

ПСИХОЛОГІЯ- МЕНЕДЖЕРАМ ТА ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЙ

Карамушка Л. М.
ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів
вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти

КИЇВ
МІЛЕНІУМ 2003

1.1.К КНІ

К19

Рекомендовано

Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів

та слухачів інститутів післядипломної освіти

(лист від 4.11.2003 р. №14/18.2-1808)

Рецензенти:

Чепелєва Н. В., чл.-кор. АПН України, д-р психол. наук, проф.:

Семиченко В. А., д-р психол. наук, проф.

Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб.- К.: Міленіум, 2003. — 344 с.

У навчальному посібнику розглянуто психологічні особливості управлінського процесу в освітніх організаціях (зміст, структура, специфіка). Головну увагу приділено аналізу психологічних характеристик керівників і працівників освітніх організацій, які впливають на успішність управління, визначенню психологічних факторів та умов їх ефективної взаємодії.

Навчальний посібник може бути використаний у вищих навчальних закладах для підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів (спеціальності 6.050201 та 7.0500201 «Менеджмент організацій»; спеціальності 6.050109 та 7.050109 «Управління трудовими ресурсами»; спеціальності 6.040101, 8.040101 «Психологія»; спеціальність 8.000009 «Управління най-чальним закладом» та ін.).

Окрім того, навчальний посібник може застосовуватися керівниками освітніх закладів, психологами, викладачами інститутів післядипломної освіти, науковцями, які досліджують психологічні проблеми освітнього менеджменту.

Всі авторські права захищені.

Розповсюдження та тиражування без дозволу автора та видавництва заборонено.

ББК-88.4

І5ВИ 966-8063-64-77

© Карамушка Л. М., 2003 © ЦП ПО, 2003 © «Міленіум», 2003

ПЕРЕДМОВА

Однією із важливих умов забезпечення ефективного функціонування системи середньої освіти в сучасних умовах, її інтеграції в міжнародні освітні системи є оптимізація управління. Розв'язання даної проблеми потребує спеціального вивчення цілого комплексу психологічних факторів, умов та шляхів оптимізації управління установами середньої освіти та впровадження результатів цих досліджень в управлінську та педагогічну практику.

Вирішення цього завдання передбачає, насамперед, організацію спеціальної психологічної підготовки керівників закладів середньої освіти, формування у них психологічної готовності до управління. Як показує досвід, сьогодні у

вітчизняних інститутах підвищення кваліфікації та інститутах післядипломної освіти педагогічних кадрів лише відбувається становлення системи психологічної підготовки менеджерів освіти та підготовки практичних психологів до психологічного забезпечення процесу управління. Це потребує глибокої та детальної розробки змісту психологічної підготовки керівників та психологів, пошуку нових організаційних форм такої підготовки, створення системи методів та форм навчання, які забезпечують формування психолого-управлінської культури фахівців.

Певний вклад у розв'язання цієї проблеми вносить даний навчальний посібник. Основна мета навчального посібника полягає перш за все в розкритті змісту та структури управлінського процесу в системі середньої освіти, виділенні в ньому, окрім «класичних», традиційних елементів (планування, організація та контроль), власне психологічних складових (прийняття управлінських рішень, комунікація, вплив на людей, мотивація).

Обґрунтовується також специфіка управління в системі середньої освіти порівняно з іншими соціальними сферами (бізнес, виробництво тощо), яка, виходячи з основної цілі освітніх установ (забезпечення навчання, виховання та розвитку особистості), полягає насамперед у забезпеченні гуманізації управлінського та навчально-виховного процесу. Дані питання, а також основні завдання психології управління середньою освітою розкриті в пертій частині навчального посібника.

Підвищення ефективності управління закладами середньої освіти передбачає врахування в процесі управління цілої системи психологічних факторів, які визначають успішність управлінської діяльності суб'єкта управління (керівників освітніх установ). У зв'язку з цим в другій частині навчального посібника розкриті зміст та структура психологічної готовності, яка необхідна управлінському персоналу для розв'язання даних управлінських ситуацій, висвітлені основні етапи та умови ефективного прийняття керівниками управлінських рішень, охарактеризовані основні стилі керівництва, позитивні та негативні риси, які притаманні кожному із стилів.

Успішність управління освітніми закладами значною мірою залежить, від того, наскільки керівниками цих закладів враховуються психологічні фактори, які визначають ефективність діяльності об'єкта управління (працівників освітніх закладів). Дані фактори, до яких піднесені насамперед психологічні основи активної о включення працівників у виконання професійно-функціональних ролей, які реалізуються в закладах середньої освіти, психологічні умови задоволення основних потреб працівників у процесі виконання цих ролей, основні шляхи формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі, розкриті в третій частині навчального посібника.

І, насамкінець, проблемам організації ефективної взаємодії керівників та працівників освітніх установ присвячена четверта частина навчального посібника. У ній детально розглядаються основні елементи, види та етапи

комунікацій, причини виникнення комунікативних бар'єрів, умов попередження та подолання конфліктів в закладах середньої освіти.

Кожна частина включає свої відповідні розділи (всього 11 розділів) та підрозділи (всього 44 підрозділи), матеріал яких досить детально висвітлює різні аспекти психолого-управлінських проблем в організації.

Окрім власне лекційного матеріалу, кожний розділ включає такі матеріали:

- резюме (висновки до кожної теми);
- словник основних термінів;
- питання для повторення й самоперевірки;
- список використаної та рекомендованої літератури.

Така структура навчального посібника дасть можливість читачам системно сприйняти матеріал, поглибити в разі необхідності знання з тієї чи іншої теми, а також перевірити, наскільки вони засвоїли конкретні положення та поняття курсу.

Окрім того, в психологічному практикумі, який складає окрему частину посібника, практично до всіх тем надаються спеціальні психодіагностичні методики, які дають можливість емпірично дослідити ті чи інші психологічні показники управлінської діяльності. Також в кінці посібника наводиться українсько-англійський словник-мінімум основних термінів з психології управління.

Навчальний посібник може бути використаний при підготовці «потенційних» керівників середньої освіти в вищих навчальних закладах, а також при перепідготовці «реально працюючих» керівників освітніх установ різних категорій (директорів шкіл, гімназій та ліцеїв; працівників районних, міських та обласних відділів, управлінь освіти) в інститутах підвищення кваліфікації та післядипломної освіти педагогічних кадрів. Крім того, доцільним буде застосування навчального посібника при підготовці практичних психологів, які працюють в системі середньої освіти, з метою їх підготовки до надання психологічної допомоги керівникам освітніх установ для розв'язання управлінських проблем.

Навчальний посібник може бути корисним і в процесі здійснення самоосвіти управлінським персоналом освітніх установ.

Основний матеріал навчального посібника стосується особливостей управління освітніми організаціями, але при творчому підході до аналізу управлінського процесу в організаціях він може досить легко екстраполюватися і в інші соціальні сфери.

Навчальний посібник пройшов апробацію при викладанні навчального курсу «Психологія управління» на факультеті менеджменту та психології і на курсах підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, за що автор висловлює щире подяку керівництву цієї освітньої установи.

Автор також вдячний дирекції Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України та Президії АПН за можливість виконання протягом 1993 — 2003 рр. науково-дослідних тем, присвячених розробці проблем психології управління, розуміння та підтримку на всіх етапах підготовки та обговорення навчального посібника.

Частина I.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

Розгляд психологічних основ управління освітніми організаціями передбачає передусім здійснення психологічного аналізу процесу управління, тобто розкриття його змісту, структури і психологічних компонентів. Саме ці групи питань і розглядатимуться в першій частині посібника. Нагадаємо, що оскільки предметом нашого аналізу виступають освітні організації, які функціонують в системі середньої освіти, то основну увагу в цій частині підручника і всіх наступних буде приділено висвітленню особливостей управління саме цими організаціями, а також обґрунтуванню специфіки управління в системі середньої освіти порівняно з управлінням в інших соціальних сферах.

Розділ 1. ЗМІСТ, СТРУКТУРА

I ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

1.1. Зміст процесу управління

Приступаючи безпосередньо до аналізу психологічних основ управління в системі середньої освіти, слід насамперед визначити, що являють собою заклади середньої освіти (як освітні організації), та які їхні основні характеристики.

Зклади середньої освіти — це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру і які виконують специфічні функції в суспільстві (навчання, виховання та розвиток підростаючої особистості). На основі сучасних підходів щодо розуміння сутності організацій [6; 15] до основних характеристик закладів середньої освіти як освітніх організацій, котрі повинні враховуватися в процесі професійного управління, слід віднести, на наш погляд, такі:

- а) заклади середньої освіти повинні бути відкритими системами, які мають постійно враховувати зміни, що відбуваються в соціальному середовищі;
- б) заклади мають швидко адаптуватися до нових підходів у суспільному розвитку та трансформувати їх у новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, нові психологічні характеристики учасників такої взаємодії;
- в) щоб розвиватися відповідно до соціальних змін, освітні заклади повинні постійно навчатися, тобто характеризуватися: стратегічним мисленням

та баченням майбутнього; сильною корпоративною культурою; командним принципом роботи та вільним обміном інформації;

г) враховуючи специфіку діяльності (навчання, виховання та розвиток підростаючої особистості), освітні заклади повинні функціонувати на засадах гуманістичного менеджменту.

Якщо перші три ознаки повинні бути притаманні практично всім типам організацій, то четверта ознака є особливо суттєвою саме; для освітніх організацій, про що мова піде в наступних підрозділах.

Визначення психологічних особливостей менеджменту освітніх організацій передбачає, насамперед, розкриття змісту, структури та психологічних складових процесу управління. Суттєвим моментом при цьому є обґрунтування найбільш актуальних психологічних аспектів його дослідження. Висвітленню цього питання і присвячений даний підрозділ.

Аналіз літературних джерел доводить, що у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі з питань менеджменту організацій існує багато різних підходів і точок зору щодо дослідження змісту управління. Менеджмент освітніх організацій в найбільш загальному вигляді можна визначити як спеціальний вид діяльності в освітніх організаціях, який безпосередньо несе відповідальність за досягнення поставлених перед організаціями цілей шляхом ефективного та продуктивного використання ресурсів.

Щодо безпосередньо змісту управління, то одним із найбільш продуктивним у контексті змісту нашої роботи є, на наш погляд, процесуальний підхід, основи якого закладені французьким дослідником А. Файолем [30]. Згідно з цим підходом, управління розглядається як процес, як серія безперервних взаємопов'язаних дій, які забезпечують успіх функціонування певної організації. Сукупність цих дій, які називаються управлінськими функціями і які самі по собі теж є окремими процесами, і складає сутність процесу управління.

А. Файоль вважає, що існує п'ять вихідних управлінських функцій. За його словами, «управляти це означає планувати, організовувати, розпоряджатись, координувати і контролювати» [30]. Інші автори дають інший перелік управлінських функцій, які виділяються за найрізноманітнішими критеріями. Не ставлячи за мету робити огляд цих підходів, зазначимо, що це досить детально зроблено в роботах С. Г. Москвічова [16], А. Л. Свенцицького [21], В. В. Третьяченко [24].

Аналіз літературних джерел [1; 4; 6; 7; 8; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 23; 25; 28] дає можливість виділити такі управлінські функції:

- прогнозування;
- планування;
- керівництво;
- організація;
- координація;

- контроль;
- прийняття рішень;
- підбір персоналу;
- навчання персоналу;
- забезпечення професійної кар'єри працівників;
- забезпечення психічного здоров'я працівників;
- профілактика та подолання стресів в організації; ' об'єднання людей;
- формування у працівників відданості організації;
- створення сприятливого психологічного клімату в організації;
- мотивація;
- оцінка;
- комунікація;
- вирішення фінансових питань;
- представництво;
- ведення переговорів;
- підписання договорів та ін.

Фактично в кожній публікації з управління розглядається певний перелік управлінських функцій, які за деякими показниками відрізняються від аналогічних переліків інших авторів.

Значна кількість управлінських функцій свідчить про складність процесу управління і про необхідність спеціальної підготовки до нього людей, які його здійснюють (керівників, менеджерів). Така підготовка передбачає оволодіння управлінським персоналом усім «набором» зазначених управлінських функцій, що, як свідчить досвід, не так просто.

Одним із можливих підходів до розв'язання цієї проблеми є, на наш погляд, підхід, який полягає у виділенні основних функцій управління та об'єднанні їх у певні смислові блоки. Це дає можливість здійснення структурно-смислового аналізу управлінського процесу та більш продуктивного оволодіння «потенційними» та «реальними» керівниками змістом та прийомами здійснення управлінського процесу.

Продуктивним у плані систематизації різноманітних функцій управління є, на нашу думку, підхід американських учених М. Х. Мескова, М. Альберта, Ф. Хедоурі, авторів одного з популярних на Заході підручників з менеджменту [15]. Цей підхід полягає в об'єднанні найбільш суттєвих управлінських функцій у невелику кількість функцій, які сьогодні реалізуються практично в усіх типах організацій. До них належать чотири *первинні функції управління*:

- планування (визначення того, якими повинні бути цілі організації і що повинні робити члени організації, щоб досягти цих цілей);
- організація (створення певної структури, яка дає можливість людям ефективно працювати для досягнення певних цілей);

- мотивація (спонукання членів організації до діяльності для досягнення їх особистих цілей і цілей організації);
- контроль (забезпечення досягнення організацією своїх цілей).

Первинні функції управління, на думку вказаних авторів, об'єднуються між собою двома процесами, які притаманні кожній із первинних функцій: комунікацією (обмін інформацією) і прийняттям рішень (вибір альтернатив при здійсненні управлінських функцій). При цьому керівництво (лідерство) виступає як самостійна діяльність, яка передбачає можливість впливати на окремих працівників і групи працівників таким чином, щоб вони працювали в напрямі досягнення цілей, що дуже важливо для успіху організації.

Застосування нами зазначеного підходу до визначення суті управління в системі середньої освіти, доповнення його системно-структурним аналізом та внесення певних уточнень щодо структури управління дало можливість розглянути управління в системі середньої освіти як процес, який має зовнішню і внутрішню структуру [10; 11].

1.2. Внутрішня структура управління в системі середньої освіти

Розгляд внутрішньої (організаційно-технологічної) структури (див. рис. 1.1) управління в системі середньої освіти передбачає висвітлення цієї структури з погляду її природи, внутрішнього смислу, аналізу «клітинних» елементів, з яких вона складається. У межах внутрішньої структури слід розглядати два рівні аналізу управління:

- перший базовий, безпосередньо управлінський рівень, який передбачає розгляд особливостей планування, організації та контролю освітніх організацій;

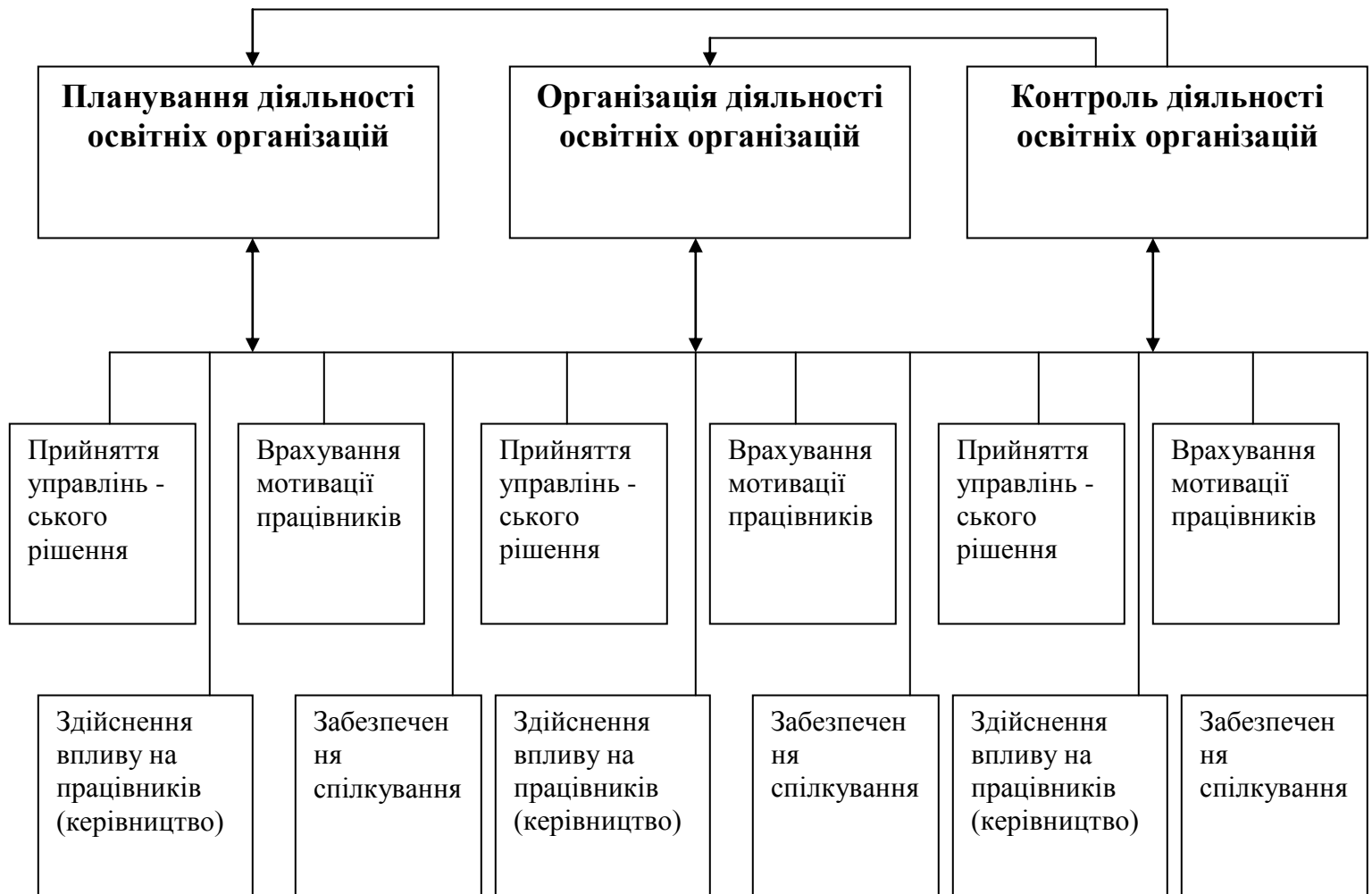


Рис.1.1 Внутрішня структура управління освітніми організаціями

- другий — більш глибокий, власне психологічний рівень, що полягає у вивченні процесів, які є необхідними для планування, організації та контролю діяльності освітніх організацій, повсякчас супроводжують їх і ніби надбудовуються над ними, займають вищий рівень в ієрархії сутнісних управлінських процесів. До процесів другого рівня належать: прийняття управлінського рішення; комунікація; керівництво (як здійснення впливу на людей) та мотивація.

Кожен зі структурних елементів управлінських процесів першого та другого рівнів має свій зміст і призначення.

Так, планування роботи освітніх організацій передбачає, на наш погляд, визначення стратегічних і тактичних цілей їх діяльності, основних та допоміжних завдань.

Стосовно стратегічного планування, то, як показує аналіз літератури та реальної діяльності освітніх організацій в сучасних умовах, на рівні навчальних закладів мова йде про визначення місії навчального закладу та розробку

концепції його діяльності, обґрунтування моделей та програм розвитку, визначення основних інноваційних ідей та підходів, створення позитивного іміджу навчального закладу [10; Н;13; 26].

На рівні районних (міських), обласних відділів (управлінь) освіти стратегічне планування передбачає визначення основних завдань розвитку середньої освіти в певному адміністративно-територіальному районі: врахування соціальних, політичних, національних, економічних особливостей розвитку району при визначенні цілей та змісту освіти; обґрунтування кількості навчальних закладів; визначення необхідності в певній профілізації шкіл (гімназій, ліцеїв) тощо.

Стратегічне планування на державному рівні (здійснюється Міністерством освіти та науки України) полягає, зокрема, в розробці державних програм розвитку освіти, таких, наприклад, як Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), спрямованих на визначення кардинальних підходів до розвитку національної освіти, її інтеграції у світові освітні системи.

Потрібно зазначити, що завдання стратегічного планування діяльності закладів середньої освіти, до яких належать першочергові завдання, пов'язані з прогнозуванням їх діяльності, складають зміст спеціального розділу менеджменту — стратегічного менеджменту, який щодо освітніх організацій сьогодні лише починає розроблятися в Україні.

Тактичне планування забезпечується в результаті складання річних, місячних, тижневих, денних планів, які визначають спрямованість та зміст діяльності освітніх організацій на певний період. При цьому однією із суттєвих проблем залишається оволодіння керівниками прийомами самоорганізації управлінської пильності, що є предметом аналізу окремого розділу теорії менеджменту (самоменеджменту), який стосовно діяльності закладів середньої освіти України теж лише починає розвиватися.

Організація як складова частина управлінського процесу означає створення певної структури, яка дає можливість членам педагогічних колективів ефективно працювати для досягнення є і стратегічних і тактичних цілей, поставлених перед ними, та забезпечує чітку взаємодію між її основними підрозділами і працівниками.

Аналіз літератури та реального управлінського досвіду доводить, що організація (як елемент управлінського процесу) передбачає вирішення сьогодні керівниками освітніх закладів таких актуальних завдань:

- підбір педагогічних кадрів та працівників апарату районних (міських), обласних відділень (управлінь) освіти відповідно до основних функцій та напрямів діяльності, які визначаються на етапі планування;
- розстановку кадрів (розподіл погодинного навантаження серед вчителів у школі, створення певних управлінь, відділів, робочих груп у райво (міськво), облуправліннях, Міністерстві освіти та науки);
- виділення рівнів управління (наприклад, у школі — таких, як

«директор», «заступники директора», «керівники метод-об'єднань»; в районному відділі — «завідуючий відділом», «заступники завідуючого відділом», «спеціалісти» тощо), визначення рівня складності завдань, які вирішуються на кожному рівні, та функціональних обов'язків членів управлінського апарату;

- формування «управлінської команди» як «ядра» закладів середньої освіти, їх «мозкового центру»;

- добір учнівського контингенту, комплектування шкіл (гімназій, ліцеїв);

- створення матеріально-технічної бази для успішного функціонування освітянських структур та розв'язання економічних проблем в умовах становлення ринкової економіки;

- науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (визначення філософсько-методологічних підходів, розробка освітніх технологій, комп'ютерних методик тощо);

- створення спеціальних служб та підрозділів у закладах середньої освіти (психологічних, соціологічних, соціальних педагогів тощо) [10; 11; 13; 26].

І заключною функцією власне управлінського блоку є функція контролю — визначення того, наскільки реалізуються цілі, поставлені перед освітнім закладом на етапі планування, і що треба зробити для того, щоб вони були досягнуті в повному обсязі.

Реалізація цієї функції здійснюється за допомогою різних організаційних форм [9; 10; 11; 13; 26; 29]. Так, наприклад, на рівні навчального закладу відомі такі форми контролю процесу навчання і виховання: відвідування уроків; контроль перевірки зошитів; контроль ведення класних журналів; контроль календарного планування; контроль знань з окремих предметів; чергування адміністрації та вчителів у школі; контроль чергування і самообслуговування учнів.

Контроль результативності навчально-виховного процесу здійснюється за допомогою: аналізу успішності за результатами чверті (семестру); проведення підсумкових заліків, контрольних зрізів знань, умінь і навичок; контролю техніки і швидкості читання при переведенні учнів із початкової школи тощо. Крім того, важливим є індивідуальний контроль молодих спеціалістів, вчителів, які проходять атестацію.

На рівні районних (міських), обласних відділів (управлінь) освіти, Міністерства освіти і науки контроль здійснюється за допомогою фронтальних перевірок, звітності керівників освітніх організацій на засіданнях колегіальних органів управління, атестації керівників тощо.

Необхідно підкреслити, що однією із важливих умов реалізації функції контролю є орієнтація керівника однаково як на результат діяльності, так і на людей [4; 15]. Зміщення акцентів у той чи інший бік призводить до зниження ефективності управління. Сьогодні в розв'язанні цього питання, як показує

досвід, є дуже багато проблем, обумовлених не лише стилем керівництва. Зокрема, вони проявляються в тому, що, з одного боку, керівники освітніх організацій при здійсненні контролю досить часто орієнтуються на інтереси організації і не завжди враховують інтереси працівників. З іншого боку, самі працівники не завжди розуміють завдання організації і не завжди готові працювати таким чином, щоб відстоювати не лише свої власні інтереси, а й дбати про інтереси своєї організації. Пошуки гармонійного поєднання інтересів зазначених двох типів є однією із актуальних проблем психології управління освітніми організаціями.

Інша проблема, яка виникає при здійсненні контролю в закладах середньої освіти — це проблема «жорсткого» формального мін і контролю з боку багатьох керівників, без надання відповідної організаційно-методичної допомоги і без бажання зрозуміти конкретну ситуацію, в якій знаходиться той, кого «контролюють». І чим вищий рівень управління, який займає той, хто перевіряє, тим така тенденція, на нашу думку, посилюється. Це часто призводить до формування негативної установки у багатьох працівників закладів середньої освіти щодо контролю як такого і обумовлює виникнення тези про те, що контроль як складова управління в сьогоденних умовах демократизації управління взагалі не потрібен.

При цьому аналіз літератури та досвіду діяльності кращих освітніх організацій та організацій, які функціонують в інших соціальних сферах, доводить, що контроль є необхідною і обов'язковою умовою ефективного управління. Інша справа, яким чином буде визначатись його мета і в яких організаційних формах він буде здійснюватися.

Чітка визначеність, взаємодія та взаємодоповнюваність зазначених управлінських функцій (планування, організація та контроль) і забезпечує ефективність власне управління освітніми організаціями.

Окрім застосування першого, базового, безпосередньо управлінського рівня, аналіз «внутрішньої» структури управління передбачає використання вторинного, більш глибокого, власне психологічного, рівня аналізу (рис. 1.1).

Застосування цього рівня аналізу полягає, на наш погляд, у вивченні процесів, які є необхідними умовами планування, організації та контролю діяльності освітніх організацій, повсякчас супроводжують їх і, відповідно, ніби «надбудовуються» над ними, посідають вищий рівень в ієрархії сутнісних управлінських процесів. До основних процесів другого рівня, на нашу думку, можна віднести: прийняття управлінського рішення, спілкування, керівництво та мотивацію [10; 11]. Фактично мова йде про те, що кожна із вищеописаних базових функцій управління (планування, організація, контроль) супроводжується власне психологічними функціями, які забезпечують успішність реалізації функцій першого рівня. Слід при цьому особливо підкреслити, що ці функції носять виражену соціально-психологічну спрямованість, оскільки пов'язані з організацією ефективної взаємодії людей у

групах.

Так, одним із механізмів здійснення планування, організації та контролю є прийняття управлінського рішення, тобто вибір керівником найбільш оптимального, адекватного даній конкретній ситуації способу розв'язання управлінської проблеми.

Аналіз літературних джерел [5; 10; 13; 21; 24; 29] та управлінського досвіду показав, що до факторів, які впливають на прийняття керівниками закладів освітніх організацій управлінських рішень, можна віднести, по-перше, об'єктивні фактори — фактори, які пов'язані з реальною управлінською ситуацією. Окрім об'єктивних факторів, важливу роль у процесі прийняття керівниками освітніх закладів управлінських рішень відіграють суб'єктивні фактори, які пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками самого керівника, особливостями його взаємодії з педагогічним колективом. Аналіз цієї групи факторів показує, наскільки «психологічним», особливо «соціально-психологічним», за своєю сутністю є процес прийняття управлінських рішень. Поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів визначає індивідуальний стиль прийняття керівником управлінських рішень.

Реалізація базових функцій управління передбачає також урахування в процесі управління такого важливого психологічного феномену, як керівництво — здійснення впливу на людей та налагодження з ними міжособистісних стосунків [10; 13; 21; 24]. Ця значною мірою залежить від стилю керівництва (авторитарного, демократичного, ліберального) й індивідуально-психологічних особливостей керівника. Щодо засобів впливу, то вони (залежно від управлінської ситуації) можуть бути найрізноманітнішими: переконання, особистий приклад, наказ, розпорядження тощо.

Необхідною умовою здійснення планування, організації та контролю є також функція комунікації — обміну інформацією між членами освітянських організацій. За даними відомих спеціалістів у галузі менеджменту [15], 90 відсотків успіху діяльності керівника залежить від успішності здійснення ним різноманітних комунікацій.

За різними критеріями можна виокремити значну кількість видів управлінських комунікацій. За спрямованістю управлінські комунікації можуть забезпечувати взаємодію школи (райво, облуправління) з соціальним середовищем (представниками держадміністрації, спонсорами, громадськістю), а також допомагати реалізувати завдання всередині колективу. За змістом управлінські комунікації можуть бути формальними (вертикальними і горизонтальними) та неформальними. За засобами, які забезпечують спілкування, комунікації бувають опосередкованими (за допомогою наказів, телефонних дзвінків, факсових матеріалів тощо) і безпосередніми («віч-на-віч») [10]. Кожний із названих видів комунікації має свою специфіку [3; 8; 13; 14; 17; 19; 27], яку парто враховувати в процесі управління.

Врахування змісту та специфіки різних видів управлінського спілкування,

прогнозування можливостей виникнення комунікативних бар'єрів та їх профілактика є однією з умов ефективного управління, яка сьогодні, як показує досвід, враховується незначною кількістю керівників закладів середньої освіти.

Успішність виконання функцій першого рівня може бути забезпечена лише за умови, коли поряд із задоволенням інтересів, реалізації цілей освітніх організацій у процесі управління враховуватимуться потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, життєві плани кожного з членів педагогічних колективів, створюватимуться умови для найкращого їх задоволення. Відтак важливого значення набуває ще один психолого-управлінський феномен, яким є мотивація [2; 3; 15; 16].

У реальному управлінському бутті процеси першого та другого рівнів управління нерозривно пов'язані, переплетені між собою. Але з метою глибокого наукового вивчення цих управлінських феноменів, виявлення їх специфічних особливостей означені процеси варто «розмежовувати», розглядати окремо. Процесами першого рівня здебільшого займається теорія менеджменту організацій, другого — психологія менеджменту організацій. Тісна ж взаємодія цих наук дає можливість глибоко розкрити внутрішню структуру управління. Конкретний зміст зазначених вище психологічних складових управління освітніми організаціями буде представлений в частинах 5-7.

1.3. Зовнішня структура управління в системі середньої освіти

Аналіз зовнішньої структури управління у системі середньої освіти (див. рис. 1.2) передбачає розгляд того, в яких векторах, напрямках, рівнях розгортатиметься у просторі внутрішня структура управління. Зовнішня структура управління має досить і об'ємний характер і може бути диференційована за такими критеріями:

- рівень управління у системі середньої освіти загалом [Міністерство освіти і науки — обласні управління — міські (районні) відділи (управління) освіти — навчальні заклади];
- рівень управління в конкретній освітній організації (наприклад, на рівні ніколи: директор, заступники директора, вчителі, учні та їхні батьки; на рівні районного відділу освіти:

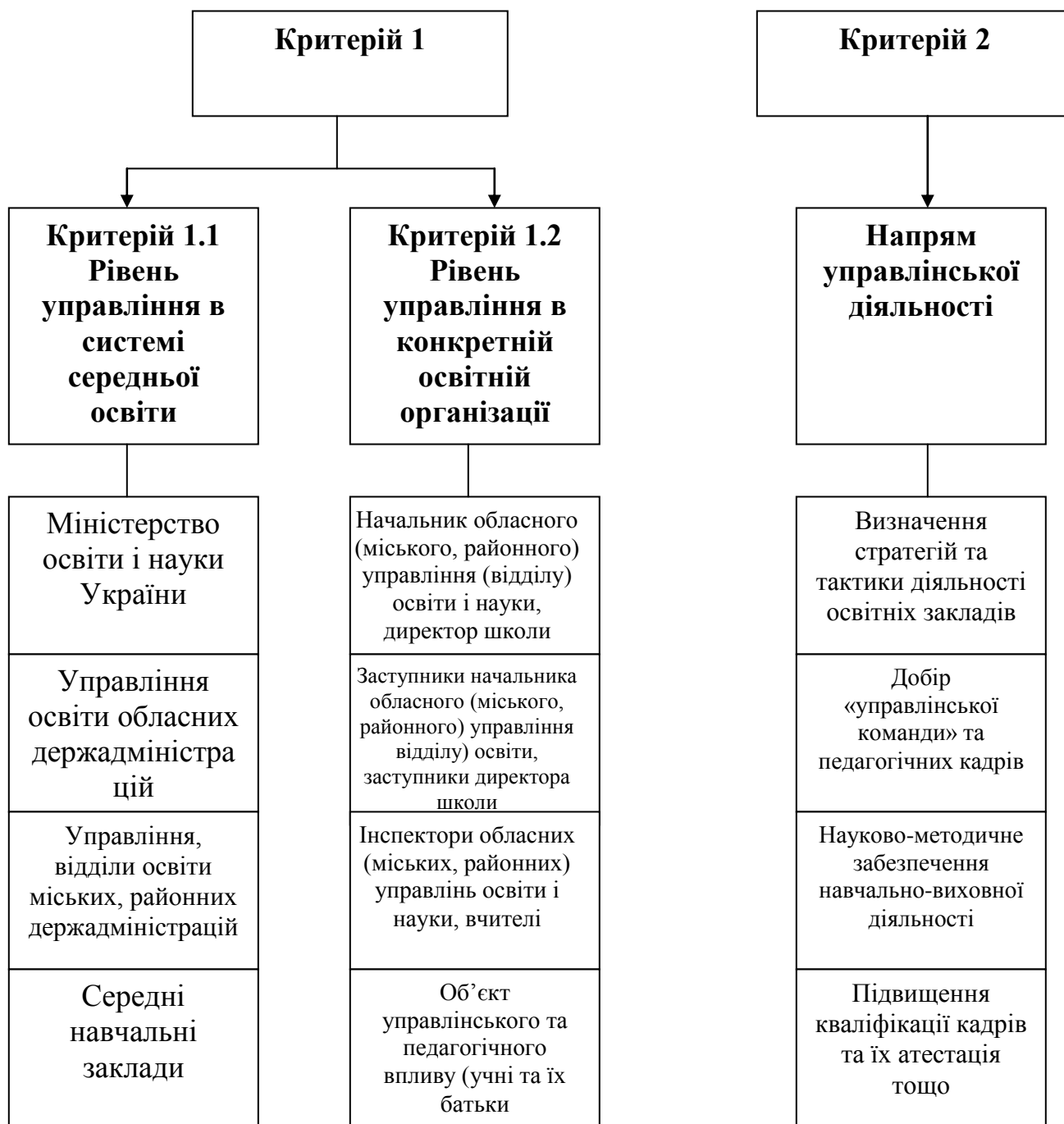


Рис. 1.2. Зовнішня структура управління в системі середньої освіти (диференціація за основними критеріями)

- завідувач відділу освіти, заступники завідувача відділу освіти, спеціалісти, працівники методичного кабінету тощо);
- певний напрям управлінської діяльності в конкретній освітній організації (наприклад, у школі: добір учителів, організація навчально-виховного процесу, контроль знань; у районному відділі освіти: розроблення навчальних програм, обмін педагогічним досвідом, підвищення кваліфікації педкадрів, проведення атестації вчителів тощо).

Якщо йдеться про різні рівні управління в конкретному навчальному закладі (школі, ліцеї, гімназії), то доречно, на наш погляд, розглядати насамперед поняття «управління» у вузькому розумінні, яке стосується взаємодії директора школи зі своїми заступниками, окремими вчителями та педагогічним колективом у цілому, тобто мова йде про взаємодію між собою найвищих рівнів управління (директор - заступники директора — вчителі). І саме на цих рівнях можна говорити про власне управлінську діяльність директора навчального закладу.

Разом з тим, необхідно говорити і про поняття «управління» в широкому розумінні, яке стосується не лише взаємодії директора школи з його заступниками, вчителями, а й взаємодії директора навчального закладу (заступників директора), а також педагогічного колективу (окремих вчителів) з учнями та їх батьками, тобто в даному випадку мова йде про взаємодію між собою представників усіх рівнів управління, які існують у навчальному закладі (директор — заступники директора — вчителі — учні та їх батьки). І тоді говорять про організацію не лише власне управлінської, а п навчально-виховної діяльності. Часом, коли йдеться про планування, організацію та контроль у сфері навчально-виховної діяльності, використовується також термін «педагогічне управління» (в системі «педагог — учень»). У вітчизняній та зарубіжній літературі існує навіть спеціальний напрям менеджменту освітніх організацій — управління роботою з класом (аудиторією), або педагогічний менеджмент.

Необхідно також підкреслити, що розгортання управління в системі середньої освіти на зазначених управлінських рівнях та напрямках управлінської діяльності передбачає зазвичай реалізацію «внутрішньої» структури, тобто «зовнішня» і «внутрішня» структури управлінського процесу нерозривно пов'язані і тісно взаємодіють між собою. У нашій роботі основна увага буде надаватися розгляду власне управлінської діяльності, тобто аналізу управління у вузькому розумінні слова, а також висвітленню саме «психологічного зрізу» управлінського процесу, проте будуть розглядатися й інші аспекти управління.

1.4. Підготовка менеджерів освіти як професійних керівників

Аналізуючи зміст процесу управління в освітніх організаціях, необхідно також з'ясувати, наскільки український термін «управління» і відповідно процес, який відображається з його допомогою, відповідає англійському терміну «менеджмент», що нині дуже популярний в Україні. Як справедливо зазначає професор Л. І. Євченко, ректор Вищої школи міжнародного бізнесу при Академії народного господарства, у передмові до посібника «Основи менеджменту» [15], при розгляді цього питання варто враховувати такі аспекти. У найзагальнішому розумінні ці два терміни справді тотожні. Коли ж аналізувати їх більш глибоко, не слід забувати про дві суттєві відмінності.

По-перше, коли американці кажуть «менеджмент», вони завжди мають на увазі особу менеджера — суб'єкта управління в будь-якій організації. У більш

загальному розумінні користуються термінами «адміністрація», «адміністрування», які краще відображають не індивідуалізовану систему управління.

По-друге, коли говорять «менеджер», мають на увазі професійного керівника, котрий пройшов спеціальну підготовку й усвідомлює, що він є представником окремої професії, а не просто інженером, економістом, педагогом, який здійснює управлінську діяльність.

Отже, у процесі аналізу психологічних основ управління освітніми організаціями треба виходити з тотожності термінів (і відповідно процесів) «управління» і «менеджмент» і використовувати їх як синоніми. Але при цьому слід ураховувати, що сьогодні в Україні лише формується система підготовки професійних керівників. Професійних керуючих і менеджерів у всіх сферах народного господарства, в тому числі і в системі середньої освіти, практично немає. Відтак поняття «керівник» і «менеджер» в нинішній ситуації можуть бути синонімічними лише умовно.

При цьому слід звернути увагу на те, що професійні менеджери — це люди, які є першокласними фахівцями як у сфері безпосередньо управління, так і у сфері тієї конкретної галузі, якою вони керують. Адже управлінська діяльність, за влучним визначенням Є. О. Клімова [12], має «подвійний» предмет праці: керівник мусить бути і хорошим організатором, і хорошим спеціалістом. Це особливо важливо для управління середньою освітою, коли директору школи або завідувачу районного відділу освіти треба бути водночас і прекрасним організатором, і прекрасним вчителем-педагогом (знати свій предмет, уміти здійснювати консультативно-методичну роботу з учителями, любити дітей, вміти встановлювати контакт з ними тощо).

Необхідність спеціально наголошувати на значущості подвійного «навантаження» в управлінській діяльності як керівників середньої освіти, так і керівників інших галузей зумовлена тим, що сьогодні певна група вчених і практиків сповідує інші погляди, згідно з якими менеджерська діяльність (за аналогією з діяльністю деяких вітчизняних комерційних структур) зводиться лише до координації праці інших і не потребує особливих знань щодо змісту цієї праці.

Отже, ми з'ясували можливість і доцільність використання в педагогічній практиці поняття «менеджер освіти» щодо тих працівників освітніх організацій, які успішно здійснюють управлінську діяльність.

Резюме

1. Управління слід розглядати як процес (серію) неперервних, взаємозв'язаних дій, що забезпечують успіх функціонування будь-якої організації. Сукупність цих дій називають управлінськими функціями.

2. Управління в системі середньої освіти має внутрішню та зовнішню структури, які нерозривно зв'язані між собою.

3. Аналіз внутрішньої структури передбачає висвітлення процесу

управління з погляду його природи, внутрішнього смислу. Його доцільно здійснювати на двох рівнях — управлінському та психологічному.

4. До процесів першого (безпосередньо управлінського) рівня аналізу належать планування, організація та контроль діяльності установ середньої освіти. Здебільшого їх досліджує теорія управління.

5. Планування як складова частина управлінського процесу передбачає визначення стратегічних і тактичних цілей діяльності установ середньої освіти, основних і допоміжних завдань. Планування має свою специфіку залежно від рівня управління та напрямку управлінської діяльності.

6. Організація як елемент управління означає створення певної структури, яка дає змогу працівникам освітянських закладів ефективно працювати для досягнення стратегічних і тактичних цілей. Організація включає визначення основних напрямів діяльності освітньої установи: виокремлення рівнів управління цією установою; добір та розстановку кадрів відповідно до визначення напрямів діяльності та рівнів управління; створення матеріально-технічної та науково-методичної бази для функціонування освітньої організації тощо.

7. Роль контролю як складового елемента управління полягає в забезпеченні досягнення освітніми організаціями своїх цілей. Управлінський персонал середньої освіти використовує різноманітні форми контролю, які диференціюються згідно із напрямками управлінської та педагогічної діяльності (контроль календарного планування; контроль ведення класних журналів; контроль знань з окремих предметів тощо).

8. Другий (власне психологічний) рівень аналізу внутрішньої структури управління передбачає вивчення таких феноменів: прийняття управлінського рішення; організацію комунікації; здійснення впливів на працівників (керівництво); врахування потреб та мотивів працівників. Процеси другого рівня, без яких фактично неможливе здійснення планування, організації та контролю діяльності установ середньої освіти, досліджує психологія управління.

9. Прийняття управлінського рішення — це вибір керівником найдоцільнішого способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів. Ефективність прийняття управлінських рішень залежить як від об'єктивних факторів (зв'язаних з управлінською ситуацією), так і від факторів суб'єктивних (зумовлених індивідуально-психологічними особливостями керівника).

10. Комунікація — обмін інформацією між членами освітянських установ. Управлінські комунікації можуть поділятися за кількома критеріями:

- а) за спрямованістю — на внутрішні та зовнішні;
- б) за управлінським статусом — на горизонтальні та вертикальні;
- в) за змістом — на формальні та неформальні;
- г) за засобами спілкування — на безпосередні та опосередковані.

11. Керівництво — це здійснення впливу на людей та налагодження з ними міжособистісних стосунків. Його ефективність значною мірою залежить від стилю діяльності самого управлінця (авторитарного, демократичного, ліберального) та його індивідуально-психологічних особливостей. Засобами впливу є переконання, особистий приклад, наказ, розпорядження тощо.

12. Забезпечення мотивації поведінки і діяльності працівників освітніх організацій передбачає поряд з досягненням загальних цілей, які стоять перед установами середньої освіти, врахування потреб, інтересів, життєвих планів конкретних працівників та створення умов для їх реалізації.

13. Зовнішня структура управління у системі середньої освіти передбачає розгляд того, на яких рівнях управління та в яких напрямках діяльності розгортається в просторі внутрішньої структури. Зовнішня структура управління може бути диференційована за такими основними критеріями, як рівень управління (в цілому в системі освіти чи в конкретній освітній структурі) і конкретний напрям управлінської діяльності.

14. Менеджер освіти — це професійний керівник освіти, який здобув спеціальну підготовку. Враховуючи особливості управлінської діяльності (її «подвійний» предмет), він має здійснювати її успішно як організаторську, так і педагогічну діяльність.

Словник основних термінів

Керівництво — здійснення впливу на людей та налагодження з ними міжособистісних стосунків з метою виконання завдань, які стоять перед організацією.

Контроль — перевірка того, в якій мірі виконуються завдання, поставлені на етапі планування.

Менеджер освіти — професійний керівник освіти, який пройшов спеціальну підготовку з проблем управління.

Мотивація — процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації.

Організація — створення певної структури, яка дає можливість членам колективу ефективно працювати для досягнення цілей, що стоять перед ним.

Планування — визначення стратегічних і тактичних цілей діяльності організації, її основних та допоміжних завдань.

Прийняття управлінського рішення — вибір керівником найдоцільнішого способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів.

Психологія управління середньою освітою — галузь психології управління, яка вивчає психологічні фактори та умови підвищення ефективності управління закладами середньої освіти.

Управління — забезпечення ефективного функціонування та розвитку організації.

Питання для повторення й самоперевірки

1. Що таке управління?

2. Які існують базові функції управління?
3. Що таке внутрішня структура управління в системі середньої освіти?
4. Які рівні аналізу управління доцільно використовувати при розгляді внутрішньої структури управління?
5. Чого досягають в результаті планування діяльності освітніх організацій?
6. Які завдання вирішуються в процесі організації діяльності освітніх організацій?
7. Що означає вираз «здійснювати контроль діяльності установ освіти»?
8. Чим характеризується процес прийняття рішення керівниками освітніх організацій?
9. Яка роль комунікації у процесі управління середньою освітою?
10. Як співвідносяться між собою поняття «керівництво» й «управління» освітніми закладами?
11. Що значить враховувати мотивацію діяльності та поведінки працівників освітніх організацій?
12. Що таке зовнішня структура управління в системі середньої освіти?
13. За якими основними критеріями може бути диференційована зовнішня структура управління?
14. Які рівні управління у системі середньої освіти в цілому можна виокремити?
16. Які рівні управління існують в конкретній освітній організації (облво, міськво, райво, школа, гімназія, ліцей)?
17. Як взаємодіють внутрішня та зовнішня структури управління?
18. Чому управлінська діяльність у системі середньої освіти має «подвійний» предмет праці?
19. Чим відрізняються між собою поняття «управління» у вузькому та широкому розумінні?
20. Що таке педагогічний менеджмент?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления. — Харьков: Фортуна-пресс, 1998. — 464 с.
2. Винославська О. В., Карамушка Л. М. Психологічні особливості мотивації управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. — К.: Ін-т психології, 1993. — Т. 1. — С 135—141.
3. Винославська О. В., Малигіна М. П. Людські стосунки: Навч. посіб. — К.: КВІЩ, 2001. — 83 с
4. Вудкок К, Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991. — 320 с.

5. Гершунский Б. С. Прогностика управленческих решений в образовании // Сов. педагогика. — 1988. — № 1.
6. Дафт Р. Л. Менеджмент: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 832 с.
7. Забродин Ю. М. Управление человеческими ресурсами как психологическая проблема // Прикладная психология. — 1997. — ПВ. — С. 3—9.
8. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. — К.: МЗУУП, 1993. — 384 с.
9. Канаржевский Ю. А. Анализ итогов учебного года: Учеб. пособие. — Челябинск: ЧТПИ, 1985. — 96 с.
10. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник. — К.: ІЗМН, 1997. — 180 с.
11. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. — К.: Ніка-центр, 2000. — 332 с.
12. Климов Е. А. Как выбирать профессию. — М.: Просвещение, 1984. — 160 с.
13. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
14. Кузьмин И. Психотехнологии и эффективный менеджмент. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. — 192 с.
15. Мескон М. Х., Альберт М., Хсдоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — 702 с.
16. Москвичов С. Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности. — К.: Рег. ин-т подг. менеджеров, 1991. — 96 с.
17. Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общая ред. Л. В. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
18. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: Навч. посібник. — Івано-Франківськ: Плай, 2001. — 695 с.
19. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб.: Речь, 2001. — 448 с.
20. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — 512 с.
21. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. — С. 120—128.
22. Терещенко В. І. Організація і управління: Досвід США. — К.: Знання, 1990. — 48 с.
23. Трейси Д. Менеджмент с точки зрения здравого смысла. — М.: Автор, 1993. — 160 с.
24. Третьяченко В. В. Колективні суб'єкти управління: формування, розпиток та психологічна підготовка. — К.: Стилос, 1997. — 585 с.

25. Уотермен Р. Фактор обновления: Как сохраняют конкурентоспособность лучшие компании. — М.: Прогресс, 1988. — 364 с.
26. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Наук.-метод, посібник / За ред. Л. М. Карамушки. — К. Ін-т психології ім. Г. С Костюка АПН України, 2001. — 202 с
27. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения: Пер. с англ. — М.: Наука, 1992. — 158 с.
28. ШвалбЮ. М., Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі. — К.: Лібра, 1998. — 270 с.
29. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.
30. Fayol H. General and industrial management. — London: Pitman, 1949.

Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ПОРІВНЯНО З УПРАВЛІННЯМ ОРГАНІЗАЦІЯМИ В ІНШИХ СОЦІАЛЬНИХ СФЕРАХ

2.1. Головна мета діяльності освітніх організацій

Психологічний аналіз управлінського процесу в системі середньої освіти передбачає (поряд з характеристикою загальних особливостей управління) виокремлення специфічних його рис, властивих лише системі середньої освіти. З'ясування цих особливостей стає можливим в результаті знаходження відповідей на такі питання:

1. Яка основна мета освітніх організацій порівняно з організаціями, що діють в інших соціальних сферах (бізнес, виробництво тощо)?
2. Які теоретичні підходи є найбільш доцільними і виправданими для осмислення представниками освітніх структур цієї мети?
3. Якими мають бути основні характеристики педагогічної діяльності для досягнення цієї мети освітніми організаціями?
4. Яким має бути управління освітніми організаціями для успішного здійснення педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію поставленої мети?

Головна мета (місія) освітньої організації, незалежно від рівня управління, на якому вона функціонує, полягає в забезпеченні навчання, виховання і розвитку особистості, тобто кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації, що на нього мають працювати всі рівні управління (від Міністерства освіти і науки до навчального закладу), є «живий» об'єкт, особистість — соціальна істота, яка включена в суспільні відносини і є суб'єктом цих відносин. Це істотно відрізняється від основної місії, наприклад, виробничих або комерційних організацій, яка полягає у створенні матеріальних цінностей, забезпеченні споживачів товарами і наданні їм послуг (і на основі цього — отримання певного прибутку), а отже, кінцевим результатом функціонування таких організацій є «неживий», хоч, можливо, і досить складний за своїми параметрами продукт.

Таким чином, освітні організації відрізняються від інших унікальністю, неповторністю і водночас величезною складністю своєї місії, яка полягає в забезпеченні розвитку особистості.

2.2. Гуманістична психологія як основа ефективного функціонування освітніх організацій

Аналіз різних підходів до розуміння сутності особистості в контексті сучасних освітніх систем свідчить, що одним із найбільш значущих є підхід гуманістичної психології. Цей підхід, який розробили в США ще в 60-ті роки А.

Маслоу, Р. Мей і К. Роджерс, в наші дні знову відродився у вітчизняній психології, у зв'язку з кардинальними соціально-політичними, економічними і культурно-освітніми змінами.

Представники гуманістичної психології називають такі основні аспекти розуміння сутності особистості:

- людина — це найвища цінність в існуючому світі;
- кожна людина — унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати «автономію» кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя;
- найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати свої потенційні творчі можливості, вдосконалювати себе, керувати власним розвитком;
- вільний вибір — основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін;
- необхідними і достатніми умовами гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують реальні особистісні зміни, є: безоцінне позитивне прийняття іншої людини, вміння її вислухати і співпереживати їй, конгруентне (тобто адекватне, справжнє і щире) самовираження себе у спілкуванні з нею;
- зовні людину не можна гуманізувати, будь-яка гуманізація — це передусім гуманізація (і гармонізація) стосунків особистості зі своїм внутрішнім «Я» [1; 2; 3; 4; 8; 9; 13].

2.3. Організація педагогічної діяльності на гуманістичних засадах

Педагогічна діяльність освітніх організацій, спрямована на забезпечення навчання, виховання і розвитку особистості з гуманістичних позицій, характеризується такими основними особливостями [10; 11; 14].

По-перше, гуманістичне навчання — це не лише метод, а сукупність цінностей, особлива педагогічна філософія, нерозривно зв'язана з особистісним способом існування людини. У таку систему цінностей входять: переконання в особистій гідності кожної людини; у значущості для кожної людини можливості вільної о вибору і відповідальності за його наслідки; задоволення навчанням як творчістю.

По-друге, треба робити наголос не стільки на навчанні, скільки на умінні; викладання слід організувати не як трансляцію інформації, а як фасілітацію (від англ. *facilitate* — полегшувати, допомагати, сприяти) осмисленого учіння.

По-третє, реформа навчання потребує перебудови певних особистісних настановлень учителя, які реалізуються в процесі його взаємодії з учнями. Основними принципами вчителя-фасілітатора мають стати:

- «істинність» і «відкритість» — відкритість учителя своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно висловлювати й транслювати їх учням;
- «сприйняття» та «довіра» — особиста впевненість учителя в

можливостях і здібностях учнів;

- «емпатичне розуміння» — бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня ніби очима самого учня.

По-четверте, кожен учитель, виходячи з цих настанов, виробляє власний інструментарій навчання, на базі загальних методичних прийомів, а саме:

- використання різноманітних «ресурсів навчання» (засобів навчання) і створення умов, які забезпечують їх фізичну та психологічну доступність учням;

- організацію в процесі навчання різних «зворотних зв'язків» між учителем і учнями (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо);

- укладання індивідуальних або групових «контрактів» з учнями, в яких після спільного з учнями обговорення фіксується чітке співвідношення обсягів навчальної роботи та її оцінок;

- організація навчання в різновікових навчальних діадах, в яких один учень виконує функції вчителя;

- організація груп вільного спілкування (учнів, учителів і змішаних) з метою формування гуманістичних особистісних установок тощо.

