукових основ тих висновків,

до яких прийшли гравці, на характер та особливості протікання колективної пізнавальної діяльності у групах тощо.

### ***Третій варіант:***

*Мета* гри – формування в учасників умінь самооцінки професійної та особистісної компетентності, виявлення типових труднощів, з якими вони зіштовхуються у професійній діяльності, вироблення програм професійного та особистісного вдосконалення, діагностування рівня їх готовності до розв’язання педагогічних задач.

#### *Хід гри та методичні поради щодо її проведення:*

Гра розпочинається з того, що ведучий формує групи учасників (по п’ять – сім чоловік у кожній), знайомить останніх із правилами та ходом гри.

На наступному етапі кожен з учасників, критично оцінюючи себе, свою готовність розв’язувати ті чи інші педагогічні задачі, самостійно виділяють типові для себе труднощі й проблеми по запропонованих параметрах (останні міняються залежно від тієї конкретної педагогічної задачі, готовність до розв’язання якої є предметом для рефлексії з боку слухачів). Важливо, щоб виділені критерії охоплювали як проблеми, зумовлені відсутністю в учасників гри певних психолого-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, так і проблеми, породжені специфікою їх індивідуально-психологічних та особистісних параметрів чи характером протікання психоемоційних та функціональних станів.

Сформульовані таким чином проблеми й труднощі заносяться до спеціальної таблиці. До неї ж записуються і результати кількісної самооцінки учасників гри по відповідних параметрах. Окремо фіксується загальна оцінка своєї готовності до розв’язання відповідного класу педагогічних задач (не як середнє арифметичне попередніх оцінок). У випадках, коли ведучий не очікує високих результатів індивідуальної роботи в силу упередженого ставлення слухачів або ж відсутності у них навичок самооцінки, він може запропонувати

їм типовий перелік таких проблем і труднощів, з якого учасники гри будуть вибирати характерні для себе.

Потім учасники гри працюють над вирішенням другого завдання етапу індивідуальної роботи – розробити програму самовдосконалення, тобто запропонувати конкретні заходи по подоланню названих труднощів та вирішенню виділених проблем.

Наступний етап – колективна робота учасників гри по групах. При цьому можливі два підходи. При першому - роботу кожної групи організовує сам ведучий. Його доцільно застосовувати у випадках, коли обмаль навчального часу для розв'язання поставлених вище задач. При відсутності таких обмежень організацію колективної пізнавальної діяльності доцільно делегувати самій групі.

Результатом роботи груп має бути виявлення найбільш типових проблем і труднощів та вироблення узагальненої програми професійного та особистісного самовдосконалення. На цьому етапі групи визначають своїх представників, які будуть знайомити присутніх із ходом та результатами своєї роботи.

Після цього ведучий організовує обговорення результатів роботи груп. Представники останніх по черзі розповідають про хід обговорення, проблеми й труднощі, з якими зіштовхнулися учасники під час обговорення, знайомлять присутніх із наслідками колективної роботи тощо. Їм задають запитання для уточнення окремих позицій, аналізують висунуті пропозиції, аргументовано погоджуються з ними або ж відхиляють їх.

На етапі підведення підсумків ведучий аналізує особливості організації та протікання колективної пізнавальної діяльності по окремих групах та розкриває наукові основи тих висновків, до яких прийшли слухачі внаслідок гри.