2.4. Принцип гуманізації управління освітніми організаціями

Виходячи із завдання переорієнтації сучасних навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості, організації гуманістичної за змістом педагогічної діяльності, управління в системі середньої освіти також повинно здійснюватися на гуманістичних засадах. Адже успішна діяльність будь-якої системи (у даному випадку — системи гуманістичного виховання і виховання підростаючої особистості) неможлива за наявності в ній «чужорідних», а тим більше центральних механізмів функціонування. Іншими словами, не може бути «гуманним» той учитель, який постійно відчуває на собі «не-гуманність» управлінських впливів свого директора. У свою чергу, важко чекати виявів «гуманності» до вчителів з боку директора школи, коли він постійно відчуває на собі «негуманне» ставлення завідувача районного (міського) відділу (управління) освіти. І цей ланцюг можна продовжувати нескінченно.

Основні характеристики гуманістичного підходу до управління освітою виявляються в таких положеннях [5-6]:

- необхідність побудови управлінських стосунків між керівником та підлеглим на основі партнерства;

- доцільність тісної співпраці керівника і членів педколективу в процесі управління освітніми організаціями;

- важливість розуміння та врахування індивідуально-психологічних особливостей працівників в управлінській взаємодії;

- необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком;

- важливість перенесення гуманістичних стосунків із самого педагогічного колективу на процес педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками;

- необхідність певного рівня особистісного розвитку керівника ТОЩО.

Конкретні положення гуманістичного підходу до управління середньою освітою можна сформулювати так:

- конструктивна взаємодія керівника установи освіти з членами свого колективу можлива тоді, коли з ними встановлюються людські (а не суто формальні) управлінські стосунки;

- ці стосунки виявляються в рівності партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості та довірі один до одного, прийнятті іншої людини у свій внутрішній світ як незаперечної цінності;

- правління освітньою організацією (опрацювання управлінської концепції, визначення змісту і структури навчально-виховного процесу, впровадження нових технологій навчання тощо) повинно здійснюватися в процесі співпраці керівника і членів педагогічного колективу, в ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності; кожен член педагогічного колективу (апарату райво, міськво, облво) — це не схожа на інших, унікальна особистість, тому керівник освітньої організації повинен створювати умови для виявлення і реалізації неповторної індивідуальності кожного;

ефективно здійснювати педагогічну взаємодію, забезпечувати розвиток учнів як суб'єктів творчої праці, пізнання і спілкування може лише той працівник освітньої організації, який досягнув певного рівня особистісного розвитку, а тому створення умов для цього — важливе завдання керівника середньої освіти;

у процесі управління освітньою організацією керівник школи (райво, міськво, облво) не просто «керує» членами свого колективу, координує їхні дії, а створює умови для розвитку в них здатності до самоуправління (самоаналізу), самоорганізації (саморегуляції), враховуючи при цьому їхні індивідуально-психологічні особливості;

процес створення керівником освітньої організації атмосфери гуманістичних стосунків і дружньої співпраці у педагогічному колективі нерозривно зв'язаний з реалізацією такої самої атмосфери у процесі взаємодії з учнями, оскільки управлінська діяльність має «подвійний» предмет праці, а це означає, що керівник установи освіти має бути і прекрасним управлінцем, і прекрасним фахівцем, тобто водночас і керівником педколективу, і вчителем, який сам безпосередньо впроваджує гуманістичні підходи у навчально-виховний процес;

- реалізувати гуманістичні ідеї й цінності у процесі взаємодії з учнями та їхніми батьками може лише той педагогічний колектив (колектив Міністерства, райво, міськво, облво), який у своєму «внутрішньому» житті керується гуманістичними ідеалами і нормами;

■ управління освітньою організацією на гуманістичних засадах може здійснюватися такими керівниками, які самі позитивно сприймають ідеї гуманістичної психології; орієнтуються на подальший професійний розвиток, самовдосконалення і самотворення; розвивають психологічну готовність до управлінської діяльності на гуманістичних засадах тощо.

Аналізуючи труднощі, на які натрапило впровадження гуманістичних інноваційних програм у різних школах, коледжах й університетах США в 60—70-ті роки, представники гуманістичної психології визначили такі основні причини цього явища:

■ справжні демократичні починання становлять загрозу сучасному способу буття суспільства;

■ дефіцит людей, що не просто вірять у гуманістичні принципи, не тільки організують своє життя згідно з ними, а й мають практичний досвід гуманістичного співжиття;

■ у діяльності кожної організації існують тенденції до рутинних способів функціонування, і така «повзуча бюрократія» є внутрішнім гальмом гуманізації навчальних закладів;

■ у суспільстві практично відсутній досвід функціонування автономних гуманістичних організацій;

■ адміністрація більшості навчальних закладів вважає владу над підлеглими (вчителями, учнями) цінністю, яка переважає за значущістю цінності гуманістичного учіння й розвитку [10].

Крім названих причин, які певною мірою є спільними для різних соціальних систем, можна додатково виокремити ще три групи бар'єрів, які стоять на шляху гуманізації управління середньою освітою в нашій країні. До них належать:

■ соціально-економічні бар'єри (великий «досвід» авторитарного стилю керівництва в усіх сферах суспільства; крах багатьох соціальних і духовних цінностей; хаос в економіці; реальне зубожіння значної кількості населення тощо);

■ бар'єри, безпосередньо зв'язані із системою середньої освіти (низький соціальний статус освіти в суспільстві; залишковий принцип фінансування освіти; перехід першокласних фахівців-предметників в сферу бізнесу в зв'язку з необхідністю «виживання» в умовах економічної нестабільності в країні; традиційний консерватизм системи середньої освіти тощо);

■ психологічні бар'єри (низький рівень психологічної культури педагогів і управлінців; відсутність розгалуженої мережі психологічних служб як у системі середньої освіти, так і в інших галузях; недостатня орієнтація суспільної свідомості в цілому на необхідність психологічного забезпечення життєдіяльності людей та психологічного захисту особистості тощо).

Завдання психологічної науки і, зокрема, психології управління середньою освітою саме і полягає у подоланні психологічних бар'єрів, які

заважають керівникам освіти виявляти гуманність її управлінні, а також у тім, щоб завдяки підвищенню рівня «психологізації» суспільної свідомості загалом опосередковано впливати і на соціально-економічні та власне освітянські бар'єри.

За всієї складності завдання гуманізації навчання й виховання підростаючої особистості, а тим більше гуманізації управління системою середньої освіти, необхідно все ж підкреслити два важливих моменти. По-перше, варто акцентувати увагу на значущості проблеми переорієнтації навчання за традиційною схемою на навчання, побудоване на гуманістичних принципах, оскільки лише воно забезпечує вільний розвиток, самоактуалізацію і самотворення особистості, і поступово впроваджувати такс навчання хоча б в окремих, уже готових до цього типах навчальних закладів. По-друге, необхідно чітко усвідомлювати, що реалізація системи гуманістичного навчання неможлива без упровадження гуманістичної системи управління освітянськими закладами, оскільки функціонування іншого (не орієнтованого на людину) управління лише дискредитуватиме саму ідею гуманізації навчально-виховного процесу.

Принцип гуманізації управління системою середньої освіти тісно зв'язаний з принципом демократизації управління. Взаємодоповнюючи один одного і тісно взаємодіючи між собою, ці принципи мають свою специфіку і самостійне значення.

Принцип демократизації управління системою середньої освіти зорієнтований на залучення всіх організаторів і учасників педагогічного процесу до активної постановки і розв'язування актуальних завдань навчання та виховання, забезпечення умов для широкого обміну думок між педагогами й учнями, вільного внесення пропозицій, формування новаторських ідей, інноваційних підходів та шляхів їх реалізації тощо.

Принцип гуманізації управління системою середньої освіти передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей, сприйняття унікальної неповторності кожного учасника навчально-виховного й управлінського процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, вільного розвитку, самореалізації і самотворчості у процесі здійснення навчальної й педагогічної діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що принцип демократизації управління системою середньої освіти створює основу для вияву унікальної неповторності, для вільного розвитку кожного учасника навчально-виховного процесу, тобто забезпечує базу для реалізації гуманізації управління. Водночас гуманізація управління збагачує саму суть, внутрішній зміст демократизації навчання та виховання особистості: управління системою середньої освіти підносить її на значно вищий рівень.

Обґрунтовуючи важливість і необхідність гуманізації управління як одну із істотних особливостей управлінського процесу в середній освіті, зауважимо,

що гуманізм в управлінні може бути притаманний організаційним структурам, які функціонують і в інших сферах життєдіяльності людей (бізнес, виробництво тощо), але, виходячи із основної місії цих структур (отримання зиску) і більш низького статусу інших цілей в ієрархії управлінського комплексу, можна стверджувати, що гуманізація управління в цих галузях займає незначне місце і наявна лише в тих структурах, керівники яких усвідомлюють значущість і цінність кожної конкретної особистості в діяльності фірм (підприємств, установ).

Резюме

1. Головною метою діяльності освітніх організацій є забезпечення виховання, навчання і розвитку особистості. Це істотно відрізняється від мети діяльності організацій, які функціонують в інших соціальних сферах (виробництво, бізнес тощо), яка полягає передусім в отриманні певного прибутку (створенням матеріальних цінностей та їх реалізацією, укладанням торгових угод, здійсненням фінансових операцій тощо).

2. Підходом, який дає змогу найглибше зрозуміти сутність особистості та умови її розвитку, є підхід, що його реалізує гуманістична психологія. Представники гуманістичної психології розглядають людину як найвищу цінність, визнають її неповторність, унікальність, своєрідність, доводять, що необхідною умовою розвитку особистості є її самоактуалізація, реалізація внутрішньої суті і творчих потенцій.

3. Гуманізація навчання і виховання є необхідною умовою забезпечення розвитку підростаючої особистості в сучасній школі. Вона реалізується в таких основних положеннях: визнання та сприйняття можливостей та здібностей учнів; урахування їхніх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій; наголошування не на навчанні, а на умінні; забезпечення фасілітації (полегшенні, сприянні) осмисленого уміння; організація спільної діяльності вчителя й учнів на засадах партнерства; створення в процесі уміння можливостей для творчості учнів, реалізації ними вільного вибору тонкі, 34

Психологічні особливості управління освітніми організаціями порівняно з управлінням організаціями в інших соціальних сферах

Розділ 2.

4. Гуманізація навчання та виховання учнів неможлива без забезпечення гуманізації управління освітянськими закладами, оскільки ефективне функціонування будь-якої структури неможливе за наявності в ній чужорідних елементів, а тим більше надто великої централізації управлінських механізмів. Гуманізація управління середньою освітою передбачає побудову управлінських стосунків між керівником та підлеглим на основах партнерства; врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії; створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих і здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистим розвитком; перенесення гуманістичних стосунків з самого педагогічного колективу на

процес педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками тощо.

5. Реалізації гуманістичного підходу до управління в системі середньої освіти в сучасних умовах перешкоджають три групи бар'єрів: соціально-економічні, власне освітянські (зумовлені особливостями функціонування системи середньої освіти), психологічні.

До соціально-економічних бар'єрів належать традиції авторитарного стилю керівництва в усіх сферах нашого суспільства; крах старих соціальних і духовних цінностей; хаос в економіці; реальне зuboжіння значної кількості населення тощо. Групу бар'єрів, зв'язаних безпосередньо з системою середньої освіти, становлять такі: низький соціальний статус освіти в суспільстві; залишковий принцип її фінансування; перехід першокласних фахівців у сферу бізнесу у зв'язку з економічною кризою; консерватизм системи середньої освіти тощо. До психологічних бар'єрів належать: низький рівень психологічної культури педагогів та управлінців; відсутність розгалуженої системи шкільних психологічних служб; недостатня орієнтація суспільної свідомості в цілому на необхідність психологічного забезпечення життєдіяльності людей тощо.

6. Подолання психологічних бар'єрів, які заважають гуманізації управління середньою освітою, можливе в результаті, з одного боку, спеціальної підготовки управлінського персоналу для розв'язання психологічних проблем, а з іншого — надання шкільними психологами конкретної допомоги керівникам освітянських установ у вирішенні управлінських проблем.

7. Принцип гуманізації управління середньою освітою нерозривно пов'язаний з демократизацією управління, яка полягає у залученні всіх учасників і організаторів педагогічного процесу до активної постановки та розв'язування актуальних завдань навчання й виховання. Забезпечуючи врахування індивідуально-психологічних особливостей, сприйняття унікальної неповторності кожного учасника навчально-виховного й управлінського процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, принцип гуманізації управління збагачує саму суть принципу демократизації управління.

Словник основних термінів

Бар'єри гуманізації управління — перепони, які заважають організації управлінського процесу на гуманістичних засадах і зумовлені соціально-економічними причинами та відсутністю достатньої психологічної культури керівників та працівників організацій. Гуманізація управління — принцип управління, який полягає в організації спільної діяльності керівника та працівників на засадах партнерства, врахування керівником індивідуально-психологічних особливостей працівників і створення умов для їхнього особистісного та професійного саморозвитку й самовдосконалення. Демократизація управління — принцип управління, зорієнтований на залучення всіх організаторів і учасників управлінського процесу до активної постановки й

розв'язання актуальних проблем управління, внесення пропозицій, формування новаторських ідей, інноваційних підходів та способів їх реалізації тощо.

Питання для повторення й самоперевірки

1. Яка головна мета діяльності освітніх організацій, чим вона відрізняється від мети організацій, що функціонують в інших соціальних сферах?

2. Чому принципи та підходи гуманістичної психології є найдоцільнішими для організації навчально-виховного процесу в сучасній школі?

3. Чим характеризується педагогічна діяльність, організована на гуманістичних засадах?

4. У чому суть гуманістичного підходу до управління в системі середньої освіти?

5. Чому саме гуманістичний підхід до організації управління школою необхідний в сучасних умовах?

6. Які соціально-політичні бар'єри перешкоджають гуманізації управління освітянськими закладами?

7. Які бар'єри, пов'язані безпосередньо з функціонуванням системи середньої освіти, заважають гуманізації управління цією галуззю?

8. Які психологічні бар'єри постають на шляху гуманізації управління закладами середньої освіти?

9. Які умови подолання психологічних бар'єрів гуманізації управління середньою освітою?

10. Як співвідносяться між собою принципи гуманізації та демократизації управління середньою освітою?

11. Чи виправдана гуманізація управління в інших соціальних сферах (бізнес, виробництво тощо)?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Анцыферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах А. Маслоу // *Вопр. психологии.* — 1973. — № 4. — С. 173—180.

2. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. — Киев—Донецк: Ровесник, 1993.

3. Гаврилова Т. П., Снегирева Т. В. К итогам работы в группах К. Роджерса и Р. Сэнфорд. Сообщение 1. Принципы гуманистического общения и опыт освоения их в групповом взаимодействии // *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии.* — 1988.—№ 4.

4. Грининг Т. История и задачи гуманистической психологии // *Вопр. психологии.* — 1988. — № 4. — С. 161—167.

5. Карамушка Л. М. Психологічні аспекти гуманізації управління школою // *Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського і розбудова національної освіти:*

Тези Міжнар. наук.-практ. конф-ції. — Кіровоград, 1993. — Ч. 3. — С 66—68.

6. Карамушка Л. М. Психологічні аспекти гуманізації управлінської взаємодії в системі освіти // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації педагогічної взаємодії. — Київ—Дрогобич, 1993. — С 110—113.

7. Климов Е. А. Путь в профессию. — Л.: Лениздат, 1974. — 190 с.

8. Крипнер С, де Карвало Р. Проблема метода в гуманистической психологии // Психол. журн. — 1993. — Т. 14. — № 2. — С 113—126.

9. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопр. психологии. — 1987. — № 3. — С. 150—158.

10. Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопр. психологии. — 1988. — № 6. — С. 142—146.

11. Орлов А. Б. Карл Роджерс и современный гуманизм // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 1990. — № 2. — С. 55—58.

12. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник Московск. ун-та. Серия 14. Психология. — 1990. — № 2. — С. 58—65.

13. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.): Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

14. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Сов. педагогика. — 1991. — № 5—6. — С. 117—119.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Здійснення психологічного аналізу управлінського процесу в системі середньої освіти, яке знайшло віддзеркалення в попередній частині цієї книги, дає змогу безпосередньо перейти до розгляду психологічних характеристик суб'єкта управління (керівника освітньої організації або групи керівників), які впливають на ефективність управління. Це передбачає насамперед розкриття змісту ряду психологічних факторів, які визначають успішність управлінської діяльності керівників. До таких факторів належать: психологічна готовність керівників до управління; психологічні закономірності прийняття менеджерами освіти управлінських рішень; використання управлінським персоналом різних стилів керівництва (здійснення впливу на людей) для розв'язання управлінських проблем тощо. Названі питання і висвітлюватимуться у першому-третьому розділах другої частини посібника.

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ

3.1. Поняття про психологічну готовність особистості до виконання діяльності

Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від сформованості у особистості певних психологічних якостей, до яких, зокрема, належить і психологічна готовність.

У сучасній психології психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний.

В межах функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Цей стан близький до феномену, який О. О. Ухтомський назвав «оперативним спокоєм» [20]. Такої точки зору дотримуються Н. Д. Левітов, А. Ц. Пуні («передстартовий стан») [11; 16], Ф. Ю. Генон («мобілізаційна готовність») [3], В. С. Нерсисян і В. М. Пушкін («пильність») [17], Є. Л. Ільїн («оптимальний робочий стан і стан спокою») [6] та ін.

З точки зору особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність. Цей підхід відображений у роботах К. М. Дурай-Новакової [4], М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович [5], В. О. Моляко [13], В. А. Сластеніна [18], А. А. Смирнова [19] та ін.

Слід зазначити, що в межах особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну [4; 5]. Довготривала готовність є стійким комплексом особистісних, професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Дана система існує постійно, є провідною передумовою регуляції діяльності в цілому. Ситуативна готовність є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати). При цьому зазначається, що категорія психологічної готовності є одночасно категорією теорії особистості (як довготривала готовність) і теорії діяльності (як ситуативна готовність).

Разом з тим представники другого напрямку [4; 5] вказують на глибокий зв'язок функціонального стану готовності та готовності як стійкої характеристики особистості. Стверджується, наприклад, що стан готовності — це тимчасова готовність, а підготовленість особистості — довготривала готовність. Крім того, підкреслюється, що ці два види готовності знаходяться в тісному зв'язку між собою.

Психологи досліджували особливості психологічної готовності особистості до виконання різних видів діяльності: навчальної, трудової, педагогічної, спортивної, військової тощо [3; 4; 13; 15; 16; 17; 19]. Вони показали, що така готовність, окрім загальних структурних компонентів, характеризується й наявністю специфічних компонентів, які відображають особливості того чи того виду діяльності.

Здійснення ефективного управління закладами середньої освіти передбачає також наявність у керівників психологічної готовності до виконання управлінської діяльності, яка характеризується своїм змістом та структурою.

3.2. Зміст і структура психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

Аналіз літературних джерел та управлінської діяльності керівників освітніх організацій дали можливість визначити ряд теоретико-методологічних підходів до аналізу означеної проблеми:

1. Дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління доцільно здійснювати в межах особистісного підходу до розуміння сутності психологічної готовності. Таку готовність слід розглядати як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки керівників.

2. Психологічну готовність керівників освітніх організацій до управління необхідно розуміти як довготривалу готовність, яка визначає успішність здійснення управління освітніми організаціями в цілому.

3. Довготривала психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління може виступати як основа для виникнення ситуативної готовності (в кожній конкретній управлінській ситуації, з якою зустрічається керівник).

Проведене автором спеціальне дослідження показало, що психологічна

готовність керівників освітніх організацій до управління — це комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому. За своєю структурою (див. рис. 3.1) вона являє собою складне, багатоаспектне особистісне утворення, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені такі компоненти: а) мотиваційний; б) когнітивний; в) операційний; г) особистісний.

Аналізуючи безпосередньо зміст психологічної готовності до управління, слід, на наш погляд, зазначити кілька загальних теоретичних положень.

По-перше, за своєю сутністю та структурою психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління включає складові компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами управлінського процесу, тобто вона є до певної міри «віддзеркалюванням» цього процесу та «трансформацією» його в основні показники психічної активності керівника (мотиви, знання, вміння, навички та особистісні якості).

По-друге, така готовність є не просто механічним «віддзеркалюванням» управлінського процесу, а тісно пов'язана, на наш погляд, з образом «Я», «Я-концепцією» керівника — сукупністю його уявлень про себе, установок на себе.

Особливо важливим в контексті нашої проблеми, як нам здається, відіграє співвідношення між реальним «Я» (тим, яким керівник видається собі в дійсності, яким він бачить себе в даний момент) і ідеальним «Я» (яким він поставив собі за мету бути, те, до чого він прагне). Ідеальне «Я» є орієнтиром для особистісного і професійного зростання керівника та його самовдосконалення, яке включає три основні взаємопов'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль і саморегуляцію, саморозвиток [2]. Виходячи з цього, в структурі психологічної готовності до управління в кожному із основних компонентів представлені дві групи утворень: а) пов'язані з власне «реальним» управлінським процесом; б) пов'язані з самовдосконаленням

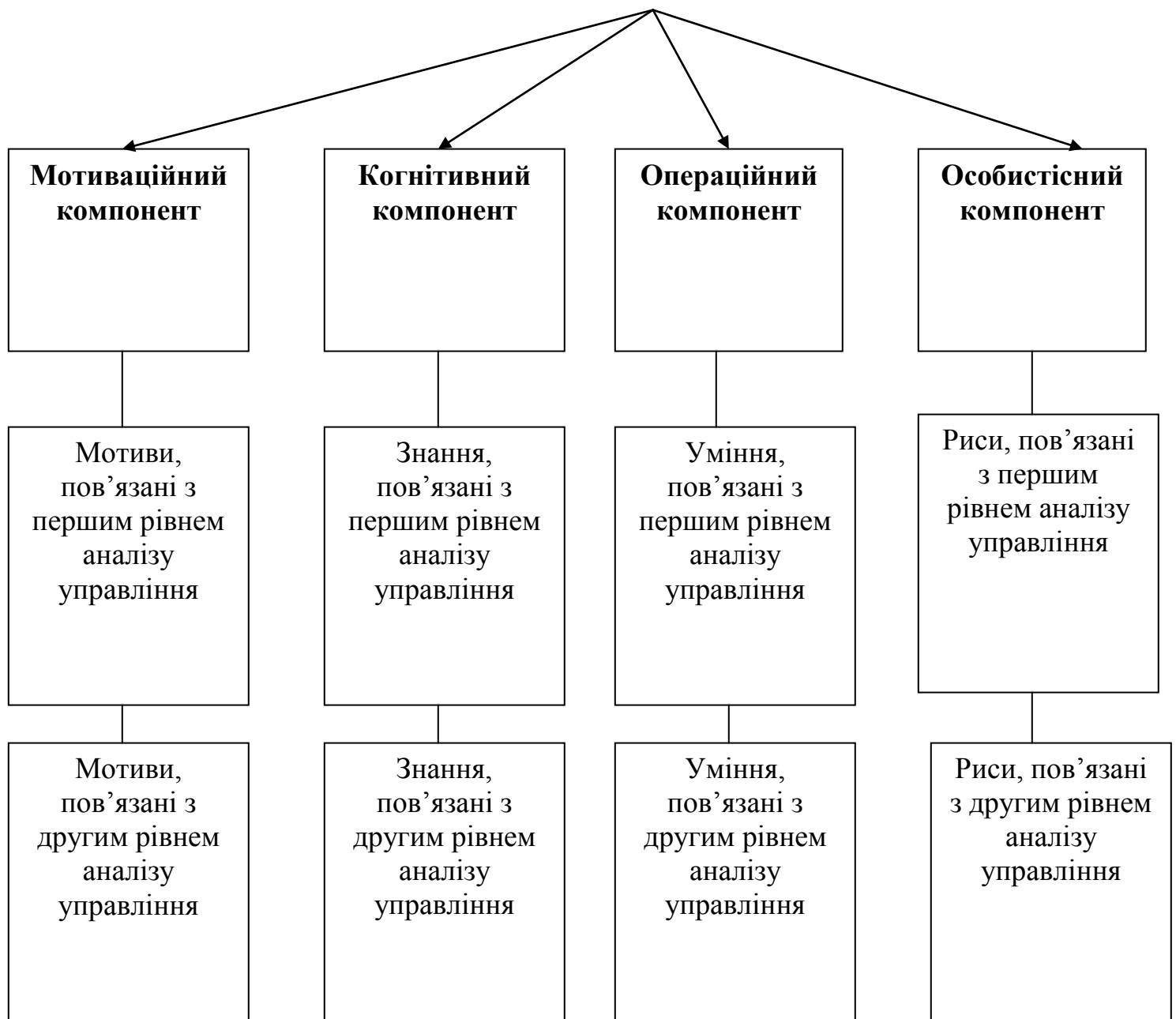


Рис. 3.1. Структура загальної психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

керівника, і, відповідно, з можливим удосконаленням управлінського процесу в майбутньому.

По-третє, в кожному із компонентів психологічної готовності особистості до управління представлені якості, які належать як до першого рівня аналізу управління (планування, організація та контроль діяльності освітніх закладів), так і до другого рівня аналізу управління (прийняття управлінського рішення, вплив на людей, врахування потреб, мотивів, інтересів працівників, спілкування, попередження конфліктів тощо), тобто управління, і, відповідно, психологічна готовність до управління, розглядаються як цілісні структури, в

єдності всіх елементів.

Разом з тим, враховуючи специфіку дослідження (його психологічну спрямованість), в роботі поняття «психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління» буде використовуватись у двох значеннях: а) широкому (коли мова йтиме про готовність керівників до здійснення управління освітніми організаціями в цілому, тобто їх здатність забезпечувати реалізацію як першого, так і другого рівнів управління); б) вузькому (коли акцентуватиметься увага на готовності керівників забезпечувати власне психологічний аспект управління освітніми організаціями).

По-четверте, враховуючи особливості управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах, особливе місце серед якостей, які стосуються другого рівня, буде надаватись психологічним утворенням, пов'язаним з гуманістичною спрямованістю управління [7; 8]. Слід зазначити, що такі утворення «пронизують» всі компоненти структури психологічної готовності до управління (мотиваційний, когні-тивний, операційний, особистісний) і представлені в них відповідними елементами.

По-п'яте, необхідно розрізняти загальну та спеціальну психологічну готовність керівників освітніх організацій до управління.

Загальна психологічна готовність до управління — це комплекс психологічних характеристик, які необхідні керівникові для успішного здійснення управління в цілому. Спеціальна психологічна готовність до управління — це психологічні характеристики, які забезпечують успішність здійснення керівником окремих складових управління (забезпечення гуманізації управління, здійснення управлінського спілкування, попередження та розв'язання конфліктів, забезпечення психічного здоров'я особистості тощо). Як показує досвід, загальна психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління є першоосновою для здійснення ефективного управління, на яку ніби «нанизуються» різного виду спеціальні види психологічні готовності.

Результати спеціальних досліджень, проведених автором за допомогою різних психологічних методів (спостереження, опитування, експертів, аналіз документів), дали можливість виявити *зміст та структуру кожного із компонентів психологічної готовності.*

3.3. Характеристика основних компонентів психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

Мотиваційний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління — це сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління. Як показало дослідження, ці мотиви за своїм змістом можуть бути пов'язані з діяльністю:

- суспільства в цілому;

- освітніх організацій;
- безпосередньо самого керівника.

Відповідно можна виділити три основні групи управлінських мотивів, які входять до структури мотиваційного компоненту психологічної готовності до управління: *соціальні, управлінські та особистісного розвитку* (див. рис. 3.2).

Першу групу складають *соціальні мотиви* — мотиви, які стосуються суспільства в цілому. До неї входять такі мотиви:

- причетність до однієї із найвідповідальніших і престижних видів діяльності в суспільстві (навчання і виховання підростаючих поколінь);
- реальний вклад у підвищення якості вітчизняної освіти, впровадження нових типів навчальних закладів;
- можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів, батьків як громадян незалежної України, сприяти становленню їх національної свідомості та інші.

До другої групи належать *управлінські мотиви* — мотиви, які стосуються безпосередньо управління освітніми організаціями. Враховуючи «здвоений» предмет [10] управлінської діяльності (організаційно-управлінський та педагогічний), ці мотиви можна розподілити на дві підгрупи: *власне управлінські та педагогічні*. Але як і серед власне управлінських, так



Рис. 3.2. Структура мотиваційного компоненту психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

і серед педагогічних є мотиви, які пов'язані з плануванням, організацією

та контролем діяльності (перший рівень аналізу управління), а також із взаємодією, спілкуваннями, впливом на людей (другий рівень аналізу управління).

До підгрупи власне управлінських мотивів входять такі:

- відповідність здібностей керівника змісту управлінської діяльності;
- різноманітність і самостійність постановки та вирішення управлінських проблем;
- створення педколективу односторонців;
- мобілізація його для вирішення актуальних проблем освітніх організацій;
- можливість реально впливати на організацію життєдіяльності освітніх організацій (сприяти впровадженню нових програм та технологій навчання, забезпечувати високий рівень матеріально-технічної бази навчального закладу тощо).

Підгрупу педагогічних мотивів складають такі види:

- потреба займатися педагогічною діяльністю (викладати улюблений предмет);
- потреба спілкуватися та взаємодіяти з дітьми та їхніми батьками;
- можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, задоволення її розвитку;
- становлення професійних, творчих здібностей;
- можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї праці;
- можливість сприяти гуманізації навчання і виховання дітей та ін.

До третьої групи належать мотиви особистісного розвитку. Вони стосуються особистості та діяльності самого керівника і пов'язані з його самопізнанням та самоаналізом, саморегуляцією та саморозвитком. Ця група включає такі види мотивів:

- необхідність постійного самопізнання та самоаналізу своєї діяльності;
- необхідність володіти собою в будь-якій ситуації;
- необхідність переборювання труднощів, пов'язаних із роботою, та вдосконалення себе;
- можливість реалізувати свій творчий потенціал (впроваджувати нові підходи в управлінні, нові методи та форми навчання, приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення) та ін.

Окрему групу мотивів, які стоять немовби осторонь від названих вище груп, складають мотиви зовнішньої привабливості управлінської діяльності. І хоча в ситуації значних соціальних змін та економічної нестабільності, які характерні сьогодні для України, знайти привабливі аспекти в діяльності управлінських кадрів освітніх організацій дуже непросто, все ж такі мотиви варто виділяти, оскільки вони реально існують. В цю групу входять такі мотиви:

- широкі соціальні контакти та зв'язки (можливість безпосередньо

взаємодіяти з органами влади, спонсорами, громадськими організаціями, фондами тощо);

- ненормований робочий день;
- велика відпустка (влітку); робота не викликає особливої фізичної перевтоми та ін.

Слід зазначити, що, зазвичай, діяльність будь-якого керівника освітньої організації полімотивована, тобто в її основі лежать мотиви різних груп, і кожна з них має певне значення для керівника. Важливо при цьому, щоб різні групи мотивів взаємо-наповнювали один одного — інтерес керівника до організаторської та педагогічної діяльності доповнювався бажанням удосконалення себе, здійснення професійного зростання та професійної кар'єри, орієнтацією на встановлення нових соціальних зв'язків і контактів тощо. Тобто повинно забезпечуватись поєднання інтровертної (внутрішньої) та екстравертної (зовнішньої) мотивації [21], детальний зміст якої буде представлений в розділі 7 книги.

Найбільш оптимальною є така ситуація, коли внутрішня та зовнішня мотивації збігаються та взаємодоповнюють одна одну. Концентрація керівника лише на одному із видів мотивів (наприклад, соціальної значущості діяльності або, навпаки, її зовнішньої привабливості) здебільшого збіднює як самого керівника, так і його діяльність. Разом з тим, важливим при цьому і уміння керівника визначати на кожному життєвому етапі і а етапі управлінської діяльності пріоритетність своїх мотивів (який мотив сьогодні є найбільш значущим, а який може почекати»).

Окрім мотиваційного, важливу роль у структурі психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління відіграє когнітивний компонент. Когнітивний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління — це система знань, які необхідні для здійснення успішного управління. Згідно з двома рівнями аналізу управління (власне управлінським та психологічним), ці знання можна розподілити на дві групи: загальноуправлінські та психологічні (див. рис. 3.3). У кожену групу входять знання, які пов'язані з управлінською діяльністю як такою, а також знання, що стосуються здійснення керівником педагогічної діяльності, оскільки, як було сказано вище, управлінська діяльність має «здвоєний» предмет праці.

Оскільки обсяг таких знань достатньо великий, то можна обмежитись лише переліком тих дисциплін, які варто знати керівникові.

Групу загальноуправлінських знань складають такі блоки дисциплін:

- організаторсько-управлінські (школознавство, теорія управління);
- економіко-правові (економіка, право);
- методико-педагогічні (методика, педагогіка);
- предметні (програма середньої школи, предмет, який викладає директор);

- українознавчі (історія України, народознавство, українська мова);
- «світського виховання» (іноземна мова, етика, логіка, риторика тощо).

Крім того, в цю групу входить загальна поінформованість керівника про події внутрішнього та зовнішнього життя країни.

До психологічних знань належать такі психологічні дисципліни (і, відповідно, психологічні поняття та закономірності, які відображені в них):

- психологія управління (психологічні особливості вироблення та прийняття управлінських рішень, ділового спілкування, попередження конфліктів тощо);

- загальна психологія (особливості психічних процесів, станів, характеристик);

- психологія особистості (характеристики особистості: потреби, мотиви, життєві плани; особливості здібностей, характеру, темпераменту учнів та батьків, вчителів; шляхи самовиховання та саморозвитку);

- педагогічна психологія (психологічні закономірності навчання та виховання; психологія вчителя);

- вікова психологія (вікові особливості розвитку особистості, перебігу психічних процесів);

**Когнітивний компонент психологічної готовності
керівників освітніх організацій до управління**

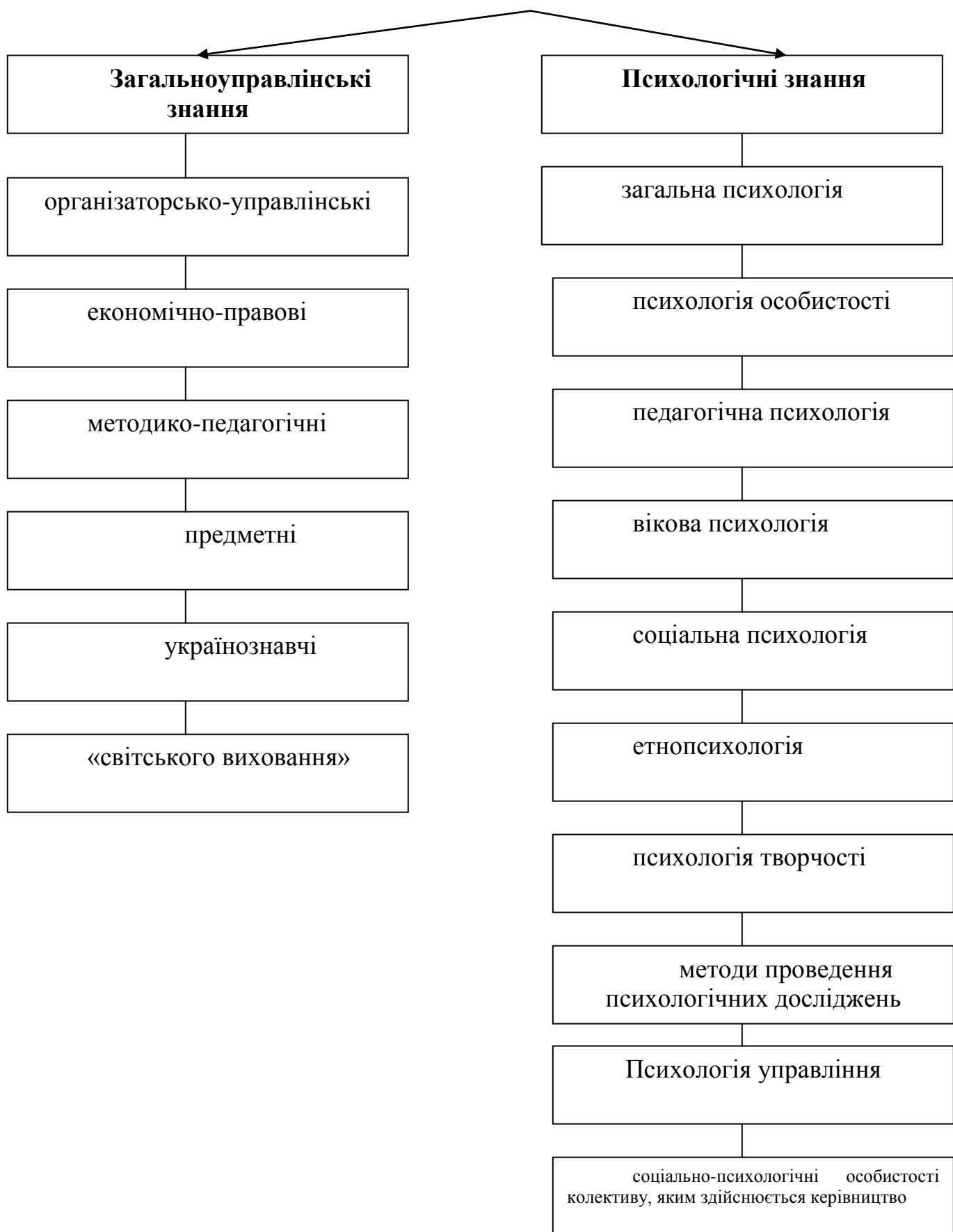


Рис. 3.3. Структура когнітивного компоненту психологічної готовності

керівників освітніх організацій до управління

- соціальна психологія (психологічні особливості спілкування та взаємодії людей в малих та великих, організованих та неорганізованих групах);
- психологія творчості (психологічні особливості творчої діяльності, розвитку творчого потенціалу особистості);
- етнопсихологія (психологічні особливості націй, народів, умови становлення національної свідомості, шляхи національного саморозвитку особистості);
- методи проведення психологічних досліджень (опитування, інтерв'ю, тести, спостереження, аналіз продуктів діяльності, незалежних характеристик);
- психологічні особливості конкретного педагогічного колективу (інтереси вчителів, їх здібності, інтелектуальний потенціал, соціально-психологічний клімат у колективі тощо) та ін.

Враховуючи те, що для психологічного забезпечення управлінського процесу потрібні насамперед знання з психології управління, керівникові освітньої організації необхідно володіти певними знаннями з цієї дисципліни, більшість із яких знайшли відображення в цій книзі:

- структура управління та основні його елементи; специфіка управління в системі середньої освіти порівняно з іншими соціальними сферами;
- гуманістичні основи управління;
- особливості прийняття управлінського рішення (основні етапи; фактори, що впливають);
- основи ділового спілкування; умови попередження та подолання конфліктів;
- здійснення впливу на працівників, забезпечення психічного здоров'я особистості тощо [8].

Когнітивний компонент психологічної готовності тісно пов'язаний з операційним компонентом. Операційний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління — це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління. Дані уміння та навички, як і раніше розглянуті елементи психологічної готовності, можна систематизувати згідно з двома рівнями аналізу управлінського процесу — управлінським та психологічним (див. рис. 3.4).

Відповідно до основних елементів управління, виділених на основі першого рівня аналізу (планування, організація та контроль), можна виділити такі управлінські уміння та навички:

**Операційний компонент психологічної готовності
керівників освітніх організацій до управління**

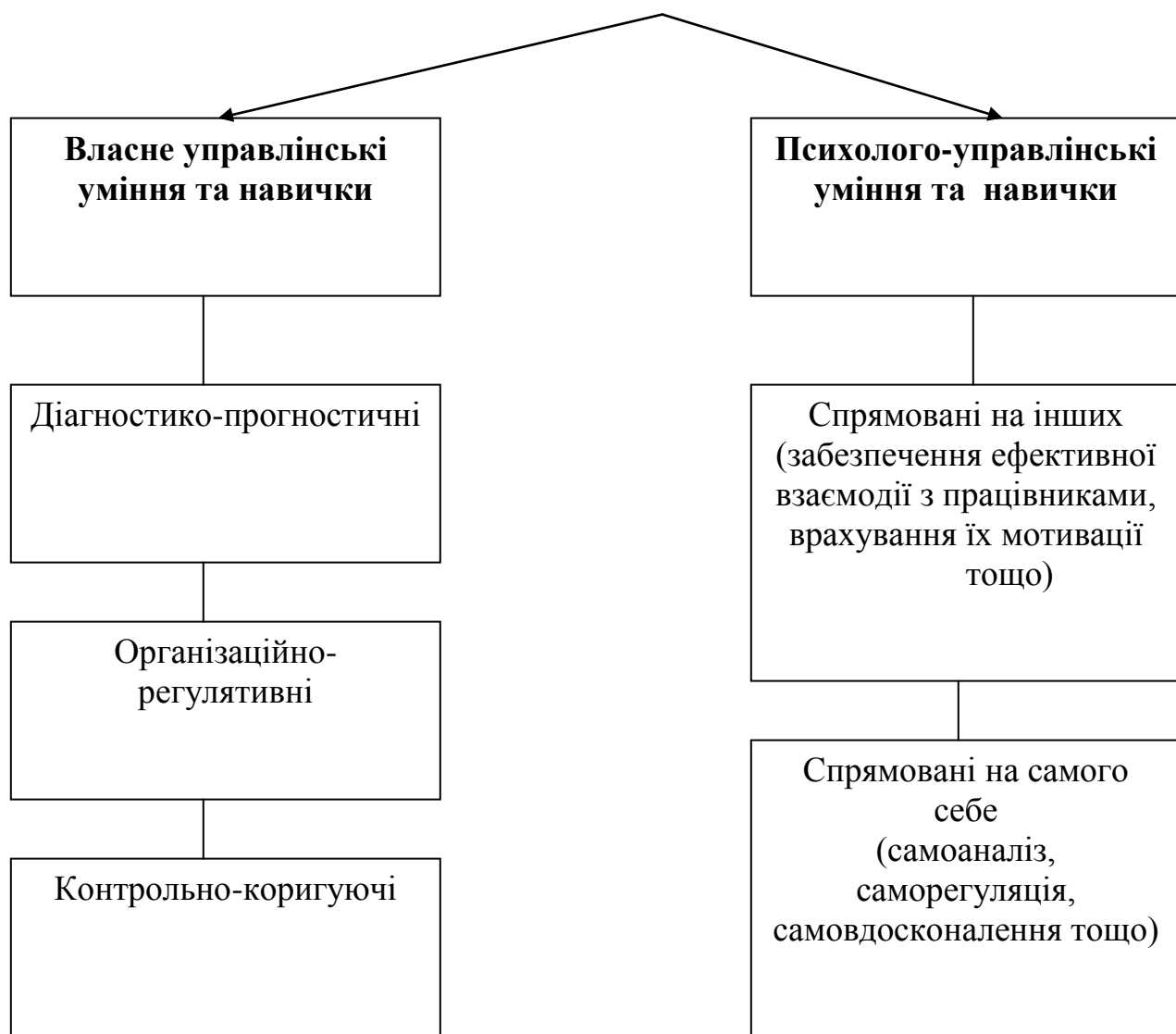


Рис. 3.4. Структура операційного компоненту психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

- діагностико-прогностичні (проективні);
- організаційно-регулятивні;
- контрольно-коригуючі.

Слід зазначити, що в основу виділення таких груп умінь та навичок покладено дослідження В. І. Маслова [12], але у нашій роботі зміст таких умінь та навичок наповнений новою сутністю, з урахуванням завдань нашого дослідження та специфіки діяльності освітніх закладів у нинішніх умовах.

Група діагностично-прогностичних умінь та навичок (проективних) включає такі уміння та навички:

- визначати цілі своєї діяльності (стратегічні й тактичні), прогнозувати діяльність;
- визначати специфіку та основні завдання закладу, яким здійснюється керівництво;
- висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя (розробляти нові

навчальні плани та програми, використовувати нові освітні технології, методи та форми проведення занять тощо);

- забезпечувати формування вчителів та учнів як громадян Української держави, сприяти розвитку їх національної культури та національної свідомості та ін.

До організаційно-регулятивних умінь та навичок належать такі:

- підбирати та розставляти кадри;
- організовувати, мобілізувати колектив освітньої організації на виконання актуальних навчально-виховних завдань;
- вести фінансово-господарську діяльність, у тому числі з урахуванням ринкових відносин та ін.

Група контрольно-коригуючих умінь та навичок включає такі уміння та навички:

- здійснювати контроль за навчально-виховним процесом;
- надавати відповідну допомогу педагогічним працівникам;
- здійснювати контроль за фінансово-господарською діяльністю та ін.

Окрім названих груп умінь та навичок, керівник повинен володіти ще і психолого-управлінськими уміннями та навичками, які пов'язані з психологічним забезпеченням управлінського процесу (другий рівень аналізу процесу управління). Ця група включає такі уміння та навички:

- самостійно приймати доцільні управлінські рішення з урахуванням психологічних особливостей управлінської ситуації;
- розуміти учнів, батьків, уміти спілкуватися з ними;
- уміти ефективно спілкуватися з працівниками, вибираючи, залежно від ситуації, необхідний стиль спілкування;
- забезпечувати співробітництво між адміністрацією та працівниками, між вчителями та учнями;
- попереджувати та розв'язувати конфлікти у колективі;
- створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі;
- орієнтувати навчально-виховний процес на забезпечення поваги до кожного учня, врахування його індивідуально-психологічних особливостей (інтересів, нахилів тощо);
- орієнтувати навчально-виховний процес на формування творчих здібностей учнів, всебічний розвиток їх особистості;
- вести індивідуальну роботу з працівниками з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей, творчих потенцій та ін.

Поряд із уміннями та навичками, які забезпечують ефективну взаємодію керівника з учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, група психолого-управлінських умінь включає ще уміння та навички, які «спрямовані» на самого керівника. Це і такі уміння та навички:

- критично аналізувати свою діяльність;
- володіти собою в будь-якій ситуації;

■ забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для постійного професійного вдосконалення та ін.

Названі групи умінь та навичок у кожній конкретній управлінській ситуації тісно взаємодіють між собою, «проектуючи» та реалізуючи певні управлінські функції.

І завершує структуру психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління особистісний компонент. Особистісний компонент психологічної готовності керівників (освітніх організацій до управління — це система особистісних характеристик керівників середньої освіти, які впливають на результативність їх управлінської діяльності. Якщо перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний та операційний) мають функціональний характер, то четвертий компонент готовності — це стійкі особистісні характеристики, які формуються в процесі діяльності та спілкування між людьми, розвитку особистості.

Всі характеристики, які входять до особистісного компоненту, можна, на наш погляд, об'єднати в п'ять основних груп, які пов'язані зі ставленням керівників освітніх організацій до:

- предмету управлінської діяльності;
- виконання управлінської діяльності;
- інших учасників управлінського діяльності;
- керівника до самого себе;
- держави, в якій здійснюється функціонування освітнього закладу і самого керівника (див. рис. 3.5).

До характеристик, які пов'язані із ставленням до предмету управлінської діяльності, належать:

- компетентність;
- високий інтелектуальний рівень;
- творчий потенціал;
- організаторські здібності.

Група характеристик, які відображають ставлення до виконання управлінської діяльності, включає:

- відповідальність;
- відданість роботі;
- єдність слова та діла;
- вимогливість (до інших).

Ставлення до учасників управлінської діяльності представлено такими характеристиками:

- любов до дітей;
- порядність;
- справедливість;
- демократизм;
- гуманність.

До характеристик, які відображають ставлення керівника до самого себе, належать такі:

- самокритичність;
- вимогливість (до себе);
- здатність володіти собою в будь-якій ситуації (самовладання);
- орієнтація на особистісний розвиток, професійне вдосконалення.

Особистісний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

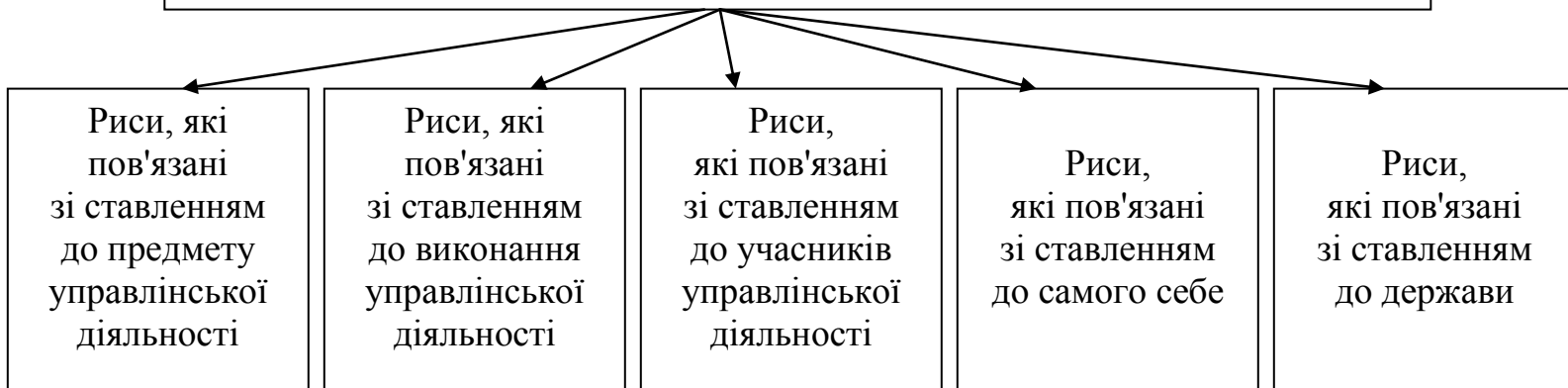


Рис. 3.5. Структура особистісного компоненту психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

Група характеристик, які пов'язані із ставленням до держави, включає:

- громадянську позицію (позиція громадянина незалежної України);
- національну свідомість.

У реальному управлінському житті проаналізовані вище структурні компоненти загальної психологічної готовності до управління (мотиваційний, когнітивний, операційний та власне особистісний) тісно переплетені між собою і лише в цілісності забезпечують успішність управління. Представленість лише одного із компонентів (наприклад, знань з психології управління або організаторських здібностей, без доповнення їх відповідними вміннями та навичками, мотивами, або ж елементів, пов'язаних лише з плануванням, організацією та контролем, без доповнення елементами, які стосуються спілкування в колективі, здійснення впливу на працівників) значно обмежує можливості ефективного управління в системі середньої освіти.

3.4. Рівень сформованої психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління

Спеціальні дослідження [1; 7; 8; 9], спрямовані на вивчення особливості формування психологічної готовності керівників середньої освіти до управління, свідчать про те, що в структурі психологічної готовності керівників усіх рангів управління (директори шкіл; працівники районних, міських, обласних відділів, управлінь освіти) досить виразно представлені утворення, що

належать до першого, базового, рівня аналізу управління (планування, організація та контроль), і недостатньо сформовані ці якості, що належать до власне психологічного рівня аналізу (здійснення впливу на людей, комунікація, запобігання конфліктам, урахування потреб та інтересів працівників, здійснення саморегуляції тощо).

Так, у структурі мотиваційного компонента найбільш значущими для керівників виявилися власне управлінські мотиви (зв'язані безпосередньо з організацією, координацією та оцінюванням діяльності освітянських структур). Трохи нижчими за значимістю є соціальні мотиви, що мають відношення до реформи середньої освіти, піднесення її на вищий рівень, зовсім недостатньо були оцінені психолого-управлінські мотиви (зв'язані з організацією взаємодії з працівниками, формуванням стосунків з ними як повноправними учасниками спільної діяльності тощо), а також педагогічні мотиви щодо спілкування з дітьми, їхніми батьками, безпосереднім здійсненням педагогічної діяльності. Наявний також низький рівень мотивів самопізнання, самоаналізу та «самотворення».

Явна недооцінка психологічних якостей, що забезпечують ефективність управління, простежується і на рівні когнітивного компоненту: досить часто у керівників середньої освіти спостерігаються неточні та неповні психологічні знання — здебільшого на рівні «житейських» знань, а не наукових понять. Відсутня система, здатність використовувати знання для аналізу конкретних управлінських проблем.

Аналогічна ситуація спостерігається і на рівні операційного компонента. Визначаючи значущість умінь, необхідних для управлінської діяльності, керівники середньої освіти надають явну перевагу діагностико-прогностичним, організаційно-регулятивним та контрольно-коригуючим («зовнішнім») вмінням. Комунікативні та «внутрішні» контрольно-коригуючі вміння займають одне з останніх місць.

Щодо власне особистісних якостей, то тут простежується така закономірність. Керівники середньої освіти надають перевагу якостям, що мають відношення до предмета діяльності або ставлення до виконання діяльності, й недооцінюють якості, що відображають ставлення до інших учасників діяльності та до самих себе.

Слід особливо підкреслити, що спостерігається помітна недооцінка всіма категоріями управлінців якостей, спрямованих на гуманізацію управлінського й навчально-виховного процесу и усіх компонентах психологічної готовності (мотиваційному, когнітивному, операційному, власне особистісному).

Необхідно також відзначити, що досить часто у керівників освітніх організацій спостерігається завищена самооцінка власної психологічної готовності до управління, яка значно розходиться з оцінками експертів. Цікаво, що завищення самооцінки зростає в міру підвищення рангу управління та стажу управлінської діяльності.

Що стосується специфіки управлінської діяльності керівників вищих рангів управління (райво, міськво, облво), то вони більше, ніж директори шкіл (ліцеїв, гімназій), приділяють увагу соціальним мотивам, контролюючим умінням та навичкам, але значно нижче оцінюють педагогічну майстерність. Недооцінку керівниками середньої освіти психологічних феноменів, які входять у структуру психологічної готовності, можна пояснити багатьма факторами: радикальними реорганізаційними процесами в країні, які потребують значних організаційно-контролюючих зусиль; складністю матеріально-фінансових проблем у системі освіти; відсутністю спеціальної психологічної підготовки потенційних керівників навчальних закладів у педагогічних вузах тощо. Але очевидним є одне: необхідно змінювати ставлення керівників до психологічної готовності та спеціально формувати її, приділяючи особливу увагу комунікативним компонентам, адже сутністю управлінської діяльності є передовсім спілкування з людьми.

Резюме

1. Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від психологічної готовності особистості до її здійснення. У межах функціонального підходу «готовність» трактується як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Згідно з особистісним підходом, готовність розуміється як результат підготовки (підготовленості) до певного виду діяльності і трактується як стійка, багатоаспектна та ієрархізована властивість особистості, що визначає успішність виконання діяльності.

2. Психологічна готовність керівників середньої освіти до управління — це комплекс взаємозв'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішність управління у певній соціальній сфері, можливість прийняття керівниками нестандартних оригінальних управлінських рішень.

3. У структуру психологічної готовності особистості до управління входять чотири функціонально зв'язаних та взаємозумовлених компоненти — мотиваційний, когнітивний, операційний та власне особистісний.

4. Мотиваційний компонент психологічної готовності — це сукупність мотивів, адекватних змісту управлінської діяльності. Означений компонент містить такі основні групи мотивів:

- а) соціальні (зв'язані з діяльністю суспільства);
- б) управлінські (зв'язані з управлінням як таким у системі середньої освіти), що поділяються на власне управлінські та педагогічні;
- в) особистісного розвитку (зв'язані з самопізнанням, самоаналізом та самовдосконаленням керівника);
- г) зовнішньої привабливості (зв'язані з найбільш «ефектними» сторонами управлінської діяльності). Зазначимо, що управлінська діяльність, як і будь-яка інша, полімотивована, тобто в її основі лежать одночасно кілька мотивів, які можуть належати до різних смислових груп.

5. Когнітивний компонент психологічної готовності — це система знань, необхідних керівникові для успішного управління відповідно до двох рівнів аналізу (управлінського та психологічного). Ці знання можна поділити на дві групи:

- а) загальні — організаторсько-управлінські, економіко-правові, методико-педагогічні, предметні, українознавчі, «світського виховання» тощо);
- б) психологічні — психологія управління, загальна, соціальна, вікова та педагогічна психологія, психологія творчості, етнопсихологія тощо).

6. Операційний компонент психологічної готовності до управління — це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління. Згідно з основними структурними елементами управління, які належать до першого (управлінського) рівня аналізу, виокремлюються такі групи вмінь та навичок:

- а) діагностико-прогностичні;
- б) організаційно-регулятивні;
- в) контрольно-коригуючі (перший рівень).

Відповідно до другого (психологічного) рівня аналізу виокремлюють комплекс психолого-управлінських умінь та навичок:

а) «зовнішніх» (зв'язаних з організацією керівником спілкування, із запобіганням конфліктів, здійсненням впливу на людей, урахуванням індивідуально-психологічних особливостей працівників, реалізацією гуманістичного підходу);

б) «внутрішніх» (зв'язаних із самоаналізом та саморегуляцією керівником своєї поведінки та діяльності, забезпеченням власного психічного здоров'я).

7. Особистісний компонент психологічної готовності до управління — це система особистісних характеристик керівників середньої освіти, які впливають на результативність їх управлінської діяльності. Ці характеристики можна об'єднати у п'ять основних груп за ставленням до: предмета діяльності, процесу виконання діяльності, інших учасників діяльності, самого себе, держави.

8. У структурі психологічної готовності до управління керівників усіх рангів середньої освіти недостатньо репрезентовані компоненти, які належать до другого (психологічного) рівня аналізу управління. Це свідчить про необхідність спеціальної підготовки управлінського персоналу з метою формування в нього високого рівня психологічної готовності.

9. Формування психологічної готовності передбачає також забезпечення адекватної самооцінки керівників, оскільки досить часто у керівників середньої освіти спостерігається її завищення, що зростає в міру зростання рангу керівника, а також стажу його в управлінській діяльності.

10. У процесі психологічної підготовки керівників різних категорій необхідно враховувати особливості їх психологічної готовності до управління:

- а) при підготовці директорів шкіл традиційного типу необхідно більше уваги приділяти формуванню в них творчого потенціалу, оскільки вони за цим

показником дещо відстають від директорів шкіл нового типу — гімназій, ліцеїв;

б) у процесі підготовки працівників районних, міських, обласних відділів освіти слід здійснювати переорієнтацію цих категорій управлінців з «контролюючого» настановлення на взаємодію на основах партнерства, активної співпраці з освітніми організаціями та конкретними працівниками, надання їм відповідної науково-методичної допомоги.

Словник основних термінів

Когнітивний компонент психологічної готовності до управління — сукупність знань, необхідних керівникові для успішного здійснення управлінської діяльності.

Мотиваційний компонент психологічної готовності до управління — сукупність мотивів, які забезпечують ефективність управлінської діяльності.

Операційний компонент психологічної готовності до управління — сукупність умінь та навичок, які визначають ефективність управлінської діяльності.

Особистісний компонент психологічної готовності до управління — сукупність особистісних характеристик керівника, які впливають на ефективність його управлінської діяльності.

Психологічна готовність до управління — комплекс взаємозв'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішність управління, можливість прийняття керівником нестандартних, оригінальних управлінських рішень.

Питання для повторення та самоперевірки

1. Що таке психологічна готовність особистості до здійснення діяльності?

2. У чому полягає зміст функціонального підходу до вивчення психологічної готовності особистості до здійснення діяльності?

3. У чому виявляється особистісний підхід до вивчення психологічної готовності особистості до здійснення діяльності?

4. Чим довготривала психологічна готовність особистості до здійснення діяльності відрізняється від ситуативної?

5. Розкрийте суть психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління.

6. Яким чином психологічна готовність керівників освітніх закладів до управління «віддзеркалює» основні структурні елементи управлінського процесу?

7. Чи зв'язана психологічна готовність керівників освітніх закладів до управління з «Я-концепцією» керівника?

8. Як психологічна готовність керівників освітніх закладів до управління зв'язана з ідеальним «Я» керівника?

9. Як розрізняється поняття «психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління» в широкому та вузькому значенні слова?

10. Чим відрізняються між собою загальна та спеціальна психологічна готовність керівників освітніх закладів до управління?

11. Які основні компоненти входять у структуру психологічної готовності до управління керівників освітніх організацій?

12. Які групи мотивів становлять зміст мотиваційного компоненту психологічної готовності керівників середньої освіти до управління?

13. Що таке соціальні мотиви управлінської діяльності керівників середньої освіти?

14. Які управлінські мотиви входять у структуру мотиваційного компонента психологічної готовності до управління керівного складу освіти?

15. Яка роль педагогічних мотивів у структурі мотиваційного компоненту психологічної готовності керівних кадрів середньої освіти до управління?

16. Яке значення для управлінської діяльності керівників середньої освіти мають мотиви особистісного розвитку?

17. Що таке мотиви зовнішньої привабливості управлінської діяльності керівників середньої освіти?

18. Що таке когнітивний компонент психологічної готовності керівників середньої освіти до управління?

19. Які загальні знання необхідні керівникам середньої освіти для ефективного здійснення управлінської діяльності?

20. Які основні психологічні знання мають опанувати керівники середньої освіти?

21. Що таке операційний компонент психологічної готовності керівників середньої освіти до управління?

22. Які основні групи вмінь та навичок входять у структуру операційного компоненту психологічної готовності до управління?

23. Що таке особистісний компонент психологічної готовності керівників середньої освіти до управління?

24. Які основні групи характеристик входять у структуру особистішого компонента психологічної готовності керівників середньої освіти до управління?

25. Чи зв'язані між собою основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх закладів до управління?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Винославська О. В., Карамушка Л. М. Психологічні особливості мотивації управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. — К.: Ін-т психології, 1993. — Т. 1. — С 135—141.

2. Гаджиева // М., Никитина Н. П., Кислинская П. В. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 144 с.

3. Генон Ф. Психологические особенности готовности спортсменов. —

М.: Спорт, 1971. — 245 с.

4. Дурай-Новакова К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в системе подготовки учителей» // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. В. А. Сластенина. — М: МГПИ, 1982. — С. 52—59.

5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: Изд-во Белорус, ун-та, 1976. — 176 с.

6. Ильин Е. П. Признаки оптимального рабочего состояния двигательной системы человека // Проблемы инженерной психологии / Под ред Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. — Л., 1965. — Вып. 2. — С. 17—25.

7. Карамушка Л. М. Психологічні аспекти гуманізації управління закладами нового типу // Барви творчості: Наук.-метод, збірник /Заред. Г. Г. Ермакова. — К., 1995. — С. 120—128.

8. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. — К: Ніка-центр, 2000. — 332 с

9. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с

10. Климов Е. А. Как выбирать профессию. — М: Просвещение, 1984. — 160 с.

11. Левитов И. Д. О психологических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — 334 с.

12. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. — К.: Центр, ин-т усоверш. учителей, 1990. — 258 с.

13. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве//Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах: Психологический аспект / Под ред. В. А. Моляко. — К.: Рад. школа, 1988. — С. 7 — 13.

15. Мухтаров П. К. Психологическая готовность советской молодежи к защите Родины. - Л.: Знание, 1987. — 32 с.

16. Пуни А. У. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: Избранные лекции. — М.: Спорт, 1973. — 31 с.

17. Пушкин В. Н., Пересеян Л. С. Железнодорожная психология. — М.: Транспорт, 1972. — 239 с.

18. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы и процессе профессиональной деятельности. — М.: Просвещение, 1976. — 160 с.

19. Смирнов А. А. О психологической подготовке к труду // Вопр. психологии. — 1984. — № 5. — С. 107—114.

20. Ухтомский А. А. Физиологический покой и лабильность как биологический фактор: Собр. соч. —Л.: Изд-во Лснинградск. ун-та, 1951.—Т.

2.— С. 122—135.

21. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Психология бизнеса: Пер. с нем. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Интер», 1993. — 240 с.

22. Юрченко В. І. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я-концепції» вчителя // Освіта і управління. — 1998. — Т. 2. — № 2. — С 51—58.

Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ КЕРІВНИКАМИ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

4.1. Зміст та основні етапи прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій

Одним з психологічних компонентів процесу управління, а також однією із складових психологічної готовності до управління є вміння керівників середньої освіти приймати управлінські рішення.

Прийняття управлінського рішення, за нашим означенням, — це вибір керівником найбільш оптимального, адекватного конкретній ситуації способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів, з його аргументацією як для себе, так і для оточуючих.

Як зазначають провідні спеціалісти [1; 8; 9; 13; 14; 16; 17], процес прийняття управлінського рішення включає такі основні етапи:

- виявлення та усвідомлення керівником суті проблеми;
- всебічний розгляд і аналіз можливих альтернатив, способів її розв'язування;
- вибір найдоцільнішого в даній ситуації способу вирішення проблеми з його конкретною аргументацією.

Перший етап полягає у виявленні та усвідомленні керівником управлінської проблеми, чіткому формулюванні завдання, яке необхідно виконати. Наприклад, директор однієї зі шкіл на початку навчального року в процесі взаємодії з членами свого педагогічного колективу відчув деяке роздратування вчителів при обговоренні ділових питань, незадоволення розв'язанням конкретних проблем, скептичне ставлення до себе. У колективі почала створюватися негативна соціально-психологічна атмосфера. Проаналізувавши ситуацію, директор зрозумів, що причиною є відповідна поведінка дуже авторитетної в школі вчительки математики, яка була невдоволена розподілом навчальних годин і, щоб «віддячити» директору, почала проводити з колегами відповідну «роботу». Отож, розв'язання проблеми полягало насамперед у «нейтралізації» негативного фактора.

Другий етап — це всебічний розгляд і аналіз можливих альтернатив, шляхів, способів розв'язання управлінської проблеми. Наприклад, в ситуації, описаній вище, директор може «змодельовати» найрізноманітніші способи вирішення цієї проблеми — від найбільш авторитарних (наказ про неетичну

поведінку вчительки; звільнення її з роботи або клопотання про переведення в другий педагогічний колектив тощо) до демократичних (зустріч і вчителькою, з'ясування причин її невдоволення і внесення відповідних змін у розподіл навчальних годин; створення умов для задоволення потреб, зв'язаних з професійним удосконаленням вчительки, допомога у вирішенні її сімейних проблем; організація широкого обговорення недоліків, які спостерігалися в роботі адміністрації та педагогічного колективу). Чим більшу кількість можливих альтернатив знайдено, чим багатше їх «смысловое поле», тим більша ймовірність ефективного розв'язання управлінської проблеми.

Третій етап характеризується вибором найдоцільнішого в даній конкретній ситуації способу розв'язання управлінської проблеми з аналізом та аргументацією (як для себе, так і оточення) основних факторів, які зумовили саме такий вибір. Так, у наведеній вище ситуації керівник школи з усіх можливих способів розв'язання проблеми вибрав такий: провести зустріч з вчителькою, з'ясувати причини її поведінки, проаналізувати вимоги, які висуває вчителька, та максимально, враховуючи можливості школи, задовольнити їх. На вибір саме цього варіанта розв'язання проблеми вплинули такі фактори:

- професійна компетентність і творчі здібності вчительки;
- її високий авторитет серед вчителів та учнів;
- скрутні сімейні обставини (хворий чоловік, на лікування якого потрібні додаткові матеріальні витрати);
- орієнтація на забезпечення нормальних умов для праці кожного вчителя та створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;
- демократичний стиль керівництва;
- адекватна самооцінка адміністрацією навчального закладу результатів своєї діяльності.

За інших обставин (низька професійна підготовка вчительки; неповага до неї з боку учнівського та педагогічного колективу; авторитарний стиль керівництва директора школи; завищена самооцінка своєї діяльності адміністрацією школи) рішення директора школи могло б бути прямо протилежним. Отже, вміння

керівника всебічно проаналізувати фактори, які визначають зміст конкретної управлінської ситуації, на основі цього здійснити адекватний вибір — важлива характеристика третього етапу.

4.2. Фактори, які впливають на процес прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій

Фактори, що впливають на процес прийняття керівником управлінського рішення, можна об'єднати у дві головні групи (дме. табл. 4.1), а саме:

- 1) об'єктивні (або зовнішні) фактори;
- 2) суб'єктивні (або внутрішні) фактори [7; 18; 20; 21].

Таблиця 4.1

Основні групи об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій

Об'єктивні	Суб'єктивні
Фактори, зумовлені:	Фактори, зумовлені:
■ соціально-політичним і економічним розвитком суспільства у певний період	■ змістом управлінської діяльності
■ особливостями функціонування системи середньої освіти як певної соціальної галузі	■ особливостями здійснення керівником управлінської діяльності
■ управлінським статусом самого керівника та учасників управлінської взаємодії	■ особливостями взаємодії керівника з іншими учасниками діяльності
■ типом навчального закладу	■ саморегуляцією керівником своєї діяльності та поведінки
■ характеристиками самої проблеми, яку необхідно розв'язати	
■ умовами розв'язування управлінської проблеми	

Об'єктивні (або зовнішні) фактори — це фактори, які зв'язані і управлінською ситуацією як такою і не залежать безпосередньо від самого керівника.

На процес прийняття управлінських рішень в освітніх організаціях впливає цілий ряд об'єктивних факторів, зумовлених:

- особливостями розвитку суспільства в даний конкретний період;
- специфікою функціонування середньої освіти як соціальної сфери;
- управлінським статусом самого керівника та учасників управлінської взаємодії;
- типом керованого навчального закладу;
- змістом проблеми, яку необхідно розв'язати; умовами вирішення управлінської проблеми [2; 3; 5; 6].

Проаналізуємо кожну з названих груп факторів.

Перша група — фактори, зв'язані з соціально-політичним та економічним розвитком суспільства в даний історичний період. Вплив цих факторів на процес прийняття управлінських рішень полягає в тому, що:

- соціальні та політичні реформи, які відбуваються сьогодні в нашій

державі, зумовлюють лише становлення стабільних соціальних механізмів та законодавчої основи для розв'язання більшості управлінських проблем у різних соціальних сферах, а це вимагає від керівників постійного оновлення своїх правових і економічних знань;

- низький рівень економічного розвитку держави, виражені інфляційні процеси вимагають від управлінського персоналу соціально-економічної активності у пошуку засобів для розв'язання економічних проблем;

- підвищена стресогенність суспільства (спричинена соціально-економічною нестабільністю) зобов'язує керівників освітніх організацій приймати такі управлінські рішення, які б позитивно впливали на поведінку та діяльність людей, сприяли підвищенню їх активності.

Друга група — фактори, зумовлені особливостями функціонування системи середньої освіти як певної соціальної галузі. Урахування даних факторів у процесі прийняття управлінських рішень може виявлятися так:

- складність та унікальність цілей, які стоять перед закладами середньої освіти (виховання, навчання та розвиток підростаючої особистості), а також несформованість психіки дітей (відсутність сталих психофізіологічних механізмів розвитку, підвищена емоційність тощо) вимагають великої відповідальності керівників при прийнятті управлінських рішень;
- складність та багатоаспектність об'єкта управління, який детально диференціюється за соціально-професійними, віковими та психологічними показниками, особливо на рівні батьків, швидкий ритм життя, що, як правило, притаманний шкільним колективам, вимагають від керівників середньої освіти динамізму, але і зваженості в прийнятті управлінських рішень;

- низький статус системи середньої освіти в суспільстві вимагає від керівників у процесі прийняття управлінських рішень пошуку додаткових засобів як матеріального, так і морального стимулювання працівників для вирішення певних завдань.

Третя група — фактори, які стосуються управлінського статусу самого керівника п учасників управлінської взаємодії. Роль даної групи факторів у процесі прийняття управлінського рішення може виявлятися в такий спосіб:

- більш високий рівень управління (діапазон таких рівнів управління може простягатися від звичайної школи до Міністерства освіти і науки) вимагає від керівника прийняття більш відповідальних, значущих управлінських рішень, тому, наприклад, рішення, які приймає завідувач міського або районного відділу освіти, за своєю вагомістю, соціальною значущістю перевищують рішення, які приймає директор школи, оскільки вони стосуються перспектив розвитку та особливостей функціонування освіти в цілому регіоні, а не в окремому навчальному закладі і зв'язані з діяльністю та поведінкою десятків, а то й кільканадцятьох тисяч людей;

- рівень управління керівних працівників, з якими безпосередньо взаємодіють ланки середньої освіти, теж визначає зміст і стиль прийняття

управлінських рішень: виважені, продумані рішення, які надходять, наприклад, до директора школи із районного (міського) відділу (управління) освіти, можуть стати основою для прийняття високоякісних управлінських рішень на рівні навчального закладу, водночас некваліфіковані управлінські рішення можуть спонукати директора школи до прямо протилежних рішень. Ясна річ, що керівники середньої освіти, які орієнтуються на демократичний стиль управління, повинні враховувати пропозиції, думки, оцінки своїх працівників.

Четверту групу становлять фактори, зв'язані з типом керованого навчального закладу. Вплив цих факторів може виявлятися так:

- управління школами нового типу (гімназіями, ліцеями) потребує більш прогресивних, з урахуванням останніх наукових досягнень, управлінських рішень, оскільки більш високий соціальний статус гімназій та ліцеїв вимагає і більш вагомих науково-методичних підходів для організації навчально-виховного процесу;

- управління так званими змішаними типами шкіл (школа-гімназіями, школами-ліцеями), які перебувають у стані переходу від традиційної школи до школи нового типу, вимагає від керівників максимальної гнучкості, лабільності, продуманості, оскільки їхні рішення мають забезпечити оптимальну співпрацю в одному навчальному закладі педагогів та учнів, які працюють за різними програмами і належать до звичайних та «елітарних» класів.

До п'ятої групи належать фактори, що стосуються безпосередньо самої проблеми, яку необхідно розв'язати. З характеристик управлінської проблеми, що впливають на процес прийняття управлінського рішення, можна виділити такі фактори:

- складність і ступінь значущості проблеми (наприклад, підготовка заходів для проведення у школі фронтальної перевірки вимагає від керівника набагато більшої відповідальності, ніж підготовка звичайної оперативної наради);

- новизна проблеми, наявність необхідних для її розв'язання інформативних даних (наприклад, прийняття рішення про впровадження в гімназії навчального курсу з історії світової цивілізації вимагає від директора знання додаткової інформації — ставлення дітей до такого курсу, хто з учителів міг би його викладати, де взяти (або як скласти) програми курсу, методичні посібники тощо);

- ставлення до проблеми членів педагогічного колективу (проблема, до якої виявляє інтерес лише незначна частина співробітників, вирішуватиметься набагато повільніше, ніж та, у розв'язанні якої зацікавлений увесь колектив).

Шоста група — це фактори, які мають відношення до умов розв'язання управлінської проблеми. З-поміж цих факторів найважливішими є:

- матеріально-технічне та фінансове забезпечення діяльності установи середньої освіти, високий рівень якого дає змогу керівникові приймати складні

та відповідальні рішення (наприклад, рішення про впровадження комп'ютерних програм навчання можливе лише за наявності в школі комп'ютерного класу);

- час, який відводиться на розв'язання проблеми (за дефіциту часу рішення приймаються оперативно, динамічно, зазвичай з використанням авторитарних способів впливу, в нормальних умовах — виважено, з аналізом усіх можливих підходів до розв'язання проблеми, з орієнтацією на демократичні форми взаємодії);

- наявність (відсутність) управлінської команди в організації (за наявності такої команди як творчого, ініціативного ядра освітянської установи в колективі приймаються здебільшого більш відповідальні, значущі управлінські рішення);

- особливості педагогічного колективу, з яким взаємодіє керівник — рівень його компетентності, творчого потенціалу, характеристики соціально-психологічного клімату, міра довіри до керівника; соціально-фахові, вікові та статеві показники, психофізіологічний стан та рівень психічного здоров'я тощо (чим вищий рівень професійної підготовки колективу, його довіра до керівника, готовність до впровадження нових освітніх технологій, нових методів і форм навчання, чим кращий соціально-психологічний клімат в колективі і стан психічного здоров'я педагогів, тим більше підстав у керівника приймати рішення, які відзначаються більшою відповідальністю і стосуються більш складніших за змістом управлінських та навчально-виховних проблем).

Суб'єктивні (або внутрішні) фактори, які визначають особливості прийняття управлінських рішень керівниками установ середньої освіти, — це фактори, зумовлені індивідуально-психологічними характеристиками самого керівника (рівнем його підготовки, особливостями виконання діяльності, особистісними характеристиками тощо). За аналогією з характеристиками, які становлять особистісний компонент психологічної готовності (див. попередній розділ), ці фактори можна об'єднати в кілька основних груп відповідно до:

- предмету діяльності;
- особливостей виконання діяльності;
- взаємодії з людьми, які беруть участь у процесі діяльності;
- ставлення до самого себе.

Розглянемо першу групу окремо.

Першу групу становлять фактори, зв'язані зі змістом управлінської діяльності керівника, зокрема:

- рівень компетентності (наприклад, прийняття рішення про впровадження в школі нових, нетрадиційних методів навчання можливе за умови, якщо директор чи його заступник з навчально-виховної роботи або принаймні один із членів управлінської команди є добрим методистом і може бути експертом-консультантом з даного питання);

- творчий потенціал (чим вищий творчий потенціал керівника, тим вища ймовірність того, що він буде приймати оригінальні та нестандартні рішення);

- організаторські здібності (тоді управлінські рішення прийматимуться своєчасно, будуть змістовними і зручними для виконання);

- ставлення керівника до проблеми, яку необхідно вирішити (наприклад, розв'язуючи проблему, безпосередньо зв'язану зі своєю службовою кар'єрою, керівник прийматиме рішення більш активно і динамічно, ніж тоді, коли йдеться про просування по службі когось іншого).

До другої групи належать фактори, які характеризують особливості виконання керівником управлінської діяльності:

- рівень домагань керівника - міра складності тих завдань, які керівник ставить перед собою та перед колективом, що його він очолює (чим вищий рівень домагань керівника, тим імовірніше те, що він розв'язуватиме все складніші управлінські проблеми);

- схильність керівника до ризику (чим виразніша ця риса характеру, тим імовірніше очікувати від керівника прийняття управлінських рішень стосовно «неперевіраних» проблем, які не мають апробованих способів розв'язання і не гарантують надійних позитивних результатів, але дають додаткові шанси для оптимізації діяльності);

- готовність керівника брати на себе відповідальність за наслідки розв'язання тих чи інших проблем (високий рівень готовності сприяє активній участі керівника в аналізі та вирішенні найрізноманітніших проблем життєдіяльності колективу, розумному делегуванні повноважень своїм працівникам, в той час як низький рівень готовності, навпаки, призводить до перекладання відповідальності на заступників та інших працівників);

- тип темпераменту керівника, який визначає активність, динаміку й тонус прийняття управлінських рішень (наприклад, прийняття рішень холериком характеризуватиметься активністю, ініціативністю, динамічністю, але водночас нестриманістю, емоційною неврахובаністю, нестабільністю; натомість флегматик буде працювати повільніше, але стриманіше, більш врівноважено, більш виважено);

- психофізіологічний стан керівника в момент прийняття ним управлінського рішення (наприклад, стан фізичної перевтоми, емоційного роздратування керівника може зумовити неврахובаність управлінських рішень, їх хибність).

Третя група — це фактори, які відображають особливості спілкування керівників з іншими учасниками управлінської взаємодії. До цієї групи належать такі фактори:

- стиль керівництва управлінця — за демократичного стилю керівництва прийняття управлінських рішень характеризуватиметься колегіальністю, активністю, ініціативою працівників; за авторитарного — керівник самостійно прийматиме управлінське рішення, без залучення працівників до їх обговорення та аналізу);

- ставлення керівника до окремих виконавців діяльності (наприклад, за

наявності негативного ставлення керівника школи до когось із вчителів він може байдуже поставитися до проблеми, з якою до нього звернувся вчитель);

- мірою довіри керівника до підлеглих (чим вищий рівень довіри, тим більше керівник стимулює самостійність працівників у прийнятті рішень).

До четвертої групи належать фактори, пов'язані з саморегуляцією керівником своєї діяльності та поведінки:

- особливості самооцінки керівника — за адекватної самооцінки управлінські рішення характеризуватимуться виваженістю, продуманістю, стабільністю, сприятимуть організації ефективної діяльності колективу; за неадекватної (завищеної або заниженої) самооцінки управлінські рішення дестабілізуватимуть колектив, сприятимуть виникненню в ньому нервозності, конфліктів тощо;

- самовладання керівника — за високого рівня самовладання керівник здатний регулювати свою діяльність, урахувати недоліки, адекватно реагувати на зауваження, змінюючи тактику розв'язання проблем, нейтралізувати негативні емоції, які виникають в конфліктних ситуаціях; низький рівень самовладання сприяє поглибленню негативного емоційного стану, продовженню жорсткого виконання раніше запрограмованих, хоч і не зовсім доцільних дій, роздратуванню з приводу критичних зауважень.

Сукупність індивідуально-психологічних характеристик визначає особистісний профіль прийняття керівником управлінських рішень, тобто найхарактерніші для нього способи, прийоми аналізу та розв'язання управлінських проблем.

У процесі прийняття управлінських рішень в конкретних управлінських ситуаціях спостерігається тісна взаємодія об'єктивних та суб'єктивних факторів.

4.3. Вимоги до прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій

Як показує аналіз літератури [9; 17; 19] та реального управлінського досвіду, управлінські рішення мають відповідати певним вимогам.

Управлінські рішення мають бути, по-перше, науково обґрунтованими, тобто базуватись на використанні законів та закономірностей таких наук, як юриспруденція, теорія управління, економіка, педагогіка, психологія, враховувати останні наукові досягнення, ґрунтуватися на всебічному, міждисциплінарному аналізі певної проблеми. Відсутність такого підходу може призводити до прийняття некваліфікованих рішень, зорієнтованих не на перспективу, а на застарілі підходи до розв'язання управлінських проблем.

По-друге, управлінські рішення треба приймати своєчасно, тобто тоді, коли цього вимагає конкретна проблема. Затримка щодо прийняття управлінського рішення може негативно позначитись на результативності діяльності, породжувати відчуття невдоволення в учасників управлінської взаємодії, втрату додаткових можливостей для оптимізації діяльності.

По-третє, управлінські рішення мають мати чітке формулювання, тобто

стисло і зрозуміло повинні відображати зміст проблеми і способи її розв'язання, називати конкретних осіб, відповідальних за ті чи інші напрями та види діяльності, термін, протягом якого проблему треба вирішити. Нечіткі формулювання можуть призвести до неадекватного розуміння суті завдання, перекладання відповідальності з одного працівника на іншого, порушення терміну виконання тощо.

По-четверте, управлінські рішення мають бути реальними для виконання, тобто враховувати наявність умов для розв'язування тих чи інших проблем (фінансово-матеріальна база, науково-технічні можливості, людські ресурси, час для виконання тощо). Відсутність адекватного аналізу необхідних умов для реалізації рішення може спровокувати стресову ситуацію в колективі, психофізіологічні перевантаження працівників.

По-п'яте, управлінські рішення повинні обов'язково передбачати механізм контролю виконання (звіти адміністрації та конкретних працівників на засіданнях педагогічних, шкільних рад, атестаційних комісій, проведення фронтальних перевірок, відвідування уроків тощо), оскільки сам факт прийняття рішення ще не гарантує обов'язкового його виконання, а відсутність контролю за недостатньої саморегуляції працівників не забезпечує регламентованої та своєчасної діяльності.

4.4. Колегіальний підхід до прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій

Поряд з індивідуальними рішеннями, досить часто управлінські рішення приймаються колегіально. Значущість колегіальних форм прийняття управлінських рішень особливо зростає в умовах складності соціальних та професійних завдань, соціально-економічної проблем в країні, відсутності чіткої законодавчої бази, матеріально-фінансових ресурсів.

Конкретними організаційними формами взаємодії управлінської команди та інших членів педагогічних колективів можуть бути:

- оперативна нарада адміністрації навчального закладу;
- засідання педагогічної ради, ради школи (гімназії, ліцею);
- збори колективу тощо.

Формами колегіального генерування управлінською командою нових ідей можуть стати такі нерегламентовані форми взаємодії, як:

- «мозковий штурм»;
- «брейнстормінг»;
- ділові ігри та ін. [4; 9; 12].

Використання керівниками середньої освіти колегіальних форм прийняття управлінських рішень передбачає врахування ними як додаткових можливостей, так і додаткових труднощів, що можуть виникати при цьому.

Так, до позитивних характеристик колегіальних форм прийняття управлінських рішень належать:

- зростання інтелектуального, творчого потенціалу учасників взаємодії;

- підвищення ймовірності розкриття нових аспектів, ракурсів аналізу проблеми та альтернативних способів її розв'язання;
- забезпечення більшої уваженості прийняття рішень;
- активізація ініціативності працівників;
- зростання відповідальності працівників за виконання рішення.

До додаткових труднощів, які виникають у процесі використання колегіальних форм, належать:

- ускладнення організаційної роботи (пошук відповідного приміщення, погодження часу зустрічі, складання плану наради тощо);
- потреба у додатковій підготовці керівника для чіткого викладення своєї позиції;
- необхідність прогнозування можливих суперечок між учасниками взаємодії при обговоренні найгостріших питань;
- потреба в попередній підготовці проекту колегіального рішення та продумуванні процедури його обговорення;
- необхідність підготовки керівника до ділового спілкування в умовах конфліктних ситуацій, оскільки ймовірність таких ситуацій за колегіальних способів прийняття управлінських рішень значно зростає.

Отже, колегіальні способи прийняття управлінських рішень так само, як і індивідуальні, мають свої позитивні та негативні сторони, тому відповідно до ситуативного підходу [21], ними доцільно користуватися з урахуванням змісту та особливостей конкретної управлінської ситуації.

Резюме

1. Одним із факторів, який визначає ефективність управлінської діяльності керівників середньої освіти, є прийняття управлінського рішення, під яким розуміють вибір керівником найоптимальнішого, адекватного конкретній ситуації способу розв'язання управлінської проблеми.

2. Прийняття управлінського рішення включає такі основні етапи: а) виявлення та усвідомлення керівником суті проблеми; б) всебічний розгляд і аналіз можливих альтернатив, способів її розв'язання; в) вибір найдоцільнішого в даній ситуації способу вирішення проблеми з його конкретною аргументацією.

3. На прийняття управлінських рішень у системі середньої освіти впливають дві групи факторів: об'єктивні (зв'язані безпосередньо з управлінською ситуацією) та суб'єктивні (зумовлені індивідуально-психологічними характеристиками самого керівника), які в конкретних управлінських ситуаціях тісно взаємодіють одна з одною.

4. До об'єктивних факторів належать ті, які зумовлені:

а) соціально-політичним та економічним розвитком суспільства в даний історичний період (рівень соціальної та економічної стабільності; ступінь економічної захищеності соціальних інституцій та окремих працівників; наявність стресогенних факторів);

б) особливостями функціонування системи середньої освіти як певної соціальної галузі (специфіка завдань, що стоять перед закладами середньої освіти; складність об'єкта управління; низький статус системи середньої освіти в суспільстві); в) управлінським статусом керівника або працівників, з якими він взаємодіє (директор школи; зав. райво, міськво, облво; член педагогічного колективу); г) типом керованого навчального закладу (звичайні школи; ліцеї, гімназії; авторські школи); д) характеристиками проблеми, яку необхідно розв'язати (міра складності проблеми; її новизна; значущість для членів педагогічного колективу); є) умовами розв'язання проблеми (матеріально-технічне та фінансове забезпечення; час, який приділяється для розв'язання проблеми; наявність управлінської команди; рівень компетентності, творчого потенціалу педагогічного колективу; особливості його соціально-психологічного клімату).

5. Суб'єктивні фактори, що впливають на прийняття управлінського рішення, — це індивідуально-психологічні характеристики керівника, які пов'язані: а) зі змістом управлінської діяльності (рівень компетентності керівника; його творчий потенціал; організаторські здібності; ставлення до проблеми); б) особливостями у виконанні управлінської діяльності (рівень домагань керівника; його здатність до ризику; готовність брати на себе відповідальність; тип темпераменту керівника; психофізіологічний стан); в) особливостями взаємодії керівника з іншими учасниками управлінського процесу (стиль керівництва управлінця; ставлення керівника до конкретних учасників взаємодії; ступінь довіри керівника до своїх підлеглих); г) рівнем саморегуляції

керівником своєї діяльності та поведінки (адекватність самооцінки; ступінь самовладання).

6. Сукупність індивідуально-психологічних характеристик керівника визначає особистісний профіль прийняття ним управлінських рішень, тобто найхарактерніші для нього способи, прийоми аналізу та розв'язання управлінських проблем.

7. Управлінські рішення, які приймаються керівниками закладів освіти, мають відповідати таким вимогам: бути науково обґрунтованими, своєчасними, чітко сформульованими; мати об'єктивну основу для виконання; передбачати реальні механізми контролю за їх реалізацією.

8. Поряд з індивідуальними формами існують і колегіальні форми прийняття управлінських рішень (оперативні наради, засідання педагогічних рад, рад шкіл, атестаційних комісій тощо). Такі форми, крім позитивних моментів (зростання творчого потенціалу учасників взаємодії, їх активності, підвищення значущості прийнятого рішення), вимагають від керівників додаткових організаційних і змістовно-психологічних зусиль. Залежно від завдання та конкретної ситуації доцільно чергувати використання індивідуальних і колегіальних способів прийняття управлінських рішень.

Словник основних термінів

Прийняття управлінського рішення — вибір керівником найдоцільнішого способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів.

Об'єктивні фактори прийняття управлінських рішень — фактори, які безпосередньо пов'язані з управлінською ситуацією.

Суб'єктивні фактори прийняття управлінських рішень — фактори, які зумовлені індивідуально-психологічними характеристиками самого керівника.

Особистісний профіль прийняття керівником управлінських рішень — найхарактерніші для керівника способи, прийоми аналізу та розв'язання управлінських проблем.

Питання для повторення та самоперевірки

1. Що означає прийняти управлінське рішення?
2. Які основні етапи можна назвати в процесі прийняття управлінського рішення?
3. Проаналізуйте основні групи об'єктивних (зовнішніх) факторів, які впливають на прийняття управлінських рішень керівниками середньої освіти.
4. Назвіть основні групи суб'єктивних (внутрішніх) факторів, які визначають ефективність прийняття управлінських рішень керівниками закладів освіти.
5. Що таке особистісний профіль прийняття управлінських рішень?
6. Як взаємодіють між собою об'єктивні та суб'єктивні фактори, що визначають ефективність прийняття управлінських рішень в установах середньої освіти?
7. Яким вимогам повинні відповідати управлінські рішення, які приймаються керівниками закладів середньої освіти?
8. Які форми колегіального прийняття управлінських рішень існують у системі середньої освіти?
9. Які додаткові можливості забезпечує колегіальність прийняття управлінських рішень?
10. Яких додаткових зусиль вимагає колегіальне прийняття управлінських рішень від керівника?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Выработка взаимовыигрышных решений // Скотт Дж. Т. Конфликты, пути их решения. — Киев: Внешторгиздат, 1991. — С. 148—165.
2. Гершунский Б. С. Прогностика управленческих решений в образовании // Сов. педагогика. — 1988. — № 1. — С. 50—56.
3. Заїнчківська Т. Є. Психологічні особливості прийняття управлінських рішень в системі середньої освіти // Психологічна підготовка педагогічних кадрів. — Запоріжжя: Наук.-метод. центр міськво, 1994. — Ч. 2. — С. 34—35.
4. Как использовать силу ума для решения проблем и принятия решений при помощи «мозгового штурма» // Скотт Дж. Т. Сила ума: описание пути к

успеху в бизнесе. — К.: Внешторгиздат, 1991. — С. 141—144.

5. Карамушка Л. М. Психологія розробки та прийняття управлінських рішень // Психологічні основи менеджменту освіти : Програма. — Київ: Ін-т підвищ. кваліф. керівних кадрів освіти, 1994. — С 6—8.

6. Карамушка Л. М., Крамарева О. В. Використання методу критичних інцидентів для аналізу управлінської діяльності // Актуальные проблемы современной психологии : М-лы научн. чтений, поев. 60-летию Харьковской психологической школы. — Харьков: Харьковск. ун-т, 1993. — С. 141—144.

7. Карамушка Л. М., Чебатарева О. А. Психологічні особливості прийняття управлінських рішень українськими менеджерами: результати кроскультурних досліджень. — К.: Проблеми загальної та педагогічної психології. — К., 2002. — Т. 4. — Ч. 1. — С. 90—95.

8. Капитанчук Ю. Б. Помощь руководителю в принятии решений: методика баласных листов // Журнал практического психолога: тематический выпуск: Организационная психология и организационное консультирование. — 2000. — № 5—6. — С. 135—137.

9. Недостаточность навыка решать проблемы // Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика: Пер. с англ. — М.: Дело, 1991. — С. 122—137.

10. Необходимость принятия решения // Зайверт Л. Ваше время — в ваших руках: Советы руководителю, как эффективно использовать рабочее время: Пер. с нем. — М.: Экономика, 1991. — С. 98—122.

11. Понимание потенциала групповой работы // Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика: Пер. с англ. — М.: Дело, 1991. — С. 243—244.

12. Преодоление проблем и принятие решений. Эффективные механизмы урегулирования кризисов // Петрова Н. П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. — СПб.: Речь, 2002. — 216 с.

13. Принятие решений I/ Холл Р. Х. Организации: структуры, процессы, результаты. — СПб: Питер, 2001. — С. 254—270.

14. Принятие решений и разрешение проблем Памстронг М. Основы менеджмента: как стать лучшим руководителем. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — С. 409—405.

15. Принятие решений. Модели и методы принятия решений // Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — С. 194—252.

16. Принятие решения — важный компонент делового успеха // Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Пер. с нем. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-интер», 1993. — С. 196—200.

17. Принятие решений — простое дело/И Зигерт В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов: Сокр. пер. с нем. — М.: Экономика, 1990. — С. 317—322.

18. Процессы принятия решений // Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М.,

Доннелли Д. Х.-мл. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. — 8-е изд. — М.: ИНФРА-М, 2000. — С. 553—573.

19. Руководитель принимает решение // Советы умелого руководителя / Сост. И. В. Липсиц. — М: Экономика, 1991. — С. 96—105.

20. Шредер Г. А. Руководить сообразно ситуации: Пер. с нем. — М.: Интерэксперт, 1994. — 160 с.

21. Smith P. B., Peterson M. F., Shwartz S. H., Karamushka L. M. and others. Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior A 47-Nation Study // Journal of cross-cultural psychology. Vol. 33. — N 2. — march 2002. — p. 188—208.

Розділ 5. ЕФЕКТИВНІСТЬ РІЗНИХ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

5.1. Поняття про стиль керівництва

Крім прийняття управлінських рішень, другий (психологічний) рівень аналізу управління передбачає також урахування в процесі управління такого важливого психологічного феномена, як керівництво.

У сучасній психологічній літературі існує два основних підходи до розуміння суті керівництва. Відповідно до першого [3; 15; 22], поняття «керівництво» здебільшого використовується як синонім поняття «управління». Прихильники другого підходу [4; 19], до яких належить і автор цієї книжки [13], розглядають керівництво як один із центральних, «командних», найбільш «психологічних» елементів управління. Такий підхід є підґрунтям для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків з підлеглими, особистісного впливу на них з метою досягнення управлінських цілей. Отже, поняття «керівництво» у даному випадку за своїм змістом є вужчим від поняття «управління».

Ефективність здійснення керівництва управлінським персоналом значною мірою залежить від того, який стиль керівництва використовує керівний склад установ освіти. Стиль керівництва — це цілісна, відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника освітньої установи (або групи керівників) на колектив з метою виконання управлінських функцій, яка характеризується певними індивідуально-типологічними особливостями.

У психології існує два погляди на природу даного феномена. Відповідно до першого [16; 17; 25; 27] стиль керівництва розглядається лише як вияв індивідуально-психологічних, особистісних характеристик керівника. При цьому поняття «стиль керівництва» є похідним від поняття «індивідуальний стиль діяльності» [16; 18], тобто вияву індивідуальних та особистісних якостей людини в будь-яких видах діяльності.

Згідно з другим поглядом [9; 21; 22], якого дотримується автор цієї книжки, індивідуально-психологічні, особистісні характеристики керівника є важливим, але не єдиним фактором становлення стилю керівництва. Формуючий вплив на стиль керівництва справляє ціла система факторів,

пов'язаних із: соціальним середовищем; змістом діяльності та умовами її виконання; соціально-психологічними характеристиками керованого колективу, особистістю самого керівника. Суттєвою особливістю такого підходу є те, що стиль керівництва розглядається як результат взаємодії, спільної діяльності керівника з колективом і не як наслідок його індивідуально-психологічних, особистісних характеристик.

Слід також ураховувати те, що певний стиль керівництва властивий не лише індивідуальним суб'єктам управління (директору школи, його заступнику, завідувачу районного відділу освіти), а й груповим, тобто «управлінській команді» освітньої установи. У такому випадку говорять не про індивідуально-психологічні, особистісні характеристики керівника, а про соціально-психологічні особливості тієї чи іншої управлінської команди, тобто ініціативного, управлінського ядра будь-якої освітньої установи.

Стиль керівництва як соціально-психологічний феномен виконує важливі адаптаційні функції у процесі здійснення керівником управлінської діяльності. З одного боку, він адаптує керівництво до об'єктивних умов, в яких здійснюється діяльність керівника і функціонує колектив (соціальна функція), а з іншого — адаптує діяльність керівництва до самого керівника (психологічна функція) [27]. Інакше кажучи, стиль керівництва сприяє подоланню суперечностей між особливостями керівника та вимогами діяльності, яку він здійснює, тобто впливає на забезпечення найбільш «комфортної» взаємодії керівника з самою діяльністю, а також на успішну взаємодію діяльності з оточенням (конкретним соціумом, освітнім колективом).

Аналізуючи зміст поняття «стиль керівництва», необхідно підкреслити, що дане поняття є вужчим, ніж поняття «стиль управлінської діяльності», що впливає з розглянутого вихідного положення про співвідношення управління та керівництва. Стиль управлінської діяльності відображає найхарактернішу для керівника систему методів, прийомів, способів здійснення управлінської діяльності в цілому (забезпечення планування, організації та контролю; прийняття управлінських рішень; здійснення комунікації; врахування мотивації). І в цьому зв'язку виділяють різні стилі управління, які можуть бути класифіковані за різноманітними критеріями.

Так, одні автори виділяють позитивні та негативні стилі: а) бюрократичний, прогресивний, волонтаристський; б) парадний, шумний, діловий; в) пасивний і діловий; г) ефективний і неефективний [3].

Інші аналізують лише вихідні стилі, які мають образну назву («інтелектуал», «свій хлопець», «Фігаро», «імітатор», «бульдозер») і пропонують керівникам у процесі формування свого стилю управлінської діяльності «відсіяти» від вихідного матеріалу все «зайве» [1].

Існує також класифікація стилів управлінської діяльності за критеріями: а) основної спрямованості управлінської діяльності («адміністратор», «педагог», «лідер», «штовхан» тощо); б) цілей управлінської діяльності, завдань, які

ставить і вирішує в своїй діяльності керівник («стратег», «операціоналіст», «максималіст», «клопотун», «організатор» тощо) [4].

Коли ж ідеться про стиль керівництва, то здебільшого мають на увазі лише властиву керівнику систему методів, прийомів, засобів впливу на працівників. Можна твердити, що стиль управлінської діяльності виявляється при розв'язанні як організаційно-управлінських, так і психологічних ситуацій, а стиль керівництва — тільки при вирішенні власне психологічних ситуацій, причому лише певного типу, пов'язаних із здійсненням впливу на людей, з налагодженням міжособистісних стосунків.

Водночас слід зазначити, що багато авторів [3] не відзначають різниці між поняттями «стиль управління» і «стиль керівництва», а використовують їх як синоніми.

5.2. Структура різних стилів керівництва

Стиль керівництва як соціально-психологічний феномен має певну структуру, що складається з відповідних компонентів. У психологічній літературі [4; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 15; 24; 28] відомо понад двадцять структурних елементів стилю керівництва. Відповідно до здійсненої нами систематизації цих компонентів, їх можна об'єднати в шість основних блоків:

1. Рівень значущості для керівника творчої співпраці з колективом.
2. Міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу.
3. Тип спілкування керівника з підлеглими.
4. Ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників і соціально-психологічних характеристик колективу.
5. Основні методи впливу на працівників.
6. Особливості орієнтації керівника на самого себе.

Зазначена структура знаходить своєрідне вираження в різних і і ілях керівництва. У психології відома відповідна класифікація К Левіна, де виділено такі основні стилі керівництва:

- демократичний (колегіальний, товариський);
- авторитарний (автократичний, адміністративний, вольовий, директивний);
- ліберальний (вільний, анархічний, нейтральний, формальний, такий, що не втручається).

Кожному зі стилів керівництва властивий свій «психологічний портрет», в якому будь-який структурний елемент стилю має іний специфічний «рельєф». Особливо чітко це простежується на протилежних стилях керівництва — демократичному та авторитарному.

Демократичний стиль керівництва характеризується такими особливостями.

1. Рівень значущості для керівника творчої співпраці з колективом.

Виражена орієнтація керівника на сумісну діяльність, активну взаємодію з колективом у всіх питаннях життєдіяльності колективу, колегіальність у прийнятті управлінських рішень, уважне ставлення до всіх пропозицій і побажань, урахування досвіду, знань, новаторських підходів працівників, заохочення їхньої самостійності та самодисципліни стимулює активність та ініціативу колективу.

2. Міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу.

Коли керівник надає важливого значення встановленню психологічного контакту з кожним працівником і колективом у цілому, уважно, з повагою ставиться до всіх працівників, не створюючи навколо себе групи найбільш «довірених» людей, які користуються певними «пільгами» в обмін на підтримку керівника, тоді він справді може згуртувати колектив, сформувати сприятливий психологічний клімат, зорієнтувати колектив на спільне подолання труднощів.

3. Тип спілкування керівника з підлеглими.

Демократичний стиль керівництва передбачає справжнє партнерство та рівноправність учасників комунікативного процесу. Такий керівник не акцентує увагу на проблемі влади, не дотримується «соціальної дистанції» в спілкуванні. Він сприяє становленню розгалуженої мережі комунікацій у колективі (офіційних і неофіційних, рольових і особистісних, односторонніх і двосторонніх, контактних і безконтактних тощо), не «замикаючи» їх на собі, що дає можливість своєчасно забезпечити працівників необхідною інформацією, передбачити можливість виникнення комунікативних бар'єрів і знайти адекватні шляхи для їх подолання.

4. Ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників та соціально-психологічних характеристик освітнього колективу.

Демократично налаштований керівник має завжди враховувати потреби та інтереси кожного працівника, створювати максимальні умови для їх задоволення (для реалізації матеріально-економічних інтересів, потреб фахової самореалізації та самоствердження, професійного зростання і самовдосконалення). Треба намагатися максимально об'єднати інтереси справи та самого працівника. У випадку, коли відбувається «зіткнення» таких інтересів, бажано обов'язково знайти компромісне рішення (призначити додаткове матеріальне та моральне заохочення для виконання роботи, в якій працівник безпосередньо не зацікавлений, переконати, роз'яснити працівникові важливість цієї роботи, не вдаючись до суворих дисциплінарних заходів). Важливо, доручаючи ту чи іншу роботу, брати до уваги не лише індивідуально-психологічні, особистісні характеристики працівників (загальні та спеціальні здібності, темперамент, характер), а й психологічну сумісність працівників у робочих групах.

5. Основні методи впливу на працівників.

Демократичний стиль керівництва вимагає застосування переважно соціально-психологічних методів впливу, зокрема особистого прикладу («Дивіться, я зробив би так...»), пояснення («Це завдання краще виконати у такий спосіб»), прохання («Зробіть, будь ласка»), переконання («Потрібно зробити, тому що...»), звернення за порадою («Як Ви гадаєте?», «Чи не допоможете Ви вирішити це питання?») тощо. Важливе значення має розробка чіткої системи морального та матеріального стимулювання працівників, а також дотримання стику службових відносин.

6. Ступінь орієнтації керівника на самого себе. Ця вимога демократичного стилю є, мабуть, однією з найскладніших, оскільки вимагає не тільки доброзичливого ставлення до критичних зауважень на свою адресу, а й оптимізації керівництва. Такий керівник самокритично оцінює свою діяльність, її результати, власні особистісні характеристики, швидко адаптується в умовах соціальних змін, постійно підвищує свій професійний творчий потенціал.

Авторитарному стилю керівництва притаманні прямо протилежні характеристики.

1. Рівень значущості для керівника плідної спільної діяльності і колективом.

Така орієнтація у керівника відсутня. Всі питання життєдіяльності колективу він вирішує одноосібно. Керівник не стимулює активності, ініціативи працівників, не прислухається до їхніх побажань та пропозицій, не враховує їх знання та досвід, надаючи перевагу суто зовнішньому контролю, забезпеченню «залізної» дисципліни, демонстрації постійної вимогливості.

2. Міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективів.

Авторитарний керівник не надає значення встановленню психологічного контакту з окремими працівниками та колективом у цілому. Неуважно ставиться до працівників, до їхніх фахових та особистісних проблем. Вибірково формує міжособистісні стосунки, створюючи навколо себе групу найбільш «довірених» осіб, які мають певні «пільги» (детальну інформацію, отримують більш «виграшні» завдання тощо). Не сприяє формуванню колективу, соціальній адаптації працівників. Міжособистісні стосунки між працівниками та між таким керівником і колективом постійно напружені, оскільки труднощі, які виникають у роботі, кожний працівник долає окремо, без допомоги з боку інших. Психологічний клімат у колективі характеризується як несприятливий (нездоровий), що особливо помітно у випадках тяжкої та інтенсивної праці, коли в таких колективах можуть траплятися навіть психологічні зриви.

3. Тип спілкування з підлеглими.

Спілкування керівника з працівниками базується не на засадах рівноправності, партнерства, а на «зверхності». Керівник акцентує увагу на своїй владі над працівниками, підкреслює соціальну дистанцію. У колективі переважають офіційні та односторонні канали комунікації («зверху донизу»), які

замикаються на керівникові. Комунікація «знизу вгору» майже відсутня. Модальність висловлювань керівника, як правило, безапеляційна, категорична, часто різка, навіть брутальна, агресивна, з елементами сарказму, що спричиняє виникнення комунікативних бар'єрів. Інформація часто «дозується» у вигідному для керівника напрямку або навмисно затримується, що призводить до різного роду домислів, чуток, ситуацій невизначеності, напруженості.

4. Ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників та соціально-психологічних характеристик освітнього колективу.

У процесі спільної діяльності та спілкування керівник надає безумовну перевагу реалізації мети цієї діяльності, не звертаючи уваги на потреби та інтереси окремих працівників («План — понад усе»). Коли працівники намагаються заперечувати, використовує жорсткі адміністративні методи («Зарплату отримуєте — маєте її відробити»). Практично не дбає про створення умов для професійної самореалізації та самоствердження працівників, їх фахового вдосконалення. Не враховує особливостей темпераменту та характеру працівників, можливості їхньої психологічної сумісності в робочих групах, а також соціально-психологічних особливостей усього колективу.

5. Основні методи впливу на працівників.

Такий керівник користується зазвичай командно-наказовими методами («Зробіть!», «Ідіть!», «Принесіть!»). Адміністративні методи впливу не доповнюються соціально-психологічними. Відсутня система морального й матеріального заохочення, порушується етика службових відносин керівника і підлеглих.

6. Ступінь орієнтації керівника на самого себе.

Він агресивно ставиться до критичних зауважень на свою адресу, не бере їх до уваги в процесі організації діяльності. Може навіть ужити дисциплінарних санкцій стосовно тих, хто критично оцінює його діяльність та особистісні характеристики, про які він сам надто високої думки. Такий керівник здебільшого негативно ставиться до нововведень, не орієнтований на підвищення свого фахового та творчого потенціалу.

Ліберальний стиль керівництва характеризується відсутністю чітко вираженого впливу на колектив.

1. Керівник не втручається в роботу працівників, дає їм можливість виконувати свої функціональні обов'язки так, як вони вважають за потрібне, не стимулює активності, ініціативи працівників, але і не вимагає звітності чи відповідальності за доручену справу. Рідко буває в колективі, оскільки займається погодженням планів з керівництвом, пошуками спонсорів тощо. Фактичне керування досить часто здійснюється його заступниками.

2. Керівник байдужий до налагодження міжособистісних стосунків, формування психологічного клімату в колективі, проблем соціальної адаптації працівників.

3. Керівник не вважає за потрібне спілкуватися з підлеглими і не звертає уваги на такі спроби підлеглих, вважаючи, що сам краще розбереться в усіх справах.

4. Керівник не створює умов для реалізації інтересів окремих працівників, байдужий до нововведень тощо. Водночас він або намагається не помічати поганої роботи працівників («ліпше не зв'язуватися»), або вважає за краще самому вирішити проблему. Зрозуміло, що індивідуально-психологічні особливості працівників у цьому випадку також не беруться до уваги.

5. У методах впливу на працівників переважають пасивне невтручання, спостереження «збоку», оскільки керівник рідко користується як проханням, переконанням, роз'ясненням, так і наказами і розпорядженнями.

6. Ліберальний керівник індіферентний до критичних зауважень, оскільки вони для нього нічого не значать.

Унаслідок того, що за ліберального стилю керівництва керівник і колектив ніби «розведені» в часі та просторі, такі колективи здебільшого не досягають високих результатів у роботі, мають низький соціальний статус.

Отже, кожний стиль керівництва має специфічні особливості, які виявляються через своєрідні характеристики основних компонентів структури стилю.

Аналізуючи структуру та зміст основних стилів керівництва, слід обов'язково брати до уваги, що кожен із них має свої позитивні та негативні риси [22].

Так, демократичний стиль керівництва забезпечує ефективну спільну діяльність колективу (в результаті використання досвіду, знань працівників, поваги, шанобливого ставлення до них, а відтак і формування в них почуття задоволення від належності до колективу), хоча це потребує значних зусиль для забезпечення комунікацій, координації дій працівників, урахування їх індивідуально-психологічних особливостей тощо.

Авторитарний стиль, навпаки, призводить до виникнення у працівників почуття невдоволення через те, що не враховуються їхні інтереси, творчі можливості, роздратування неповагою з боку керівника, застосуванням керівником брутальних і навіть агресивних способів взаємодії з ними, проте забезпечує швидкість прийняття управлінських рішень, орієнтує на обов'язкове досягнення результату.

Ліберальний стиль відкриває працівникам шлях до ініціативи, самостійності, звільняє від жорстких дисциплінарних заходів. Але, з іншого боку, пасивність, байдужість керівника досить часто дезорієнтує колектив, стає причиною низьких результатів його роботи.

5.3. Індивідуальний стиль керівництва

Описані стилі керівництва є основними, але не єдиними. Враховуючи те, що структура стилю керівництва — досить складна і включає, як уже відзначалося, понад двадцять параметрів, котрі стосуються управлінської

діяльності і об'єднані в шість основних блоків, а також те, що кожен із компонентів стилю (або принаймні кожен з основних його блоків) може мати одне з названих вище спрямувань (демократичне, авторитарне та ліберальне), у реальному управлінському житті можна спостерігати велику кількість стилів керівництва, яка створюється поєднанням основних та другорядних параметрів стилю, а також залежить від ступеня їх практичного вияву. Кожен із таких стилів є унікальною, неповторною, своєрідною, цілісною системою методів, способів, прийомів керівництва, яка становить індивідуальний стиль керівництва і суттєво відрізняє одного керівника від іншого.

Індивідуальний стиль керівництва за своєю структурою є інтегрованою, ієрархічно побудованою системою, що в ній один або кілька компонентів є провідними, домінантними, а інші — субдомінантними. Провідні, домінантні компоненти стилю і визначають «почерк», «обличчя» стилю (його демократичність, авторитарність, ліберальність). Аналізуючи індивідуальний стиль керівництва як відносно стійку систему, слід урахувати і те, що стиль характеризується певною гнучкістю, що виявляється, зокрема, в тому, що залежно від конкретних управлінських ситуацій, у які потрапляє керівник, ті чи інші компоненти стилю можуть виступати на передній план, допомагаючи керівникові адаптувати себе і свою діяльність до конкретних умов життєдіяльності колективу. Водночас можна стверджувати, що провідні елементи стилю все ж визначають основну стратегію взаємодії керівника з колективом, «цементують» основу стилю.

Застосування того чи іншого індивідуального стилю керівництва, тобто орієнтація керівника на адаптоване до певних умов використання конкретних структурних елементів стилю, залежить від різного роду соціальних та власне управлінських ситуацій [20; 29], виникнення яких зумовлюється впливом і взаємодією певних об'єктивних та суб'єктивних факторів.

5.4. Фактори, які впливають на ефективність різних стилів керівництва в освітніх організаціях

Ці фактори можна об'єднати у дві групи: об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні) [3; 22]. Існує також інша класифікація факторів, що виходить з характеру виконуваних завдань, характеристики керованого колективу, особистості керівника, інституціональних та ситуативних факторів [9].

Доцільним, на наш погляд, є поєднання обох класифікацій, що має детальнішу й повнішу картину. Тоді до групи об'єктивних (зовнішніх) факторів належатимуть такі підгрупи:

- соціальні фактори (які мають відношення до того соціуму, в якому функціонує освітній колектив);
- фактори, зумовлені змістом діяльності та умовами її виконання;
- фактори, пов'язані з соціально-психологічними характеристиками колективу, з яким взаємодіє даний колектив (див. табл. 5.1.).

Таблиця 5.1.

Об'єктивні (зовнішні) фактори, які впливають на стиль керівництва управлінського персоналу освітніх організацій

1. Соціальні фактори: 1.1. Особливості розвитку суспільства, в якому функціонує освітня установа 1.2. Характер стилю керівництва вищих органів 1.3. Особливості стилю керівництва в однотипних освітніх організаціях	
2. Фактори, зумовлені змістом та умовами виконання діяльності, яка здійснюється освітнім колективом:	3. Фактори, зумовлені соціально-психологічними особливостями колективу, з яким взаємодіє керівник:
2.1. Тип освітньої організації	3.1. Рівень розвитку освітнього колективу
2.2. Характер діяльності і освітнього колективу	3.2. Рівень професійної підготовки колективу
2.3. Специфіка завдань, які стоять перед освітнім колективом	3.3. Особливості соціально-психологічного клімату колективу
2.4. Умови виконання завдань	3.4. Характер очікувань та ціннісних орієнтацій колективу

Групу суб'єктивних (внутрішніх) факторів становитимуть індивідуально-психологічні особистісні характеристики керівника.

Дія об'єктивних і суб'єктивних факторів та їх взаємодія між собою зумовлюють виникнення певних управлінських ситуацій, коли доцільним, «виправданим» є використання того чи іншого стилю керівництва, або, точніше, переважання в індивідуальному стилі тих чи інших компонентів.

Отже, можна стверджувати, що вияв та ефективність певних стилів керівництва залежить від конкретних управлінських ситуацій, що в них потрапляє керівник установи освіти.

Розглянемо вплив кожної групи та підгрупи факторів і проаналізуємо, які стилі керівництва є результативними в кожній конкретній управлінській ситуації.

Спочатку проаналізуємо вплив об'єктивних факторів, які перебувають ніби «зовні» від керівника.

До об'єктивних (зовнішніх) факторів належать, як уже було сказано, соціальні фактори, які пов'язані з:

- особливостями розвитку суспільства, в якому функціонує освітня установа;

- характером стилю керівництва вищих органів;

- особливостями стилю керівництва в однотипних освітніх організаціях.

Група соціальних факторів містить передусім такі, що зумовлені особливостями розвитку суспільства, в якому функціонує освітній колектив на конкретному історичному етапі його розвитку, а також стилі керівництва, що переважають у суспільстві. Так, донедавна в нашому суспільстві провідними були авторитарні методи керівництва. За демократичних реформ, які здійснюються в нашій країні і сприяють вияву активності, ініціативності членів суспільства на всіх рівнях, відбувається переорієнтація стилю керівництва управлінського персоналу системи освіти з авторитарного на демократичний, спостерігається усвідомлення необхідності гнучкого використання різних стилів керівництва залежно від різних управлінських ситуацій. Але, як доводить управлінський досвід, орієнтація керівника на використання демократичних засобів впливу на своїх працівників, організація з ними взаємодії на основах партнерства є успішною тоді, коли члени колективу психологічно підготовлені до такої взаємодії (мають високий рівень трудової мотивації, виявляють високу зацікавленість справами колективу, з повагою і довірою ставляться до керівника).

Стиль керівництва управлінського персоналу середньої освіти залежить також від дії такого соціального фактора, як стиль керівництва вищих органів управління. Якщо, наприклад, завідувач районного відділу освіти використовує авторитарні методи впливу на людей, то внаслідок дії відповідних соціально-психологічних (наслідування, «зараження», навіювання), а також організаційно-адміністративних, економічних та інших спонукаючих механізмів, таке саме спостерігатиметься і в стилі керівництва директорів шкіл, йому підпорядкованих.

Певне значення може мати і такий соціальний фактор, як стиль керівництва, який переважає в однотипних освітніх організаціях. Це пояснюється дією механізмів наслідування, навіювання, які спрацьовують у процесі формального спілкування освітніх колективів (наприклад, під час відвідування «відкритих» уроків у сусідніх школах, семінарів, конференцій тощо), а також неформального спілкування керівників.

Наступна група об'єктивних факторів — це фактори, що залежать від змісту та умов виконання діяльності, яка здійснюється освітнім колективом. Конкретна дія даних факторів виявляється в урахуванні керівником освітнього закладу у процесі керівництва таких показників:

- типу освітньої організації;

- характеру діяльності освітнього колективу;

- специфіки завдань, які стоять перед освітнім колективом;

- умов виконання завдань.

Дія такого фактора, як «тип освітньої установи», виявляється в тому, що чим значніше місце в ієрархії управління займає відповідна освітня установа, тим більше в стилі керівництва можуть переважати авторитарні компоненти. Так, вони частіше можуть бути у завідувача обласного управління освіти, ніж у директора школи, оскільки цьому сприяють певні адміністративно-правові норми, закріплені за даним рівнем управління (більша централізація, більша відповідальність, право контролю тощо).

Вплив характеру діяльності освітньої організації виявляється в тому, що чим більш творчий характер має зміст діяльності освітньої установи, тим більше стиль керівництва має бути зорієнтований на використання демократичних засад, на врахування індивідуально-психологічних особливостей працівників (їхніх творчих потенцій, рівня професійної підготовки, створення умов для самореалізації та самоствердження). Так, керівник гімназії повинен виявляти більше демократизму, більше реалізовувати індивідуальний підхід у процесі взаємодії зі своїм педагогічним колективом порівняно з директором «звичайної» школи, оскільки в школах нового типу зазвичай працює дуже багато вчителів-новаторів, котрі є справжніми творчими особистостями, вимагають уважного ставлення до себе, до своєї думки щодо організації навчально-виховного процесу, а також створення оптимальних умов для своєї діяльності.

Специфіка завдань, які стоять перед освітніми організаціями, теж зумовлює доцільність застосування певного стилю керівництва. Так, при виконанні звичайних, рутинних завдань керівник освітньої установи може орієнтуватися на застосування авторитарних методів керівництва (чітке розпорядження — створення умов для його реалізації — контроль за результатами виконання). Водночас виконання новаторських, творчих завдань (наприклад, розробка концепції гімназії чи ліцею, створення відповідних цільових програм) передбачає переорієнтацію керівника на «посилення» демократичних компонентів. Це може виявлятися у вивченні думки всього колективу щодо напрямів оптимізації діяльності навчального закладу, залученні до розробки концепції найбільш прогресивно мислячих учителів, організації ефективної співпраці педагогів і вчених (проведення «мозкового штурму», дискусії, ділової гри тощо), врахування думок та пропозицій учнів і батьків тощо. Проте чітка організація навіть такого творчого завдання, забезпечення відповідних умов для його реалізації потребують певних дисциплінарних заходів, які легше досягаються за авторитарних методів керівництва.

Ще одним з об'єктивних факторів, які належать до названої групи, є умови виконання діяльності (сприятливі чи несприятливі, за наявності достатнього часу чи за його відсутності). У нормальних умовах керівник освітньої організації орієнтується на демократичні засоби впливу. Потреба у надзвичайно швидкому виконанні завдання (наприклад, підготовка термінового

інформаційного звіту або вжиття негайних заходів, коли в школі стався нещасний випадок) може зумовити «вихід на передній план» авторитарного стилю, коли керівник одноосібно приймає рішення, віддає швидкі, ділові накази, усвідомлюючи при цьому повну відповідальність за результати своїх рішень та дій.

Наступною є група об'єктивних факторів, зумовлених соціально-психологічними характеристиками того освітнього колективу, з яким взаємодіє керівник. До неї належать такі показники життєдіяльності колективу:

- рівень його розвитку;
- рівень професійної підготовки;
- особливості соціально-психологічного клімату;
- характер очікувань та ціннісних орієнтацій.

Так, спеціальні психологічні дослідження засвідчують, що в групі, котра склалася як колектив, тобто розуміє і приймає спільну мету, докладає багато зусиль для реалізації спільної діяльності, найефективнішим є демократичний стиль. Водночас у групі, яка не є колективом, більш оптимальним є авторитарний стиль керівництва.

Аналогічно впливає і фактор рівня професійної підготовки. У тих випадках, коли члени колективу мають високий її рівень, високий творчий потенціал, можуть висловити кваліфіковані пропозиції та побажання щодо оптимізації діяльності колективу, ефективнішим є застосування демократичного стилю, організація співпраці з доповненням її різними формами індивідуальної роботи. Коли ж фахова підготовка колективу низька, коли спроби керівника залучити членів колективу до творчої спільної діяльності, до колективного прийняття управлінських рішень залишаються марними, більш виправданим є застосування авторитарного стилю керівництва. У міру поступового підвищення професійного рівня колективу можна збільшувати «питому вагу» компонентів демократичного стилю.

Важливий вплив на вибір стилю керівництва справляє такий фактор, як «психологічний клімат колективу», що детально аналізується у розділі 8. У тих освітніх колективах, яким притаманний сприятливий психологічний клімат, де міжособистісні стосунки будуються на основах взаємопідтримки, взаємодопомоги, логічним буде використання демократичного стилю керівництва. Щодо тих колективів, де спостерігається негативне ставлення до спільної справи і де члени колективу байдуже, а іноді й агресивно ставляться один до одного, доцільно спочатку застосовувати авторитарний стиль керівництва, з використанням певних дисциплінарних заходів, забезпеченням чіткої організації праці і поступовим збільшенням компонентів демократичного стилю.

Стиль керівництва має також певною мірою узгоджуватися з очікуваннями та ціннісними орієнтаціями членів колективу. У тих освітніх колективах, у яких переважає колективістська орієнтація, логічним

доповненням буде реалізація керівником демократичного стилю керівництва. У колективах, де спостерігається індивідуалістична орієнтація, а його члени очікують чітких, однозначних розпоряджень керівника, позитивного ефекту можна досягти за директивного, авторитарного стилю, оскільки демократичні принципи керівництва будуть не зовсім зрозумілими і прийнятними для членів колективу.

Точна оцінка соціально-психологічних особливостей того чи іншого колективу є особливо важливою за зміни колективу, тобто переведення керівника з однієї освітньої організації в іншу і певної взаємної адаптації керівника і колективу. Використовуючи такі методи психологічних досліджень, як аналіз документів, проведення індивідуальних та групових бесід, анкетування, спостереження, керівникові спільно зі шкільним психологом доцільно проаналізувати соціально-професійні, вікові, статеві характеристики колективу, вивчити індивідуально-психологічні особливості його членів (їхні потреби, інтереси, здібності, настрої), визначити стратегію взаємодії з ним, обґрунтувати доцільність використання того чи іншого стилю керівництва в даний період.

Крім об'єктивних (зовнішніх) факторів, важливу роль у визначенні провідного стилю керівництва відіграють і суб'єктивні, які, за результатами спеціальних досліджень [9; 13], зумовлені певними особистісними характеристиками керівника.

Так, дані спеціальних досліджень [9] свідчать про те, що демократичний стиль керівництва тісно пов'язаний з такими характеристиками темпераменту та характеру, як емоційна стабільність, урівноваженість, доброзичливість, уважне ставлення до людей, уміння будувати стосунки з ними, стриманість, самокритичність.

Крім того, для керівника з демократичним стилем керівництва характерна самозвинувачувальна реакція на фрустрацію, а не пошуки «винних». Водночас дослідження показали, що директивний стиль керівництва не має зв'язку (має негативну кореляцію) із названими вище особистісними рисами, властивими керівнику з демократичним стилем керівництва. Натомість характерною є самозахисна та звернена назовні реакція на фрустрацію.

Суттєві відмінності між протилежними стилями керівництва простежуються і на рівні такого структурного компонента, як спрямованість особистості, під якою в психології розуміють систему провідних мотивів особистості. Психологічні дослідження [9] показали, що пов'язані з психологічними механізмами мотиви діяльності керівника справляють вплив не тільки на стратегічну, скільки на тактичну регуляцію його діяльності і суттєво різняться у представників авторитарного та демократичного стилів керівництва.

Так, директивний стиль керівництва здебільшого пов'язаний і з спрямованістю діяльності на результат. При цьому управлінська діяльність досить часто регулюється зовнішніми оцінками, тобто мотивами-стимулами, а

результат роботи підрозділу її цілому керівник часто сприймає як результат власної діяльності. Відтак провідною стає «кар'єрна» мотивація. Можливі й інші варіанти, але зазвичай в такому випадку керівник не володіє достатніми управлінськими вміннями та навичками, а використовує адміністративні методи впливу, за допомогою яких можна досягти зовні ефективних, хоч і тимчасових результатів.

Представникам демократичного стилю керівництва властива внутрішня мотивація, пов'язана з процесом і результатом діяльності, а також зі взаємодією з підлеглими. Така мотивація забезпечує особистісний творчий розвиток не тільки самого керівника, а і його підлеглих, котрі стають самостійними суб'єктами спільної з ним професійної діяльності. Отже, провідною для даного стилю є мотивація спілкування і творчості в колективній діяльності.

Специфічною також є мотивація діяльності управлінського персоналу за ліберального стилю керівництва. Можна назвати два її типи. Перший маємо тоді, коли недостатньо підготовлений професійно керівник намагається компенсувати це, взаємодіючи з підлеглими у непрофесійних видах діяльності. Другий — коли керівник намагається уникнути труднощів, будь-що зберегти приязні стосунки з людьми, не брати на себе додаткової відповідальності, зберегти «спокій» у колективі тощо.

Важливий вплив на спрямованість стилю керівництва справляє і такий структурний компонент особистості, як здібності (загальні та спеціальні). Наявність у керівника розвинених загальних (високого рівня інтелектуального розвитку) та спеціальних здібностей (організаторських, комунікативних та педагогічних) дає можливість йому гнучко використовувати саме той стиль керівництва, який найбільше відповідає конкретним управлінським ситуаціям, орієнтуватися на творчу співпрацю з підлеглими. Низький рівень розвитку названих здібностей призводить до використання керівниками стандартних дисциплінарних методів впливу на підлеглих.

Отже, стиль керівництва залежить від дії цілої низки об'єктивних і суб'єктивних факторів, поєднанням яких і зумовлюється доцільність використання конкретного стилю керівництва в конкретній управлінській ситуації. Але треба ще раз наголосити, що найпродуктивніша діяльність та задоволення міжособистісними стосунками спостерігається тільки в тих колективах, де переважають елементи демократичного стилю [22], котрі завжди є основними складовими найбільш ефективного стилю керівництва: саме вони і визначають його зміст.

Резюме

1. Важливим елементом процесу управління в освітніх установах є керівництво — процес налагодження керівником міжособистісних стосунків з підлеглими, особистісного впливу на них з метою досягнення управлінських цілей. За змістом поняття «керівництво» є вужчим за поняття «управління».

2. Ефективність керівництва залежить від використання управлінським

персоналом того чи іншого стилю керівництва, тобто цілісної, відносно стійкої системи методів, способів, прийомів впливу керівника (групи керівників) на колектив з метою виконання управлінських функцій.

3. Існує два погляди на розуміння природи стилю керівництва. Згідно з першим стиль керівництва розглядається як вияв індивідуально-психологічних особистісних характеристик керівника і є похідним від індивідуального стилю діяльності людини. За другим — стиль керівництва визначається дією цілої системи факторів:

- а) соціальним середовищем, в якому функціонує колектив;
- б) змістом діяльності установи середньої освіти та умовами функціонування цієї установи;
- в) соціально-психологічними характеристиками колективу та окремих його працівників;
- г) особистістю самого керівника. Такий підхід дає можливість аналізувати стиль керівництва не лише як вияв індивідуального стилю діяльності керівника, а й як результат його спільної діяльності з колективом.

4. Певний стиль керівництва може бути притаманний як індивідуальним суб'єктам управління (директору школи, його заступнику, завідувачу районного відділу освіти тощо), так і груповим, в ролі яких виступають управлінські команди тієї чи іншої освітньої установи. Стиль керівництва забезпечує активну взаємодію управлінського персоналу з конкретним освітнім колективом і а визначає умови діяльності цього колективу.

5. Поняття «стиль керівництва» є вужчим, ніж поняття «стиль управління». Останнє відображає найхарактернішу для керівника систему методів, прийомів, способів здійснення управлінської діяльності в цілому (забезпечення планування, організації, контролю тощо), тоді як перше пов'язано лише з реалізацією впливу на працівників (як одного зі складових елементів управління) з метою виконання завдань, що стоять перед освітньою установою.

6. Стиль керівництва як соціально-психологічний феномен має певну структуру, яка містить понад двадцять елементів, що можуть бути об'єднані в такі основні блоки:

- а) рівень значущості для керівника спільної діяльності з колективом;
- б) міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу;
- в) тип спілкування керівника з підлеглими;
- г) ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників та соціально-психологічних характеристик колективу;
- д) основні методи впливу на працівників;
- є) особливості орієнтації керівника на самого себе.

7. Структурні елементи стилю знаходять своєрідне виявлення, свій специфічний «рельєф» в таких основних стилях керівництва, як демократичний,

авторитарний та ліберальний.

8. Демократичний (колегіальний, товариський) стиль керівництва характеризується тим, що керівник надає важливого значення таким аспектам керівництва:

а) орієнтації на спільну діяльність з працівниками, стимулювання їхньої активності, самостійності, ініціативності;

б) формуванню колективу працівників (його згуртуванню, налагодженню нормальних міжособистісних стосунків, забезпеченню соціальної адаптації працівників, формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату, становленню розгалуженої системи комунікацій в колективі, не замкнутої на самому керівнику);

в) спілкуванню з працівниками на основах партнерства, без установлення «соціальних дистанцій»;

г) урахуванню індивідуально-психологічних особливостей працівників, створенню умов для задоволення їхніх потреб та інтересів, самореалізації та самоствердження;

д) використанню таких методів впливу, як особистий приклад, пояснення, прохання, переконання, звернення за порадою;

с) самокритичному оцінюванню своєї діяльності, доброзичливому ставленню до критичних зауважень, орієнтації на нові, прогресивні підходи щодо організації керівництва.

9. Авторитарному (автократичному, адміністративному, вольовому, директивному) стилю керівництва притаманні такі особливості:

а) відсутність орієнтації на спільну діяльність із працівниками, стимулювання їхньої активності, ініціативи, самостійності, надання переваги в процесі керівництва «зовнішньому» контролю та дисциплінарним заходам;

б) байдуже ставлення до формування міжособистісних стосунків між працівниками, до становлення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;

в) надання переваги у спілкуванні офіційним каналам комунікації, які «замикаються» на керівникові та будуються на встановленні «соціальних дистанцій», дозуванні інформації у вигідному для керівника напрямі;

г) відсутність орієнтації на індивідуально-психологічні особливості працівників, забезпечення їх фахового вдосконалення та самореалізації;

д) використання таких методів впливу на працівників, як команда, наказ, розпорядження;

с) агресивне ставлення до критичних зауважень щодо своєї діяльності та неприйняття їх, байдужість до нововведень.

10. Для ліберального (вільного, анархічного, нейтрального, формального) стилю керівництва характерна відсутність цілеспрямованого впливу на колектив:

а) керівник не втручається в роботу працівників, не стимулює їхньої

активності та ініціативи, організацію взаємодії з колективом часто доручає заступникам;

б) байдуже ставиться як до вирішення виробничих завдань, так і до формування психологічного клімату в колективі,

в) не надає значення необхідності та важливості спілкування з працівниками;

г) не вважає за потрібне враховувати індивідуально-психологічні особливості працівників, у випадку незадовільного ставлення їх до роботи намагається цього «не помічати» або розв'язувати проблеми самотужки;

д) методи впливу характеризуються невизначеністю, пасивним невтручанням;

е) керівник індиферентний до критичних зауважень щодо своєї діяльності, оскільки просто не бере їх до уваги.

11. Кожен з основних стилів керівництва має свої позитивні та негативні сторони, які треба враховувати керівникам у тих чи інших управлінських ситуаціях:

а) демократичний стиль передбачає активну співпрацю керівника з підлеглими, стимулює їхню активність та самостійність, забезпечує шанобливе ставлення до працівників, але потребує значних зусиль для координації колективних дій, урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного члена колективу;

б) авторитарний стиль забезпечує швидкість прийняття управлінських рішень, орієнтує на обов'язкову результативність, але породжує невдоволення і навіть роздратування працівників через нехтування їхніми інтересами, досвідом, творчими можливостями;

в) ліберальний стиль сприяє самостійності працівників, звільняє їх від суворих дисциплінарних заходів, але може призводити до дезорієнтації, незадовільних результатів роботи колективу.

12. Індивідуальний стиль керівництва є неповторною, цілісною системою методів, способів, прийомів керівництва, які суттєво відрізняють одного керівника від іншого. За структурою — це інтегрована, ієрархічно побудована система, в якій один або кілька елементів є провідними, домінантними, а інші — субдомінантними. Провідні елементи стилю і визначають «лице» стилю (його демократичність, авторитарність чи ліберальність). Водночас індивідуальний стиль керівництва характеризується певною гнучкістю, що дозволяє керівникові адаптуватися до конкретних умов управлінської діяльності.

13. Фактори, які впливають на стиль керівництва, можна поділити на дві групи:

а) об'єктивні, зв'язані і управлінською ситуацією як такою;

б) внутрішні, що зумовлені індивідуально-психологічними характеристиками самого керівника.

14. Група об'єктивних факторів містить три основні підгрупи:

а) соціальні фактори (зумовлені особливостями розвитку суспільства, в якому функціонує освітня установа; характером стилю керівництва вищих органів; особливостями стилю керівництва в однотипних установах);

б) фактори, які залежать від умов, що в них здійснюється діяльність освітнього колективу (тип освітньої організації; характер її діяльності; специфіка завдань освітнього колективу й умов їх виконання і т. п.);

в) фактори, зумовлені соціально-психологічними особливостями колективу, з яким співпрацює керівник: рівнем розвитку, особливостями професійної підготовки і соціально-психологічного клімату; характером очікувань і ціннісних орієнтацій.

15. Групу суб'єктивних факторів становлять індивідуально-психологічні характеристики керівника (спрямованість особистості, здібності, темперамент, характер тощо).

16. Індивідуальний стиль керівництва зумовлений дією цілого ряду об'єктивних та суб'єктивних факторів, які у реальному управлінському житті тісно взаємодіють між собою.

Словник основних термінів

Керівництво — здійснення впливу на людей та налагодження з ними міжособистісних стосунків з метою виконання завдань, які стоять перед організацією.

Стиль керівництва — це цілісна, відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника освітньої установи (або групи керівників) на колектив з метою виконання управлінських функцій, яка характеризується певними індивідуально-типологічними особливостями.

Питання для повторення й самоперевірки

1. Чим різняться поняття «управління» та «керівництво»?
2. Що таке стиль керівництва?
3. Що лежить в основі того чи іншого стилю керівництва (розкрийте дна основних підходи, які існують в психології)?
4. Чи виявляється стиль керівництва в діяльності лише самого керівника освітньої установи, чи він може бути притаманний діяльності його управлінської команди?
5. Що забезпечує стиль керівництва?
6. Чим різняться поняття «стиль управлінської діяльності» та «стиль керівництва»?
7. Які основні елементи входять у структуру стилю керівництва?
8. Які існують основні стилі керівництва?
9. Якими психологічними особливостями характеризуються «полярні» стилі керівництва (авторитарний та демократичний)?
10. Що характерно для ліберального стилю керівництва?
11. Які позитивні та негативні риси характерні для кожного з основних стилів керівництва?

12. Що таке індивідуальний стиль керівництва?
13. Які основні групи об'єктивних (зовнішніх) факторів зумовлюють доцільність використання того чи іншого стилю керівництва в конкретній управлінській ситуації?
14. Як впливають соціальні фактори на використання того чи іншого стилю керівництва в процесі управління освітньою установою?
15. Як впливають на стиль керівництва фактори, пов'язані зі змістом та умовами виконання діяльності освітнього колективу?
16. Які соціально-психологічні характеристики освітнього колективу визначають доцільність використання того чи іншого стилю керівництва?
17. Які основні суб'єктивні (внутрішні) фактори впливають на стиль керівництва управлінського персоналу освітніх установ?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Власова Н. ...И проснешся боссом: Справочник по психологии управления: В 3-х томах. — Новосибирск: Фирма «Экор», 1994. — Ч. 1.- С. 165--169.
2. Волков И. П. О стилях руководства //Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. И. Скрипника. — СПб.: Питер, 2000. — С. 261—269.
3. Генев Ф. Психология управления: Пер. с болгарск. — М.: Прогресс, 1982. — С. 360—369.
4. Гичан И. С. Психология управления трудовыми коллективами. -Киев: КНИГА, 1987. — С. 24—36.
5. Гребснюк Г. А., Шмелев А. Г. Диагностика менеджерского стиля с помощью компьютерной игры и тест-опросника // Вести. Моск.-ков. ун-та. — Сер. 14. — 1994. — № 2.
6. Цжуэлл Л. Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — С. 624—666.
1. Егоршин А. П. Управление персоналом: Учебник для вузов. — 3-е изд. — Н.: Новгород: НИМБ, 2001. — С 377—414.
8. Журавлев А. Л. Взаимосвязь личности руководителя и стиля руководства в условиях совместной деятельности коллектива // Совместная деятельность: методология, теория, практика. — М.: Наука, 1988. — С. 151—166.
9. Журавлев А. Л., Рубахин В. Ф. Проблемы человеческого фактора в управлении // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М, 1976. — С. 41—63.
10. Банковский А. Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов. -М.: Флинта: МПСИ, 2000. — С. 207—247.
11. Зимбардо Ф., Ляппе М. Социальное влияние. — СПб: Питер, 2001. —448с.
12. Каган В. Е. Организационная психология: обучающий тестовый

контроль. — М.: Смысл, 1999. — 96 с.

13. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. — К.: Ніка-центр, 2000. — 332 с.

14. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологии свойств нервной системы. — Казань, 1969. — 278 с.

15. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.

16. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. — М., 1978. — 279 с.

17. Люкин В. В. Взаимоотношение индивидуальных особенностей руководителя, свойств его индивидуальности и социально-психологических характеристик коллектива // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. — Пермь, 1977. — С. 71—88.

18. Мерлин В. С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. — 254 с.

19. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — 702 с.

20. Психология социальных ситуаций / Сост. и общ. ред Н. В. Гришиной. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.

21. Русалинова А. А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом // Трудовой коллектив как объект и субъект управления. — Л., 1980. — С. 97—113.

22. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. — С. 120—128.

23. Толочек В. А. Стилевые характеристики и взаимодействия руководителей в управленческой структуре // Вестн. Москов. ун-та. — Сер. 14. — 1995. — № 3. — С. 11—19.

24. Трейси Д. Менеджмент с точки зрения здравого смысла: Настольная книга: Пер. с англ. — М.: Автор, 1993. — 160 с.

25. Уманский Л. И. Организаторские способности и их развитие // Учен. записки Курск. пед. ин-та. — № 27. — Курск, 1967. — С. 3-158.

26. Чалдшиш Р. Психология влияния: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 272 с.

27. Шакуров Р. Х. Социальные и психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М., 1982. — 208 с.

28. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Психология бизнеса: Пер. с нем. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. — С. 156 — 173.

29. Шредер Г. А. Руководить сообразно ситуации: Пер. с нем. — М: Интерэксперт, 1994. — С. 125—148.

Частина III.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Ефективність управління освітніми організаціями залежить не лише від психологічних характеристик суб'єкта управління (керівників та управлінських команд освітянських закладів), а й від психологічних особливостей об'єкта управління (окремих працівників освітніх організацій освіти та освітніх колективів у цілому). До найбільш значущих належать психологічні особливості, зумовлені соціальними позиціями та соціальними ролями, які виконують працівники освітніх організацій, їх мотивацією та характером соціально-психологічного клімату в колективі. Розгляду названих проблем і буде присвячено третю частину посібника.

Розділ 6. СОЦІАЛЬНІ ПОЗИЦІЇ ТА РОЛІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

6.1. Зміст соціальних позицій та ролей працівників освітніх організацій

Успішність управління в системі середньої освіти значною мірою визначається тим, які соціальні позиції займають працівники освітніх організацій, які соціальні ролі вони виконують. Соціальна позиція — це певне місце працівника освітньої організації в системі управлінських стосунків, що залежить від його професійно-кваліфікаційних характеристик і функціональних обов'язків [13; 27].

Соціальні позиції працівників освітніх організацій зумовлюють зміст тих соціальних ролей, які вони виконують. Якщо поняття «соціальна позиція» визначає «хто є хто», тобто вказує на формальний статус цього працівника («вище-нижче») у системі управлінських стосунків, то поняття «соціальна роль» відповідає на запитання «Що має робити даний працівник?». Отже, соціальна позиція — це переважно статична характеристика працівника, а соціальна роль — це динамічна характеристика, яка визначає процесуальний аспект конкретної соціальної позиції [30].

Виходячи з викладеного, соціальну роль можна охарактеризувати як певний, нормативно заданий стандарт діяльності та поведінки працівника освітньої організації, що має реалізовуватися відповідно до соціальної позиції, тобто як певний набір соціальних функцій [14; 29].

Зміст соціальних ролей в освітніх закладах полягає у специфічних соціальних очікуваннях (експектаціях), яких сподіваються від людини на відповідній соціальній позиції. Ці очікування можуть бути зумовлені кількома факторами [27; 30].

По-перше, безпосередньо змістом тієї діяльності, яку виконує працівник, тобто її організаційно-технологічним наповненням. Наприклад, працівник, що виконує соціальну роль вчителя, повинен глибоко знати предмет, який він викладає, вміти в доступній і цікавій для учнів формі розкрити його зміст,

любити дітей, вміти ефективно взаємодіяти з ними, сприяти їх інтелектуальному, моральному, естетичному вихованню і розвитку тощо.

По-друге, соціальними вимогами, що ставляться до соціальних ролей у певній сфері життєдіяльності людей у конкретні періоди суспільного розвитку. Наприклад, зміни, що відбуваються у суспільній свідомості з огляду на політичні, економічні і освітні реформи в Україні, потребують нових нормативних дій, яких очікують від викладача сучасного закладу середньої освіти. Так, відкриття в Україні нових типів навчальних закладів (гімназій, ліцеїв) привело до появи (поряд з традиційними) нових вимог до педагогічних працівників. До них належать, зокрема, такі: вміння вчителя працювати з обдарованими, здібними дітьми; знання нових освітніх технологій; здатність розробляти та впроваджувати авторські навчальні програми та курси; схильність до науково-методичної та дослідницької діяльності.

По-третє, вимогами, що висуваються до певних соціальних ролей в конкретному педагогічному колективі і зумовлені специфікою функціонування навчального закладу, груповими нормами, цінностями, традиціями. Наприклад, учитель, який працює в навчальному закладі, що має тісні міжнародні контакти, зобов'язаний, крім виконання названих вище соціальних функцій, знати іноземну мову, опанувати сучасні засоби зв'язку, необхідні для підтримування міжнародних комунікацій, уміти вести ділові переговори із зарубіжними партнерами, постійно вдосконалювати свій професійний рівень тощо.

По-четверте, вимогами, які ставлять один до одного учасники спільної діяльності і які залежать від їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Наприклад, у процесі підготовки класними керівниками двох паралельних класів шкільного вечора один з учителів, орієнтований на творчий, оригінальний підхід, вимагатиме такого ставлення і від іншого вчителя. Натомість інший учитель, з переважаючою особистісною якістю відповідальності, звертатиме увагу насамперед на точне дотримання строків підготовки вечора. Ці індивідуально-психологічні особливості (залежно від вибраної стратегії співпраці) можуть доповнювати одна одну і зробити спільну діяльність ефективнішою, або навпаки, спричинити міжособистісний конфлікт.

Поєднання всіх зазначених експектацій у кожному конкретному випадку зумовлює зміст тих соціальних ролей, які виконують працівники установ середньої освіти. При цьому слід наголосити на тому, що діапазон соціальних експектацій може бути досить широким — від жорстких, чітко регламентованих, відображених у відповідних положеннях та інструкціях, до «розмитих», що не мають чіткого визначення і не завжди можуть бути усвідомлені працівниками. Соціальні експектації здебільшого стосуються не конкретної людини, а взагалі будь-кого, хто займає певну соціальну позицію. Але чим менший педагогічний колектив, чим краще люди знають один одного, тим більший особистісний характер мають такі експектації.

Аналізуючи соціальні ролі, які виконують працівники установ середньої

освіти, необхідно мати на увазі, що ці ролі можна об'єднати в дві основні групи:

а) професійно-функціональні — ролі, які пов'язані з виконанням працівниками професійної діяльності в освітніх організаціях (навчальної, виховної, організаційної тощо);

б) інші соціальні ролі (сімейні, побутові, громадські, спортивні тощо), визначені активністю працівників у інших сферах життєдіяльності і залежні від соціальної активності працівників, їх включення в різного роду соціальні зв'язки.

Необхідною умовою ефективної діяльності педагогічних працівників є узгодження соціальних ролей між собою, наявність відповідних ресурсів (фізичних, матеріальних, психологічних тощо) для їх виконання. За відсутності ресурсів та при висуванні до того самого працівника занадто різнопланових вимог можуть виникати внутрішньоособистісні конфлікти, зміст яких детально розглядатиметься в четвертій частині нашого посібника.

Слід також зазначити, що професійно-функціональні та інші соціальні ролі можуть бути найрізноманітнішими:

- активними чи латентними (актуалізованими або не актуалізованими в даний конкретний момент);

- довготривалими чи ситуативними (такими, що виконуються впродовж усього життя або лише в конкретній ситуації);

- формальними чи неформальними (пов'язаними з належністю до формальних або неформальних структур);

- груповими чи індивідуальними (які виконуються групою або окремою особою).

Актуалізація даних соціальних ролей та специфіка їх виконання залежать від змісту тих видів діяльності, що виконуються, особливостей спрямування діяльності, рівня підготовки особистості (групи).

6.2. Регламентація професійно-функціональних ролей працівників освітніх організацій

Ефективність виконання соціальних ролей працівниками освітніх організацій передусім обумовлюється чітким визначенням змісту певних соціальних ролей і відображенням цього змісту в спеціальних документах.

Ці питання на рівні навчального закладу мають бути відображені в Концепції діяльності та розвитку навчального закладу (представляє і «модель» педагогічного працівника конкретного закладу освіти, і ті вимоги, які висуваються до вчителів), а також у Статуті навчального закладу, де в розділах «Учасники навчально-виховного процесу» та «Управління навчальним закладом» відображаються права та обов'язки педагогічних працівників, функціональні обов'язки директора навчального закладу та колегіальних органів управління (ради закладу, педагогічної ради, учнівських і батьківських зборів).

Крім документів стратегічного плану, необхідною умовою є розроблення тактичних документів, що чітко визначали б зміст конкретної педагогічної та

управлінської діяльності. Проте, як доводить досвід, сьогодні в освітніх організаціях такі документи часто вказують лише функціональні обов'язки тих чи інших управлінських і педагогічних працівників, але не згадують про їхні права, особливості професійної підготовки та кваліфікації. Усе це доцільно відобразити в спеціальних посадових інструкціях, як це практикується в більшості державних установ, у найбільш передових виробничих підприємствах, комерційних структурах.

Посадова інструкція — це спеціальний нормативний документ, що регламентує соціальні ролі працівників, котрі посідають певну соціальну позицію [20; 27]. Посадова інструкція зазвичай має такі основні розділи:

1) загальні положення — загальна характеристика певної соціальної ролі (перелік основних функцій); вимоги до рівня освіти та спеціальної підготовки (якщо така підготовка потрібна); умови призначення на посаду та особливості субординації (кому безпосередньо підпорядкований і підзвітний конкретний працівник);

2) посадові обов'язки - дії працівників, пов'язані з особливостями здійснення безпосередньо педагогічної діяльності (знання предмета, оволодіння конкретними методиками викладання, підвищення професійного рівня та кваліфікації, участь у різних семінарах, курсах перепідготовки, проходження атестацій,

проведення науково-методичної роботи, зокрема розробка авторських навчальних програм та курсів, апробація нових освітніх технологій); з реалізацією виховної та організаторської роботи і, учнівському і педагогічному колективах (налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування сприятливого соціально-психологічного клімату);

3) права — право самостійного визначення змісту своєї діяльності, виходячи із тих завдань, які стоять перед навчальним закладом, та основних обов'язків; право вимагати забезпечення нормальних умов для здійснення діяльності; право внесення пропозицій у колегіальні органи управління та право брати участь у роботі професійних та громадських асоціацій, об'єднань, товариств; право звертатись до вищих органів управління за допомогою у розв'язанні конфліктних ситуацій, зокрема тих, що пов'язані з просуванням по службі та проходженням атестації;

4) відповідальність — зобов'язання педагогічних та управлінських працівників і відповідні санкції за їх порушення.

Посадові інструкції у разі необхідності можуть бути доповнені й іншими розділами, що залежить від специфіки навчального закладу, його конкретних завдань та цілей. Аналогічну структуру можна покласти і в основу посадових інструкцій для працівників районних, міських, обласних відділів (управлінь) освіти, Міністерства освіти та науки України.

У навчальному закладі посадові інструкції доцільно розробляти для таких посад, як директор навчального закладу, його заступники (по різних галузях

роботи), завідувачі кафедр (керівники методоб'єднань), керівники профілів навчання, керівник психологічної служби, куратори класів (паралелей), вчителі-предметники тощо.

У районному, міському (обласному) відділах (управліннях) освіти посадові інструкції мають бути розроблені для таких посад: завідувач районного (міського), обласного відділу (управління) освіти, заступник завідувача (за певним напрямом діяльності), спеціаліст районного, міського, обласного відділу (управління) освіти, завідувач методичного кабінету, керівник районного (міського), обласного центру психологічної служби тощо.

Дуже важливо, щоб при прийомі на роботу працівник обов'язково був ознайомлений з посадовою інструкцією, що дасть йому змогу чітко визначити не тільки зміст своєї діяльності, а й основні права та межі своєї відповідальності. Однак, як свідчить досвід роботи освітніх організацій, сьогодні такі посадові інструкції досить часто відсутні, окремими їх елементами користуються лише при укладанні контрактних угод з викладачами гімназій (ліцеїв). Це призводить до зниження ефективності діяльності, виникнення конфліктних ситуацій при розв'язанні виробничих питань. Особлива необхідність у розробленні посадових інструкцій виникає для нових посад у школах нового типу (гімназіях, ліцеях): таких, наприклад, як заступник директора гімназії (ліцею) з науково-методичної роботи, куратор класу. Ці посади пов'язані з реалізацією нових видів управлінської та педагогічної діяльності та характеризуються певною невизначеністю, відсутністю усталених нормативів.

Не заперечуючи необхідності чіткої регламентації діяльності того чи іншого працівника, слід, проте, зазначити, що посадові інструкції мають включати певний елемент свободи для реалізації тих чи інших професійних функцій, виявлення творчої ініціативи. Таке поєднання обов'язковості та свободи має бути характерною ознакою кожної посадової інструкції.

Крім індивідуальних посадових інструкцій, існують і своєрідні посадові інструкції для виконання так званих групових соціальних ролей, які виконуються колегіальними органами управління в освітніх закладах. Це, зокрема, положення про раду навчального закладу, про науково-методичну раду, про кафедру відповідного профілю, про психологічну службу тощо. Наявність таких положень (сьогодні їх теж у багатьох випадках немає) дасть можливість чітко визначити відповідні напрями діяльності та забезпечить ефективне виконання як групових, так й індивідуальних соціальних ролей.

6.3. Особливості рольової поведінки працівників освітніх організацій

Особливості виконання функціонально-професійних ролей працівниками освітніх закладів залежать від дії двох взаємозалежних груп факторів,:

- від чіткого визначення змісту ролей та їх адекватного відображення у відповідних документах (посадових інструкціях, положеннях тощо);
- від індивідуально-психологічних особливостей працівників, пов'язаних із

виконанням психосоціальної ролі (їхніх потреб, інтересів, значущості самої ролі).

Отже рольова поведінка працівників установ середньої освіти - це функції двох змінних (об'єктивних та суб'єктивних) факторів.

Розглянемо, які фактори безпосередньо впливають на особливості рольової поведінки освітніх працівників.

Виконання професійно-функціональної ролі залежить передусім від знання працівником її змісту. Тому, як уже зазначалося, приймаючи на роботу працівника, керівник закладу середньої освіти мусить детально ознайомити його зі змістом тих функцій, що їх працівник виконуватиме, з основними обов'язками, правами, мірою відповідальності.

Обов'язковою умовою є засвоєння працівником необхідних знань і практичне оволодіння конкретними вміннями та навичками, необхідними для виконання педагогічної, організаторської та управлінської діяльності. Відтак керівникові треба встановити психологічний адаптаційний період для працівника. Під час адаптації новому працівнику треба надавати відповідну консультативну і практичну допомогу, сприяти безболісному входженню його в колектив [2; 7; 9; 15; 28].

Найважливішим фактором, що визначає ефективність виконання соціальної ролі, є її інтерналізація, тобто міра розуміння і прийняття ролі працівником [10; 27; 30]. Близьким за змістом до інтерналізації є явище включення в діяльність, що залежить від ступеня відповідності (невідповідності) психічного стану, настрою особистості вимогам виконання певного виду діяльності [27]. Вищим ступенем включення в діяльність є її персоніфікація, коли відбувається максимальна ідентифікація особистості з діяльністю, яка супроводжується її змінами під впливом творчого внеску особистості [1].

Явище інтерналізації, включення в діяльність визначається цілою низкою індивідуально-психологічних особливостей кожного конкретного носія соціальної ролі.

По-перше, мірою усвідомлення специфічних цілей діяльності конкретного освітнього колективу. Наприклад, учитель, який приходить працювати в гімназію (ліцей), має розуміти специфіку діяльності даного навчального закладу порівняно зі звичайними школами (необхідність упровадження новаторських підходів для організації навчально-виховного процесу). Тому при прийомі на роботу та під час адаптаційного періоду керівникові необхідно приділити спеціальну увагу роз'ясненню цілей освітньої організації [2; 7; 9; 15; 28].

За відсутності необхідної роз'яснювальної роботи, цілі організації можуть не ідентифікуватися чітко і ясно, що може стати однією з причин низької ефективності виконання соціальної ролі.

По-друге, тим, наскільки власні професійні та життєві цілі працівника сходяться з цілями колективу, настільки в процесі діяльності в конкретному

освітньому закладі він може реалізувати свої потреби, інтереси, життєві плани [21; 32]. Наприклад, якщо одна із професійних та життєвих цілей молодого викладача гімназії (ліцею) полягає в підготовці та захисті кандидатської дисертації, а дирекція гімназії (ліцею) створює необхідні умови для здійснення членами педагогічного колективу науково-дослідної діяльності, то виконання молодим викладачем своєї соціальної ролі відзначатиметься активністю, ініціативністю, творчістю. І навпаки, якщо дирекція навчального закладу блокуватиме науково-дослідну діяльність викладача, він не виявлятиме необхідної зацікавленості, а можливо, і намагатиметься перейти до іншого освітнього закладу. З огляду на це, врахування керівниками освітніх організацій мотивації працівників є одним із важливих завдань процесу управління, про що ми детально поговоримо в наступному розділі посібника.

По-третє, рівнем домагань працівника, тобто мірою складності тих завдань, які працівник ставить перед собою. Працівники з високим рівнем домагань докладатимуть максимум зусиль і активності для того, щоб ефективно виконувати свої соціальні ролі, зробити професійну кар'єру [24; 31], отримати відповідну матеріальну та моральну винагороду. І навпаки, працівники із середнім або низьким рівнем домагань виявлятимуть лише необхідний мінімум активності при виконанні соціальних ролей, що даватиме їм можливість більш-менш спокійно працювати в колективі. Відтак одне з важливих завдань керівників освітніх організацій полягає в тому, щоб у процесі розподілення соціальних ролей урахувувати рівень домагань своїх працівників, створювати необхідні умови для фахової та життєвої реалізації працівників з високим рівнем домагань і стимулювати розвиток працівників, у яких спостерігається низький рівень домагань.

По-четверте, мірою адекватності самооцінки працівників, що тісно пов'язана з рівнем домагань. За адекватної самооцінки працівник вибиратиме соціальні ролі, які відповідають його реальним фізичним і психологічним можливостям, рівню професійної підготовки, і, відповідно, сприятиме вияву достатньої активності при їх виконанні. За неадекватної, завищеної самооцінки соціальні ролі, на які претендуватиме працівник, будуть набагато складнішими, ніж фактичні можливості працівника. Це може призводити до фізичного перевантаження, емоційних зривів, конфліктів з колегами, членами сім'ї. За неадекватної заниженої самооцінки працівник вибиратиме соціальні ролі, набагато нижчі від рівня своїх можливостей. Такий працівник не зможе повністю реалізувати свій фаховий потенціал, досягти престижних життєвих цілей.

Тому одне із завдань керівників освітніх організацій і працівників і психологічних служб полягає у формуванні адекватної самооцінки працівників, у стимулюванні їх до самовиховання.

По-п'яте, мірою відповідальності працівників, тобто ступенем їхньої орієнтації на виконання певних соціальних вимог, норм та іразків поведінки

відповідно до їхньої соціальної позиції в колективі [26]. Працівники з високим рівнем відповідальності виконуватимуть покладені на них соціальні функції сумлінно, своєчасно, якісно. Працівники з низьким рівнем відповідальності реалізовуватимуть соціальні ролі з мінімальним старанням, несвоєчасно, після постійних нагадувань тощо. Для підвищення рівня відповідальності працівників при виконанні соціальних ролей керівникові варто використовувати індивідуальні та групові форми контролю (звіти, індивідуальні бесіди, виступи на засіданнях методоб'єднань, педагогічних рад, відвідування уроків з наступним їх обговоренням, організаційні доручення), а також орієнтувати працівників на розвиток відповідального ставлення у процесі самовиховання та саморозвитку.

По-шосте, тим, наскільки колектив, в якому працює працівник освітянського закладу, є референтним для нього. Під референтною групою в психології розуміють реальну або уявну групу, на норми, цінності та думки якої індивід орієнтується у своїй поведінці [27]. Чим більш референтним буде колектив освітньої організації для конкретного працівника, тим виразнішим буде виконання ним відповідної соціальної ролі в цьому колективі. І, навпаки, чим менш значущими для працівника будуть ті види діяльності, які здійснює освітянський колектив, ті цінності, на які колектив орієнтується, ті норми, яких колектив дотримується, тим інтерналізація відповідної соціальної ролі буде меншою. Неприйняття професійно-функціональної ролі, відсутність її інтерналізації можуть спостерігатися тоді, коли роль за змістом та умовами реалізації не відповідає потребам особистості, її уявленням про себе. Це може призводити до внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освітянських установ.

Крім засвоєння змісту та практичного опанування соціальною роллю, її інтерналізації, важливе значення для рольової поведінки працівників освітніх організацій має їхня активність у процесі практичної реалізації соціальної ролі.

У випадку неадекватної рольової поведінки, коли дії працівника не відповідають експектаціям колективу, в якому він працює, членів колективу або керівника, який його очолює, можуть застосовуватися відповідні санкції. Санкції — зовнішні щодо індивіда спонукання для виконання певної ролі [27]. Санкціями Психологічні особливості Частина III. працівників освітніх організацій

можна вважати такі формальні й неформальні дії керівника та працівників колективу:

- попередження про можливі дисциплінарні наслідки у випадку невиконання роботи;
- накази про зміни пільгового графіка роботи;
- догани;
- штрафи;
- невиплата премій;

■ бойкот колег за недотримання традицій та звичаїв, що склалися в колективі [27].

Крім санкцій, можуть використовуватися і заохочення:

■ подяка;

■ премія;

■ пільгова путівка, якою зазвичай відзначають особливі успіхи працівників при виконанні ними тих чи інших соціальних ролей.

6.4. Вплив професійно-функціональних ролей на формування та розвиток особистості працівників освітніх організацій

У процесі виконання тих чи інших соціальних ролей, особистість працівників закладів середньої освіти не лише виявляється, а й формується, розвивається [4; 6].

Це простежується, передусім, у професійному розвитку працівника [23]. Наприклад, випускник педагогічного вузу, приступивши в школі до виконання своїх обов'язків, опановує цілий комплекс нових знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання ним нової соціальної ролі (вміння готувати навчальний матеріал, ефективно взаємодіяти з учнями на уроці, організовувати виховні заходи, працювати з батьками, розв'язувати конфліктні ситуації).

Практичне оволодіння новою соціальною роллю сприяє, у свою чергу, становленню у працівники певних особистісних якостей - таких, як організованість, відповідальність, педагогічний такт, самовладання, конкурентоспроможність [5; 12; 16; 17]. Слід зазначити, що за високого ступеня включення працівника освітньої організації в педагогічну або управлінську діяльність особистісні якості, які сформувалися в процесі виконання даних видів діяльності, можуть ставати рисами характеру і виявлятися вже в інших сферах діяльності. У таких випадках прийнято говорити про «професійний характер», або «професійний тип особистості» [27]. Наприклад, творче ставлення молодого викладача гімназії (ліцею) до своєї діяльності, пошук ним нових, нестандартних методів та форм проведення занять, участь у розробленні нових освітніх та виховних технологій! можуть сприяти становленню в нього таких особистісних рис, як допитливість, творчий підхід до справи, які виявлятимуться в будь-яких видах діяльності.

Виконання працівником освітянського закладу певної соціальної ролі, включення його в однотипні педагогічні або управлінські ситуації, які повторюються, може сприяти формуванню в працівника індивідуального стилю діяльності [8], який полегшує процес його адаптації до виконання певного виду діяльності, робить її більш ефективною. Наприклад, підготовка вчителем ; гімназії (ліцею) дисертаційної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних завдань, може сприяти становленню в нього так званого раціонального стилю, який може виявлятися у чіткості постановки навчальних проблем, систематизації та класифікації навчального матеріалу, логічному

аргументуванні та послідовному викладенні тих чи тих положень, розкритті змісту понять, орієнтації учнів на проблемні, а не репродуктивні класні і домашні завдання, на використання наукової лексики. Це може сприяти інтенсифікації пізнавальної діяльності вчителя та його учнів, зростанню їхнього творчого потенціалу.

Реалізація тих чи інших соціальних ролей сприяє також формуванню самоповаги особистості. Чим більш престижні соціальні ролі виконує працівник освітнього закладу і чим успішнішим є виконання, чим більш вагомих результатів він досягає, тим більш позитивно оцінює ці результати його оточення, тим вищими можуть бути рівень самоповаги працівника і його самооцінка.

Поряд із позитивним впливом, виконання тих чи інших соціальних ролей може призводити і до негативних наслідків, зокрема до так званої професійної деформації особистості, тобто випадків, коли професійні стереотипи дій, стосунків стають настільки характерними для людини, що вона вже неспроможна вийти за рамки засвоєних стереотипів і пристосувати свою поведінку до нових умов [3; 27]. Наприклад, вчителі-жінки, які в процесі педагогічної взаємодії з учнями звикли «повчати», «давати вказівки», розпоряджатися, можуть переносити такий стиль спілкування й у сферу сімейних стосунків, що призводить до конфліктів, емоційних зривів. Для запобігання професійній деформації працівників освітніх організацій, потрібно вдаватися до постійного збагачення психологічної культури працівників, до активного виконання ними, крім професійної, інших видів діяльності, забезпечення зміни соціальних ролей тощо.

Ще одним із негативних виявів соціально-професійних ролей може бути синдром «професійного вигорання» працівників освітніх організацій — виснаження моральних і фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках у сім'ї [11; 18; 19; 25]. Синдром «професійного вигорання» — один із проявів стресу, з яким стикаються працівники освітніх організацій у власній професійній діяльності. Цей термін — загальна назва наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи.

Таким чином, виконання соціально-професійних ролей може відігравати як позитивну, так і негативну роль життєдіяльності працівників організацій та ефективності діяльності освітніх організацій в цілому.

Резюме

1. Психологічна характеристика об'єкта управління у системі середньої освіти передбачає передусім аналіз соціальних позицій та соціальних ролей працівників освітянських установ.

Соціальна позиція — це статична характеристика об'єкта управління, яка відображає певне місце працівника освітнього закладу в системі управлінських стосунків. Соціальна роль — це динамічна характеристика працівника, яка

відображає певні соціальні функції, які він має виконувати, виходячи зі своєї соціальної позиції.

2. Зміст соціальних ролей, які виконують працівники установ середньої освіти, зумовлюється такими факторами:

а) організаційно-технологічними характеристиками безпосередньо тієї діяльності, яку вони реалізують (педагогічна, організаційна тощо);

б) вимогами суспільства до діяльності педагогічних працівників на даному, конкретному етапі його розвитку;

в) вимогами до працівників, що висуваються тими педагогічними колективами, в яких вони працюють;

г) індивідуально-психологічними характеристиками учасників спільної діяльності, до якої залучені працівники.

3. Працівники установ середньої освіти виконують різноманітні соціальні ролі, які можуть бути класифіковані за різними критеріями. За видом діяльності, яка здійснюється працівниками, соціальні ролі можуть поділятися на професійно-функціональні, сімейні, спортивні, побутові; за мірою значущості у даний конкретний момент — бути актуалізованими чи не-актуалізованими; за належністю до формальних чи неформальних структур — формальними або неформальними; за кількістю людей, які їх виконують, — індивідуальними або груповими.

4. Ефективність виконання професійно-функціональних ролей значною мірою залежить від чіткого визначення їх змісту та відображення у спеціальних документах. Основним документом, який має регламентувати діяльність працівників освітянських установ, виступає посадова інструкція, яка має з'ясувати такі питання: загальна характеристика посади; обов'язки, права та відповідальність працівника. Наявність посадових інструкцій забезпечує чітке визначення функцій працівників, сприяє уникненню дублювання ними тих чи інших видів діяльності, запобігає виникненню конфліктів у педагогічних колективах. Особлива необхідність у розробці та впровадженні посадових інструкцій виникає за відкриття в установах середньої освіти нових посад, які ще не набули чіткого змісту (наприклад, таких, як заступник директора гімназії з науково-методичної роботи, педагог-організатор, куратор, психолог¹, соціальний педагог).

5. Рольова поведінка працівників освітянських установ залежить від дії кількох, тісно пов'язаних між собою факторів: знання змісту соціальної ролі; її розуміння та сприйняття; активність у практичній реалізації ролі.

6. Розуміння та прийняття соціальної ролі (інтерналізація полі) зумовлюється такими причинами: рівнем усвідомлення працівником цілей діяльності того освітянського колективу, в якому він працює; певним збігом власних професійних та життєвих цілей з цілями колективу; рівнем домагань працівника, адекватністю його самооцінки; відповідальністю працівника; мірою референтності освітянського колективу для працівника.

7. Неприйняття працівником його професійно-функціональної ролі, відсутність її інтерналізації може призводити до внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів.

8. За неадекватної рольової поведінки, коли дії працівника не відповідають очікуванням (експектаціям) колективу, до працівника можуть застосовуватися санкції — зовнішні спонукання до виконання певної соціальної ролі (попередження, догани, штрафи, бойкот колег). Водночас можуть використовуватися і заохочення (подяки, премії, пільгові путівки), які є засобом відзначення особливих успіхів працівників у виконанні тих чи інших соціальних ролей.

9. Виконання працівниками установ середньої освіти тих чи інших професійно-функціональних ролей сприяє їхньому професійному та особистісному розвитку (оволодінню новими знаннями, вміннями та навичками; становленню позитивних особистісних рис характеру; формуванню індивідуального стилю діяльності; зростанню самоповаги).

10. Виконання професійно-функціональних ролей може призводити, однак, і до професійної деформації особистості, тобто до тих випадків, коли професійні поведінкові стереотипи стають «другою натурою» людини, позбавляючи її вміння пристосовуватися до інших умов. Щоб запобігти цьому, рекомендується повсякчасно працювати над формуванням психологічної культури працівників; залучати їх до інших видів діяльності, крім професійної, періодично змінювати соціальні ролі.

Словник основних термінів

Відповідальність працівника — ступінь його орієнтації на виконання певних соціальних вимог, норм та зразків поведінки відповідно до соціальної позиції, яку він займає в колективі.

Включення у діяльність — міра відповідності внутрішнього психічного стану, настрою працівника тим вимогам, які висувають конкретні умови виконання певного виду діяльності.

Експектації — очікування членів колективу щодо рольової поведінки певного працівника.

Інтерес — позитивне ставлення особистості до певних об'єктів (предметів, явищ, видів діяльності), яке визначається їх значущістю та емоційною привабливістю.

Інтерналізація соціальної ролі — міра розуміння та прийняття соціальної ролі працівником.

Персоніфікація діяльності — вищий ступінь включення особистості у діяльність, максимальна ідентифікація з діяльністю, яка змінюється під впливом творчого внеску особистості.

Посадова інструкція — нормативний документ, який регламентує соціальні ролі, які виконуються працівниками відповідно до соціальних позицій, що їх вони займають.

Професійна деформація особистості — випадки, коли професійні стереотипи дій, стосунків стають настільки характерними для людини, що вона і в інших ролях не може вийти за межі стереотипів, що склалися, і перебудувати свою поведінку відповідно до нових соціальних обставин.

Професійно-функціональні ролі - ролі, пов'язані з виконанням працівниками професійної діяльності.

Референтна група — реальна чи уявна група, норми і цінності якої поділяє індивід і на які орієнтується у своїй поведінці та діяльності.

Рівень домагань — ступінь складності тих завдань, які людина ставить перед собою.

Рольова поведінка працівника — поведінка, що спостерігається при виконанні певної соціальної ролі.

Санкції — зовнішні спонукання до виконання певної соціальної ролі (попередження, догани, штрафи, бойкот колег).

Соціальна позиція — певне місце, становище працівника в системі управлінських стосунків.

Соціальна роль - соціальні функції, які має виконувати працівник, виходячи зі змісту соціальної позиції, що її він займає.

Питання для повторення й самоперевірки

1. Що таке соціальна позиція працівника освітньої організації?
2. Чим соціальна позиція відрізняється від соціальної ролі?
3. Що таке експектація?
4. Від чого залежить зміст соціальних ролей, які виконують працівники освітніх організацій?
5. Що таке професійно-функціональні ролі?
6. Які існують види соціальних та професійно-функціональних ролей працівників установ середньої освіти?
7. В яких документах, що регламентують діяльність навчальних закладів, відображено зміст професійно-функціональних ролей?
8. Що таке посадова інструкція?
9. Які основні розділи містить посадова інструкція?
10. Яку роль відіграє посадова інструкція в регламентації професійно-функціональних ролей працівників освітніх організацій?
11. Що таке рольова поведінка працівників освітніх організацій?
12. Які фактори впливають на рольову поведінку працівників освітніх організацій?
13. Що таке інтерналізація соціальної ролі?
14. Як поняття «інтерналізація соціальної ролі» співвідноситься з поняттями «включення в діяльність» та «персоніфікація діяльності»?
15. Які фактори впливають на інтерналізацію соціальних ролей працівниками освітніх організацій?
16. Яке значення мають професійно-функціональні ролі у формуванні та

розвитку працівників освітніх організацій?

17. Що таке «професійний характер» особистості?

18. Як індивідуальний стиль діяльності працівників освітніх організацій і установ впливає на ефективність виконання ними соціальних ролей?

19. Що таке професійна деформація особистості?

20. Які умови запобігання професійній деформації особистості?

21. Що являє собою синдром «професійного вигорання» особистості?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1980. — С. 79-99.

2. Балл Г. Л. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 92-100.

3. Безносое С. П. Профессиональная деформация и воспитание личности // Экспериментальная и прикладная психология. — 1989. — № 13. — С. 69—74.

4. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. — М.: Наука, 1981. — С. 159-177.

5. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. — М.: Дело, 1991. — 320 с.

6. Дмитриева М. А. Индивидуальность работника и условия его труда // Психология — производству и воспитанию. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977, —С. 131-135.

7. Егоршин А. П. Управление персоналом: Учеб. для вузов. — 3-е изд. —П. Новгород: НИМБ, 2001. — С. 47—170.

8. Занковский А. Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов. — М: Флинта: МПСИ, 2000.....- С. 228—567.

9. Зотова О. И., Кряжева И. К. Содержание и показатели адаптации личности // Организационная психология: Хрестоматия /Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000. — С. 248-256.

10. Имидж лидера / Под ред. К. В, Егоровой-Гантман. — Об-во «Знание» России, 1994. — С. 237-264.

11.Кирамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Проблема синдрома «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології // Актуальні проблеми психології. Т. 1.: < Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Інститут психології ім. Г. С Костюка АПН України, 2002. — Ч. V. — С 210—217.

12. Карамушки Л. М., Філь О. А. Використання методу фокус-групи иш дослідження конкурситоздатності особистості працівники) освітніх організацій // Актуальні проблеми психології. Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Інститут психології ім. Г. С Костюка АПН України, 2002. — Ч. V. — С 225—230.

13. Кон И. С. Личность и ее социальные роли // Социология и идеология.

— М.: Наука, 1969. — С. 248—261.

14. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. --- С. 309—310.

15. Кулик С. М. Психологічні проблеми професійної адаптації вчителів//Актуальні проблеми психології. Т. [.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. ■— К.: Інститут психології ім. Г. С Костюка АПН України, 2002. Ч. II. — С 20 L—204.

16. Лоос В. Г. Промышленная психология. - К.: Техника, 1974. - С. 89—105.

17. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. — 400 с.

18. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. — Ярославль, 1999. — С. 76 - 97.

19. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журнал. 2001. — № К — С. 90—101.

20. Лав/иотенков Е. М., Крыжка В. В. Рабочая книга руководителя школы. Ч. 111. Методическая работа г. школе. Организация и управление. — Запорожье: Обл. ин-т усовер. учит., 1994. — С. 53—64.

21. Парыгин А. А. Проблема удовлетворенности профессией /У Научно-техническая революция и социальная психология. — М.: Наука, 1981.-- С 39—41.

22. Плохое В. Д. Об образовании традиций и обычаев//Философские и социологические исследования. - - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973.— С. 14 i--150.

23. Поваренное Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации. Понятие «цель профессиональной деятельности» // Способности и деятельность: Моквуз. сб. науч. трудов. Ярославль: ЯГПИ. 1989. — С. 56- 66.

24. Почебут Л. Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2000. — С. 195—212; С. 268—271.

25. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М, Снсткова. — СПб.: Речь, 2001. — С. 276-282.

26. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки К.: Україна-Віта, 1996.- 130 с.

27. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. — С. 33—53.

28.Свенцицкий А. Л. Понятие производственной адаптации личности //

Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л. 13. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб Питер 2000. — С. 244—248.

29. Соціально-пеихологічні основи менеджменту/ Відп. ред. В. Д. Немцов. - К.: Інст. систем, дослід, освіти, 1993. — С. 5-30.

30. Социальная психология. Краткий очерк / Под общ. ред. Г. П. Предвечного, Ю. Л. Шерконица. — М.: Политиздат 1975.-- С. 232—243.

31. Толстая А.Н. Управление карьерой в организации//Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова. - СПб Питер, 2001. —С. 449- 465.

32. Файзулаев А. А. Принятие мотива личностью // Психол журнал. 1985. №4.- С. 87--96.

Розділ 7. МОТИВАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ УПРАВЛІННЯ

7.1. Поняття про мотивацію та її значення для процесу управління

Процес виконання працівниками освітніх установ соціальних ролей значною мірою визначається особливостями їх мотивації. Даний феномен належить до другого, власне психологічного, рівня управління, про ідо йшлося у першій частині посібника.

У найзагальнішому вигляді мотивацію можна визначити як процес спонукування себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації [16]. Коли йдеться про забезпечення керівниками освітніх установ мотивації у процесі управління, то мають на увазі два її види:

- мотивацію безпосередньо керівників освітніх організацій («власна» мотивація);

- мотивацію працівників освітніх організацій («чужа» мотивація).

Основні види мотивів управлінської діяльності керівників освітніх організацій (соціальні, власне управлінські, педагогічні мотиви, мотиви особистісного розвитку, мотиви зовнішньої привабливості) та міра їхньої репрезентованості в управлінській діяльності керівників різних рангів були розглянуті у другій частині книги, коли йшлося про мотивацію суб'єкта управління. Тут ми розглянемо особливості та умови забезпечення керівниками мотивації членів педагогічних колективів. Іншими словами, йтиметься про мотивацію об'єкта управління.

За своїм змістом мотиви — це спонукаючі фактори, які керують поведінкою та діяльністю людини. В основі виникнення мотивів лежать потреби. Щоб жити у навколишньому світі, людині потрібні різні предмети (матеріальні та духовні), а також інші люди. Відображення необхідності тих чи інших предметів відбувається на рівні потреб.

Потреба — усвідомлення і переживання матеріальних і духовних речей, необхідних для підтримання життя організму та розвитку особистості. Потребу

можна уявити собі як певний психічний стан, стан дефіциту, порушення рівноваги між людиною та навколишнім світом, який спонукає людину до активного пошуку предметів, що можуть її задовольнити. Так виникають мотиви — спонукання до діяльності, зв'язані із задоволенням певних потреб. За своєю сутністю мотиви є предметним втіленням потреб. І чим сильніші мотиви, тим сильніше вони спонукають людину на досягнення певної мети. Коли людина досягає тієї чи іншої ділі, її потреба стає повністю задоволеною, частково задоволеною, але може залишитися і незадоволеною, що призводить до актуалізації у людини «старої» потреби або до виникнення нової, збагаченої набутим життєвим досвідом. Тому алгоритмом поведінки людини є такий: потреби (як усвідомлення людиною того, що їй чогось бракує) — мотиви (або спонукання) — поведінка людини (конкретні дії) — мета — результат задоволення потреб (повний, частковий, незадоволений) — виникнення нових потреб [16].

Як мотиви поведінки та діяльності людини можуть бути різні спонукання:

- інтереси, тобто позитивне ставлення особистості до певних об'єктів (предметів, явищ, видів діяльності), яке залежить від їхньої значущості та емоційної привабливості;

- морально-політичні настановлення, ідеали, переконання (як компоненти світогляду людини);

- емоції та почуття (любов, ненависть тощо).

Система основних, «смыслоутворюющих» мотивів, які визначають ставлення людини до навколишнього світу, становить один з провідних елементів у структурі особистості — спрямованість особистості (те, що спрямовує, визначає цілі нашої діяльності та поведінки).

Отже, можна говорити про те, що мотиви як предметне втілення потреб людини відіграють важливу роль в активізації її поведінки в усіх сферах життєдіяльності (професійній, сімейній, побутовій). Вони є ключем до розуміння поведінки людини та можливостей впливу на неї [1; 7]. Важливе місце серед різних мотивів людини завжди займають професійні мотиви [12]. Щоб детально проаналізувати роль різних мотивів працівників освітніх організацій у процесі управління, необхідно передусім визначити основні види потреб, які лежать в основі їхньої поведінки і діяльності, та розкрити їх значущість.

7.2. Характеристика основних потреб працівників освітніх організацій

Працівникам будь-яких установ та організацій властивий певний набір основних потреб, які мотивують їхню діяльність і поведінку. За твердженням видатного американського психолога А. Маслоу [14], потреби людини можна об'єднати у п'ять основних груп.

1. Фізіологічні потреби — потреби, необхідні для виживання (їжа, вода, житло, відпочинок, секс).

2. Потреби в безпеці та захисті — потреби у захисті від фізичних і психічних загроз з боку навколишнього світу і впевненості в тому, що як фізіологічні, так і потреби в безпеці, захисті, економічній стабільності, законності, забезпеченості роботою тощо будуть задовольнятися.

3. Соціальні потреби (потреби в причетності, любові) — потреби, які відображають почуття належності до чогось, когось, почуття соціальної взаємодії (колектив, формальні та неформальні групи, держава), суто особисті почуття прихильності та підтримки (потреби в сексуальному партнері, сім'ї, друзях, сусідах).

4. Потреби у повазі (вони забезпечують визнання, самоповагу і повагу інших, належну самооцінку досягнень, компетентності, статусу, престижу).

5. Потреби у самовираженні, тобто у реалізації своїх потенційних можливостей (потреби у творчості, створенні нового, оригінального, у реалізації себе як професіонала, як особистості).

Фізіологічні потреби та потреби у безпеці та захисті є первинними, тобто вони закладені в людині генетично. Соціальні потреби, потреби у повазі та самовираженні є вторинними, які виникають у людини в процесі пізнання навколишнього світу та здобуття життєвого досвіду. Первинні і вторинні потреби людини називають іще природними та соціогенними [17].

Згідно з теорією А. Маслоу, п'ять основних типів потреб утворюють ієрархічну структуру, що як домінанта визначає поведінку людини. Потреби вищих рівнів не мотивують людину, поки не задоволені (принаймні частково) потреби нижчих рівнів. Але, разом з тим слід зазначити, що ця ієрархічна структура не є абсолютно жорсткою. Залежно від конкретних обставин та індивідуально-психологічних особливостей людей, значущість тих чи інших потреб зростає. Так, наприклад, навіть у нашій нестабільній економічній ситуації, коли первинні потреби реалізуються лише частково, вторинні потреби (належності, поваги, самовираження) залишаються досить значущими, а іноді й виступають на передній план. Зокрема, потреба у професійній самореалізації є домінуючою для вчителів, які працюють творчо, неординарно. Говорячи про наявність у працівників освітніх організацій основних видів потреб, необхідно брати, на наш погляд, до уваги такі моменти:

■ кожен працівник має власну ієрархію потреб, що визначається його місцем у соціальній структурі, набутих раніше досвідом, конкретними обставинами життя (наприклад, хтось ставить на перше місце високий зарібок, а хтось надає безперечну перевагу визнанню і повазі оточення);

■ кожен працівник використовує власні способи задоволення потреб (наприклад, хтось самоутверджується, одягаючись за останньою модою, а хтось - з допомогою високого професіоналізму);

■ залежно від конкретних професійних і життєвих ситуацій, у кожного працівника може змінюватись оцінка значущості конкретних потреб

(наприклад, у людини, яка все життя ставила на перше місце погребі у самовираженні, у повазі оточення, раптово тяжко захворів хтось із близьких: відповідно на перший план тимчасово вийде потреба збільшення заробітку, що спонукатиме цю людину до вияву нових форм активності).

Отже, керівникам освітніх організацій, крім знання загальних закономірностей забезпечення мотивації працівників, необхідно розробляти і специфічні прийоми такої мотивації, оскільки те, що підходить для одного працівника, не підійде для іншого. Проаналізуємо насамперед загальні підходи до забезпечення мотивації працівників освітніх організацій.

7.3. Роль мотивації керівників освітніх організацій у забезпеченні мотивації діяльності працівників

Одна з основних умов забезпечення мотивації працівників освітніх установ полягає в тому, що таку мотивацію може забезпечити лише той керівник, поведінка якого також умотивована [24].

Реалізація цієї умови досягається з допомогою таких основних правил:

1. Керівник освітньої установи має чітко розуміти та свідомо посилювати мотиви, покладені в основу його керівництва освітньою організацією, тобто чітко визначити основні цілі своєї діяльності.

При цьому треба забезпечувати поєднання інтровертної та екстравертної мотивації [24]. Інтровертна (внутрішня) мотивація зумовлюється безпосередньо змістом самої діяльності (інтересом до неї, почуттям радості та задоволення, які пов'язані з нею). Екстравертна мотивація залежить від позитивних факторів, пов'язаних з цією діяльністю (соціальне визнання, матеріальна винагорода).

Найоптимальнішим є поєднання обох мотивацій, або забезпечення так званої полі мотивації управлінської діяльності керівники. У тих випадках, коли відбувається актуалізація лише одного типу мотивів (внутрішніх чи зовнішніх), результати діяльності не завжди будуть ефективними. Водночас важливим є вміння керівника визначати на кожному життєвому стані пріоритетність своїх мотивів (який мотив сьогодні є найважливішим, а що може і почекати).

2. Керівник освітньої організації повинен брати на себе відповідальність за роботу, яка виконується ним та його колективом, і за результати цієї роботи. Чим більше керівник відчуває відповідальність за наслідки своїх дій, чим менше він перекладає її на інших, тим вмотивованіші його дії.

3. Керівник освітньої організації повинен вміти цілеспрямовано регулювати свою поведінку. Це означає, зокрема, що він повинен ставити реальні цілі перед собою та своїм колективом і докладати максимальних зусиль для їх досягнення, вміти використовувати вольові прийоми для подолання труднощів, які виникають при розв'язанні тих чи інших завдань, володіти різноманітними засобами самоконтролю. І запас цих прийомів має бути значно більшим, ніж у рядового працівника, оскільки керівник має забезпечувати результативність не лише власної діяльності, а і діяльності всього колективу.

7.4. Основні стратегії забезпечення керівником мотивації діяльності

працівників освітніх організацій

Це дуже непростий за своєю сутністю та засобами досягнення психологічний процес. Він включає кілька основних умов, дотримання яких може сприяти вирішенню цього завдання.

Передусім необхідно враховувати, що існують дві основні стратегії забезпечення мотивації працівників: негативна (контрпродуктивна) і позитивна (продуктивна) [2].

Негативна стратегія базується на використанні методів тиску, які діють на працівника «зовні» і змушують його в дисциплінарному порядку виконувати ті чи інші завдання. Використання такої стратегії зазвичай буває доцільним у виняткових ситуаціях — надто обмежений час для виконання завдання, випадки, що створюють загрозу життю людей, а також стосовно тих працівників, які виявляють повну безвідповідальність та байдужість до виконання своїх обов'язків. Але за всіх обставин така стратегія має кілька суттєвих недоліків, а саме:

- необхідність чіткої, розгалуженої системи контролю за виконанням працівниками їхніх соціальних ролей (використання спеціальних засобів і методів контролю, впровадження штрафних санкцій тощо);

- можливість виникнення у підлеглих стану фрустрації у зв'язку з неможливістю реалізації ними власних мотивів (цілей), необхідності безумовного підкорення «чужим», що може призвести до своєрідних захисних реакцій;

- створення специфічного «агресивного» середовища в колективі та навколо самого керівника в результаті можливих агресивних виявів згаданих захисних реакцій;

- постійна небезпека повернення працівника до «старого» способу дій, як тільки дія зовнішнього «тиску» припиняється, тобто фактично «вмирання» мотивації, яка, по суті, насправді і не виникала.

Позитивна стратегія має протилежний зміст: вона виходить із внутрішньої сутності працівників (урахування їхніх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів) і ґрунтується на досягненні певної згоди між мотивацією освітньої організації в цілому та мотивацією конкретних працівників. Реалізації такої стратегії можлива за дотримання керівником кількох умов.

1. Керівникові необхідно добре знати основні мотиви своїх працівників (як загальні — на рівні всього освітнього колективу, так й індивідуальні, що стосуються кожного працівника зокрема). Для цього можна використовувати прямі та опосередковані методи [20], які тісно пов'язані один з одним. До таких методів можна віднести:

- для виявлення «загальної» мотивації — проведення разом з психологічною службою різного роду анкетувань у колективі, інтерв'ю, «мозкових штурмів», які стосуються найбільш значущих питань життєдіяльності колективу, найбільш актуальних на даному конкретному етапі

проблем оптимізації його діяльності та розвитку; спостереження за колективом під час проведення зборів, нарад, фронтальних перевірок, заходів відпочинку;

- для виявлення «індивідуальної» мотивації — проведення бесіди під час приймання працівника на роботу, обговорення з ним результатів виконання певних завдань, проведення разом з психологом психодіагностичних досліджень для виявлення мотивації конкретного працівника, спостереження за ним під час проведення уроків, виступів, участі в колективних діях.

Крім названого, важливу роль може відіграти такий психологічний прийом, як уявлення себе на місці працівників, «проектування» можливих мотивів їхньої діяльності, виходячи з тих соціальних позицій, які вони займають у колективі, та особливостей виконання ними певних соціальних ролей.

2. Керівникові у ході виконання завдань, які стоять перед освітніми колективами, необхідно визначити ті фактори, які сприяють реалізації особистих потреб працівників у процесі досягнення загальних цілей освітньої організації, та створити необхідні умови для їх реалізації (або нейтралізації, коли особисті цілі явно суперечать загальним). Для цього керівнику доцільно користуватися таким алгоритмом дій:

- визначення основних груп потреб освітнього колективу (окремих його працівників) та міри значущості кожної з них;

- визначення конкретних факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню даних потреб (факторів-мотиваторів), та факторів, які, навпаки, блокують дані потреби (факторів-демотиваторів);

- створення умов для посилення або нейтралізації даних факторів (використання відповідного інструментарію — прийомів, засобів, методів взаємодії з людьми та стимулювання їхньої діяльності).

Застосування керівником зазначеного алгоритму для забезпечення позитивної мотивації працівників освітніх організацій у реальному процесі управління установами середньої освіти може мати позитивний ефект лише за чіткого визначення та найбільш повного врахування факторів-мотиваторів, тобто факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню потреб працівників освітніх організацій.

Якщо говорити про задоволення фізіологічних потреб працівників, то важливими факторами, які сприяють цьому, є:

Психологічні особливості Частина III, працівників освітніх організацій

- забезпечення нормального заробітку працівників та своєчасна виплата заробітної плати;

- використання матеріальних засобів стимулювання (премії, додаткові відпустки, пільгові путівки) за високоефективне виконання завдань;

- створення умов для роботи за сумісництвом (за умови успішного виконання основної роботи);

- створення госпдоговірних центрів, які можуть надавати платні освітні послуги населенню та ін.

Не варто забувати також і про те, що рівень заробітної плати є важливим фактором задоволення таких потреб особистості, як потреби у захисті та визнанні.

Взагалі реалізація потреб у безпеці та захисті забезпечується передусім гарантією соціальних прав працівників та формуванням у них почуття безпеки, соціального оптимізму та віри в завтрашній день. Цього можна досягти, використовуючи відповідні умови та методи керівництва:

- гарантувати стабільність роботи (укладанням довгострокових контрактів);
- створити органи для врегулювання конфліктних ситуацій (профспілкові комітети, спеціальні комісії при раді школи, райво, міськво);
- забезпечити працівників певними пільгами (продуктами харчування, промисловими товарами, путівками зі знижкою);
- передбачити надання допомоги окремим категоріям працівників (молодим працівникам, молодим подружнім парам, пенсіонерам);
- виявляти увагу та надавати матеріальну підтримку працівникам у разі екстраординарних обставин (хвороба, смерть близьких тощо) та ін.

Задоволення соціальних потреб працівників освітніх організацій досягається передусім можливістю нормального спілкування в колективі та встановленням у ньому позитивних міжособистісних стосунків. Це забезпечується створенням у процесі управління таких умов:

- можливістю постійного спілкування з компетентним керівником з усіх питань, які хвилюють працівників;
- організацією спільної діяльності та взаємодії всіх працівників при обговоренні важливих питань життєдіяльності освітньої установи, можливістю вільного вияву кожним своєї думки, позиції;
- забезпеченням нормальної поінформованості всіх, а не тільки окремих працівників;
- створенням у колективі сприятливого соціально-психологічного клімату, духу однієї команди;
- розумінням та підтримкою неформальних груп, що існують у колективі, коли їхня діяльність не суперечить загальним цілям організації;
- створенням умов для неформального спілкування (проведення вечорів відпочинку, святкування днів народжень, інших значущих для конкретних працівників та установи в цілому подій тощо);
- підтримкою соціальної активності працівників поза рамками конкретної організації [5; 6; 16; 18; 22].

Реалізація потреб у повазі передбачає врахування дії таких факторів, як наявність позитивних результатів у роботі та визнання її значущості. Це залежить від таких напрямів управлінської діяльності керівника:

- уміння допомогти своїм підлеглим чітко сформулювати їхні цілі;
- уміння чітко сформулювати завдання для своїх працівників;

- дотримання обов'язкового правила — обговорювати все, що стосується безпосередньої діяльності працівника, тільки за його участі;
- визначення чітких критеріїв оцінки результативності роботи;
- створення умов для «зворотного зв'язку»;
- делегування працівникам прав та повноважень з питань, в яких вони є компетентними;
- створення умов для професійної кар'єри працівників, зокрема забезпечення їхньої фахової підготовки та перепідготовки та ін. [3; 8; 10; 11; 15; 16].

Потреби у самовираженні можуть бути реалізовані тоді, коли керівник дає працівникам можливості для опрацювання якихось нових, оригінальних підходів до організації управлінського та навчально-виховного процесу. Для цього потрібно:

- доручати їм складні, важливі питання, які вимагають певної самовіддачі (розробка авторських програм, методичних рекомендацій, проведення творчих уроків, керівництво методоб'єднаннями);

Психологічні особливості Частина III. працівників освітніх організацій

- забезпечувати працівників необхідною інформацією (література, вивчення передового досвіду, відвідування творчих майстерень, педагогічних ярмарків);

- стимулювати розвиток творчих здібностей працівників, їх намагання самореалізувати себе у власній справі;

- створити умови для усвідомлення працівниками важливості самореалізації кожного з них для самореалізації всього колективу [4; 7; 9; 13; 18; 19].

Важливим є також те, що самореалізація працівника може відбуватися не лише безпосередньо у сфері професійної діяльності, а й у сфері його захоплень, і керівник повинен підтримувати та заохочувати ці захоплення, а не блокувати їх [8].

Слід особливо підкреслити, що у процесі реалізації основних потреб працівників необхідно так само, як і при створенні позитивної мотивації керівників, прагнути поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, внутрішніх та зовнішніх стимулів [16].

Внутрішні стимули зазвичай дає сама робота (її важливі результати, змістовність та значущість, а відтак і самоповага).

До зовнішніх стимулів, як було вже сказано, належить те, що в силах створити сама організація, зокрема її керівник. До таких стимулів належать просування по службі, символи службового статусу та престижу (наприклад, окремий кабінет), премії, подяки, представлення до урядових нагород тощо. Конкретне співвідношення зовнішніх і внутрішніх стимулів залежить від індивідуально-психологічних особливостей працівників [11].

Крім того, слід брати до уваги те, що для посилення мотивації працівників

стосовно окремих цілей освітніх організацій необхідно завжди спиратися на конкретні, найбільш значущі особисті цілі працівників, роз'яснюючи їм, як саме досягнення цілей організації буде позначатися на задоволенні особистих прагнень її працівників. Критерієм оптимальної мотивації є ситуація, коли обидві сторони залишаються задоволеними [8].

Відтак ще однією з умов позитивної мотивації має бути постійна готовність керівника до опрацювання і прийняття компромісних рішень, які принаймні частково могли б задовольнити обидві сторони (цьому присвячена четверта частина книги).

До факторів-демотиваторів, тобто факторів, які блокують дані потреби працівників освітніх організацій, належать такі:

- неясність та нечіткість завдань, які необхідно виконувати;
- перевантаженість (або недовантаженість) роботою;
- відсутність конкретних позитивних результатів;
- недостатня поінформованість співробітників;
- некомпетентний керівник;
- погані стосунки в колективі;
- надто сувора, несправедлива критика;
- невмотивована відмова у визнанні [24].

Урахування керівниками освітніх організацій усіх зазначених вище факторів та умов сприятиме забезпеченню позитивної мотивації для виконання працівниками освітніх організацій покладених на них завдань.

Резюме

1. Одним із важливих психологічних елементів управлінського процесу в системі середньої освіти є мотивація, тобто спонукання керівником себе та інших для досягнення особистих цілей і цілей організації.

2. В основі виникнення мотивів як факторів, що керують поведінкою та діяльністю людини, лежать потреби — усвідомлені та осмислені бажання того, що необхідно людині для підтримання життєдіяльності та розвитку особистості. Мотиви є предметним втіленням потреб, вони автоматично зв'язані з цілями, що їх людина усвідомлює як засоби для задоволення потреб.

3. Мотиви відіграють важливу роль у забезпеченні ефективного управління освітніми закладами: від них залежить успішне досягнення цілей, які стоять перед освітніми організаціями, а також міра задоволення працівників своєю трудовою діяльністю, ступенем професійної самореалізації.

4. Усім людям властивий набір основних потреб, які мотивують їхню діяльність та поведінку:

- а) фізіологічні потреби;
- б) потреби у безпеці та захисті;
- в) соціальні потреби;
- г) потреби у повазі;
- д) потреби самовираження.

Ці групи потреб утворюють певну ієрархічну структуру, яка виявляється, зокрема, в тому, що потреби вищих рівнів не мотивують людину, поки не будуть задоволені (принаймні частково) потреби нижчих рівнів. Проте ця ієрархічна структура не є абсолютно постійною; залежно від конкретних обставин та індивідуально-психологічних особливостей працівників, значущість тих чи інших потреб може у певні періоди дуже коливатися. «Мотиваційний профіль» кожного працівника буває зовсім різним.

5. У процесі управління керівникові освітньої установи слід розрізняти «власну» та «чужу» мотивацію (свої мотиви та мотиви працівників, з якими він взаємодіє).

6. Однією з важливих умов забезпечення мотивації працівників освітніх установ є мотивованість самого керівника, яка досягається в результаті дотримання таких умов: розуміння та свідомого посилювання мотивів своєї управлінської діяльності; чіткої постановки цілей перед собою та своїм колективом; прийняття на себе відповідальності за результати роботи; використання вольових прийомів і засобів саморегуляції для подолання труднощів.

7. Забезпечення мотивації працівників освітніх установ може здійснюватися в результаті застосування двох основних стратегій: негативної та позитивної.

8. Негативна стратегія забезпечення мотивації базується на використанні керівником методів тиску, які змушують працівників виконувати певні функції. Будучи доцільною за окремих ситуацій (брак часу, загроза для життя людей, нехлюйське ставлення якогось працівника до своїх обов'язків), ця стратегія має багато недоліків. Зокрема:

- а) необхідність створення спеціальної системи контролю;
- б) можливість виникнення у працівників стану фрустрації;
- в) створення агресивного середовища в колективі та безпосередньо навколо керівника в результаті агресивних захисних реакцій на намагання керівника «нав'язати» всім власну волю;
- г) «умирання» мотивації, щойно зовнішній тиск припиняється.

9. Позитивна стратегія забезпечення мотивації зорієнтована на врахування потреб, інтересів, життєвих планів працівників та досягнення певної згоди між мотивацією освітньої установи в цілому та мотиваціями конкретних працівників.

10. Для забезпечення позитивної мотивації керівникові доцільно використовувати такий алгоритм дій:

- а) визначення основних потреб освітнього колективу (а також окремих працівників) і міри значущості кожної з них;
- б) визначення конкретних факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню даних потреб (факторів-мотиваторів) або блокують їх (факторів-демотиваторів);

в) створення умов для посилення або нейтралізації даних факторів використанням відповідного інструментарію — прийомів, засобів, методів взаємодії з людьми та стимулюванням їхньої діяльності.

11. До факторів-мотиваторів належать: чітке визначення завдань колективу (окремих працівників); створення умов для їх досягнення; забезпечення працівників нормальною заробітною платою; створення в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату; визнання заслуг та досягнень працівників; стимулювання ініціативи та активності працівників, виявів їхнього творчого потенціалу.

12. Факторами-демотиваторами найчастіше бувають: неясність і нечіткість завдань; перевантаженість (недовантаженість) роботою; відсутність нормальної оплати праці; погані стосунки в колективі; недостатня інформованість; відсутність конкретних позитивних результатів; несправедлива, брутальна критика; безпідставна відмова у визнанні; неможливість реалізації працівником своїх ідей.

Словник основних термінів

Екстравертна (зовнішня) мотивація — мотивація, яка має відношення до винагород, пов'язаних з виконанням певного виду діяльності (соціальне визнання, матеріальні винагороди тощо).

Мотивація — процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації.

Негативна (контрпродуктивна) стратегія мотивації — забезпечення мотивації, яке базується на використанні методів тиску, що досить жорстко діють на працівника «зовні» і змушують його однозначно виконувати ті чи інші завдання або функції.

Інтровертна (внутрішня) мотивація — мотивація, зумовлена безпосередньо змістом тієї діяльності, яка виконується (інтересом до неї, почуттями радості та задоволення, пов'язаними з цією діяльністю тощо).

Позитивна (продуктивна) стратегія мотивації — забезпечення мотивації на основі врахування потреб, інтересів, ціннісних

орієнтацій, життєвих планів працівників та досягнення згоди між мотивацією організації і мотивацією конкретних працівників. Потреба — усвідомлення і переживання людиною необхідності в тому, що потрібно їй для підтримання життя організму та розвитку особистості.

Потреби у безпеці та захисті — потреби у захисті від фізичних і психічних загроз з боку навколишнього світу і впевненості в тому, що фізіологічні потреби будуть задоволені у майбутньому (потреби в економічній стабільності, законності, забезпеченості роботою, відсутності хаосу і постійного хвилювання тощо).

Потреби у повазі — потреби, які забезпечують самоповагу і повагу з боку інших (потреби в самооцінці, особистих досягненнях, компетентності, майстерності, статусі, престижі, повазі, визнанні, домінуванні, славі тощо).

Потреби самовираження — потреби у реалізації своїх потенційних можливостей (потреби у творчості, у створенні нового, оригінального, у реалізації себе як професіонала, у зростанні як особистості).

Соціальні потреби (потреби у причетності, любові) — потреби, які відображають почуття належності до чогось, почуття, що тебе приймають інші, почуття соціальної взаємодії, прихильності та підтримки (потреби в сексуальному партнері, сім'ї, друзях, сусідах, неформальних групах, державі).

Спрямованість особистості — система провідних мотивів особистості.

Фактори-демотиватори — фактори, які блокують реалізацію потреб працівників (неясність та нечіткість завдань; перевантаженість чи недовантаженість роботою: відсутність конкретних позитивних результатів; недостатня інформованість; некомпетентний керівник; погані стосунки в колективі; критика, відсутність визнання).

Фактори-мотиватори — фактори, які сприяють актуалізації та задоволенню потреб працівників (чітке визначення завдань; створення умов для їх досягнення; забезпечення працівників нормальною заробітною платою; створення в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату; позитивна оцінка результатів виконання роботи, визнання заслуг та досягнень працівника; стимулювання прояву ініціативи, активності працівників, вияву їх творчого потенціалу).

Фізіологічні потреби — потреби, необхідні для виживання та нормального функціонування організму (потреби в їжі, воді, житлі, відпочинку, сексі).

Питання для повторення й самоперевірки

1. Що таке мотивація?
2. Яка роль мотивації у забезпеченні ефективного управління освітніми організаціями?
3. Як пов'язані між собою потреби та мотиви особистості?
4. Які основні групи потреб особистості?
5. Що таке первинні та вторинні потреби?
6. Чи завжди актуалізація вторинних потреб передбачає задоволення первинних потреб?
7. Що означає «власна» та «чужа» мотивація?
8. За яких умов керівник освітньої організації може забезпечувати власну мотивацію?
9. Які існують основні стратегії створення керівником освітньої організації позитивної мотивації у своїх працівників?
10. У чому суть негативної стратегії забезпечення керівником мотивації працівників?
11. У чому полягає позитивна стратегія забезпечення керівником мотивації працівників?
12. Яких умов слід дотримуватися керівникові для реалізації позитивної стратегії мотивації працівників?

13. Які фактори-мотиватори визначають позитивну мотивацію працівників освітніх організацій?

14. Які фактори-демотиватори блокують мотивацію працівників освітніх організацій?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Мысль, 1976. — 158 с.

2. Биркенбиль В. Ф. Как добиться успеха в жизни: Пер. с нем. — М.: СП «Интерэксперт», 1992. — С. 75—90.

3. Бондарчук О. Л., Карамушка Л. М., Сич В. М. Психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення керівних кадрів освіти // Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Інститут психології ім. Г. С Костюка АПН України, 2002. — Ч. III. — С 191—194.

4. Ванек Д., Ман Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий // Вопросы психологии. — 1989. — № 3.

5. Гибсон Дж.Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. — 8-е изд. М.: Инфра-М, 2000. — С. 123—237.

6. Гришина И. В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе. Л.: Лениздат, 1990. — С. 15—28.

7. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: Навч. посіб. для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ. — Луцьк: Ред.-вид. від. Во-лин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. — 180 с

8. Зигерт В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов: Сокр. пер. с нем. — М.: Экономика, 1990. — С. 158—179.

9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — С. 270—296.

10. Как добиться успеха: Практические советы деловым людям / Под общ. ред. В. Е. Хруцкого. — М: Политиздат, 1991. — С. 286—298.

11. Князев В. Н. Методы управления мотивацией с целью повышения инициативы и ответственности // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия/Сост. и общ. ред. Л.В.Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — С. 225—229.

12. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. — М.: Наука, 1988. — С. 128—141.

13. Кокурина И. Г., Крылова Ю. Г. Ценностно-мотивационные параметры статуса сотрудника в организации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1998. — № 4. — С. 77—81.

14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. ред Г. А. Балла, А. В. Киричука, Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.

15. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. — М.: Инфра-М, 1996. — С. 26—39.
16. Мескон М. Х, Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — С. 359—388.
17. Москвичов С. Г. Использование фактора мотивации в управлении. — К: Респ. межотр. ин-т повышения руков. работ., 1990. — 80 с.
18. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационное поведение: Пер. с англ. / Под ред. Ю. Н. Каптуревского. — СПб.: Питер, 2000. — С. 108—150.
19. О'Шонесси Дж. Теории мотивации в исследовании организаций // Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000. — С. 214—233.
20. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 160 с.
21. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специа-п истов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, Д. А. Деркача, Д. Л. Лаптева. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — С. 95—146.
22. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М.: Владос, 1995. — 529 с.
23. Управленческое консультирование: В 2-х т. / Пер. с англ. — М.: СП «Интерэксперт», 1992. — Т. 2. — С. 94—96.
24. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Пер. с нем. — М: Прогресс, Прогресс-Интер, 1993. — С. 146—155.

Розділ 8. ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІННЯ

8.1. Зміст та структура психологічного клімату в освітніх організаціях

Ефективність управління сучасними освітніми організаціями значною мірою залежить не тільки від урахування їхніми керівниками психологічних особливостей індивідуальних об'єктів управління (соціальних позицій та ролей окремих працівників освітніх установ, особливостей мотивації їх діяльності та поведінки), а й від уміння управлінського персоналу діагностувати психологічні характеристики групових об'єктів управління (якими є колективи освітніх організацій), зокрема, враховувати особливості психологічного клімату колективу та прогнозувати його розвиток.

Відповідно до існуючих у психології підходів [1; 9; 10; 12; 16; 17; 19; 21] психологічний клімат освітньої організації можна визначити як переважний відносно стійкий психічний стан (настрій) колективу, що відображає особливості його життєдіяльності. Як синонім даного поняття в психологічній літературі часто використовують поняття «морально-психологічний клімат», «соціально-психологічний клімат», «моральна атмосфера», «духовна атмосфера» тощо.

Психологічний клімат — багатогранне явище, яке має різноманітні вияви, або структурні елементи, що можуть бути класифіковані за кількома критеріями.

Одним із критеріїв, що його можна покласти в основу такої класифікації і відповідно — в основу побудови структури психологічного клімату, є такий показник, як «ставлення членів колективу до об'єктів навколишнього світу» [11; 14]. Виходячи з цього критерію, можна виокремити чотири структурних елементи психологічного клімату, які відображають ставлення членів освітніх колективів до:

- загальної справи;
- один до одного; • світу в цілому;
- самих себе.

Слід зазначити при цьому, що перші дві групи є первинними, тобто найпоказовішими і найбільш безпосередніми виявами психологічного клімату. Наступні дві групи — вторинні, більш опосередковані, оскільки вони зумовлюються не лише життєдіяльністю конкретного освітнього колективу, а й іншими факторами (соціальними та власне особистісними).

У свою чергу, всі вияви психологічного клімату мають два основних параметри:

- а) предметний (спрямованість уваги та характер сприйняття працівниками освітніх організацій тих чи інших сторін їхньої діяльності);
- б) емоційний (задоволення або незадоволення цією діяльністю).

Крім названого, основні структурні елементи психологічного клімату

можуть бути виділені і на підставі іншого критерію — міри репрезентації в ньому психологічних, соціальних і соціально-психологічних виявів [20]. Відповідно у структурі психологічного клімату можна виокремити такі основні аспекти (елементи): класне психологічний, соціальний та соціально-психологічний.

Психологічний аспект клімату знаходить відображення в інтелектуальних, емоційних та вольових станах і властивостях колективів освітніх установ. Так, можна говорити про те, що одним освітнім колективам притаманна атмосфера інтелектуальної активності і творчого пошуку, цілеспрямованості, оптимізму, а іншим — інтелектуальна і творча інертність, відсутність нових підходів до організації навчально-виховного процесу та науково-методичної діяльності, песимізм, відсутність вольових дій та бажань долати труднощі, які виникають при досягненні поставлених перед колективом цілей.

Соціальний аспект відображає міру репрезентованості у кліматі освітніх організацій соціальних вимог, які висуває суспільство в даний конкретний період його розвитку. Відповідно у структурі клімату можна виокремлювати політичний, моральний, діловий, естетичний та інші його види. У кожному із них психологічний аспект може мати свій специфічний зміст.

Соціально-психологічний аспект знаходить відображення в інтегрованих показниках групової психології, що є значущими для збереження цілісності колективу та його функціонування як відносно самостійного об'єднання людей. Ідеться про такі характеристики колективу, як єдність, згуртованість, міра взаємодопомоги, близькості членів колективу, подібності їхніх думок, оцінок, настановлень.

Коли йдеться про зміст та природу психологічного клімату, завжди необхідно брати до уваги те, що це суб'єктивне утворення (те, що відображається), одне з психологічних масоподібних явищ, які виникають в групах та колективах. Об'єктивною реальністю, яка знаходить відображення у психологічному кліматі колективу, є його реальна життєдіяльність — конкретні види діяльності, які здійснюються членами колективу, способи їх взаємодії між собою, організаційна культура [8; 15].

Психологічний клімат як суб'єктивне утворення може по-різному усвідомлюватись членами колективу. Від міри розуміння керівниками ролі психологічного клімату в процесі діяльності освітніх установ, від уміння керівників діагностувати особливості різних видів клімату, виявляти фактори, що впливають на його розвиток, адекватно та оперативно визначати шляхи його оптимізації значною мірою залежить ефективність управління закладами середньої освіти.

8.2. Види психологічного клімату в освітніх організаціях

Психологічний клімат, який спостерігається у різних освітніх колективах, може різнитися за своїм змістом та спрямуванням. З огляду на це виокремлюють три основних види психологічного клімату: з позитивною,

негативною та нейтральною спрямованістю [10; 11; 20]. Клімат з позитивною спрямованістю називають сприятливим, або здоровим, з негативною спрямованістю — несприятливим, або нездоровим; спрямованість якого чітко не визначена — нейтральним.

Кожен із зазначених видів клімату має характерні ознаки — як суб'єктивного (внутрішнього), так і об'єктивного (зовнішнього) характеру [17].

Так, сприятливий психологічний клімат характеризується певними суб'єктивними ознаками, які розкривають його внутрішню суть:

- довіра і висока вимогливість членів колективу;
- доброзичливість і ділова критика;
- вільне висловлювання власної думки при обговоренні питань, що стосуються всього колективу;
- відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;
- чуйність, але водночас вимогливість керівника у ставленні до кожного члена колективу;
- достатня поінформованість усіх про основні завдання колективу та стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі;
- створення в колективі умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного працівника;
- задоволення роботою (її змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу;
- взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях;
- прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом;
- уболівання за честь колективу, бажання зробити посильний внесок у його дальший розвиток.

Також слід зазначити, що проблема довіри людей один до одного в організації є однією із найбільш актуальних проблем, що сьогодні досліджуються в організаційній психології [6].

Такий внутрішній психологічний клімат в колективі зумовлює і відповідні об'єктивні (зовнішні) показники сприятливого психологічного клімату, зокрема, це:

- високі результати діяльності установ середньої освіти (організаторської, педагогічної, науково-методичної);
- міцна трудова дисципліна;
- низька плинність кадрів;
- відсутність напруженості, конфліктності у колективі (як між «рядовими» членами колективу, так і між керівником та підлеглими).

Несприятливий психологічний клімат в освітніх колективах

характеризується прямо протилежними ознаками:

- члени таких колективів байдуже ставляться один до одного і до колективу в цілому;
- не вболівають за стан справ;
- «відпрацьовують» необхідні години і не виявляють інтересу до того, що їх безпосередньо не стосується.

Іншими словами, можна стверджувати, що за несприятливого психологічного клімату колектив і кожен працівник існують ніби ізольовано один від одного, вони наче «розведені» в часі та просторі. Ясна річ, це призводить і до невисоких результатів у роботі, до незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, зумовлює бажання змінити місце роботи тощо.

Нейтральний психологічний клімат характеризується певною збалансованістю як суб'єктивних, так і об'єктивних ознак, але є нестійким і в будь-який момент може змінитися в той чи інший бік.

8.3. Роль психологічного клімату в забезпеченні ефективного управління освітніми організаціями

Психологічний клімат у будь-якому освітньому колективі є свого роду екологічною характеристикою [20], яка забезпечує ефективну взаємодію освітнього колективу в цілому і зокрема кожного його члена з оточенням.

Виходячи зі структури психологічного клімату, яка включає ставлення членів освітніх колективів до загальної справи, один до одного, до світу в цілому та до самих себе, можна говорити про значення психологічного клімату в процесі управління освітніми колективами за такими чотирма напрямками.

Стосовно такого безпосереднього і провідного вияву психологічного клімату, яким є ставлення членів колективу до загальної справи, то слід зазначити, що зміст та спрямованість психологічного клімату значною мірою визначають ступінь залучення кожного члена колективу до спільної діяльності, міру його професійної та соціальної активності, працездатності. За сприятливого психологічного клімату спостерігається досить високий рівень такого залучення та активності, оскільки навколишній «екологічний» фон стимулює членів колективу до максимальної віддачі сил, пошуків нових, нетрадиційних підходів, які б сприяли досягненню колективом нових успіхів, а отже, збільшували б добробут і колективу, і кожного його члена. Прямо протилежними характеристиками (пасивністю, байдужістю) характеризуватиметься діяльність членів освітнього колективу за несприятливого, чи навіть нейтрального, психологічного клімату.

Виходячи з цього, можна твердити, що базові управлінські процеси (планування, організація та контроль), також будуть ефективнішими за сприятливого психологічного клімату, оскільки він дає можливість керівникові забезпечити більш ґрунтовне розуміння членами колективу основних цілей (на етапі планування), швидку мобілізацію колективу на їх виконання (на етапі

організації) та здійснення оперативної звітності (на етапі контролю). Це, в свою чергу, сприятиме прийняттю керівником адекватних управлінських рішень, ефективнішому діловому спілкуванню.

Аналогічною є роль психологічного клімату і щодо ставлення членів колективу один до одного. Так, у колективах, де панує клімат з позитивною спрямованістю, зазвичай формуються міжособистісні стосунки, які характеризуються взаємоповагою та взаємопідтримкою, причому як у процесі «горизонтальних», так і в процесі «вертикальних» («згори донизу» і «знизу доверху») управлінських стосунків. Це дає можливість керівникові освітньої організації у процесі управління вільно встановлювати з працівниками психологічний контакт, забезпечувати успішну реалізацію різноманітних форм ділової комунікації, здійснювати ефективний вплив на працівників, ураховувати їхню мотивацію, надавати значну увагу неформальним засобам спілкування, які органічно доповнюють формальні і сприяють формуванню у членів колективу почуття емоційного задоволення належністю саме до цього колективу.

Керівникам освітніх колективів, де міжособистісні стосунки характеризуються певною напруженістю, доводиться докладати значно більше зусиль для налагодження ділової комунікації, причому вона залишається здебільшого формальною, не враховує потреб, мотивів, емоційних станів працівників, а також має значну кількість комунікативних бар'єрів.

Стосовно опосередкованих виявів психологічного клімату, то варто насамперед відзначити роль психологічного клімату у формуванні відповідного ставлення членів колективу до світу в цілому. Це виявляється передусім у мірі задоволення членами освітніх колективів своїх потреб вищого порядку, про які йшлося у попередньому розділі, а саме:

- потреб у належності (належність до «надійного», престижного колективу);
- потреб у повазі (визнання компетентності, професійних та особистих досягнень, можливість здійснення кар'єри);
- потреб у самовираженні (наявність умов для реалізації творчого потенціалу, апробації та впровадження нових підходів у професійній діяльності).

Ці потреби успішно реалізуються працівниками, що працюють у колективах, де панує позитивний психологічний клімат (хоч не треба забувати і про інші соціальні фактори, такі, наприклад, як сім'я, неформальні групи, суспільство в цілому), що забезпечує формування у працівників почуття задоволення своєю діяльністю, формує позитивне, оптимістичне ставлення до світу, сприяє виникненню нових соціогенних потреб, значна частина яких може реалізуватися завдяки здійсненню професійної діяльності.

Це, в свою чергу, сприяє підвищенню ефективності управління освітніми колективами, оскільки актуалізує матеріальні та духовні потреби працівників, сприяє осмисленню та аналізу шляхів їх досягнення, хоч і вимагає від

керівників пошуку більш нових та динамічних засобів управління, які забезпечували б потреби як колективу, так і кожного працівника [6].

У колективах з нейтральним або негативним психологічним кліматом такі потреби залишаються нереалізованими, а відтак там панують настрої невдоволення світом, песимізм, схильність до постійних стресових ситуацій, а отже, керівникові освітньої установи необхідно докласти чимало зусиль для того, щоб принаймні вивести своїх працівників з такого стану.

Вплив психологічного клімату на світобачення працівників виявляється також і в формуванні певних ціннісних орієнтацій. У колективах зі сприятливим психологічним кліматом великої значущості, крім матеріальних цінностей, набувають і такі, як «творча робота», «можливість реалізації себе як професіонала», «наявність друзів, колег в колективі». Використовуючи цю обставину, керівник може створити додаткові резерви для ефективного управління.

Насамкінець слід нагадати, що суттєвим фактором, який визначає ефективність управління освітніми колективами, є такий складовий елемент психологічного клімату, як ставлення працівників освітніх установ до самих себе.

У колективах зі сприятливим психологічним кліматом завдяки досягненням у професійній діяльності, тісним міжособистісним контактам та відсутності конфліктів у працівників переважає почуття задоволення своїм статусом, позитивне ставлення до самих себе, що, в свою чергу, сприяє зростанню активності працівників, вияву їх творчої енергії. Водночас вимогливе ставлення працівників один до одного, доброзичлива критика сприяють становленню адекватної самооцінки, саморегуляції та самоконтролю. Орієнтація на високі показники у професійній діяльності позитивно впливає на формування у членів колективу потреби в самоаналізі, самовдосконаленні та самотворчості, що в кінцевому результаті дає змогу керівникові ставити перед колективом складніші професійні завдання та забезпечити інтенсивніший пошук шляхів їх досягнення.

У колективах з несприятливим психологічним кліматом, яким досить часто притаманний невисокий соціальний та професійний статус, у багатьох працівників може виникати негативне сприйняття самих себе, своєрідний комплекс меншовартості, особливо у порівнянні з працівниками з більш «престижних» колективів. Небажання допомогти один одному, байдуже, формальне ставлення до роботи колег зумовлює досить часто і неадекватну самооцінку (завищену або занижену), і відсутність саморегуляції та самоконтролю. У таких колективах часто майже відсутня також орієнтація на професійний та особистісний розвиток, або вона притаманна лише в окремих працівникам, оскільки загальна творча атмосфера там надзвичайно слабка.

Отже, аналізуючи природу та зміст психологічного клімату в освітньому колективі, необхідно звернути увагу на два основних аспекти. З одного боку,

психологічний клімат є суб'єктивним відображенням об'єктивної реальності, тобто життєдіяльності конкретного колективу, а з іншого — він є суттєвим фактором впливу на ефективність діяльності колективу, на процеси управління ним. Тому будь-якому керівнику необхідно обов'язково забезпечити «зворотний зв'язок» з колективом, тобто знати його психологічний настрій, уміти регулювати і прогнозувати психологічний клімат. А це передбачає знання тих психологічних факторів, які визначають зміст і характер психологічного клімату.

8.4. Фактори, що впливають на формування психологічного клімату в освітніх організаціях

Фактори, які визначають зміст та становлення психологічного клімату в освітніх установах, можна об'єднати в дві групи: а) фактори макросередовища; б) фактори мікросередовища [2;3;4;5; 17].

Фактори макросередовища — • це фактори, які пов'язані з особливостями розвитку того соціуму, в якому функціонує освітній колектив. Дана група включає кілька підгруп (див. табл. 8.1).

1. Фактори, зумовлені особливостями розвитку суспільства, в межах якого функціонує освітня організація. Нині розвиток нашого суспільства характеризується соціальною й економічною нестабільністю, наявністю багатьох матеріально-фінансових проблем, що досить часто є причиною виникнення в колективах освітніх організацій почуття невпевненості у завтрашньому дні, песимізму, відсутності бажання творити, активно працювати.

2. Фактори, які мають відношення до статусу системи середньої освіти в суспільстві. Так, нині система освіти, на жаль, фактично розглядається як щось другорядне, що виявляється передусім у принципі її залишкового фінансування, а це не дає можливості впроваджувати в повній мірі передові інформа-

Таблиця 8.1

Фактори, які впливають на формування психологічного клімату в освітніх організаціях

Фактори макросередовища	Фактори мікросередовища
- Особливості розвитку суспільства в конкретний історичний період	■ Особливості матеріально-економічних, технологічних, санітарно-гігієнічних та організаційно-управлінських умов праці в освітньому колективі
- Статус середньої освіти в суспільстві	■ Особливості формальної структури у колективі та її співвідношення з неформальною структурою

- Особливості діяльності та стилю керівництва керівних органів управління (обласних, міських, районних, управлінь (відділів) освіти)	■ Стиль керівництва керівника освітньої організації
- Соціально-психологічні особливості територіального району, в якому функціонує освітня організація	■ Психологічна сумісність членів освітнього колективу
- Характер впливу вторинних колективів закладів середньої освіти на первинні колективи	- Психологічна культура керівників та працівників освітньої організації

ційні та освітні технології, комп'ютерні системи тощо. Така ситуація часто породжує у педагогічних працівників комплекс меншовартості, стає причиною конфліктів між різними освітніми організаціями.

3. Фактори, пов'язані з особливостями діяльності і стилю керівництва органів управління. Якщо керівництво відповідних управлінь (відділів) освіти орієнтоване на пошуки додаткових засобів фінансування, якщо воно досить швидко адаптувалося до нових змін у суспільстві, якщо воно використовує всілякі можливості для отримання допомоги від міжнародних фондів, вітчизняних спонсорів, то освітні установи, підпорядковані таким управлінням (відділам), мають більше перспектив для впровадження сучасних методів навчально-виховної та управлінської роботи; працівникам таких установ частіше притаманні почуття оптимізму, впевненості щодо можливості реалізації своїх професійних планів, а їхні особисті взаємини будуються на основі ділових стосунків, здорової конкуренції, а не роздратування чи заздрощів.

4. Фактори, зумовлені психологічними особливостями територіального району, в якому функціонує освітня організація. Наприклад, чим більше у певному територіальному районі культурних, освітніх, наукових установ, тим імовірніше, що у навчальному закладі (гімназії, ліцеї), який працює на території цього району, пануватиме інтелектуальна, творча атмосфера, тим більше в адміністрації навчального закладу шансів укласти творчі угоди з вузами та науково-дослідними інститутами про співробітництво, тобто про можливість запрошення для викладання висококваліфікованих спеціалістів чи пільгового прийому випускників у вузи. Виробнича та соціально-психологічна специфіка району також досить часто визначає і зміст діяльності навчального закладу, його профілізацію, сприяє налагодженню ділових і особистих контактів між працівниками освітніх установ, підприємства вищих навчальних закладів.

5. Фактори, зумовлені соціально-психологічними особливостями впливу вторинних колективів на первинні У психології під первинним колективом розуміють найменшу, вихідну ланку трудового колективу. Вторинний колектив — це колектив, який складається з кількох таких ланок. У навчальному закладі (гімназії, ліцеї) у ролі первинного колективу може виступати, наприклад,

колектив певної предметної кафедри (методоб'єднання), тим часом як педагогічний колектив навчальної установи в цілому буде вже вторинним колективом. У районному (міському), обласному відділі (управлінні) освіти первинний колектив — це колектив сектора (відділу), який займається вирішенням проблем певного напрямку діяльності освітньої установи, колектив же відділу (управління) в цілому є вторинним.

Первинні та вторинні колективи тісно пов'язані між собою відповідними структурними і функціональними зв'язками:

- структурою професійних та громадських відносин;
- видами діяльності та відповідними соціально-професійними позиціями і ролями;
- субординаційними зв'язками з керівними організаціями.

А тому характеристики діяльності та міжособистісної взаємодії, які притаманні вторинним колективам закладів середньої освіти, можуть безпосередньо впливати на стиль діяльності та міжособистісні стосунки в первинних колективах. Якщо, наприклад, у колективі школи панує атмосфера діловитості, творчості, взаємодопомоги, то така ж атмосфера пануватиме у колективах предметних кафедр, адже вторинний колектив ніби «задає тон» життєдіяльності первинних колективів. І навпаки, якщо педагогічний колектив школи не виявляє відповідної активності, є пасивним у визначенні цілей діяльності та способів їх досягнення, то й колективи предметних кафедр здебільшого не виявляють ініціативи, оскільки її ніхто не стимулює і не оцінює. Зрозуміло, що можливі і такі ситуації, коли за пасивності вторинних колективів деякі первинні, особливо ті, лідери яких характеризуються самостійністю та діловитістю, можуть виявляти власну ініціативу щодо розв'язання актуальних освітньо-педагогічних завдань. Проте це лише винятки із загального правила, які до того ж здатні породжувати почуття недовіри, заздрощів, скептицизму у своїх колег з інших первинних колективів)!

Інша група факторів - це фактори мікросередовища, які мають відношення до матеріальних і духовних процесів, що відбуваються в колективі. Поміж них найважливішими є ті, що наведені у табл. 8.1.

Особливості матеріально-економічних, технологічних,, сані-тарно-гігієнічних та організаційно-управлінських умов праці в конкретному колективі. Якщо, скажімо, всі вчителі, які працюють у межах однієї предметної кафедри (методоб'єднання), матимуть нормальні умови для обладнання предметних кабінетів, достатнє фінансування для придбання наочного приладдя та посібників, то психологічний клімат у колективі кафедри буде здоровим (звичайно, якщо дотримані інші умови, розглянуті у попередніх розділах). Коли ж матеріально-фінансові можливості для створення нормальних умов праці будуть недостатніми або відповідні ресурси розподілятимуться без урахування об'єктивних критеріїв, може виникати невдоволення, роздратування, напружені стосунки між окремими педагогічними працівниками. Необхідним також є

забезпечення належних організаційно-управлінських умов у колективі (чітке визначення соціально-професійних ролей та їх відображення у посадових інструкціях, обґрунтування завдань та вимог, які висуваються до кожного працівника та колективу в цілому, використання різноманітних форм матеріального та морального стимулювання тощо). Слід зазначити, що організаційно-управлінські негаразди іноді можуть більш негативно позначатися на роботі колективу, ніж незадовільні матеріально-технічні умови.

Важливе значення мають також особливості формальної структури в колективі, тобто характер офіційних організаційних зв'язків, які виникли між членами колективу. Відповідно до прийнятої у психології класифікації [17] існують три моделі сумісної діяльності:

- спільно-індивідуальна (кожен член колективу виконує свою частину загального завдання незалежно від інших);
- спільно-послідовна (загальне завдання виконується послідовно кожним членом колективу);
- спільно-взаємодіюча (завдання виконується за безпосередньої та одночасної взаємодії кожного члена колективу з усіма іншими його членами).

Спеціальні дослідження, проведені у виробничих колективах, показали, що рівень групової згуртованості, задоволення міжособистісними стосунками вищий у тих колективах, де функціонує модель сумісно-взаємодіючої діяльності, найнижчий — за сумісно-індивідуальної.

Аналогічна ситуація спостерігається і в освітніх колективах. На рівні навчального закладу в цілому (школи, гімназії) діє модель сумісно-індивідуальної діяльності, коли кожен учитель, незалежно від інших, виконує свою частину загального завдання, визначеного дирекцією навчального закладу. Відтак і розмаїття міжособистісних стосунків, і міра задоволення ними педагогічних працівників, особливо якщо педагогічний колектив досить великий, низькі.

З іншого боку, можна констатувати такий факт: за сумісно-взаємодіючої діяльності, коли завдання, визначені дирекцією навчального закладу, виконуються за безпосередньої та одночасної взаємодії всіх членів колективу, згуртованість таких колективів, розмаїття і «теплота» міжособистісних контактів значно більші. А це сприяє формуванню психологічного клімату з чіткою позитивною спрямованістю.

На формування психологічного клімату в освітніх організаціях впливає також співвідношення формальної та неформальної структур колективу. Неформальна структура має позитивне значення для формування психологічного клімату тоді, коли вона доповнює формальну, а не суперечить їй. Коли йдеться про співвідношення формальної та неформальної структур в освітніх колективах, слід особливо підкреслити роль керівника освітньої організації як неформального лідера.

Найкращим варіантом для забезпечення сприятливого психологічного

клімату є той, коли офіційний керівник освітньої організації водночас є неформальним його лідером. Такі випадки досить часті у школах нового типу, що зазвичай виникають з ініціативи творчої групи педагогічних працівників, а її керівник (неформальний лідер) після офіційної реєстрації навчального закладу стає призначеним керівником навчального закладу. Але така ситуація можлива здебільшого у невеликих педагогічних колективах.

Реальнішим і цілком прийнятним є варіант, коли формальний («діловий») і неформальний («емоційний») лідер взаємодоповнюють один одного. Але таке органічне поєднання можна спостерігати тільки тоді, коли обидва лідери адекватно розуміють і сприймають цілі офіційного колективу, коли між ними встановлюються нормальні ділові, а іноді й дружні стосунки і коли вони свідомо (чи несвідомо) розподіляють сфери свого впливу, не «блокують» один одного. Якщо неформальний та формальний лідери постійно змагаються «за владу», це може стати причиною виникнення суттєвих незгод у міжособистісних стосунках у колективі, що, зрозуміло, негативно буде позначатися і на психологічному кліматі.

Ще одним фактором мікросередовища, який відіграє важливу, а може, і вирішальну роль у формуванні психологічного клімату в колективі, є стиль керівництва. Сприятливий психологічний клімат спостерігається там, де керівник налаштований на демократичний стиль керівництва, де панує атмосфера партнерства та взаємодопомоги і забезпечується чітка організація праці.

Важливим чинником, що впливає на психологічний клімат, є також рівень психологічної сумісності членів колективу, зокрема, таких їхніх психологічних характеристик, як соціально-професійні потреби та інтереси, особливості темпераменту та характеру, рівень професійно-педагогічної підготовки та майстерності, а також вікових і статевих показників. Оптимальне поєднання таких характеристик забезпечує найбільшу ефективність діяльності колективу.

Так, зокрема, зміст і спрямованість психологічного клімату багато в чому залежить від статевого складу колективу. На жаль, нині переважна кількість педагогічних колективів часто бувають суто жіночими, тобто незбалансованими за статевим складом. Внаслідок цього властиві жінкам вразливість, підвищена емоційність, нестабільність посилюються, досягаючи часто «критичної маси». Тому у суто жіночих педагогічних колективах можуть частіше створюватися конфліктні, напружені ситуації. Крім того, природне бажання жінки подібати представникам іншої статі, самостверджуючи себе при цьому, в таких колективах теж не реалізується.

Помітний вплив на психологічний клімат справляє і такий фактор, як збалансованість колективу за віковими показниками та рівнем професійної підготовки. З одного боку, колектив, у складі якого працюють досвідчені педагоги, сприяє підвищенню професійної майстерності молодих працівників; а з іншого — більша «чутливість» молоді до різних реформ та нововведень

даватиме змогу колективу, де працюють молоді, енергійні, творчі працівники, швидше адаптуватись до відповідних соціальних та професійних змін.

І насамкінець слід зазначити, що психологічний клімат колективу значною мірою залежить від рівня психологічної культури керівників та працівників освітніх організацій — від їхніх навичок ділового спілкування, вміння запобігати конфліктним ситуаціям та розв'язувати їх. Ці вміння та навички мають стосуватися таких основних напрямів: взаємодії «рядових» працівників між собою; взаємодії керівника з підлеглими, взаємодії підлеглих з керівником; взаємодії освітньої організації в цілому з соціальним середовищем.

Отже, психологічний клімат освітніх організацій формується під впливом багатьох факторів, які в реальному житті дуже тісно пов'язані між собою. І завдання менеджерів освіти саме і полягає в тому, щоб, враховуючи їх, використовувати різноманітні способи для оптимізації сприятливого або нейтралізації негативного психологічного клімату в колективі.

Для формування сприятливого психологічного клімату в своїх колективах менеджерам освіти доцільно використовувати спеціальні рекомендації.

Враховуючи те, що фактори мікросередовища є більш «піддатливими» у плані позитивного впливу порівняно з факторами макросередовища, керівникам закладів середньої освіти слід передусім створювати позитивні умови для реалізації таких факторів (співвідношення факторів мікросередовища, які впливають на психологічний клімат, та умов, що забезпечують їх позитивний вплив, подано у табл. 8.2).

Як видно з табл. 8.2, керівникам освітніх організацій для створення сприятливого психологічного клімату треба насамперед забезпечити необхідні матеріально-технічні, організаційно-управлінські, технологічні та санітарно-гігієнічні умови для ефективного виконання діяльності. У разі, коли оптимальне забезпечення таких умов неможливе, треба створити мінімальні умови, роз'яснивши працівникам причини такої ситуації, перспективи її поліпшення, а також обов'язково створивши однакові «стартові» умови для всіх працівників.

Слід також *Таблиця 8.2*

Взаємозв'язок факторів мікросередовища, які визначають формування сприятливого клімату в освітніх організаціях, та умов їх позитивної реалізації

Фактори мікросередовища	Умови формування клімату
- Матеріально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та організаційно-управлінські умови праці в освітній організації	- Забезпечення оптимальних умов праці для кожного співробітника та колективу в цілому
- Стиль керівництва керівника освітньої організації	■ Орієнтація керівника освітньої організації на демократичний стиль керівництва

- Особливості формальної структури у колективі та її співвідношення з неформальною	■ Оптимальне поєднання формальної та неформальної структури у колективі
- Психологічна сумісність членів освітнього колективу	- Реалізація науково обґрунтованого добору працівників освітньої організації, забезпечення психологічної сумісності її членів
- Психологічна культура керівників та працівників освітньої організації	- Створення умов для формування психологічної культури керівників та працівників освітньої організації

чітко визначити критерії для стимуляції діяльності працівників (зокрема оснащення кабінетів).

Після матеріально-технічних умов найбільш суттєвим фактором є реалізація керівником демократичного стилю керівництва, а саме: залучення всіх працівників до обговорення та аналізу найбільш суттєвих питань життя колективу; впровадження демократичних умов інформування; врахування інтересів та потреб працівників при розподілі виробничих завдань; досягнення збалансованості формальної та неформальної структур колективу.

Звичайно, орієнтація на демократичний стиль спілкування не означає того, що в деяких екстремальних ситуаціях, як відзначалось в попередніх розділах, керівник не може використовувати авторитарні методи керівництва. Але загальна орієнтація має залишатися демократичною.

Необхідною умовою, яка дає можливість формувати сприятливий психологічний клімат, є також реалізація відповідного добору педагогічних кадрів, який ґрунтується на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей працівників (інтелект, творчий потенціал, фахова підготовка, вікові, статеві характеристики, можливість їх сумісності з іншими працівниками колективу тощо). Реалізацію даного напрямку діяльності доцільно здійснювати спільно з психологічною службою.

Важливою умовою є також формування психологічної культури керівників та працівників освітніх організацій: оволодіння навичками ділового спілкування, запобігання та розв'язання конфліктів, формування у членів колективу емпатії (як уміння відчувати стан іншої людини і співпереживати з нею) в повсякденному житті та у стресових ситуаціях.

Досягти цього можна завдяки проведенню спеціальних психологічних семінарів, курсів з використанням різного роду активних форм навчання (ділових ігор, психологічних практикумів, тренінгів тощо). У вирішенні цього завдання також велика роль належатиме психологічним службам освітніх організацій. При цьому слід підкреслити, що реалізація даної умови дає можливість зробити процес становлення психологічного клімату в освітніх колективах двостороннім процесом, в якому, з одного боку, активну участь бере

керівник колективу, а з іншого — всі члени колективу, формуючи у себе позитивне ставлення до роботи, до своїх колег, до керівника, навчаючись розв'язувати ділові питання на основі, насамперед, поваги до особистості кожного учасника спільної діяльності, враховуючи його індивідуально-психологічні особливості, тобто реалізуючи гуманістичний підхід у процесі управлінської та професійної діяльності.

Створення керівниками освітніх організацій умов для позитивного впливу факторів мікросередовища на зміст та спрямованість психологічного клімату може опосередковано впливати і на дію факторів макросередовища (зменшувати їх негативну дію, робити їх не такими відчутними чи, навпаки, збільшувати можливості для виявлення ініціативи, активності освітніх колективів в умовах ринкової економіки).

Отже, врахування менеджерами освіти ролі психологічного клімату, його видів, факторів та умов формування позитивно впливатиме на ефективність управління освітніми організаціями в цілому.

Резюме

1. Ефективність управління сучасними закладами середньої освіти значною мірою залежить від урахування в процесі управління не лише психологічних особливостей окремих працівників (як індивідуальних об'єктів управління), а і психологічних характеристик освітніх колективів (групових об'єктів управління).

2. Однією з таких інтегральних характеристик є психологічний клімат колективу, тобто відносно стійкий психічний стан (настрій) колективу, який відображає особливості його життєдіяльності. За своєю природою психологічний клімат — це суб'єктивне утворення, що відображає об'єктивну реальність, якою є життєдіяльність конкретного колективу.

3. Психологічний клімат має досить складну структуру, основні елементи якої можуть бути класифіковані за такими критеріями:

- а) ставлення членів колективу до різних об'єктів навколишнього світу;
- б) міра співвідношення в кліматі власне психологічних, соціальних та соціально-психологічних аспектів.

У першому випадку в структурі клімату виділяють його безпосередні (ставлення членів освітніх колективів до загальної справи й один до одного) та опосередковані вияви (ставлення членів освітніх колективів до світу в цілому і до самих себе). У другому випадку клімат включає психологічні, соціальні та соціально-психологічні структурні елементи. Усі названі структурні елементи тісно взаємодіють між собою.

4. За спрямованістю виділяють такі три види психологічного клімату:

- а) клімат з позитивною спрямованістю (сприятливий, або здоровий);
- б) клімат з негативною спрямованістю (несприятливий, або нездоровий);
- в) нейтральний клімат (з невираженою спрямованістю).

5. Для сприятливого психологічного клімату характерна взаємодія

всього колективу та кожного його члена на основах взаємоповаги та партнерства (коли колектив створює оптимальні умови для соціальної адаптації, активної діяльності та професійного зростання кожного свого члена, а кожен член колективу, в свою чергу, докладає максимальних зусиль для ефективної діяльності колективу, формування його позитивного іміджу та прогресивного розвитку).

6. Неприятливий психологічний клімат характеризується напруженістю міжособистісних стосунків в колективі чи навіть конфліктністю, коли члени колективу негативно ставляться один до одного, не вболівають за загальну справу, не намагаються своєю діяльністю сприяти високим досягненням колективу.

7. Нейтральний психологічний клімат не відзначається чіткими ознаками позитивної або негативної спрямованості, але є нестійким і за відповідних умов може набути ознак сприятливого чи несприятливого клімату.

8. Аналіз природи психологічного клімату колективів освітніх установ передбачає врахування двох основних аспектів:

а) розгляду психологічного клімату як суб'єктивного утворення, одного з виявів групової психології, що відображає специфіку діяльності та особливості взаємодії членів колективу;

б) урахування психологічного клімату як одного із суттєвих факторів ефективності управління в системі середньої освіти.

9. Роль психологічного клімату в управлінні освітніми закладами полягає в тому, що він може впливати на результативність діяльності колективу, міжособистісні стосунки його членів, на світосприймання, самооцінку та саморегуляцію особистості. Вплив психологічного клімату на життєдіяльність колективу визначається його спрямованістю (позитивною, негативною чи нейтральною).

10. Психологічний клімат в закладах середньої освіти формується під дією двох груп факторів, пов'язаних з макро- та мікросередовищем.

11. До факторів макросередовища, зумовлених характеристиками соціуму, в якому функціонує освітній колектив, належать: особливості розвитку суспільства в даний період; соціальний статус системи середньої освіти в суспільстві; особливості діяльності та стилю керівництва органів управління (обласних, міських, районних управлінь [відділів] освіти); соціально-психологічні особливості мікрорайону, на території якого знаходиться освітня установа; вплив вторинних освітніх колективів на первинні тощо.

12. У групу факторів мікросередовища, які мають відношення безпосередньо до діяльності самого освітнього колективу, входять: особливості матеріально-економічних, технологічних, санітарно-гігієнічних та організаційно-управлінських умов праці в освітньому колективі; особливості його формальної структури та її співвідношення з неформальною структурою; стиль

керівництва менеджера освіти; міра психологічної сумісності членів колективу; рівень психологічної культури керівників та працівників освітніх установ.

13. З метою формування сприятливого психологічного клімату в колективі і підвищення ефективності управління менеджерам освіти слід зважати на цілий комплекс соціально-психологічних умов. До них належать забезпечення матеріально-технічних, технологічних, санітарно-гігієнічних та організаційно-управлінських умов, необхідних для виконання ефективної діяльності; реалізація гуманістичного підходу до управління!, використання демократичного стилю управління; забезпечення оптимального поєднання формальної та неформальної структур колективу; реалізація науково обґрунтованого добору працівників, що забезпечує їхню психологічну сумісність; створення умов для формування психологічної культури керівників та працівників освітніх установ.

Названі умови спрямовані в основному на забезпечення позитивної дії факторів мікросередовища, вони можуть опосередковано впливати і на фактори макросередовища, зменшуючи або нейтралізуючи їх негативну чи посилюючи позитивну дію.

14. Крім діяльності керівників освітньої установи, важливу роль у становленні психологічного клімату відіграє і діяльність самих працівників (активність у досягненні цілей колективу, орієнтація на професійний розвиток та самовдосконалення, оволодіння психологічною культурою).

Словник основних термінів

Несприятливий психологічний клімат — клімат, який характеризується напруженістю міжособистісних стосунків у колективі, коли члени колективу негативно ставляться один до одного, не вболівають за загальну справу, не намагаються своєю діяльністю сприяти високим досягненням колективу.

Психологічний клімат колективу — відносно стійкий психічний стан (настрій) колективу, який відображає особливості його життєдіяльності.

Сприятливий психологічний клімат — клімат, якому властива взаємодія всього колективу та кожного його члена на засадах взаємоповаги та партнерства (коли колектив створює оптимальні умови для соціальної адаптації, активної діяльності та професійного зростання кожного його члена, а кожен член колективу, в свою чергу, докладає максимальних зусиль для ефективної діяльності колективу, формування його позитивного іміджу та прогресивного розвитку).

Питання для повторення й самоперевірки

1. Що таке психологічний клімат?
2. Яка структура психологічного клімату?
3. Які види психологічного клімату можна спостерігати в установах середньої освіти?
4. Які основні суб'єктивні ознаки сприятливого психологічного клімату?

5. Які основні об'єктивні ознаки сприятливого психологічного клімату?
6. Чим характеризується несприятливий психологічний клімат?
7. Що являє собою нейтральний психологічний клімат?
8. Як впливає психологічний клімат на оптимізацію професійної діяльності освітніх колективів?
9. Яка роль психологічного клімату в регуляції міжособистісних стосунків членів колективу?
10. Чи впливає психологічний клімат освітньої установи на світосприйняття в цілому її працівників?
11. Як психологічний клімат освітніх колективів може сприяти формуванню самооцінки, самоконтролю у членів колективу, зростанню їхнього творчого потенціалу?
12. Які факторії макросередовища впливають на психологічний клімат в освітніх колективах?
13. Які фактори мікросередовища визначають зміст та спрямованість психологічного клімату в колективах освітніх закладів?
14. Яка роль керівників та працівників освітніх установ у формуванні психологічного клімату?
15. Які існують умови та шляхи для формування сприятливого психологічного клімату менеджерами освіти?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Амстронг М. Основы менеджмента: Как стать лучшим руководителем. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — С. 135—162.
2. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. П. Социально-психологический климат коллектива и личность. — М.: Мысль, 1983. — 207 с.
3. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. — К.: МХУУП, 1993. — С. 103—153.
4. Карамушка Л. М. Діяльність менеджера щодо формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах установ освіти // Психологічні основи менеджменту освіти: Програма / За ред. Н. Л. Коломінського. — К.: Укр. ін-т підвищ. квал. керівних кадрів освіти, 1994. — С. 20—22.
5. Карамушка Л. М. Вплив психологічного клімату в освітніх закладах на становлення духовності особистості // Сучасна гуманітарна освіта: стан і перспективи: Збірник наукових праць. — Чернівці, 1996. - С 181—186.
6. Кенджеми Дж. П., Райс Дж., Ковальски К. Дж. Формирование, упадок и возрождение доверия в организации // Лидерство: Психологические проблемы в бизнесе. — Дубно: Издательский центр «Феникс», 1997. — С. 59—71.
7. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Моногр. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
8. Липатов С. А. Организационная культура: концептуальные модели и

методы диагностики // Вестник Моск. ун-та. — Сер. № 14. — Психология. — 1997. — № 4. — С. 55—65.

9. Ложкин Г. В. Психологический климат трудового коллектива. — К.: Знание, 1988. — 47 с.

10. Парыгин Б. Д. Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы. — М.: Политиздат, 1978. — С. 198—212.

11. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: Пути и методы изучения. — Л.: Наука, 1981.

12. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. — СПб.: Речь, 2000. — С. 127—139.

13. Психологический климат // Как добиться успеха: Практические советы деловым людям // Под общ. ред. В. Е. Хруцкого. — М.: Политиздат, 1991. — С. 364—368.

14. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б. Д. Парыгина. — Л.: Наука, 1986.

15. Рощин С. К. Об исследовании организационного климата // Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000. — С. 388—403.

16. Русалинова А. А. Изучение социально-психологического климата в первичных производственных коллективах // Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000. — С. 409—421.

17. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. — С. 75—85.

18. Семенов В. Е., Люхиеро В. П., Тимофеев Ю. Т. Социально-психологический климат в первичном коллективе и производственная эффективность // Психология — производству и воспитанию. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. — С. 24—30.

19. Социально-психологический климат коллектива: теории и методы изучения / Отв. ред. Е. В. Шорохова, О. И. Зотов. — М.: Наука, 1980. — 176 с.

20. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М.: Педагогика, 1982. — С. 54—56.

21. Хмельницкая А. П. Морально-психологический климат в трудовом коллективе. — М.: Моск. рабочий, 1986. — 94 с.

Частина IV.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКІВ ТА ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Крім психологічних характеристик суб'єкта та об'єкта управління, які визначають успішність управління в освітніх організаціях, важливу роль у процесі управління відіграють психологічні основи їх ефективної взаємодії (умови ефективної комунікації, запобігання та розв'язання конфліктів в освітніх закладах). Ці питання будуть розкриті в четвертій частині посібника.

Розділ 9. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

9.1. Поняття про комунікацію та її структуру

Комунікація — це обмін інформацією між учасниками управлінської взаємодії. Як було сказано у попередніх розділах книги, комунікація є одним із важливих психологічних компонентів процесу управління і становить невід'ємну частину його основних етапів (планування, організація та контроль). Тому керівники середньої освіти, як свідчить управлінський досвід, витрачають значну частину свого часу на здійснення саме комунікативних процесів.

У процесі комунікації функціонують чотири тісно пов'язані між собою елемента: відправник інформації; повідомлення; канал передавання інформації; отримувач інформації [16; 23].

Відправник інформації — це учасник управлінської взаємодії, який генерує ідею, збирає інформацію, необхідну для доказу ідеї, та передає її.

Говорячи про відправника інформації у процесі управління в системі середньої освіти, треба брати до уваги такі три моменти.

По-перше, відправником інформації може бути як окрема людина (наприклад, директор школи), так і група людей (наприклад, управлінська команда школи).

По-друге, в ролі відправника інформації може виступати як учасник управлінської взаємодії, який займає вищий рівень ієрархії в системі управлінських стосунків (наприклад, завідувач районного відділу освіти, який підготував наказ про зміни в організації навчально-виховного процесу в школах напередодні нового навчального року), так і учасник управлінської взаємодії, який займає нижчий рівень в ієрархії управлінських стосунків (наприклад, директор школи, який вносить пропозиції районному відділу освіти щодо оптимізації діяльності шкіл в районі).

По-третє, слід розрізняти відправника інформації, який безпосередньо генерує ідеї (наприклад, інспектор районного відділу освіти, який підготував текст телефонограми про скликання семінару керівників методоб'єднань шкіл), та технічного відправника інформації (наприклад, секретар, який передає текст телефонограми в навчальні заклади). У деяких випадках особа генератора ідеї та безпосереднього її передавача можуть суміщатися (наприклад, директор школи, який робить виступ на засіданні педагогічної ради про нові підходи до

організації навчально-методичної роботи в школі).

Повідомлення — це власне інформація, яка передається в процесі управлінської взаємодії і яка закодована за допомогою спеціальних символів. Відповідно до різноманітних видів повідомлень, які виділяють провідні автори [13; 22], у процесі комунікативної взаємодії в системі середньої освіти можна виділити такі види повідомлень.

Передусім це можуть бути повідомлення, які використовуються у процесі безпосередньої комунікації між працівниками освітніх організацій (наприклад, виступ завідувача обласного відділу освіти на оперативній нараді перед працівниками апарату облво чи індивідуальна бесіда вчителя з директором школи), або повідомлення з опосередкованими формами взаємодії (наприклад, факсове повідомлення, інформаційний матеріал, отриманий за допомогою електронної пошти, відеофільм).

Також необхідно враховувати, що повідомлення можуть бути усними, письмовими, друкованими.

Канал комунікації— це спосіб передавання інформації. У процесі управлінської взаємодії в освітніх організаціях існує досить багато різноманітних каналів передавання інформації як традиційного, так і нового типу.

До традиційних каналів інформації належать ті, що використовуються в процесі усної взаємодії і в основі яких лежить використання вербальних та невербальних засобів комунікації. До них належать канали, що використовуються для передавання письмової та друкованої інформації, а також ті, які використовують інші технічні прийоми передавання інформації (телефон, радіо, телетайп тощо).

До нових, нетрадиційних, каналів інформації, які особливо інтенсивно використовуються в сфері бізнесу в контексті його глобалізації [6], а в освітніх організаціях в нашій країні лише почали використовуватися протягом останніх років, належать канали електронного та відео зв'язку (факс, комп'ютерна мережа, INTERNET, дистанційне навчання, використання відеокамер тощо) [6]. Сучасні канали інформації дають можливість оперативно передавати й отримувати не лише текстову, а й образну інформацію.

Отримувач інформації — це учасник управлінської взаємодії, для якого передається інформація.

Отримувач інформації також може бути як індивідуальним, так і колективним.

Слід зазначити, що керівники освітніх організацій досить часто виступають як свого роду ретранслятори інформації, що передається з верхніх рівнів управління, коли її треба довести до відома всього педагогічного колективу.

У реальному управлінському житті названі елементи комунікації тісно взаємодіють один з одним, що забезпечує реальність комунікативних процесів.

9.2. Основні етапи здійснення комунікації в освітніх організаціях

Процес здійснення комунікації в освітянських закладах включає такі етапи:

- підготовка повідомлення (відправником інформації);
- передавання повідомлення (відправником інформації);
- декодування повідомлення (отримувачем інформації);
- встановлення за необхідності отримувачем інформації зворотного зв'язку з її відправником [16].

Кожен із зазначених етапів має свою специфіку і характеризується певними особливостями.

Перший етап комунікації (підготовка відправником інформації) включає такі дії:

- відбір ідей, які необхідно передати;
- здійснення кодування інформації за допомогою відповідних символів (підготовка самого повідомлення);
- вибір каналу комунікації.

У процесі відбору ідей відправник інформації (керівник освітньої організації або рядовий виконавець) має визначити та чітко сформулювати ті ідеї, які повинні бути покладені в основу комунікативного повідомлення. Наприклад, керівник школи наприкінці навчального року ставить перед собою завдання у процесі комунікативної взаємодії з педагогічним колективом підбити підсумки року та визначити перспективні завдання на наступний рік. На етапі підготовки до такої взаємодії він повинен чітко визначити ті ідеї, які потребують обговорення (здобутки і прорахунки школи за звітний період; побажання щодо планування роботи на наступний рік; пропозиції щодо нових управлінських та освітніх підходів), та дати обґрунтування їхньої значущості для колективу та діяльності школи в цілому. Здійснення цього етапу вимагає від відправника інформації глибокої інтелектуальної, творчої роботи, починаючи від зародження самої ідеї повідомлення з процесом її опрацювання включно.

Підготовка самого повідомлення передбачає кодування інформації (відповідних ідей) за допомогою спеціальних символів: словесних (написання плану усних виступів чи підготовка тексту письмових виступів); графічних (таблиці, графіки, діаграми, фотографії, слайди тощо), які мають доповнювати текст.

Вибір каналу комунікації полягає в тому, що відправник інформації шукає найбільш адекватні для даного комунікативного повідомлення канали інформації. Наприклад, підбиваючи підсумки навчального року, директор школи може використати найрізноманітніші канали комунікації — як усні (індивідуальні бесіди із заступниками директора та керівниками методоб'єднань школи; групові — засідання педагогічної ради та ради школи); так і письмові (офіційні — наказ по школі про підсумки навчального року; неофіційні — спеціальний випуск шкільної стінгазети). При виборі певного каналу

комунікації необхідно враховувати такі моменти:

- канал повинен забезпечувати фізичне втілення тих символів, які використовуються для кодування інформації (наприклад, якщо у доповіді директора використовуватимуться графіки, діаграми, слайди, то телефонний канал для передачі доповіді у керівні інстанції буде непридатним);

- канал має відповідати серйозності ідеї та її значущості (наприклад, коли директор хоче висловити серйозні зауваження комусь із вчителів, то це краще робити не у загальній доповіді для колективу, а під час індивідуальної співбесіди);

- бажано забезпечити «подвійність» каналів комунікації (директору школи, наприклад, розкриваючи у доповіді актуальні завдання школи на наступний рік, треба наголосити, щоб учасники наради занотували основні завдання у своїх робочих щоденниках, що забезпечить участь не лише слухового, а й зорового аналізатора і сприятиме точнішому запам'ятовуванню та глибшому осмисленню цих завдань).

Другий етап комунікації — це передавання повідомлення, яке полягає в фізичному передаванні інформації. Цей етап досить часто плутають із власне комунікацією, але, як зазначалось вище, процес комунікації включає ще й підготовчі етапи, а також кінцеві, про які мова піде пізніше.

Передавання повідомлення в освітніх організаціях може відбуватися двома шляхами:

- безпосередньо («віч-на-віч»);
- опосередковано (за допомогою технічних засобів).

Щодо безпосередньої комунікації, то вона може здійснюватись у таких основних формах:

- монологічна (наприклад, виступ на засіданні педагогічної ради);
- діадна (наприклад, обговорення директором школи та його заступником основних питань порядку денного педагогічної ради або обговорення двома вчителями якихось методичних прийомів);
- групова (наприклад, застосування методу «мозкового штурму» для обговорення управлінською командою школи перспектив розвитку навчального закладу).

Для оптимізації передавання інформації у процесі безпосередньої комунікації її учасникам варто дотримуватись певних вимог, які можна, на наш погляд, розділити на дві групи:

- а) соціально-психологічні;
- б) когнітивно-текстуальні.

До соціально-психологічних вимог можна віднести такі, які забезпечують уміння керівників та працівників освітніх організацій:

- встановлювати психологічний контакт з учасниками спілкування;
- забезпечувати привабливість (атрактивність) у спілкуванні;
- проявляти дружність у спілкуванні, партнерську позицію;

- виявляти емпатію (співпереживання емоційному стану співрозмовника та проблеми, яку він обговорює);

- відкрито висловлювати мету та завдання спілкування, не використовувати маніпулятивних технологій;

- адекватно, на основі рефлексивного механізму, оцінювати свою поведінку в ситуації спілкування.

Група когнітивно-текстуальних вимог проявляється в умінні керівників та працівників освітніх організацій:

- оптимально поєднувати теоретичні та емпіричні матеріали, викладаючи свою позицію;

- використовувати не лише раціональні звернення до аудиторії, а й емоційні;

- доповнювати інформаційні матеріали їх інтерпретацією, здійснюючи певну оцінку тих чи інших фактів, явищ;

- використовувати ефект новизни, тобто при можливості користуватися новою інформацією;

- враховувати порядок подання матеріалу («ефект краю», коли найбільш цікавий, найбільш значущий матеріал розміщується на початку або в кінці повідомлення);

- дотримуватися ефекту двосторонньої аргументації при викладенні матеріалу (коли поряд із розкриттям власної позиції та аргументів, які її підтверджують, наводиться протилежна позиція та відповідні їй аргументи);

- здійснювати повторення найбільш значущого матеріалу, але не буквально, а використовуючи різноманітні форми дублювання і не зловживаючи їх кількістю.

Більшість із цих вимог знайшли досить детальне висвітлення у спеціальних літературних джерелах [2; 5; 13; 17; 25; 27; 30], але, на превеликий жаль, ще недостатньо реалізуються в практиці спілкування в освітніх організаціях, особливо соціально-психологічні вимоги.

Опосередкована комунікація також має кілька основних способів передавання:

- у вигляді письмового тексту (наприклад, підготовка директором школи якогось наказу);

- у вигляді друкованого тексту в періодичній пресі (наприклад, опублікування рекламної статті про навчальний заклад у місцевій пресі);

- у вигляді усного тексту через засоби радіо- та телекомунікації (наприклад, виступ директора школи по радіо або телебаченню);

- за допомогою факсових каналів зв'язку та електронної комп'ютерної мережі, електронної пошти (наприклад, при здійсненні міжнародних контактів).

Ефективне передавання повідомлення у процесі опосередкованої комунікації передбачає врахування її відправником певних психологічних факторів:

- звертання особливої уваги на конструювання змісту та структури текстів повідомлення, оскільки можливостей для «спонтанної» корекції таких текстів у процесі опосередкованої комунікації (на відміну від безпосередньої) практично немає;

- врахування при оформленні текстів соціальних та соціально-психологічних особливостей отримувача інформації, особливо за міжнародних контактів;

- забезпечення надійності технічних засобів комунікації, оволодіння навичками роботи з ними;

- створення умов для здійснення (за необхідності) зворотного зв'язку (контактні телефони під час радіо- чи телепередачі, збирання та аналіз відгуків на статтю в пресі тощо) [6; 13; 19].

Третій етап комунікації (декодування повідомлення) полягає у «перекладі» символів, що ними користувався відправник, на «мову» думок, оцінок отримувача інформації та здійснення на основі цього певних дій. Даний процес включає такі три складові:

- пізнавальний компонент — сприйняття, аналіз та осмислення інформації;

- оцінний компонент — оцінювання того матеріалу, який подається у повідомленні, формування свого ставлення (позитивного чи негативного) до наявних там ідей, думок;

- поведінковий компонент — прийняття на основі сприйняття та оцінки відповідного матеріалу рішення стосовно виконання певних дій або зміни поведінки (наприклад, розробки та реалізації вчителем власної програми підвищення науково-методичного рівня).

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

Необхідність такого етапу комунікації виникає зазвичай за діадних та групових форм комунікації, коли двоє (або більше) учасників комунікації сприймають, аналізують та оцінюють думки і пропозиції один одного, а відтак і коригують свої практичні дії.

Проте ця необхідність може виникати і за монологічного викладання матеріалу, наприклад, за проблемного виступу (лекції), коли відправник інформації орієнтований на зворотний зв'язок з аудиторією, на вільне вирішення тих чи інших проблем (як за безпосередньої, так і за опосередкованої комунікації).

Реалізація ефективного зворотного зв'язку передбачає передусім готовність учасників комунікативного процесу взаємодіяти один з одним на основах партнерства і взаємоповаги, а отже, на оволодінні вміннями та навичками спільного розв'язання проблем теоретичного та практичного характеру. Водночас слід враховувати, що необхідність у зворотному зв'язку може і не виникати, коли відправник інформації орієнтований на авторитарний

стиль комунікативної взаємодії, а комунікація здійснюється лише у вигляді категоричних наказів, розпоряджень тощо.

9.3. Види комунікації в освітніх організаціях

Різноманітні види комунікацій, які здійснюються в освітніх організаціях, можна поділити на дві основні групи:

- комунікації, які забезпечують взаємодію освітніх організацій з навколишнім середовищем (зовнішні комунікації);

- комунікації, які забезпечують взаємодію працівників освітньої організації між собою (внутрішні комунікації).

Зовнішні комунікації— це комунікації, спрямовані на налагодження ефективних зв'язків освітньої організації з тим соціумом, з яким вона взаємодіє, в якому він функціонує та розвивається. Вони виконують такі функції:

- усвідомлення та визначення основних цілей та завдань, які мають бути провідними для тієї чи іншої освітньої організації, виходячи з особливостей функціонування соціального середовища (суспільства в цілому, регіону, конкретної соціальної галузі);

- забезпечення матеріально-економічних умов та шляхів розвитку освітньої організації;

- формування позитивного іміджу (образу) освітньої організації при взаємодії з громадськістю (батьками, іншими навчальними закладами, вузами тощо);

- обмін досвідом з аналогічними вітчизняними та зарубіжними установами;

- забезпечення відпочинку та дозвілля працівників освітніх організацій, сприяння розв'язанню їхніх побутових проблем;

- визначення перспектив розвитку освітньої організації, обґрунтування науково-методичних засад його діяльності та ін.

До цієї групи належать види комунікацій, які забезпечують взаємодію освітньої організації з такими установами:

- відділами, управліннями освіти, районних, міських (обласних) держадміністрацій, Міністерством освіти;

- законодавчими та контролюючими структурами (контрольно-ревізійне управління, санепідстанція тощо);

- благодійними фондами, спонсорськими організаціями;

- вітчизняними та зарубіжними середніми та вищими навчальними закладами;

- позашкільними навчальними закладами (центрами дитячої творчості, відділеннями МАН);

- науково-дослідними інститутами та центрами;

- економічними та комерційними структурами (банками, промисловими підприємствами, фірмами);

- профспілковими організаціями; батьками учнів та ін.

Слід зазначити, що зовнішні комунікації можуть бути:

- вертикальними — тобто між організаціями, які займають різні місця в ієрархії управлінських стосунків (наприклад, між районним відділом освіти та школою, між школою та вищим навчальним закладом);

- горизонтальними — тобто між організаціями, які займають однакове місце у цій ієрархії (наприклад, між двома однопрофільними ліцеями, між двома районними відділами освіти, які підтримують ділові контакти).

Також необхідно зазначити, що зовнішні комунікації можуть бути:

- формальними, що здійснюються на підставі регламентованих документів (законів, нормативних положень, статутів тощо);

- неформальними — на основі особистих, дружніх стосунків між керівниками або іншими співробітниками освітянських установ. Варто наголосити, що неформальні комунікації відіграють важливу роль у забезпеченні ефективного функціонування та діяльності освітніх організацій.

Конкретними організаційними формами здійснення зовнішніх комунікацій є:

- ділові зустрічі;
- переговори (усні або за допомогою факсового, комп'ютерного зв'язків);
- розмови телефоном;
- службові записки;
- звіти;
- нормативні та законодавчі документи;
- угоди та ін.

Слід підкреслити, що особливу роль відіграють комунікації, які спрямовані на формування іміджу освітньої організації [7; 8; 9; 11; 18]. Серед організаційних форм комунікацій, які можуть бути використані для формування іміджу сучасних навчальних закладів, можна назвати такі:

- випуск проспектів (буклетів) про навчальний заклад, історію його розвитку, основні завдання;

- підготовка інформаційного бюлетеня для учнів та батьків про основні умови вступу до навчального закладу, вимоги до навчання;

- виступи адміністрації навчального закладу перед батьками майбутніх учнів з роз'ясненням основних цілей навчального закладу;

- підготовка спеціальних журналів, збірників, навчальних програм, які відображають реальні творчі здобутки учнів та педагогів;

- участь навчального закладу у виставках передового педагогічного досвіду;

- виступи адміністрації та вчителів на науково-практичних семінарах, конференціях;

- підготовка матеріалів для засобів масової інформації;

- проведення Дня (Тижня) презентації навчального закладу;

- розробка гімну, герба, девізу навчального закладу, його «фірмових»

значків, листівок, візиток та ін. [7; 8; 9; 11].

Використання таких засобів сприятиме формуванню іміджу навчального закладу, створенню його своєрідного, неповторного образу.

Внутрішні комунікації — це комунікації, які забезпечують взаємодію працівників освітньої організації між собою. Внутрішні комунікації сприяють реалізації таких функцій:

- налагодження ефективних зв'язків між членами управлінської команди (визначення стратегічних та тактичних завдань установи, розподіл функціональних обов'язків, координація дій);
- організація ефективного навчально-виховного процесу;
- обмін педагогічним досвідом, підвищення професійного рівня членів організації;
- оцінка ефективності діяльності працівників організації (при здійсненні різних видів контролю, проведенні атестації);
- організація спільної діяльності вчителів та учнів;
- налагодження міжособистісних стосунків між членами освітньої організації;
- створення умов для фахового і творчого зростання працівників;
- формування традицій навчального закладу та ін. Внутрішні комунікації, як і зовнішні, можна розділити на види:

■ вертикальні — комунікації, що здійснюються між членами організації, які мають різний «управлінський статус» (наприклад, між директором школи та вчителем, між завідувачем районного відділу освіти та його заступником тощо);

■ горизонтальні — комунікації, що здійснюються між членами організації, які займають однакове місце в системі управлінських стосунків (наприклад, між двома вчителями, між двома інспекторами районного відділу освіти).

Слід зазначити, що вертикальні комунікації, в свою чергу, можуть бути:

■ низхідними — за допомогою яких інформація передається з вищих рівнів управління на нижчі (наприклад при взаємодії заступника директора навчального закладу та вчителів). За допомогою таких комунікацій здійснюється передавання розпоряджень, наказів, рекомендацій (як у вигляді безпосередніх, так і у вигляді опосередкованих комунікацій). Здійснення низхідних комунікацій може реалізуватися в індивідуальній, діадній і груповій формах;

■ висхідними — за допомогою яких інформація передається з нижчих рівнів управління на вищі (наприклад від вчителів до директора школи). За допомогою таких комунікацій здійснюється оцінка членами освітніх організацій ефективності діяльності керівництва, висловлюються пропозиції щодо можливостей удосконалення функціонування та розвитку освітньої організації.

Висхідні комунікації відіграють важливу роль за демократичних форм

управління, коли керівники орієнтуються на спільну зі своїми працівниками діяльність, ураховують їхні думки, зауваження, побажання. Водночас висхідні комунікації можуть іноді набирати «викривленої» форми, коли окремі керівники використовують такі комунікації для виконання певними категоріями працівників «спецзавдань» (збирання дискредитуючої інформації про конкретного співробітника, виявлення людей, які найбільш незадоволені тими чи іншими напрямками діяльності установи тощо).

Необхідно також ураховувати, що внутрішні комунікації, так само як і зовнішні, можуть бути формальними і неформальними.

Специфічним різновидом неформальних комунікацій є чутки — передавання неперевіреної, не підкріпленої офіційними джерелами інформації, яка, проте, значною мірою впливає на емоційний стан працівників і може призводити до зниження ефективності їхньої роботи, а то й до тимчасової дестабілізації діяльності установи в цілому. За допомогою чуток передається інформація про:

- можливі політичні та соціальні реформи в країні;
- можливі стихійні лиха;
- нові зміни в структурі організації;
- можливі переміщення членів адміністрації;
- можливе скорочення штатів;
- підвищення (зниження) заробітної плати;
- підвищення цін;
- конфлікти між керівництвом та працівниками;
- подробиці особистого й інтимного життя керівників та інших працівників.

Щоб запобігти чуткам і пліткам, адміністрації потрібно своєчасно:

- інформувати про можливі структурні зміни в організації та роз'яснювати причини таких змін;
- широко повідомляти про заходи для захисту працівників організації у кризових ситуаціях;
- дотримуватись доброзичливого, заспокійливого тону у розмовах з працівниками та ін.

Отже, нормальне функціонування освітньої організації здійснюється внаслідок дії цілої системи зовнішніх та внутрішніх комунікацій.

9.4. Бар'єри, які заважають здійсненню ефективної комунікації

Здійснення комунікації в установах середньої освіти досить часто блокується різного роду комунікативними бар'єрами, під якими розуміють різного роду завади, які утруднюють ефективне спілкування або навіть повністю блокують його. Комунікативні бар'єри як вид психологічних бар'єрів [15; 1У; 28] можуть бути однією з причин виникнення та розгортання внутрішньоособистісних, міжособистісних, внутрішньогрупових та міжгрупових конфліктів, які виникають в освітянських закладах.

Комунікативні бар'єри можуть бути зумовлені об'єктивними (зовнішніми) та суб'єктивними (внутрішніми) факторами.

До об'єктивних (зовнішніх) факторів належать:

- особливості соціально-політичного розвитку суспільства, які визначають загальний рівень демократичності комунікативних процесів, їхню орієнтацію на міждержавні та міжнаціональні зв'язки;

- рівень матеріально-технічної оснащеності каналів інформації як загалом у суспільстві, так і конкретно в системі середньої освіти і в кожній окремій освітній організації (наявність комп'ютерної, електронної мережі, мобільного зв'язку, факсів, телексів, відеомагнітофонів, телефонів, розмножувальної техніки тощо);

- характеристика мікроситуації, пов'язаної зі спілкуванням у конкретній освітній організації (наявність спеціальних місць для ділового спілкування — робочих кабінетів, залів засідань, актових залів; відсутність впливу сторонніх осіб, зручність часу для проведення різних заходів);

- особливості проблеми, яка становить предмет комунікації (її зміст, міра складності, термін розв'язання) та ін.

Негативний вплив об'єктивних факторів призводить до виникнення таких видів комунікативних бар'єрів: соціально-політичних, технічних, конкретно-ситуативних, предметно-проблемних тощо.

Групу суб'єктивних (внутрішніх) факторів складають такі:

- особливості спрямованості учасників комунікації (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, соціальні установи, життєві плани);

- характеристики пізнавальної сфери суб'єктів та об'єктів комунікації (рівень інтелектуального розвитку, наявність загальних та професійних знань);

- особливості емоційно-динамічної сфери учасників комунікації (рівень емоційної стабільності — нестабільності, емоційно-фізіологічний стан у момент комунікативної взаємодії, тип темпераменту);

- особливості, які визначають стратегію взаємодії учасників комунікації (соціально-психологічний клімат у колективі, стиль спілкування учасників комунікації, рівень психологічної готовності до спілкування) та ін.

Суб'єктивні фактори зумовлюються зазвичай національно-культурними, соціально-професійними, віковими, статевими, індивідуально-психологічними відмінностями учасників комунікації, а тому вплив суб'єктивних факторів спричиняє виникнення таких комунікативних бар'єрів: мовно-національних, професійних, освітніх, вікових, статевих, особистісних, власне комунікативних (вербальних чи невербальних).

Подолання комунікативних бар'єрів досягається за таких умов:

- створення сприятливого для спілкування макро- та мікросередовища;

- забезпечення матеріально-технічної оснащеності каналів спілкування;

- досягнення оптимального розуміння комунікантами змісту й значущості конкретної ситуації;

- врахування соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей партнера по спілкуванню;
- формування психологічної готовності до спілкування;
- становлення комунікативної компетентності;
- дотримання зворотного зв'язку;
- орієнтація на рівноправність, дружні стосунки у спілкуванні [1; 3; 4; 14; 20; 21; 26; 24; 29; 31].

Урахування змісту комунікативних бар'єрів, специфіки їх виникнення та подолання є однією з умов запобігання та розв'язання конфліктів, які виникають в освітніх організаціях.

Резюме

1. Невіддільною складовою частиною основних елементів управління в системі середньої освіти (планування, організація, контроль) є комунікація.

2. Процес здійснення комунікації в освітянських закладах включає такі чотири етапи: підготовку та передавання повідомлення (відправником); декодування інформації (отримувачем); здійснення отримувачем зворотного зв'язку з відправником.

3. Підготовка відправником повідомлення передбачає виконання ним таких функцій: відбір ідей, які необхідно передати, кодування інформації за допомогою відповідних символів, вибір адекватного каналу комунікації.

4. Передавання повідомлення здійснюється двома основними шляхами: безпосередньо («віч-на-віч») та опосередковано (за допомогою спеціальних технічних засобів). Найбільш поширені форми комунікативної взаємодії— монологічна, діадна, групова. Ефективність передавання інформації досягається в результаті врахування в процесі комунікації таких психологічних факторів: оптимального поєднання теоретичних та емпіричних матеріалів; застосування раціональних та емоційних звернень; доповнення інформаційних матеріалів оцінками; використання ефектів новизни, першості, двосторонньої аргументації, повторення.

5. Декодування інформації отримувачем містить такі складові:

- а) сприйняття та розуміння інформації;
- б) формування ставлення до неї;
- в) регуляція на основі сприйняття та оцінки відповідного матеріалу власної поведінки і діяльності.

6. Ефективний зворотний зв'язок між отримувачем інформації та її відправником виникає у тих випадках, коли учасники комунікативного процесу орієнтовані на демократичні форми взаємодії, володіють уміннями та навичками спільного обговорення та розв'язання проблем.

7. Комунікації, які здійснюються в освітянських закладах, можна поділити на дві основні групи:

- а) зовнішні (які забезпечують взаємодію установи середньої освіти з навколишнім середовищем);

б) внутрішні (які забезпечують взаємодію працівників освітянської установи між собою).

8. Як зовнішні, так і внутрішні комунікації можуть бути:

а) вертикальними (здійснюються між учасниками управлінської взаємодії, які мають різний управлінський статус);

б) горизонтальними (здійснюються між учасниками управлінського процесу, які мають однаковий управлінський статус).

У свою чергу, вертикальні комунікації можуть підрозділятися на низхідні (за допомогою яких інформація передається з вищих рівнів управління на нижчі) та висхідні (які сприяють передаванню інформації з нижчих рівнів управління на вищі).

9. Поряд із зовнішніми та внутрішніми формальними комунікаціями, які здійснюються на основі чітко регламентованих документів (законів, нормативних положень, статутів), важливу роль у забезпеченні ефективного функціонування та діяльності освітянських закладів відіграють неформальні комунікації, які виникають на основі особистих, приязних стосунків між керівниками чи іншими працівниками освітянських закладів.

10. Одним із видів неформальних комунікацій є чутки — передавання неперевіреної, не підкріпленої офіційними джерелами інформації, яка може значно впливати на емоційний стан працівників, а у деяких випадках - - призводити до зниження результативності їхньої діяльності. Умовою запобігання чуткам є здійснення адміністрацією освітянських закладів певних заходів, а саме: своєчасне інформування про можливі структурні зміни та причини таких змін; здійснення в кризових ситуаціях певних захисних соціальних заходів щодо працівників; постійний доброзичливий, заспокійливий тон спілкуванню.

11. Здійсненню комунікації в освітянських закладах можуть перешкоджати різні комунікативні бар'єри. Можна виділити такі основні групи комунікативних бар'єрів: соціально-політичні, технічні, конкретно-ситуативні, предметно-змістові, мовно-національні, професійні, освітні, вікові, статеві, власне комунікативні (вербальні та невербальні). Подолання комунікативних бар'єрів можливе в результаті створення керівниками освітянських закладів сприятливих умов для спілкування та формування психологічної компетентності в учасників комунікативної взаємодії.

Словник основних термінів

Вертикальні комунікації — комунікації між членами організації або власне організаціями, які посідають різні місця в ієрархії управлінських стосунків.

Висхідні комунікації - вертикальні комунікації, за допомогою яких інформація передається з нижчих рівнів управління на вищі.

Відправник інформації - учасник комунікативної взаємодії, який генерує ідею, що її необхідно передати в процесі комунікації, збирає інформацію,

необхідну для доведення цієї ідеї, та передає її.

Внутрішні комунікації - комунікації, спрямовані на забезпечення ефективної спільної діяльності працівників, функціонування організації як єдиної цілісної структури.

Горизонтальні комунікації - комунікації, які здійснюються між членами організації або окремими організаціями, що займають однакове місце в системі управлінських стосунків, тобто мають однаковий управлінський статус.

Зовнішні комунікації - комунікації, спрямовані на налагодження ефективних зв'язків організації з тим соціумом, з яким вона взаємодіє.

Канал комунікації — засіб передавання інформації.

Комунікативні бар'єри — перешкоди, які заважають ефективному спілкуванню або навіть повністю блокують його.

Комунікація - це обмін інформацією між учасниками управлінського процесу, який здійснюється в результаті взаємодії трьох тісно пов'язаних між собою елементів: відправник інформації, повідомлення; канал передавання інформації; отримувач інформації.

Неформальні комунікації - комунікації, які здійснюються на основі неформальних, офіційно не закріплених, міжособистісних стосунків між членами організації.

Низхідні комунікації вертикальні комунікації, за допомогою яких інформація передається з вищих рівнів управління на нижчі (у вигляді розпоряджень, наказів, рекомендацій).

Отримувач інформації учасник комунікації, який сприймає, аналізує та оцінює інформацію.

Повідомлення — інформація, яка передається в процесі комунікації і закодована за допомогою спеціальних символів.

Формальні комунікації комунікації, які здійснюються на основі чітко регламентованих документів (законів, нормативних положень, посадових інструкцій тощо).

Чутки передавання неперевіреної, не підкріпленої офіційними джерелами інформації, яка значною мірою впливає на емоційний стан працівників і може призводити до зниження ефективності їх роботи, а іноді до тимчасової дестабілізації діяльності установи в цілому.

Питання для повторення й самоперевірки

1. Що таке комунікація?
2. З яких основних елементів складається комунікативний процес?
3. Хто може бути відправником інформації в освітніх організаціях?
4. Що таке повідомлення як складовий елемент комунікації?
5. Що таке «канал комунікації»?
6. Які існують традиційні та нетрадиційні канали комунікації?
7. Хто може бути отримувачем інформації в освітніх організаціях?
8. Які основні етапи здійснення комунікації в освітніх організаціях?

9. Чим характеризується етап підготовки повідомлення?
10. Як здійснюється відбір ідей для повідомлення?
11. За допомогою яких засобів кодується інформація для повідомлення?
12. Які фактори слід враховувати при виборі каналу комунікації?
13. Чим характеризується етап передавання повідомлення?
14. Які існують безпосередні форми передавання інформації?
15. Які психологічні фактори слід враховувати при використанні безпосередніх форм комунікативної взаємодії?
16. Чим характеризуються монологічні, діадні та групові форми комунікативної взаємодії?
17. Що таке опосередковані форми передавання інформації?
18. Які фактори впливають на ефективність опосередкованих форм комунікації?
19. Як здійснюється процес декодування інформації?
20. Яка роль зворотного зв'язку в забезпеченні комунікативного процесу?
21. Які види зовнішніх комунікацій існують в освітніх організаціях?
22. Яку роль відіграють зовнішні комунікації в управлінні освітніми організаціями?
23. За допомогою яких зовнішніх комунікацій може здійснюватися формування іміджу навчального закладу?
24. Що таке внутрішні комунікації?
25. Які функції внутрішніх комунікацій в управлінні освітніми організаціями?
26. Що таке вертикальні та горизонтальні комунікації?
27. Чим відрізняються низхідні та висхідні вертикальні комунікації?
28. Яка роль формальних та неформальних комунікацій в управлінні установами середньої освіти?
29. Як запобігати чуткам у процесі управління освітніми організаціями?
30. Що таке комунікативні бар'єри?
31. Які об'єктивні та суб'єктивні фактори можуть зумовити виникнення комунікативних бар'єрів?
32. Які існують види комунікативних бар'єрів?
33. Які умови подолання комунікативних бар'єрів в освітніх організаціях?

180
Організація ефективної комунікації в освітніх організаціях Розділ 9.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Атватер И. Я Вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника: Сокр. пер. с англ. — М.: Экономика, 1984.--122 с.
2. Врем П. Буунк. Аффилиация, аттракция и близкие отношения. Перспективы социальной психологии: Пер. с англ. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — С. 372—397.

3. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания.— К.: Политиздат, 1989. — 189 с.
4. Гришина Н. В. Я и другие: общение в трудовом коллективе.— Л.: Лениздат, 1990. — 174 с.
5. Доценко Е. Л. Психология манипулирования: феномены, механизмы и защита. — М.: ЧеРо, 1997. — 344 с.
6. Информационные технологии в бизнесе / Под ред. М. Желе-ны. — СПб.: Питер, 2002. — 1120 с.
7. Імідж сучасної школи: Практико-зорієнтований посібник / Ред. колегія: Т. С. Антоненко, І. Г. Єрмаков, А. Ф. Головченко, Л. М. Карамушка, Є. Л. Куц, Н. Т. Отчич, Г. М. Сагач, І. Д. Ведула. — К., 1997. — 540 с
8. Імідж школи на порозі ХХІ століття / Ред. колегія: Т. С. Анто-ненко, І. Г. Єрмаков, А. Ф. Головченко, Л. М. Карамушка, Є. Л. Куц, Н. Т. Отчич, Г. М. Сагач, Н. А. Турчина. — К., 1998. — Ч. І. — 380 с.
9. Імідж школи на порозі ХХІ століття / Ред. колегія: Т. С. Алто-ненко, І. Г. Єрмаков, А. Ф. Головченко, Л. М. Карамушка, Є. Л. Куц, Н. Т. Отчич, Г. М. Сагач, Н. А. Турчина. — К, 1999.— Ч. ІІ. — 400 с
10. Карамушка Л. М. Організація ефективної комунікації як важливий фактор оптимізації управління закладами середньої освіти // Педагогічний пошук. — 1997. — № 2 (14). — С 20—25.
11. Карамушка Л. М. Імідж сучасної школи: що це? // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 2. — С 6—9.
12. Карасьова Н. І. Психологічна підготовка керівників сучасних закладів освіти до управлінського спілкування // Психологічна підготовка педагогічних кадрів. — Запоріжжя: Наук.-метод. центр, 1994. — С 32—33.
13. Коваль А. П. Ділове спілкування: Навч. посіб. — К.: Либідь, 1992. — 280 с
14. Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. — СПб.: Питер, 2001. — 320 с.
15. Лукьян Я. А. Барьеры общения, конфликт, стресс. — Минск: Вы-шейш. шк., 1986.
16. Мескон М. Х, Альберт М, Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М: Дело, 1992. — С. 165—193.
17. Надирашвили Ш. А. Психология пропаганды. — Тбилиси: Мец-ниереба, 1978. — 122 с.
18. Невзлин Л. Б. «Паблик рилейшнз» — кому это нужно?: Основы учеб. курса. — М.: Экономика, 1992. — 222 с.
19. Парыгин Б. Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия. ■ — Л.: ЛГПИ, 1975. — Вып. 3. — С. 3—13.
20. Практикум по социально-психологическому тренингу. — 3-е изд., испр. и доп. / Под ред. Б. Д. Парыгина. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. — С. 25—47.

21. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. — СПб.: «Ювента», РИТ., 1999. — 256 с.
22. Соснин В. А. Исследования общения в социальной психологии: структура и функции // Социальная психология: Учеб. пособие / Отв. ред." Л. Л. Журавлев. - М.: ПЕРСЭ, 2002. — С. 123—130.
23. Соснин В. А. Теоретические подходы к исследованию общения в социальной психологии /7 Социальная психология: учебное пособие / Отв. ред. Л. Л. Журавлев. М.: ПЕРСЭ, 2002. — С. 130 -136.
24. Соснин В. А., Лунев П. А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг. — М.: Ин-т психологии РАН. 1993., — 156 с.
25. Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. В. Л. Лабунской.-----М.: Гардарики, 1999. С, 240—287.
26. Суручану І. А. Вплив особистісних характеристик керівника на ефективність управлінського спілкування // Управління закладами середньої освіти: навч. посіб. /За ред. Л. М. Карамушки. —К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АГТН України, 2001.— С 110—128,
27. Уайменн Дж. М., Жаплс Г. Коммуникация в межличностных и социальных отношениях // Перспективы социальной психологии: Пер. с англ. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — С. 343-371. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения. — К.: Висш. шк., 1985. — 159 с.
28. Шмидт Р. Искусство общения: Пер. с нем. — М.: Интерэксперт, 1992. —79 с.
29. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор: Пер. с англ. — М., 1994. — 128 с.
30. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Книга для вчителя.— К: Освіта, 1993.— 208 с.

Розділ 10. ЗМІСТ ТА ОСНОВНІ ВИДИ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

10.1. Поняття про конфлікт та основні види конфліктів в освітніх організаціях

У найбільш загальному значенні поняття «конфлікт» у перекладі з латинської означає «зіткнення». Якщо конкретизувати це значення, то конфлікт можна визначити як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, яке (зіткнення) супроводжується негативними емоційними переживаннями [13]. Під несумісними тенденціями у даному випадку розуміють протилежно спрямовані, але рівні за значущістю потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, соціальні настановлення, плани як окремих працівників освітянських установ, так і формальних чи неформальних груп, які функціонують у цих установах.

За своєю філософською сутністю конфлікт означає граничне загострення протиріч.

У процесі управління освітніми організаціями найчастіше виникають такі види конфліктів [3; 12; 13; 14; 21]:

- внутрішньоособистісні (інтраперсональні) — на рівні однієї особистості (наприклад, на рівні безпосередньо директора школи або конкретного вчителя);
- міжособистісні (інтерперсональні), які виникають між двома особистостями (наприклад, між двома вчителями, між директором та його заступником);
- внутрішньо групові — всередині групи, зокрема між конкретною особою і групою (наприклад, між новим директором школи і «старим» педагогічним колективом);
- міжгрупові (інтергрупові) — між соціальними групами, причому як усередині певної організації, так і за її взаємодії з оточенням (наприклад, конфлікт між двома неформальними групами вчителів в одній школі або конфлікт між гімназією та «звичайною» школою в мікрорайоні).

10.2. Причини виникнення конфліктів в освітніх організаціях

За причинами, які їх породжують, усі конфлікти можна, на наш погляд, класифікувати так:

- конфлікт ролей — зіткнення різних соціальних ролей, які виконуються однією людиною або кількома людьми (групами),
- конфлікт бажань — зіткнення кількох бажань у свідомості однієї людини або зіткнення свідомостей кількох людей (груп) з приводу того самого бажання;
- конфлікт норм поведінки — зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду при взаємодії та спілкуванні людей (груп).

Усі зазначені конфлікти, які у реальному житті часто пов'язуються один з

одним, мають об'єктивно-суб'єктивну природу. Це означає, що, з одного боку, вони зумовлюються зовнішніми об'єктивними факторами (соціально-політичною та економічною ситуацією в суспільстві, станом розвитку та матеріального забезпечення певної галузі народного господарства, особливостями функціонування конкретної організації тощо), а з іншого — внутрішніми, суб'єктивними факторами (психологічними характеристиками учасників конфлікту, їхніми потребами, інтересами, мірою значущості для них конфліктної ситуації, особливостями характеру, мірою толерантності у спілкуванні тощо) [9; 11; 18; 19; 22; 26]. Інша річ, що залежно від конкретного типу конфлікту на перший план виступають ті чи інші причини; за конфлікту ролей — провідними є соціальні причини, за конфлікту бажань — спостерігається збалансованість соціальних і психологічних причин, за конфлікту норм поведінки головними є психологічні фактори.

Розглянемо, як конкретно виявляють себе названі причини за різних типів конфліктів, які можна об'єднати, враховуючи їхню природу, в два основні класи. Перший клас становлять внутрішньоособистісні конфлікти, другий — міжособистісні, внутрішньогрупові, міжгрупові. Особливості причин виникнення конфліктів відображені у табл. 10.1.

Що стосується внутрішньоособистісних конфліктів, то конфлікт ролей (Тип 1) може спостерігатися тоді, коли від тієї самої людини очікують несумісних рольових дій. Такий конфлікт може виявляти себе на двох рівнях — соціальному (макрорівні) та управлінсько-виробничому (мікрорівні).

Упертому випадку конфлікт виникатиме тоді, коли соціально-політична та економічна ситуації зумовлюють необхідність

Таблиця 10.1 Причини виникнення конфліктів в освітніх організаціях

	Конкретизація причин різних типів конфліктів	
Загальні причини конфліктів	Причини внутрішньоособистісних конфліктів	Причини міжособистісних, внутрішньогрупових та міжгрупових конфліктів
Конфлікт ролей	Очікування від людини неадекватних дій (з боку суспільства, конкретної організації, управлінського персоналу) (Тип 1)	Неадекватне виконання соціальних ролей учасниками спільної діяльності та управлінської взаємодії (різне ставлення до діяльності, різні цілі діяльності) (Тип 4)

Конфлікт бажань	Зіткнення у свідомості однієї людини різних бажань (потреб, інтересів тощо), які можуть мати особистий характер або бути пов'язаними з діяльністю організації (Тип 2)	Зіткнення свідомостей різних людей (груп) щодо якогось бажання, особистого або пов'язаного із цілями організації (розподілення обмежених ресурсів, досягнення мети у процесі конкурентної боротьби)(Тип 5)
Конфлікт норм поведінки	Зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду у свідомості однієї людини (Тип 3)	Зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду людей (груп) у процесі спілкування та соціальної взаємодії (Тип 6)

виконання людиною несумісних одна з одною соціальних функцій. Так, нині в Україні у багатьох вчителів виникає потреба в одночасному виконанні кількох соціальних функцій: з одного боку, безпосередньо професійних, педагогічних, а з іншого — функцій, реалізація яких дає можливість «вижити» в ситуації економічної кризи, забезпечити хоч якісь умови життя для своєї сім'ї. Досить часто такі функції можуть бути вкрай суперечливими, оскільки вимагатимуть від людини великих енергетичних витрат та затрат часу, а іноді і відмови від засвоєних нею моральних цінностей та норм. Зіткнення таких протилежно спрямованих соціальних ролей і може стати причиною внутрішньоособистісного конфлікту [6].

У другому випадку внутрішньоособистісний конфлікт можуть зумовлювати фактори, які виникають безпосередньо в організації, де працює людина, через помилкові управлінські дії керівника (22J. Спостерігаються два основні вияви таких конфліктів. По-перше, коли тому самому працівнику дають суперечливі завдання і вимагають від нього результатів, що виключають один одного. Гак, директор школи може вимагати від того самого вчителя у той самий час підготовки та проведення «відкритого» уроку для учасників районного семінару і відвідування вдома батьків учнів того класу, де ній є класним керівником.

По-друге, коли різні керівники, порушуючи принцип єдиноначальності, дають суперечливі накази або один керівник скасовує наказ іншого. Наприклад, директор школи дає завдання вчителю-предметнику підготувати учнів до участі в районній олімпіаді, а його заступник скасовує це рішення на тій підставі, що серед учнів немає таких, які можуть достойно представляти школу.

Конфлікт бажань за внутрішньоособистісного конфлікту (Тип 2) можна спостерігати тоді, коли в свідомості однієї людини відбувається «зіткнення»

кількох бажань. Причому ці бажання можуть бути або тільки особистими, або і особистими, і пов'язаними з виконанням професійної діяльності. Прикладом такого своєрідного психічного розладу, який часто спостерігається у вчительок, є конфлікт між природним бажанням професійного зростання та вдосконалення і не менш природним бажанням кожної жінки піклуватися про свою сім'ю, коли поєднати ці два бажання з різних причин немає ні сил, ні часу.

Розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту бажань досягається в результаті подолання протиріччя між двома реальними бажаннями (або свідомим і рішучим вибором одного з них, або компромісним, частковим задоволенням обох, або в результаті створення адміністрацією належних умов для повної реалізації кожного з них). За несприятливих умов (коли конфлікт «Чокань набрав великої сили і людина не здатна сама або за допомогою близьких родичів чи друзів подолати це протиріччя) внутрішньоособистісний конфлікт може призводити до справжніх трагедій і навіть в окремих випадках — до суїциду. Тому один і той самий важливий аспект управлінської діяльності керівників освітніх установ полягає в умінні своєчасно помітити внутрішньоособистісні конфлікти своїх підлеглих, надати працівникам відповідну допомогу і підтримку. Це дуже важливий аспект забезпечення психічного здоров'я членів педагогічного колективу.

Якщо аналізувати причини виникнення міжособистісних, внутрішньогрупових та міжгрупових конфліктів, то конфлікт ролей (Тип 4) може виникати тоді, коли учасники управлінської взаємодії не дотримуються адекватного виконання тих соціальних ролей, які зумовлюються змістом спільної діяльності й особливостями управлінських стосунків (як вертикальних, так і горизонтальних) [25].

Наприклад, міжособистісний вертикальний конфлікт і («зверху донизу») може виникати тоді, коли керівник школи у когось з учителів помічає навіть найдрібніші «провини» і заплющує очі на серйозні порушення іншого

Міжособистісний горизонтальний конфлікт може виникнути тоді, коли, наприклад, двоє інспекторів виконують спільне завдання щодо перевірки якогось конфліктного випадку в школі, причому один з них ставиться до виконання завдання серйозно і відповідально, а інший — працює байдуже, аби тільки швидше завершити справу.

Причиною внутрігрупового конфлікту ролей («знизу доверху») може бути, наприклад, така ситуація. Члени педагогічного колективу виявляють ініціативу в пошуках нових підходів до організації навчального процесу, проте директор школи не бажає їх слухати, орієнтуючись на застарілі догми.

Міжгруповий конфлікт ролей може розпочатись і між двома підрозділами районного відділу освіти, коли один з них не виконує ретельно своїх обов'язків, унаслідок чого блокується можливість ефективного виконання взаємозалежних завдань.

Конфлікт бажань у міжособистісних, внутрішньогрупових і міжгрупових

конфліктах (Тип 5) найбільш яскраво, «рельєфно», виявляється за міжособистісної конкуренції, причому бажаною метою може бути не тільки престижна посада, а й пільгова путівка, дачна ділянка тощо. Частіше за все такі конфлікти («жорсткої» конкуренції) виникають між людьми, які займають однаковий ранг в ієрархії управлінських стосунків (горизонтальний конфлікт), але не виключається він і між керівником та підлеглим (вертикальний конфлікт).

Що стосується конфлікту норм поведінки, то він притаманний в основному міжособистісним, внутрішньогруповим та міжгруповим конфліктам (Тип 6), оскільки здебільшого виникає у процесі соціальної взаємодії та спілкування між людьми і значно менше стосується внутрішньоособистісних конфліктів (Тип 3).

Найчастіше конфлікти такого типу виникають у людей (груп) через різницю в уявленнях і цінностях, в їх манері поведінки, в життєвому досвіді.

Наприклад, виявом такого внутрігрупового конфлікту може бути конфлікт, який розгортається між вчителями, оскільки він здебільшого виникає у процесі соціальної взаємодії та спілкування між людьми, для яких цінним, значущим є можливість самостійно працювати, і директором школи, який найбільш важливим у процесі управління вважає можливість суворо контролювати дії своїх підлеглих.

Міжособистісний конфлікт такого типу може виникати, наприклад, між двома вчителями з різними стилями спілкування, один з яких орієнтується на відкритість, щирість, емоційність, а інший — на стриманість, холодність, «дистанцію».

Прикладом міжгрупового конфлікту, основою якого є різний життєвий досвід, може бути такий, що виникає між двома неформальними групами вчителів — «досвідченими» і «молодими», котрі працюють в одному педагогічному колективі.

Подолання або запобігання внутрішньоособистісним, міжособистісним, внутрігруповим та міжгруповим конфліктам можливе, якщо керівник уміє ефективно впливати на їх перебіг.

10.3. Функції конфліктів в освітніх організаціях

Маючи значний енергетичний потенціал, конфлікт відіграє велику роль у регуляції поведінки та діяльності працівників освітніх організацій і виконує як негативні, так і позитивні функції [1; 8; 10; 15; 17; 18; 20; 23; 24; 29].

Виходячи з того, що конфлікт зазвичай супроводжують гострі емоційні переживання, найчастіше наголошують на його негативних функціях.

При внутрішньоособистісних конфліктах до негативних (деструктивних) функцій конфлікту, на наш погляд, належать такі:

- психологічний дискомфорт особистості;
- емоційна нестабільність, нервозність, невпевненість у собі;
- відсутність позитивної життєвої програми, перспективної лінії життя і

навіть «ламання» особистості в цілому (в останньому випадку йдеться про крайні вияви конфлікту).

Міжособистісні та внутрігрупові конфлікти супроводжуються такими негативними виявами:

- порушують систему комунікацій та взаємостосунків між людьми;
- заважають досягненню цілей організації;
- послаблюють групову єдність;
- ставлять під загрозу інтереси конкретних учасників конфлікту;
 - підривають їх авторитет і позбавляють підтримки оточення;
- призводять до безрезультатного витрачання енергії і ресурсів;
- спричиняють появу нових конфліктів;
- сприяють виникненню ворожості, насилля і жорстокості;
- акцентують увагу на необхідності досягнення «перемоги» у конфлікті, а не на розв'язанні проблеми;
 - знижують ефективність виконання завдань і планів;
 - підвищують плинність кадрів;
 - викликають почуття незадоволення і негативний емоційний стан в учасників конфлікту тощо.

Міжгрупові конфлікти мають такий негативний вплив:

- ставлять під загрозу стабільність певного соціального об'єднання (чи то окремо взята освітня структура, чи суспільство в цілому);
- змінюють пріоритети певних соціальних груп;
- заважають впровадженню нововведень і реформ;
- сприяють виникненню кризових ситуацій;
- можуть призводити навіть до жертв і кровопролиття (соціально-політичні та військові конфлікти) тощо.

Проте конфлікту як психологічному феномену притаманні й інші, позитивні (конструктивні) функції [2; 13; 21; 26; 28; 31]. На цей момент слід звернути особливу увагу, оскільки аналіз лише негативних функцій не вичерпує суті багатьох конфліктів.

Внутрішньоособистісний конфлікт сприяє:

- самоаналізу особистості;
- самоосмисленню своїх потреб, інтересів та виокремленню найбільш пріоритетних із них;
 - усвідомленню своїх взаємостосунків з людьми;
 - самовдосконаленню особистості (на основі почуття невдоволення собою) та ін.

Позитивне значення міжособистісних та «внутрігрупових конфліктів» виявляється і в тому, що вони:

- часто виконують функції так званого запобіжного клапана, що дозволяє звільнитися від негативних емоцій і діяти конструктивно;
- сприяють осмисленню різних скарг і претензій;

- виявляють різні погляди на проблему;
- дають можливість ефективніше приймати групові рішення;
- сприяють впровадженню певних норм поведінки;
- об'єднують людей, які мають спільні погляди та інтереси;
- дають можливість людям висловити свої думки, сприяючи їхній самореалізації та самоствердженню тощо.

Міжгрупові конфлікти сприяють:

- здійсненню соціально-політичних та економічних реформ;
- встановленню нових підходів до розв'язання певних соціальних проблем;
- змушують шукати нові способи взаємодії між людьми та виконання спільної діяльності і! організації та ін.

Отже, можна стверджувати, що конфлікт це психічне явище, що характеризується зазвичай двома аспектами і розгортається між двома полюсами. Яким буде конфлікт в кожній конкретній ситуації (чи переважатимуть у ньому негативні аспекти, чи пін відіграватиме і позитивну роль), значною мірою залежить від того, наскільки керівник усвідомлює значущість конфлікту і наскільки він здатний керувати ним.

10.4. Структура та динаміка конфліктів в освітніх організаціях

Аналізуючи будь-який конфлікт, слід передусім з'ясувати його психологічну структуру. Основними складовими цієї структури є сторони конфлікту, умови його перебігу, образи конфліктної ситуації, способи поведінки в конфлікті [21].

Сторони конфлікту - конкретні учасники конфліктної ситуації. Відповідно до наведеної вище класифікації існують такі найтипівіші сторони конфліктів:

- за внутрішньоособистісного конфлікту «аспект особистості - аспект особистості» (наприклад, «потреба в професійному вдосконаленні — потреба в економічному «виживанні»);
- за міжособистісного конфлікту - «особистість особистість» (наприклад, «учитель учитель», «учитель директор школи»);
- за внутрішньогрупового конфлікту «особистість група» (наприклад, «новий директор школи - педагогічний колектив»);
- за міжгрупового конфлікту «група-група» (наприклад, педагогічний колектив, який працює з «елітними» класами, педагогічний колектив, який працює зі «звичайними» класами»).

Сторони (учасники) конфлікту характеризуються передусім відповідними потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками тощо

Умови перебігу конфлікту - це зовнішній контекст, що в ньому виникає і розвивається конфлікт. Крім матеріально-економічних характеристик, важливим показником умов конфлікту є соціально-психологічне середовище конкретні соціальні групи, до яких належать учасники конфлікту (особливості

структури взаємостосунків між людьми, норм поведінки тощо), або окремі особи, з якими взаємодіють учасники конфлікту і які мають пряме або опосередковане відношення до виникнення та розгортання конфлікту. Наприклад, конфлікт між директором школи та його заступником у педагогічному колективі, що характеризується несприятливим соціально-психологічним кліматом, буде розв'язуватися набагато складніше, ніж аналогічній конфлікт у колективі з позитивною соціально-психологічною атмосферою, оскільки тло, на якому відбувається конфлікт, з самото початку є більш негативним.

Образи конфліктної ситуації ідеальні картини, уявлення про конфліктну ситуацію, які створюють собі її учасники, зокрема:

- уявлення учасників конфлікту про самих себе (погреби, інтереси, цінності, можливості тощо);
- уявлення про своїх противників у конфлікті (інтереси, потреби, цінності, можливості тощо);
- уявлення про тло розгортання конфлікту (позитивне, нейтральне або негативне);

■ уявлення про наслідки конфлікту (до яких результатів може призвести конфлікт, його посилення або швидке розв'язні пін)

Образи конфліктної ситуації детермінуються об'єктивними умовами і є безпосередніми її детерміністами. Але слід зауважити, що образи конфліктної ситуації, які притаманні учасникам конфлікту, і реальність можуть не збігатися. Наприклад, директор школи, вступаючи відкрито у конфлікт з групою вчителів, діяльністю яких він незадоволений, може не оцінити адекватно міру довіри, підтримки його рештою педагогічного колективу. Це сприятиме поглибленню конфлікту і переростанню його з локального у загальний конфлікт між директором школи і всім педагогічним колективом. Тому однією з першочергових умов успішного запобігання та розв'язання конфлікту є формування адекватних образів (уявлень) про конфлікт у його учасників (про це див. нижче).

Способи поведінки в конфліктній ситуації — це конкретні дії, виконувані учасниками конфлікту. Цей елемент є центральним у структурі конфлікту і відіграє такі ролі:

- пізнавальну — дає інформацію (пряму чи опосередковану) про те, що турбує учасників конфлікту;
- оцінну — показує значущість, важливість конфлікту для конкретних його учасників;
- регулятивну — впливає на поведінку протилежної сторони в конфлікті (блокує або, навпаки, посилює її дії).

У психології відомі кілька основних способів поведінки людей у конфліктній ситуації, зміст яких визначається мірою співвідношення в

поведінці конкретної людини двох таких показників: «орієнтація на задоволення власних інтересів» та «орієнтація на задоволення інтересів протилежної сторони». Різний ступінь цих показників та їх поєднання дає можливість виділити п'ять основних типів поведінки особи в конфліктній ситуації [4; 5; 8; 13; 16]:

- відхід від конфлікту;
- поступливість;
- боротьба;
- компроміс;
- співробітництво.

Зміст кожного з них досить наочно можна зобразити на спеціальному графіку (див. рис. 10.1), на горизонтальній осі якого розміщено показник орієнтації на задоволення в конфлікті власних інтересів, на вертикальній — протилежної сторони. Охарактеризуємо окремо кожен з п'яти типів поведінки.

Відхід від конфлікту, іншими словами, намагання його не помітити — це такий тип поведінки, коли у конфлікті мінімально враховуються як власні інтереси, так й інтереси протилежної сторони. За такого типу поведінки на проблему просто не звертають уваги, вважають, що вона зникне сама собою. Суть такої поведінки мре красно відображають відомі приказки: «Не буди лихо, доки вони тихе», «Не чіпай, бо зламається» та ін. Відтак жодна зі сторін нічого не отримує, а результат поведінки описується формулою «по разка — поразка» (власна поразка — поразка опонента).

Причинами такої поведінки в конфлікті можуть бути такі фактори:

- усвідомлення відсутності необхідних ресурсів для отримай ня «перемоги» над протилежною стороною;
- якесь особливе ставлення до противника;
- намагання виграти час для «перегрупування сил» і наступної перемоги;
- індивідуально-психологічні особливості учасників конфлікту (несхильність до жорстких форм поведінки, лагідний характер, низький рівень домагань тощо).

Боротьба, іншими словами «конкуренція», — тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси і мінімально — інтереси опонента. Зміст такої поведінки можна охарактеризувати за допомогою приказок: «Сильний завжди правий», «Переможців не судять», а результат поведінки описати формулою «перемога — поразка» (власна перемога — поразка опонента).

Поступливість, іншими словами жертвність, — тип поведінки, орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів протилежної сторони. Зміст такої поведінки відображають такі приказки: «Убий ворога своєю добротою», «Підстав щоку», «Мир за будь-яку ціну», а результат поведінки — формула «поразка — перемога» (власна поразка — перемога опонента).

Компроміс, іншими словами зговірливість, — тип поведінки, який забезпечує часткове задоволення у конфлікті як власних інтересів, так й інтересів протилежної сторони, що досягається за такої умови: «Я поступлюся тобі в чомусь, а ти мені — в іншому». Зміст такої поведінки втілений у приказках: «Краще півхліба, ніж нічого». «Поганий мир кращий за добру сварку», а її результат описується формулою «поразка-поразка» (часткова власна поразка - часткова поразка опонента), бо повністю не задовольняються інтереси жодного з опонентів.

Співробітництво — тип поведінки, який забезпечує максимальне задоволення в конфлікті як власних інтересів, так й інтересів протилежної сторони. Зміст такої поведінки описують приказки: «Одна голова добре, а дві ліпше», «Те, що добре для вас, те добре і для мене», а результат поведінки — формула «перемога — перемога» (власна перемога — перемога опонента).

Оцінюючи особливості різних стилів поведінки у конфлікті, слід виходити з кількох основних моментів.

По-перше, не можна абсолютизувати жоден з описаних способів або говорити, що саме він «найбільш правильний», «ліпший за інші», оскільки кожен з учасників конфлікту у відповідній ситуації буде поводити себе відповідно до свого індивідуального стилю поведінки, який, у свою чергу, залежить від темпераменту, особливостей емоційної сфери, здатності до спілкування тощо. Наприклад, учитель-холерик у конфліктній ситуації найчастіше орієнтуватиметься на «боротьбу», а вчитель-сангвінік — на «компроміс» або «співробітництво».

По-друге, кожен з учасників конфлікту найчастіше користуватиметься різними стилями поведінки залежно від контексту конфлікту, значущості тих потреб та інтересів, які реалізуються в ньому, від людей, з якими він взаємодіє, від особливостей поведінки опонента, оскільки власна поведінка в конфлікті досить часто є «віддзеркаленням» поведінки останнього. Наприклад, той самий директор школи, взаємодіючи з районним відділом освіти, може поводити себе по-різному в різних ситуаціях: використовувати стиль «боротьба», коли йдеться про надто серйозні для школи проблеми (її статус, тин профілізації, забезпечення матеріально-технічними ресурсами тощо), і орієнтуватися на стиль «відхід від конфлікту» або «поступливість», коли йтиметься про якісь непринципові зауваження, зроблені при перевірці навчально-виховного процесу в школі. Або, наприклад, можна припустити, що директор школи, взаємодіючи з учителем, який демонструє в ситуації конфлікту стиль «боротьба», поводитиме себе так само; натомість у ситуації, коли опонент орієнтується на «компроміс» чи «співробітництво», директор школи, очевидно, теж погодиться на такий спосіб розв'язання конфлікту.

По-третє, кожен із учасників конфлікту здатний до зміни свого стилю поведінки. Л тому, враховуючи, що стиль співробітництва є найліпшим, оскільки він дає можливість задовольнити інтереси всіх його учасників, слід

максимально, наскільки це можливо в конкретній ситуації, орієнтуватися на реалізацію саме цього стилю.

Кожен конфлікт являє собою процес. Розгляд конфлікту в динаміці передбачає виокремлення основних його етапів (стадій). До них належать:

- виникнення об'єктивної конфліктної ситуації;
- усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації;
- перехід до конфліктної поведінки;
- розв'язання конфлікту [21].

Виникнення об'єктивної конфліктної ситуації. У більшості випадків конфлікт породжується певною об'єктивною ситуацією. Схематично зміст такої ситуації можна відобразити в такий спосіб. Сторони А і Б стають учасниками конфліктної ситуації тоді, коли намагання сторони А досягти бажаного для неї стану С об'єктивно перешкоджає досягненню стороною Б бажаного для неї стану Д, і навпаки. В окремих випадках С і Д можуть бути прагненнями тієї самої особи, як це спостерігається в ситуації конфлікту бажань, про який ішлося вище.

Прикладом виникнення об'єктивної конфліктної ситуації може бути таке. В одній із гімназій працює досвідчена, авторитетна вчителька іноземної мови, яка очолює кафедру і, власне, визначає методику викладання в гімназії цього навчального предмета. На вакантну посаду викладача іноземної мови в цю гімназію прийняли вчительку, яка була прихильницею зовсім іншої методики і, звичайно ж, почала її застосовувати на практиці, що породило незадоволення і роздратування керівника кафедри. У такий спосіб створився ґрунт для конфліктної ситуації.

Об'єктивна конфліктність ситуації може певний час не усвідомлюватись учасниками конфлікту. Тому цей етап протистояння сторін називають ще стадією потенційного конфлікту.

Усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації. Для того щоб конфлікт став реальним, сторони мають усвідомити ситуацію як конфліктну, бо саме це породжує конфліктну поведінку. Але цікаво, що ситуація може сприйматися як конфліктна навіть тоді, коли об'єктивно її не існує! Вона є такою лише в уявленні опонентів. Можливі кілька випадків співвідношення між образами (ідеальними картинками) конфлікту і реальністю (див. табл. 10.2) [21].

1. Об'єктивна конфліктна ситуація існує і сторони вважають, що структура їхніх інтересів конфліктна, тобто вони адекватно розуміють суть реального конфлікту, один одного і ситуацію в цілому. У такому випадку можна говорити про адекватно зрозумілий конфлікт.

2. Об'єктивна конфліктна ситуація існує і сторони сприймають її як конфліктну, але з тими чи іншими суттєвими відхиленнями від реальності.

Таблиця 10.2

Типи співвідношень об'єктивної конфліктної ситуації та її образів за різних типів конфлікту

Характеристика конфліктної ситуації	Характеристика образів конфліктної ситуації	Тип конфлікту
Наявність об'єктивної конфліктної ситуації	Адекватність образів конфліктної ситуації	Адекватно зрозумілий конфлікт
Наявність об'єктивної конфліктної ситуації	Недостатня адекватність образів конфліктної ситуації	Неадекватно зрозумілий конфлікт
Наявність об'єктивної конфліктної ситуації	Відсутність образів конфліктної ситуації, неусвідомлення конфліктної ситуації як конфліктної	Відсутність конфлікту
Відсутність об'єктивної конфліктної ситуації	Наявність неадекватних образів конфліктної ситуації, усвідомлення ситуації як конфліктної	Помилковий конфлікт
Відсутність об'єктивної конфліктної ситуації	Відсутність образів конфліктної ситуації	Відсутність конфлікту

Це випадок неадекватно зрозумілого конфлікту.

3. Об'єктивна конфліктна ситуація існує, але вона не усвідомлюється сторонами. У цьому випадку ми фактично не маємо справи з конфліктом як соціально-психологічним явищем, оскільки психологічно він не існує для сторін.

4. Об'єктивна конфліктна ситуація відсутня, але, незважаючи на це, сторони помилково сприймають свої відносини як конфліктні. Цей випадок називається помилковим конфліктом.

5. Конфліктність відсутня і об'єктивно, і на рівні усвідомлення. З погляду соціально-психологічного аналізу найбільш цікаві випадки неадекватно зрозумілого та помилкового конфлікту.

Перехід до конфліктної поведінки. Крім емоційного забарвлення, розуміння ситуації як конфліктної може супроводжуватися переходом до конфліктної поведінки сторін, хоч це не завжди є обов'язковим.

Ця стадія конфлікту є найбільш відкритою і найгострішою, тому досить часто, коли говорять про конфлікт, то мають на увазі саме цю ситуацію, тим самим звужуючи поняття конфлікту і не розкриваючи повністю його зміст.

Реалізація сторонами певного способу поведінки в конфлікті (відхід від конфлікту, боротьба, поступливість, компроміс, співробітництво) може сприяти

поглибленню та ескалації конфлікту або, навпаки, припиненню конфліктних дій та «згортанню» конфлікту.

Розв'язання конфлікту. Кінцевою стадією конфлікту є його розв'язання. Необхідність виникнення такої стадії у «чистому» вигляді існує не завжди, а лише за певних способів конфліктної поведінки, які демонструють сторони на попередній стадії. Коли учасники конфлікту на третій його стадії використовують такі стилі поведінки, як «відхід від конфлікту», «поступливість», «компроміс», «співробітництво», то четверта стадія або взагалі не виникатиме (за стилю співробітництва), або принаймні відсунеться на певний час (за стилю «відхід від конфлікту», «поступливість», «компроміс»), оскільки ці стилі вже передбачають готовність сторін до повного чи часткового розв'язання конфлікту. Коли ж на третій стадії конфлікту його сторони (або одна з них) уперто тримаються стилю «боротьба», то необхідність переходу до четвертої стадії є очевидною.

Відомі два основних способи розв'язання конфлікту:

- перетворення самої конфліктної ситуації;
- перетворення образів конфліктної ситуації, які склалися в учасників конфлікту.

Як перший, так і другий способи можуть реалізовуватися двояко: частково, коли виключається лише конфліктна поведінка і не виключається внутрішня спонука до конфлікту; повністю, коли конфлікт усувається і на рівні фактичної поведінки, і на внутрішньому рівні [21].

Слід сказати, що зміна внутрішньої, суб'єктивної картини конфлікту — це спосіб у більшості випадків набагато складніший, ніж спосіб модифікації, зміни самої об'єктивної ситуації («розведенням» сторін, уведенням адміністративних санкцій, пошуком додаткових матеріально-фінансових можливостей тощо), оскільки завжди легше знайти додаткові ресурси, ніж змінити усталені погляди. Зміна образів конфліктної ситуації вимагає від керівників:

- особливої психологічної підготовки;
- здатності до самоаналізу, адекватної самооцінки;
- саморегуляції (коли мова йде про «власні» конфлікти);
- а також уміння тактовно взаємодіяти з людьми (коли керівник виступає своєрідним «третейським суддею» у розв'язанні конфлікту) та ін.

Саме в таких випадках управлінському персоналу потрібна особлива допомога шкільних психологів.

Закінчуючи аналіз основних етапів конфлікту, наголосимо на таких важливих моментах.

По-перше, не кожен конфлікт обов'язково проходить усі зазначені вище стадії. Залежно від конкретної ситуації деякі з них можуть не виникати, не трансформуватися з попередніх або взагалі «випадати» з контексту конфлікту. Але аналіз конфлікту як процесу обов'язково передбачає виявлення всіх послідовних стадій конфлікту (реальних і тих, що «випали») для створення

цілісного уявлення про саму суть конфлікту, а не лише про поведінку його сторін.

По-друге, проблема динаміки конфлікту — не лише виявлення послідовних етапів його розгортання, а й аналіз можливості трансформації конфліктів одного виду в інші.

Як показує досвід освітніх організацій, діапазон таких перетворень дуже широкий. Наприклад, внутрішньоособистісний конфлікт на рівні одного вчителя, через що у нього виникає відповідний негативний емоційний стан (нервозність, роздратування тощо), може перерости в міжособистісний і внутрішньогруповий конфлікт, причиною якого може бути, зокрема, порушення таким учителем етичних норм поведінки, неадекватне ставлення до своїх обов'язків.

Водночас міжособистісний конфлікт, який виникає між двома вчителями, які входять у різні неформальні групи, що існують в педагогічному колективі, може сприяти виникненню міжгрупового конфлікту.

Буває і протилежне — коли міжособистісний, внутрігруповий або міжгруповий конфлікт через лише часткове його розв'язання (наприклад, застосування директором школи певних адміністративних заходів щодо його учасників) може переростати у внутрішньоособистісний конфлікт окремих вчителів, коли блокуються лише зовнішні агресивні вияви, а внутрішнє невдоволення і незгода залишаються.

Можливі і такі випадки, коли помилковий конфлікт (який виникає через неадекватність створення образів конфліктної ситуації учасниками конфлікту) може трансформуватися в реальний. Особистий конфлікт також може перетворитися у діловий, коли, наприклад, його сторони не бажають працювати спільно і заважають один одному.

Отже, аналіз динаміки конфлікту передбачає вивчення можливості трансформації різних типів конфлікту і обов'язкове зрозуміння першопричини — «стартового» конфлікту, оскільки це дає можливість глибше зрозуміти природу всіх наступних.

Таким чином, конфлікт як соціально-психологічне явище має свою структуру та динаміку, що необхідно враховувати в процесі управління конфліктами в освітніх організаціях, про що мова піде в наступному розділі книги.

Резюме

1. Конфлікт — це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій (потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, планів тощо) у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях та міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей.

2. Існує чотири основні типи конфліктів:

- а) внутрішньоособистісні (інтраперсональні);
- б) міжособистісні (інтерперсональні);

- в) внутрішньогрупові (інтрогрупові);
- г) міжгрупові (інтергрупові).

3. Конфлікти, які розгортаються в установах середньої освіти, характеризуються об'єктивно-суб'єктивною природою виникнення: з одного боку, вони зумовлюються зовнішніми, об'єктивними факторами (соціально-політичною та економічною ситуацією в суспільстві, станом розвитку та матеріально-технічного забезпечення системи середньої освіти, особливостями функціонування конкретної освітянської організації тощо), а з іншого — внутрішніми, суб'єктивними факторами (психологічними характеристиками учасників конфлікту, їхніми потребами, інтересами, мірою значущості для них конфліктної ситуації, особливостями характеру тощо).

4. За причинами виникнення внутрішньоособистісні, міжособистісні, внутрішньогрупові та міжгрупові конфлікти можна класифікувати у такий спосіб:

- а) конфлікти ролей;
- б) конфлікти бажань;
- в) конфлікти норм поведінки.

5. Конфлікти відіграють не лише негативну, а й позитивну роль в організації діяльності освітянських організацій. Яким буде конфлікт у кожній конкретній ситуації (чи переважатимуть в ньому лише негативні аспекти, чи він матиме і позитивне значення), значною мірою залежить від уміння керівника школи (райво, облво)управляти ним.

6. Конфлікт містить такі основні структурні елементи:

- а) сторони конфлікту (учасники конфліктної ситуації);
- б) умови перебігу конфлікту (зовнішній контекст, в якому виникає і розвивається конфлікт);
- в) образи конфліктної ситуації (ідеальні картини, уявлення про конфліктну ситуацію, притаманні учасникам конфлікту);
- г) способи поведінки в конфлікті (конкретні дії учасників конфлікту).

7. Існує п'ять основних способів поведінки в конфлікті: відхід від конфлікту, боротьба, поступливість, компроміс, співробітництво. Реалізація того чи іншого способу в кожній конкретній ситуації залежить від:

- а) особливостей конфліктної ситуації (типу конфлікту, його змісту, кількості людей, які зайняті в конфлікті тощо);
- б) індивідуально-психологічних характеристик учасників конфлікту (їхніх потреб, інтересів, стилю спілкування, особливостей емоційної сфери тощо).

8. Потенційно кожен конфлікт, що виникає в закладах середньої освіти, може проходити такі стадії розвитку: виникнення об'єктивної конфліктної ситуації; її усвідомлення; перехід до конфліктної поведінки; розв'язання конфлікту. Але залежно від конкретних умов деякі з цих стадій можуть не розгортатися або «випадати» з контексту конфлікту.

Аналіз динаміки конфлікту передбачає також встановлення можливості трансформацій різних типів конфлікту (переходу конфлікту одного типу в конфлікт іншого типу).

Словник основних термінів

Боротьба — тип поведінки у конфлікті, коли максимально враховуються, задовольняються власні інтереси і мінімально — інтереси опонента.

Вертикальний конфлікт — конфлікт між людьми, які займають різне становище у системі управлінських стосунків.

Відхід від конфлікту — такий тип поведінки в конфлікті, коли мінімально враховуються як свої інтереси, так й інтереси протилежної сторони.

Внутрішньогруповий конфлікт — конфлікт всередині групи, зокрема між конкретною особистістю та групою.

Внутрішньоособистісний (інтроперсональний) конфлікт — конфлікт на рівні однієї особистості.

Горизонтальний конфлікт — конфлікт, який виникає між людьми, що перебувають на одному рівні в системі управлінських стосунків.

Конфлікт — зіткнення протилежно спрямованих, але рівних за своєю значущістю, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних настановлень, планів як окремих працівників організацій, так і формальних чи неформальних груп, що функціонують в організації.

Конфлікт бажань — зіткнення кількох бажань у свідомості однієї людини, або зіткнення свідомостей кількох людей (груп), з приводу того самого бажання.

Конфлікт норм поведінки — зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду в процесі соціальної взаємодії та спілкування людей (або груп людей).

Конфлікт ролей — зіткнення різних соціальних ролей, які виконуються однією людиною, або уявлень різних людей про зміст та особливості виконання тієї самої соціальної ролі.

Компроміс — тип поведінки у конфлікті, що забезпечує часткове задоволення як власних інтересів, так й інтересів протилежної сторони.

Міжгруповий (інтергруповий) конфлікт — конфлікт між соціальними групами, причому як усередині певної організації, так і за її взаємодії з оточенням.

Міжособистісний (інтерперсональний) конфлікт — конфлікт між двома індивідами.

Образи конфліктної ситуації — уявлення про конфліктну ситуацію, притаманні учасникам конфлікту.

Поступливість — тип поведінки в конфлікті, орієнтований на мінімальне врахування власних інтересів і на максимальне задоволення інтересів протилежної сторони.

Співробітництво — тип поведінки в конфлікті, що забезпечує

максимальне задоволення в конфлікті як власних інтересів, так й інтересів протилежної сторони.

Способи поведінки в конфлікті — конкретні дії учасників конфлікту.

Сторони конфлікту — учасники конфліктної ситуації.

Умови перебігу конфлікту — зовнішній контекст, в якому виникає та розвивається конфлікт.

Питання для повторення й самоперевірки

1. Що таке конфлікт?
2. Які бувають типи конфліктів?
3. Чим характеризується внутрішньоособистісний (інтраперсональний) конфлікт?
4. У чому особливість міжособистісних (інтерперсональних) конфліктів?
5. Що таке внутрішньогрупові конфлікти?
6. У чому специфіка міжгрупових (інтергрупових) конфліктів?
7. Які основні причини виникнення конфліктів в освітніх організаціях?
8. Які функції відіграє конфлікт в освітніх організаціях?
9. Чи завжди конфлікт відіграє лише негативну роль?
10. Які основні елементи входять у структуру конфлікту?
11. Що таке сторони конфлікту?
12. Як умови конфлікту можуть впливати на його перебіг?
13. Що являють собою образи конфліктної ситуації?
14. Які існують способи поведінки в конфліктній ситуації?
15. Які фактори впливають на вибір певного способу поведінки в конфлікті?
16. Які основні етапи розпитку конфлікту?
17. Яким може бути співвідношення об'єктивної і конфліктної ситуації та її образів?
18. Що таке справжній і помилковий конфлікт?
19. Чи завжди потенційний конфлікт переростає в реальний?
20. Чи кожен конфлікт характеризується розгортанням усіх його стадій?
21. Як конфлікт одного типу може трансформуватися в конфлікт іншого типу?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Борман Д., Воротина Л., Федерман Р. Менеджмент: Предпринимательская деятельность в рыночной экономике. — Гамбург, 1992. — С. 179—185.
2. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: Конфликт! — 2-е изд., перераб. и доп. — Новосибирск: Наука, 1989. — 190 с.
3. Винославська О. В., Карамушка Л. М. Дослідження типології управлінських конфліктів у технічному університеті // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. — К: Т-во конфлікто-логів України, 2002. — Вин. 3.— С 20—24.

4. Гришина Н. В. Я и другие: общение в трудовом коллективе.— Л.: Лениздат, 1990. — 174 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
6. Донченко Е. А., Тшпаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. — К.: Политиздат Украины, 1987.
7. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии.— СПб.: Питер, 2000. — 238 с.
8. Ершов А. А. Социально-психологические аспекты конфликтов// Организационная психология: Хрестоматия /Сост. и общая редакция: Л. В. Винокурова, И. М. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000.— С. 331—338.
9. Зайцев А. К. Рынок и социальный конфликт в России // Социальный конфликт. — 1996. — № 3. — С. 3—14.
10. Зигерш В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов: Сокр. пер. с нем.— М.: Экономика, 1990. — 335 с.
11. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода: Основи когнітивної теорії конфліктів. — К.: Наук, думка, 1996. — 190 с
12. Карамушка Л. М. Типи конфліктних ситуацій в управлінській діяльності керівників середньої освіти // Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі. — Чернівці, 1993. —Ч. II. — С 4—5.
13. Карамушка Л. М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. — К.: Іл-т психології ім. Г. С Костюка АПН України, 1994. — 53 с
14. Карамушка Л. М. Управлінські конфлікти: Словник-довідник термінів з конфліктології. — Київ; Чернівці: ЧДУ, 1995. — С 285—287.
15. Карамушка Л. М. Управлінські конфлікти в школах традиційного та нового типу: Словник-довідник термінів з конфліктології. — Київ; Чернівці: ЧДУ, 1995. -- С 287--288.
16. Коломінсїкип //., Бондарчук О. Стиль поведінки керівника в конфліктній ситуації: діагностування та шляхи оптимізації // Освіта і управління."— 1998. --Т. 2. — № 1. — С 91—95.
17. Корнелиус Х., Фсіір Ш. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. — М.: Стрингер, 1992. — 215 с.
18. Ложкін Г. В., Сьомій С. В., Петровська Т. В., Кисельова О. Р. Конфлікти у сумісній діяльності. — К.: Сфера, 1995. — 95 с.
19. Ложкин Г. В., Петровская Т. В. Проницательность менеджера в конфликте // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Приложение к научному журналу «Персонал». — 2000. — №1 (55). — С. 124—128.
20. Лукьян Я. Л. Барьеры общения, конфликты, стрессы. — Минск: Вышейш. шк., 1986.— 202 с.
21. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического

анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова. — М.: Изд-во МГУ, 1977. — С. 126—143.

22. Пехова О. В., Клементьева А. Я. Международный семинар «Социальный конфликт и организационное развитие» // Социальный конфликт. — 1995. — № 3—4. — С. 105—109.

23. Пірен М. І. Основи конфліктології: Навч. посіб.— К.: Ін-т психологи ім. Г. С. Костюка АПН України, 1997. — 378 с.

24. Пірен М. І. Основи конфліктології: Навч. посіб. — 2-е. вид. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1997. — 270 с.

25. Пірен М. І. Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз. — К.: Вид-во УАДУ, 2000. — 200 с

26. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М.: Просвещение, 1991. — 128 с.

27. Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления. — К.: Внешторгиздат, 1991. — 222 с.

28. Соснин В. А. К исследованиям конфликтов в социальной психологии США в их связи с психологическим климатом // Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общая редакция: Л. В. Винокурова, И. М.Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000.— С. 331—338.

29. Соснин В. А. Социально-психологический подход к исследованию конфликтов // Социальная психология: Учеб. пособие / Отв. ред. А. Л. Журавлев.—М.: ПЕРСЭ, 2002. — С. 219—230.

30. Управление конфликтами, изменениями и стрессами // М. Х. Мес-кон, М. Альберт, Ф. Хедоури. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — С. 516—562.

31. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения: Пер. с англ. — М.: Наука, 1992. — 158 с.

Розділ 11. ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

11.1. Способи запобігання конфліктів в освітніх організаціях

Аналіз змісту та структури конфліктів в освітніх організаціях дає змогу розглянути одну з найважливіших і найскладніших проблем конфліктології — проблему управління конфліктами.

Управління конфліктами, які виникають в освітніх організаціях, включає два основних завдання:

- застосування управлінським персоналом спеціальних способів та прийомів запобігання (профілактики) ймовірних конфліктів;
- пошуки шляхів та умов подолання вже існуючих, реальних конфліктів [1].

Заходи для запобігання конфліктів спрямовані передусім на досягнення узгодженості інтересів і дій учасників спільної діяльності, координацію їх цілей

з метою ефективного розв'язання спільних завдань. Запобігання (профілактика) конфліктів в освітніх організаціях може здійснюватися двома основними способами:

- за допомогою «вертикальних» управлінських дій, які реалізуються організаційними структурами, що займають вищий рівень в ієрархії управлінських стосунків;

- за допомогою самостійних дій, які реалізуються керівниками освітніх організацій спільно з членами педагогічних колективів автономно, без втручання вищих управлінських органів.

Перший спосіб реалізується, як правило, в рамках планування діяльності певних організаційних заходів вищими органами управління. Наприклад, плануючи роботу шкіл на новий навчальний рік, районний відділ освіти може «закладати» достатні фінансові ресурси, які викликають можливість виникнення конфліктів через незадовільне матеріально-технічне забезпечення. Аналогічні заходи можуть вживати керівники освітянської установи і при визначенні термінів виконання структурними підрозділами певних завдань.

Крім того, до «вертикальних» управлінських дій, які реалізуються вже безпосередньо у процесі діяльності, коли ймовірність конфліктів зростає, належать такі:

- реалізація одноразових персональних розпоряджень керівника (наприклад, надсилка в організації відповідного обіжника, видання наказу тощо);

- здійснення загального, генерального регулювання (наприклад, підготовка відповідних службових інструкцій, директив, стандартів тощо).

Інший спосіб запобігання конфліктам, який реалізується самостійно всередині певної освітньої організації, може полягати, наприклад, у застосуванні директором школи спільно з управлінською командою таких заходів:

- чіткого планування діяльності школи і визначення конкретних обов'язків усіх її працівників;

- урахування індивідуально-психологічних особливостей учителів (їхніх потреб, інтересів, здібностей, особливостей характеру, темпераменту, педагогічного досвіду тощо) за організації роботи та розподілу завдань;

- створення всім однакових можливостей і умов для підвищення їх педагогічної майстерності та професійного зростання;

- залучення вчителів до спільного обговорення актуальних проблем життєдіяльності школи та пошуків оптимальних шляхів їх розв'язання (під час проведення оперативних нарад, засідань методоб'єднань, педагогічної ради тощо) та ін.

11.2. Обхід конфліктів як напрям подолання конфліктів в освітніх організаціях

Подолання конфліктів, як правило, здійснюється в двох основних

напрямах [1]. По-перше, це управління латентними (прихованими) конфліктами і, по-друге, подолання відкритих (реальних) конфліктів (див. рис. 11.1).

Управління латентними (прихованими) конфліктами передбачає розпізнавання та усвідомлення конфліктів. Це сприятиме зменшенню внутрішнього напруження сторін конфлікту, пошуку шляхів розв'язання конфлікту вже на ранніх етапах його розгортання, виявленню помилкових конфліктів тощо. Досягти цього

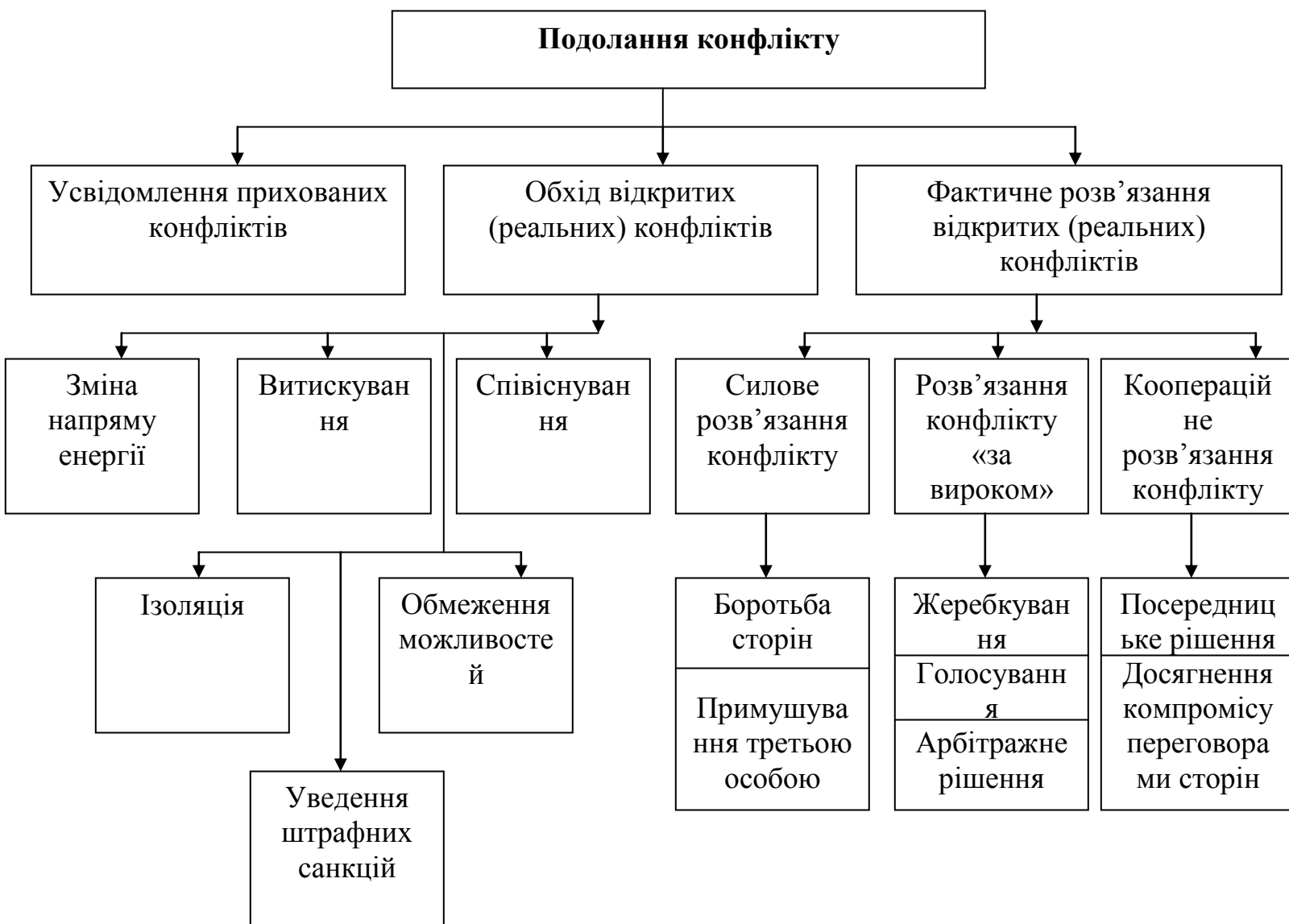


Рис. 11.1. Головні напрями та форми подолання конфліктів

можна, зокрема, створенням у межах психологічних служб установ освіти спеціальних служб типу «Ваш настрій» чи «Бюро скарг», які б виявляли приховані конфлікти. Проведення психологом або керівником особистих бесід з працівниками та групових заходів сприяє подоланню виявлених конфліктів.

Подолання відкритих (реальних) конфліктів іноді здійснюється за допомогою так званого обходу конфлікту. До обходу конфлікту вдаються тоді,

коли успішне розв'язання його неможливе. Такий спосіб передбачає використання певних заходів, а саме:

- ізоляцію, «розведення» сторін — коли один чи кілька учасників конфлікту ізолюються, в результаті чого в них зникає необхідність у контактуванні (наприклад, переведення когось із працівників в іншу школу);

- обмеження можливостей — коли одного чи кількох учасників конфлікту позбавляють влади, яка необхідна для реалізації своїх інтересів (наприклад, коли керівника метод-об'єднання звільняють з посади);

- уведення штрафних санкцій — коли в результаті застосування адміністративних санкцій, реальних чи можливих, сторони змушені припинити конфлікт (наприклад, коли конфліктують двоє вчителів, на них може позитивно вплинути попередження директора школи про винесення догани обом за некоректну поведінку);

- зміна напрямку енергії — коли енергія учасників конфлікту спрямовується в інший бік або для виконання спільних завдань, або для подолання зовнішніх «ворогів» (наприклад, доручення сторонам конфлікту підготувати вмотивоване спростування критичних зауважень колег з інших шкіл щодо організації навчального процесу);

- витискування — коли конфлікти ігноруються, заперечуються або замовчуються авторитетними людьми, які формують громадську думку в колективі, чи самими учасниками конфлікту, в надії, що напружена ситуація з часом зникне сама собою (наприклад, при конфлікті між двома заступниками директора школи, обумовленому особливостями їх характеру, директор не звертає на це уваги, сподіваючись, що конфлікт зникне само собою);

- співіснування — мовчазна відмова учасників конфлікту від постійного розпалювання ворожнечі, коли сторони усвідомлюють пріоритет загальних цілей та інтересів або толерантно ставляться один до одного.

Відтак треба підкреслити, що обхід конфлікту стає можливим лише внаслідок активного впливу керівника на об'єктивну конфліктну ситуацію.

11.3. Основні напрями фактичного розв'язання конфліктів в освітніх організаціях

Фактичне розв'язання конфлікту — це ліквідація відкритого конфлікту в результаті врахування або реалізації інтересів однієї чи обох сторін конфлікту [1].

По-перше, це силове розв'язання конфлікту. За такого варіанта обидві сторони конфлікту спрямовують свої зусилля на досягнення перемоги і пригнічення протилежної сторони. Можливі такі основні форми силового розв'язання конфлікту:

- боротьба сторін;
- примушування (третьою стороною).

У процесі силового розв'язання конфлікту можуть застосовуватися різні (часто не дуже порядні!) засоби, особливо, коли до конфлікту стає причетна

особа, що стоїть вище у службовій ієрархії:

- підрив репутації;
- дискредитування;
- блокування просування по службі;
- обмеження можливостей, підвищення заробітної плати та отримання премій тощо.

Проте досвідчений менеджер освіти у таких випадках не вдається до складних інтриг, а використовує засоби, які завжди є у його розпорядженні — переведення на нижчу посаду або звільнення з роботи основних винуватців.

По-друге, це розв'язання конфлікту «за вироком»:

- прийняттям рішення жеребкуванням;
- голосуванням;
- арбітражним рішенням (за рекомендацією «третього суду» — спеціальної незацікавленої комісії чи особи). Наприклад, розгляд конфліктів між директором школи та його заступником завідувачий районним відділом освіти може делегувати спеціально створений для цього комісії.

По-третє, це коопераційне розв'язання конфлікту, коли учасники конфлікту працюють спільно з метою вирішити проблему. Коопераційне розв'язання конфлікту досягається з допомогою вже описаних вище заходів: • посередницького рішення;

- досягнення компромісу, введенням переговорів між сторонами конфлікту;

- спільного розв'язання сторонами проблеми на основі співробітництва.

Слід підкреслити, що коопераційне розв'язання конфлікту є найбільш складним способом, оскільки крім перетворення об'єктивної конфліктної ситуації (як це спостерігається за силового розв'язання конфлікту чи розв'язання за допомогою третьої сторони), він передбачає ще і перетворення самих учасників конфлікту (зміну їх інтересів, потреб, установок тощо). Частково це спостерігається за інших способів кооперативного розв'язання проблеми, але найбільш виразно помітно саме за цього способу.

Алгоритмом фактичного розв'язання «реальних» конфліктів є пошук відповідей на такі три ключових питання:

1. Чому сторони вступають в конфлікт?
2. Чого вони хочуть домогтися?
3. Як вони намагаються це зробити?

Ці питання постають перед різними учасниками конфлікту на різних його стадіях, але очевидно одне: чим раніше учасники конфлікту, або люди, які допомагають їм його розв'язати, поставлять собі ці питання і зможуть знайти адекватні відповіді на них, тим швидше можна локалізувати конфлікт і успішно розв'язати його. Це особливо актуально для розв'язування конфліктів на основах кооперації, співробітництва (колаборації).

11.4. Розв'язання конфліктів на основі колаборативного підходу

Колаборативний процес — це система взаємодій і переговорів [1; 3; 20; 21; 22]. Головними цілями колаборативного процесу є:

- досягнення колаборативної перемоги, коли максимально задовольняються інтереси всіх сторін, які беруть (прямо або опосередковано) участь у конфлікті;

- досягнення процедурного задоволення (задоволення не тільки результатом, а і самим ходом переговорного процесу); а відтак і психологічного задоволення всіх учасників конфлікту.

Тобто можна стверджувати, що колаборативний процес спрямований на досягнення згоди між людьми, посилення їхньої взаємодії та поліпшення міжособистісних стосунків.

В окремих випадках колаборативні переговори відбуваються безпосередньо між учасниками конфлікту, без посередників. Але, як правило, це можливо лише за високої культури сторін, їх здатності до саморегуляції, а також настійного прагнення найшвидше і найефективніше розв'язати конфлікт. Тому досить часто колаборативні переговори здійснюються за допомогою арбітрів, якими, зокрема, можуть бути і керівники освітніх організацій.

Реалізація колаборативного процесу нерозривно зв'язана з аналізом його учасниками раніше названих трьох ключових питань.

Аналіз питання «Чому сторони вступають у конфлікт?» передбачає з'ясування основних потреб і сформованих на цій основі інтересів учасників конфлікту. При цьому доцільно користуватися класифікацією основних груп потреб особистості (див. частину 3).

Аналізуючи інтереси, важливо пам'ятати, що вони завжди виражають життєву спрямованість, сутність людей і тому обговоренню в процесі переговорів не підлягають. Тобто змусити людей змінити свої інтереси — даремна справа. Предметом обговорення може бути лише ступінь важливості, значущості цих інтересів у момент конфлікту [2; 6; 13; 14; 17; 21; 22]. Ієрархію інтересів і справді можна принаймні тимчасово змінити.

У більшості випадків, проте, учасники конфліктів не завжди чітко самі усвідомлюють свої інтереси, не завжди можуть відшукати коректну форму для ознайомлення з ними протилежної сторони, а тим паче, не завжди «підносяться» до усвідомлення необхідності зрозуміти, чого прагне протилежна сторона. Те саме, на жаль, досить часто спостерігається і тоді, коли керівник освітньої організації виступає «арбітром» у розв'язанні конфлікту. Замість з'ясування, які саме інтереси «виборюють» учасники конфліктної ситуації, що насправді турбує людей, дехто вдається тільки до дисциплінарних санкцій і стосовно «правих», і стосовно «винуватих», чи намагається настільки «подавити» людину, щоб вона змінила свої інтереси.

Наступним важливим питанням є таке: «Чого люди домагаються?». Його аналіз дає змогу з'ясувати вимоги учасників конфлікту, тобто принципово спірні

питання, які сягають «корінням» в інтереси кожної зі сторін. Фактично йдеться про те, чого практично людина бажає для реалізації своїх інтересів. Гак, учитель, який має потребу в самореалізації, може висунути такі вимоги: можливість упроваджувати свою, оригінальну методику викладання предмета; звільнення від постійних перевірок та критичних зауважень заступника директора школи; забезпечення умов для видання авторської програми тощо.

Слід підкреслити, що вимоги, які висувають учасники конфлікту, цілком підлягають обговоренню: з приводу них можна дискутувати, вести певні переговори, оцінювати, вимірювати, порівнювати тощо. Але треба завжди брати до уваги те, що сторони конфлікту при цьому фактично домовляються не про вимоги, а про ті інтереси, які криються за певними вимогами. При висуванні та обговоренні вимог необхідно домагатися, щоб вони були обґрунтованими, чітко сформульованими.

Завершальне питання «Як можна досягти бажаного результату в конфлікті?» передбачає визначення позицій сторін, тобто їхніх міркувань і пропозицій щодо розв'язання спірних питань і задоволення інтересів учасників конфлікту. Наприклад, у конфліктній ситуації вчителя з керівництвом школи, щодо вимоги визнати оригінальність його методики викладання предмета, можуть бути обґрунтовані такі позиції:

- проведення «відкритих» уроків;
- підготовка виступу на засіданні методоб'єднання;
- рецензування методики вчителями-практиками, методистами, науковцями;
- обговорення дискусійних питань в педагогічній пресі тощо. Слід зазначити, що, висуваючи та аналізуючи рішення щодо розв'язання конфліктів, жодна зі сторін не має права на монополію, оскільки у колаборативному процесі рішення завжди приймаються сторонами спільно.

Основні умови розв'язання конфлікту на основі колаборативного підходу можна відобразити у вигляді певних принципів, об'єднаних у кілька груп.

I група принципів (відображає необхідність розуміння сторонами значущості колаборативного процесу):

1. Повністю усвідомлюємо, що процес переговорів допоможе задовольнити наші вимоги і потреби (інтереси), на основі яких ці вимоги виникли.
2. Розуміємо, що переговори допоможуть відновити стосунки і поліпшити їх.

II група принципів (стосується необхідності вміти слухати один одного):

3. Висловлюємо бажання слухати один одного і розуміти, що говорить і має на увазі інший.
4. Розуміємо, що процес переговорів не може бути швидкоплинним і кожен має право на те, щоб його вислухати.

5. Вважаємо нормальним просити пояснень до сказаного, але не перебиваючи співрозмовника.

III група принципів (розкриває особливості процесу аналізу інтересів учасників конфлікту):

6. Усвідомлюємо можливість розбіжності у поглядах і визнаємо право кожного на свою думку,

7. Обіцяємо, поряд зі своїми інтересами, розуміти і враховувати інтереси інших.

8. Усвідомлюємо, що інтереси виражають природну суть людини, і тому вони не можуть бути предметом угоди.

IV група принципів (пояснює стратегію взаємодії сторін при розкритті інтересів, висуванні вимог й обговоренні можливих рішень):

9. Обіцяємо ставитися до інших з повагою, поважати їхній життєвий досвід та індивідуальність.

10. Обіцяємо не підпорядковувати інших своєму диктату, не змушувати їх поступатися нам чи приймати інше рішення нам на догоду.

11. Обіцяємо не нападати на інших за їхні погляди та переконання, не погрожувати їм, не залякувати їх «наслідками».

12. Обіцяємо обговорювати проблему, а не особисті якості опонентів.

13. Обіцяємо вгамовувати свої емоції.

V група принципів (розкриває кінцеву мету, результат переговорів):

14. Зобов'язуємося, допомагаючи один одному, прийти до добровільного і свідомого рішення з кожного спірного питання.

15. Обіцяємо не займати постійно жорстких позицій, які виражають лише власні інтереси і вимоги, вивчати різні альтернативи, які сприяли б задоволенню інтересів інших.

16. Висловлюємо бажання досягти угоди, що в ній будуть максимально враховані інтереси кожної сторони.

Реалізація названих підходів попередження та подолання конфліктів в освітніх організаціях можлива в результаті застосування спеціальної конфліктологічної експертизи [7; 8; 9; 10; 14; 16; 19] та інтерактивного навчання керівників та працівників освітніх організацій [3; 4; 11; 12; 15; 17; 18; 22], які сьогодні все частіше використовуються в системі середньої освіти.

Резюме

1. Управління конфліктами в освітніх організаціях передбачає запобігання конфліктам та подолання їх.

2. Запобігання конфліктам досягається здійсненням органами управління (райво, облво) спеціальних заходів стосовно навчальних закладів («закладання» достатніх коштів, своєчасне інформування, видання спеціальних розпоряджень тощо), а також реалізації директорами шкіл (гімназій, ліцеїв) власних заходів (спільне обговорення та аналіз у колективі актуальних проблем освітянського закладу; врахування потреб і можливостей кожного вчителя; введення

спеціальної системи заохочень тощо).

3. Подолання конфліктів передбачає:

- а) виявлення та усвідомлення прихованих конфліктів;
- б) обхід відкритих конфліктів;
- в) фактичне розв'язання відкритих конфліктів.

4. Обхід відкритих конфліктів доцільний тоді, коли успішне розв'язання конфлікту є неможливим. Він сприяє виходу сторін конфлікту зі стану напруження, їх відмові від конфронтації. Обхід конфлікту може здійснюватися за допомогою таких заходів: ізоляції, обмеження можливостей, уведення штрафних санкцій, зміни спрямування енергії, витискування усвідомлення необхідності «співіснування».

5. Розв'язання відкритого конфлікту може досягатися в результаті:

- а) силового розв'язання конфлікту (боротьба сторін, примус з боку третьої сили);
- б) розв'язання конфлікту за допомогою «ви року» (жеребкування, голосування, арбітражне рішення);
- в) коопераційного рішення (посередництво, досягнення компромісу в результаті ведення переговорів, спільне розв'язання сторонами проблеми на основі співробітництва).

6. Алгоритм, який застосовується при використанні різних коопераційних форм розв'язання конфлікту, а особливо, за спільного розв'язання сторонами проблеми на основі співробітництва (колаборації), полягає у з'ясуванні трьох важливих моментів:

- а) потреб (інтересів) учасників конфлікту;
- б) їхніх вимог, які відображають інтереси;
- в) конкретних позицій (рішень, пропозицій) щодо задоволення вимог і відповідних їм інтересів.

7. Для успішного здійснення колаборативного процесу його учасники повинні дотримуватися спеціальних принципів, які відображають: значущість колаборативного процесу; важливість уміння уважно слухати один одного; необхідність адекватного аналізу інтересів, які реалізуються в конфлікті; доцільність демократичної стратегії взаємодії; чіткість усвідомлення кінцевої мсти переговорів.

Словник основних термінів

Алгоритм розв'язання конфлікту — реалізація основних етапів розв'язання конфлікту; з'ясування інтересів учасників конфлікту; обґрунтування вимог, які відображають певні інтереси; внесення конкретних пропозицій для задоволення вимог і відповідних інтересів, що стоять за ними.

Витискування — форма обходу конфлікту, при якій конфлікти ігноруються, заперечуються або замовчуються авторитетними людьми, які формують громадську думку в колективі, чи самими учасниками конфлікту, в надії, що напружена ситуація з часом зникне сама собою.

Зміна напрямку енергії — форма обходу конфлікту, при якій енергія учасників конфлікту спрямовується в інший бік або для виконання спільних завдань, або для подолання зовнішніх «ворогів».

Ізоляція, «розведення» сторін — форма обходу конфлікту, коли один чи кілька учасників конфлікту ізолюються, в результаті чого в них зникає необхідність у контактуванні.

Колаборативний процес — це система взаємодій і переговорів, головними цілями яких є досягнення колаборативної перемоги, коли максимально задовольняються інтереси всіх сторін, які беруть (прямо або опосередковано) участь у конфлікті, та досягнення процедурного задоволення (задоволення не тільки результатом, а і самим ходом переговорного процесу), а відтак і психологічного задоволення всіх учасників конфлікту.

Коопераційне розв'язання конфлікту — це таке розв'язання конфлікту, коли учасники конфлікту працюють спільно для вирішення проблеми.

Обмеження можливостей — форма обходу конфлікту, при якій одного чи кількох учасників конфлікту позбавляють влади, яка необхідна для реалізації своїх інтересів.

Силове розв'язання конфлікту — це таке розв'язання конфлікту, коли обидві сторони конфлікту спрямовують свої зусилля на досягнення перемоги і пригнічення протилежної сторони.

Співіснування — форма обходу конфлікту, при якій учасники конфлікту мовчазно відмовляються від постійного розпалювання ворожнечі, усвідомлюють пріоритет загальних цілей та інтересів або толерантно ставляться один до одного.

Уведення штрафних санкцій — форма обходу конфлікту, при якій в результаті застосування адміністративних санкцій, реальних чи можливих, сторони змушені припинити конфлікт.

Управління латентними (прихованими) конфліктами — це розпізнавання та усвідомлення конфліктів.

Фактичне розв'язання конфлікту — це ліквідація відкритого конфлікту в результаті врахування або реалізації інтересів однієї чи обох сторін конфлікту.

Питання для повторення й самоперевірки

1. Які основні напрямки включає управління конфліктами в освітніх організаціях?
2. Як може здійснюватися запобігання конфліктами за допомогою «вертикальних» управлінських дій?
3. Як може здійснюватися запобігання конфліктам всередині освітньої організації?
4. У чому полягає управління латентними (прихованими) конфліктами?
5. Що таке обхід конфліктів?
6. У чому проявляється ізоляція, «розведення» сторін як форма обходу конфлікту?

7. Чим характеризується обмеження можливостей як форма обходу конфліктів?
8. Що таке введення штрафних санкцій як форма обходу конфлікту?
9. У чому проявляється зміна напрямку енергії як форма обходу конфлікту?
10. Чим характеризується витискування як форма обходу конфлікту?
11. Які особливості співіснування як форми обходу конфлікту?
12. Які існують основні напрямки фактичного розв'язання конфлікту?
13. Чим характеризується силове розв'язання конфлікту?
14. Що таке розв'язання конфлікту «за вироком»?
15. Які особливості коопераційного розв'язання конфліктів?
16. Чим характеризується колаборативний підхід до розв'язання конфліктів?
17. Якого алгоритму слід дотримуватись для ефективного розв'язання конфлікту?
18. Які правила варто враховувати учасникам колаборативного процесу?

Список використаної й рекомендованої літератури

1. Борман Д., Воротина Л, Федерман Р. Менеджмент: Предпринимательская деятельность в рыночной экономике. — Гамбург, 1992.— С. 179—185.
2. Бородкин Ф. М., Коряк // М. Внимание: Конфликт! — 2-е изд., перераб. и доп. — Новосибирск: Наука, 1989. — 190 с.
3. Войтович М. В., Карамушка Л. М. Психологічні основи розв'язання управлінських конфліктів в освітніх закладах // Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти. — К.: Ін-т психології ім. Г. С Костюка АПН України, 2001. — С 129—149.
4. Дерманова И. Б. Сидоренко Е. В. Психологический практикум. Межличностные отношения: Методические рекомендации. — СПб.: Речь, 2002. — 40 с.
5. Карамушка Л. М. Типи конфліктних ситуацій в управлінській діяльності керівників середньої освіти // Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі. — Чернівці, 1993. — Ч. II. — С 4—5.
6. Карамушка Л. М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. — К.: Ін-т психології ім. Г. С Костюка АПН України, 1994. — 53 с
7. Карамушка Л. М., Чебатарьова О. А. Деякі підходи до здійснення експертизи внутріорганізаційних конфліктів // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. — К.: Т-во конфліктологів України, 2002. — Вип. 3. — С 47—50.
8. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика / Голови, ред. А. М. Гірник. — К.: Т-во конфліктологів України, 1997. — Вип. 1. — 178 с

9. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика // Конфліктологічна експертиза та посередництво в трудових спорах / Голови, ред. А. М. Гірник. К.: Т-во конфліктологів України, 1999.— Вип. 2.— 116 с

10. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. — К.: Т-во конфліктологів України, 2002. — Вин. 3. — 100 с.

11. Кристофер Є. Ю., Смит Л. Тренінг лидерства. -СПб.: Питер, 2001.— 320 с.

12. Курбанов В. И. Стратегия делового успеха: Учебное пособие для студентов вузов. — Ростов и/Дону: Феникс, 1995. — 416 с.

13. Ликсон Ч. Конфликт: семь шагов к миру. — СПб.: Питер Паблишинг, 1997.— 160 с.

14. Ложкин Г. В., Поаякель П. И. Практическая психология конфликта. — К.: МАУ11, 2000. — 256 с.

15. Паркер Г., Кропи Р. Формирование команды: Сборник упражнений для тренеров. — СПб.: Питер, 2002. — 160 с.

16. Практическая психодиагностика: методики и тесты: Учеб. пособие / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. — 672 с.

17. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. — СПб.: «Ювента», И.Т., 1999. - - 256 с.

18. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001. —285 с.

19. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. — М.: Владос, 1995. —529 с.

20. Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления. — К.: Высшторгиздат, 1991. — 222 с.

21. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения: Пер. с англ. — М.: Наука, 1992. — 158 с.

22. Шапиро Д. Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтом: Пер с англ. — Кишинэу: ARC, 1997. — 320 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

Психологічний практикум являє собою емпіричну частину навчального посібника. Виступаючи логічним продовженням теоретичної частини і тісно взаємодіючи з нею, психологічний практикум включає психодіагностичні методики, які дають можливість практично по кожному із 11 розділів теоретичної частини посібника дослідити найбільш значущі психологічні показники управлінської діяльності.

Психологічний практикум може бути використаний як безпосередньо керівниками організацій з метою самопізнання, самоаналізу та вдосконалення управлінської діяльності, так і практичними психологами для вивчення

актуальних психолого-управлінських проблем в організації.

Частина 1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

РОЗДІЛ 1. Зміст, структура і психологічні компоненти управління освітніми організаціями

Методика: Дослідження взаємостосунків адміністрації і педагогічного колективу

(Клюеева Н. В. Технология работы психолога с учителем. — М.: ТЦ «Сфера», 2000. - С 168—176).

Мета дослідження: виявлення особливостей основних складових управлінської діяльності керівника (з точки зору педагогічного колективу).

Інструкція для учасників дослідження:

Шановні колеги!

В опитувальнику виділено кілька значущих ознак у діяльності керівника. Просимо Вас за кожною ознакою дати відповідну оцінку його діяльності:

Ознака 1

6 — великий прихильник різноманітних нововведень і реорганізацій, всіляке організаційне «ламання» — його стихія, не любить працювати в спокійному режимі;

5 — занадто захоплюється різноманітними нововведеннями і реорганізаціями;

4 — намагається вчасно підтримати будь-яке починання, але іноді занадто захоплюється нововведеннями;

3 — іноді може підтримати корисне починання, хоча не особливо любить різноманітні нововведення і реорганізації;

2 — скептично ставиться до нововведень і реорганізацій, намагається триматися від них поодаль;

1 — надзвичайно консервативний, великий супротивник всіляких нововведень.

Ознака 2

6 — чудово вміє планувати роботу, добивається високої життєдіяльності і реалістичності плану;

5 — вміє добре планувати роботу;

4 — з плануванням роботи в цілому справляється добре;

3 — з плануванням роботи справляється не дуже добре;

2 — погано справляється з плануванням роботи, його плани нежиттєздатні;

1 — зовсім не здатний планувати навіть найпростішу роботу.

Ознака 3

6 — природжений організатор, бездоганно вміє розставити людей і

розподілити між ними обов'язки, організувати колектив па виконання професійних завдань;

5 — хороший організатор, вміє потрібним чином розставити людей і розподілити між ними обов'язки;

4 — володіє необхідними організаційними навичками, може організувати колектив на виконання професійних завдань;

3 — не дуже добрий організатор, не завжди вміє мобілізувати колектив на виконання професійних завдань;

2 — поганий організатор, не вміє розподілити обов'язки між людьми і мобілізувати колектив па виконання професійних завдань;

1 — не здатний справлятися з організаційними питаннями, до такої роботи зовсім не здатний.

Ознака 4

6 — постійно перевищує свої повноваження, права і владу, ніби вони нічим не обмежені;

5 — часто перевищує свої повноваження, права і владу;

4 — повною мірою використовує свої повноваження, права і владу, іноді навіть дещо перевищуючи їх;

3 — ніколи не перевищує своїх повноважень, прав і влади, іноді навіть використовує їх неповною мірою;

2 — недостатньо використовує свої повноваження, права і владу, іноді навіть у тих випадках, коли необхідно їх застосувати;

1 — зовсім не вміє використовувати свої повноваження, права і владу, справляє враження безпомічного і безправного.

Ознака 5

6 - рішучий, рішення приймає швидко, не гаючись;

5 - доволі рішучий, приймає рішення своєчасно;

4 - не завжди швидко приймає рішення, але і назвати його занадто повільним — не можна;

3 - нерішучий, іноді не може своєчасно прийняти необхідне рішення;

2 - нерішучий, не може своєчасно прийняти необхідні рішення, зупинитися на чомусь визначеному;

1 — вкрай нерішучий, довго вагається перед вирішенням найдріб'язковішого питання.

Ознака 6

6 — приймає завжди продумані, виключно кваліфіковані управлінські рішення, які можуть слугувати прикладом в аналогічних випадках;

5 - зазвичай приймає продумані, кваліфіковані рішення;

4 — може приймати продумані, доволі кваліфіковані управлінські рішення;

3 — управлінські рішення, які він приймає, не завжди продумані і глибоко обґрунтовані;

2 — іноді приймає некваліфіковані, необґрунтовані управлінські рішення, що завдає певної шкоди справі;

1 — не вміє приймати грамотні управлінські рішення і не намагається цьому навчитися.

Ознака 7

6 — здатний тримати під своїм контролем велику кількість справ і деталей, постійно реагувати на будь-яке відхилення від плану;

5 — здатний і вміє здійснити правильний і своєчасний контроль за перебігом справ;

4 — здатний тримати під своїм контролем основні моменти під час роботи;

3 — не завжди вміє здійснити своєчасний контроль за справами, може випускати з уваги окремі моменти;

2 — не вміє здійснювати своєчасний контроль за перебігом справ;

1 — цілком не здатний здійснити будь-який контроль за справами.

Ознака 8

6 — вкрай вимогливий до інших, вимогливий до деталей, постійно прискіпується, працювати поруч із ним надзвичайно складно і неприємно;

5 — доволі вимогливий до інших, часто прискіпливий, працювати поруч із ним іноді складно і не дуже приємно;

4 — вимогливий до інших, здебільшого цілком обґрунтовано, працювати з ним складно, але можливо;

3 — вимогливий до інших, але не прискіпується до дрібниці, можливо, іноді йому варто було б виявляти більше твердості;

2 — не особливо вимогливий до інших, часто заплющує очі на чужі провини;

1 — зовсім невимогливий до інших, нездатний навіть у разі необхідності закликати інших до порядку.

Ознака 9

6 — повсякчас втручається у роботу підлеглих і намагається всі питання вирішити самостійно;

5 - часто втручається без потреби у роботу підлеглих і вирішує замість них різноманітні питання;

4 - іноді без особливої потреби втручається у роботу підлеглих і вирішує замість них різноманітні питання;

3 - іноді без особливої потреби передоручає підлеглим вирішення тих питань, які мав вирішити сам;

2 - часто передоручає підлеглим виконання своїх власних обов'язків, не

маючи на те жодних підстав;

1 - постійно перекладає виконання своїх обов'язків на підлеглих.

Ознака 10

6 — об'єктивно оцінює своїх підлеглих і результати їхньої діяльності і ніколи не керується своїм настроєм, симпатіями чи антипатіями;

5 — об'єктивно оцінює підлеглих і результати їхньої діяльності;

4 — здатний доволі об'єктивно оцінювати підлеглих і результати їхньої діяльності;

3 — не завжди об'єктивно оцінює своїх підлеглих і результати їхньої діяльності;

2 - необ'єктивно оцінює своїх підлеглих і результати їхньої діяльності, підвладний пристрастям і настрою;

1 цілком не здатний об'єктивно оцінювати своїх підлеглих і результати їхньої діяльності, повністю керується своїми симпатіями, антипатіями і настроєм.

Ознака 11

6 - всіляко сприяє підвищенню кваліфікації підлеглих, використовуючи для цього всі наявні можливості;

5 - турбується, про підвищення кваліфікації підлеглих;

4 - виявляє певну зацікавленість у підвищенні кваліфікації підлеглих;

3 - не особливо турбується про підвищення кваліфікації підлеглим;

2 - зовсім не турбується про підвищення кваліфікації підлеглих;

1- не тільки не турбується про підвищення кваліфікації підлеглих, а й навіть певною мірою шкодить цьому.

Ознака 12

6 - всіляко сприяє службовому зростанню підлеглих і пишається їхніми успіхами,

5 - сприяє службовому росту підлеглих;

4 - виявляє певну зацікавленість у службовому рості підлеглих;

3 — не виявляє зацікавленості у службовому рості підлеглих;

2 — перешкоджає службовому росту підлеглих;

1 - всіляко перешкоджає службовому зростанню підлеглих, остерігаючись конкуренції з їхнього боку.

Ознака 13

6 — чудово вміє завойовувати прихильність людей, знаходить з ними спільну мову, схил я; до відвертості;

5- вміє завойовувати прихильність людей і знаходити з ними спільну мову;

4 — хоча і не завжди, але здатний прихилити до себе людей і знаходити з

ними спільну мову;

3 — іноді не здатний прихилити до себе людей і знаходити з ними спільну мову;

2 — не вміє завойовувати прихильність людей і знаходити з ними спільну мову;

1 — постійно настроює проти себе, неспроможний знайти спільну мову; для роботи з людьми зовсім непридатний.

Ознака 14

6 — надзвичайно любить свою роботу, практично віддає їй весь вільний час і енергію;

5 — любить свою роботу;

4 — до роботи ставиться з інтересом;

3 — до роботи ставиться байдуже;

2 — не любить своєї роботи, але змирився з необхідністю її виконувати;

1 — вкрай не любить своєї роботи і не приховує цього.

Ознака 15

6 — вкрай самовпевнений, постійно переоцінює свої можливості, не бажає слухати розумних порад, досвід його нічому не вчить;

5 — надміру самовпевнений, часто переоцінює свої можливості;

4 — іноді трохи себе переоцінює, надміру впевнений у собі;

3 — іноді не дооцінює свої можливості, не впевнений у собі;

2 — недостатньо вірить у свої сили, часто недооцінює свої можливості;

1 — вкрай невпевнений у собі; постійно недооцінює свої можливості.

Ознака 16

6 — винятково впертий, не змінює своєї точки зору, навіть якщо сам усвідомлює її абсурдність;

5 — доволі впертий, неохоче змінює власну думку, навіть якщо вона вочевидь неправильна;

4 — дещо впертий, неохоче змінює свою точку зору;

3 — іноді під «тиском зверху» може змінити свою думку;

2 — якщо чинять тиск, легко змінює свою думку;

1 — вкрай легко змінює свою думку.

Ознака 17

6 — готовий відповідати за свої вчинки, легше прийме вину на себе, ніж підведе друзів;

5 — зазвичай відповідає за свої вчинки, визнає свою провину, якщо винний;

4 — відповідає за свої вчинки, хоча й неохоче, але визнає свою провину;

- 3 — неохоче визнає свою провину, навіть якщо справді винний;
- 2 — зазвичай не визнає своєї провини, навіть якщо справді винний, перекладає її на інших;
- 1 — ніколи не визнає своєї провини і всіляко перекладає її на інших.

Ознака 18

- 6 — може миттєво зрозуміти суть питання, не плутаючись у дрібницях;
- 5 — здатний швидко розібратися у суті питання і виділити основне;
- 4 — здатний під час розгляду того чи іншого питання виділити основне;
- 3 — не завжди здатний під час розгляду того чи іншого питання виділити основне;
- 2 — часто під час розгляду того чи іншого питання не здатний виділити основне, плутається у дрібницях;
- 1 — не вміє вирізняти основне, постійно плутається у дрібницях.

Ознака 19

- 6 — завжди охоче надає допомогу товаришам по роботі, не шкодуючи для цього ні свого часу, ні сил;
- 5 — охоче надає допомогу товаришам по роботі;
- 4 — не відмовляє в допомозі товаришам по роботі, якщо до нього звертаються;
- 3 — не завжди надає допомогу товаришам по роботі;
- 2 — не любить надавати допомогу товаришам по роботі, по можливості намагається уникнути цього;
- 1 — ніколи не надає допомогу товаришам по роботі, скоріше схильний перешкоджати їм у їхніх рішеннях.

Ознака 20

- 6 — винятково ввічливий і коректний, ніколи не дозволяє нетактовності стосовно іншого;
- 5 - ввічливий і коректний до оточуючих;
- 4 — достатньо ввічливий і коректний у стосунках з оточуючими;
- 3 — не завжди достатньо ввічливий і коректний у стосунках із оточуючими;
- 2 — не ввічливий і не коректний з оточуючими;
- 1 — іноді дозволяє собі грубість і нетактовність стосовно інших людей, які не здатні дати належну відсіч.

Ознака 21

- 6 — має великий і заслужений авторитет у колективі, користується повагою всіх працівників;
- 5 - має великий успіх у колективі;
- 4 - має певний авторитет у колективі;

3- має деякий авторитет у колективі, але не у всіх;
2 - не користується в колективі достатньою повагою і авторитетом;
1 - зовсім не має поваги і авторитету у колективі. Дякуємо за участь у дослідженні!

Обробка результати ти їх інтерпретація:

Кожного представника адміністрації оцінюють за запропонованими параметрами. Параметри (ознаки) об'єднані у три блоки:

I. Функціональний компонент управлінської діяльності складається з:

- інноваційного потенціалу (ознака 1);
- організаційного потенціалу (ознаки 3, 5, 8);
- уміння планувати свою діяльність (ознака 2);
- уміння використовувати владу (ознаки 4, 9);
- уміння приймати рішення (ознаки 6, 18);
- здатність контролювати оцінювання діяльності учнів (ознаки 7, 10);
- уміння підтримувати потяг до розвитку учнів (ознаки 11, 'і 2, 19).

II. Особистісні характеристики та комунікативний потенціал керівника (ознаки 13,15-17, 20).

III. Авторитет керівника у педагогічних працівників (ознаки 14, 21).

За кожною ознакою підраховується кількість балів (середній бал за оцінками педагогів). Для наочності будуються графіки міри вираженості параметрів.

Для обговорення можна запропонувати керівнику здійснити самооцінку своєї діяльності і порівняти її з оцінками підлеглих.

РОЗДІЛ 2. Психологічні особливості управління освітніми організаціями порівняно з управлінням організаціями в інших соціальних сферах

Методика: Чи здатні ви стати керівником?

(Козловська О. В., Гоманюк А. Й., Урунський В. І. (Укладачі).
Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників: Збірник тестів для керівників закладів освіти. — Тернопіль, 1999. — С. 14—17).

Мета дослідження: виявлення деяких «потенційних» показників орієнтації керівника на гуманізацію управління організаціями (орієнтацію управлінської діяльності керівника на спільну діяльність з працівниками, її спрямованість не лише па виконання професійних завдань, а й на врахування потреб, інтересів працівників та колективу в цілому тощо).

Інструкція для учасника дослідження:

Прочитавши запитання, па окремому листку паперу запишіть його номер і поряд — - буквене позначення варіанту відповіді, який відповідає Вашим звичкам і характеру. Надалі, користуючись табличкою-ключем, Ви підрахуєте

суму, набрану Вами під час випробування, і визначите відповідь на запитання, чи здатні Ви стати керівником.

1. Уявіть собі, що від завтрашнього дня Вам належить керувати великою групою співробітників, які дещо старші від Вас за віком. Чого найбільше Ви остерігались би в цьому випадку?

- а) Ви можете виявитись менш проінформованим у суті справи, ніж вони?
- б) що Вас будуть ігнорувати і опротестовувати прийняте вами рішення:
- в) що не вдасться виконати роботу на тому рівні, як Вам би хотілося.

2. Якщо Вас у якій-небудь справі спіткала велика невдача, то:

а) чи постараетесь Ви втішитися, нехтуючи нею, вважаючи те, що сталося, несуттєвим («подумаєш, могло бути і гірше!») і попрямуєте розв'язитися, наприклад, на концерт;

б) чи почнете гарячкувато роздумувати: а чи не можна перекласти провину на кого-небудь іншого чи, в крайньому разі, на об'єктивні обставини;

в) чи аналізуєте причини невдачі, оцінюючи, в чому полягав Ваш особистий промах і як можна виправити справу;

г) чи опустяться у Вас руки від того, що сталося, чи впадете Ви у відчай чи в депресію.

3. Яке з нижче перерахованих поєднань якостей ірис найбільше підходить до Вас?

а) скромний, комунікабельний, поблажливий, вразливий, добродушний, повільний, слухняний;

б) привітний, наполегливий, енергійний, винахідливий, вимогливий, рішучий;

в) працьовитий, впевнений у собі, стриманий, старанний, виконавський, логічний.

4. Чи вважаєте Ви, що більшість людей:

а) люблять працювати старанно і добре;

б) сумлінно ставляться до роботи тільки тоді, коли їхня праця оплачується належним чином;

в) трактують роботу як необхідність, не більше.

5. Керівник повинен бути відповідальним за:

а) підтримання хорошого настрою в колективі (тоді і з роботою не буде турбот);

б) відмінне і своєчасне виконання завдань (тоді і підлеглі будуть задоволені).

6. Уявіть собі, що Ви є керівником організації і повинні протягом тижня подати «наверх» план певних робіт. Як Ви вчините?

а) складете проект плану, доповісте про нього керівництву і попросите поправити, якщо щось не так:

б) вислухаєте думки підлеглих спеціалістів, після чого складете план, сприймаючи ті з висловлених пропозицій, які узгоджуються з Вашою точкою

зору;

в) доручите скласти проект плану підлеглим і не станете вносити в нього ніяких суттєвих поправок, пославши для узгодження у вищу інстанцію свого заступника чи іншого компетентного працівника;

г) проект плану розробите спільно із спеціалістами, після чого доповісте про план керівництву, обґрунтовуючи і відстоюючи його положення.

7. На Ваги погляд, найкращих результатів досягає той керівник, який:

а) пильно слідкує, щоб усі його підлеглі точно виконували свої функції і завдання;

б) підключає підлеглих до вирішення спільного завдання, керуючись принципом «довіряй та перевіряй»;

в) турбується про роботу, але за метушню справ не забуває і про тих, хто її виконує.

8. Працюючи в якомусь колективі, чи вважаєте Ви відповідальність за свою власну роботу рівнозначною Вашій відповідальності за підсумки роботи всього колективу в цілому?

а) так;

б) ні.

9. Ваш погляд чи вчинок іншими оцінюється критично. Як Ви станете себе вести?

а) не піддаючись миттєвій захисній реакції, не поспішатимете із запереченнями, а зумієте твердо зважити всі «за» і «проти»;

б) не пасуватимете, а постараетесь довести переваги своїх поглядів;

в) через запальний характер не зумієте приховати свого розчарування і, можливо, розгніваєтесь;

г) змовчите, але погляду свого не зміните і чинити будете, як і раніше.

10. Що краще вирішує виховні завдання і вносить найбільший успіх?

а) преміювання;

б) покарання.

11. Чи хотіли б Ви:

а) щоб інші бачили в Вас хорошого товариша;

б) щоб ніхто не піддавав сумніву Вашу чесність і рішучість надати допомогу в потрібний момент;

в) викликати в оточуючих захоплення Вашими якостями і досягненнями.

12. Чи любите Ви приймати самостійне рішення?

а) так;

б) ні.

13. Якщо Ви повинні прийняти важливе рішення щодо того чи іншого відповідального питання, то:

а) чи прийняте зробите якнайшвидше і, зробивши, не повертатиметесь знову і знову до цієї справи;

б) чи робите це швидко, але потім довго сумніваєтесь: «а не краще було б

так чи так...»;

в) чи прагнете не робити ніяких поспішних дій.

Обробка даних дослідження та їх інтерпретація:

Залежно від відповіді, за наведеною нижче таблицею визначте набрану кількість балів. Правильну відповідь Ви отримаєте лише в тому випадку, якщо відповідатимете на кожне питання максимально відверто.

Ключ для підрахунку балів:

№ з/п	а	б	в	г
1.	0	2	4	-
2.	2	0	6	0
3.	0	3	2	-
4.	6	2	0	—
5.	3	5	—	—
6.	3	0	1	6
7.	2	6	4	—
8.	6	0	—	—
9.	2	6	4	—
10.	3	0	—	—
11.	3	5	-	—
12.	3	0	—	
13.	6	3	—	—

Підсумок:

Якщо Ви набрали більше 40 балів:

■ це означає, що Ви володієте великою кількістю задатків стати добрим керівником з сучасним стилем поведінки. Ви вірите в людей, їх знання і хороші якості. Вимогливі до себе і своїх колег. Не терпите в своєму колективі ледарів і бракоробів, не будете прагнути завоювати дешевий авторитет. Для сумлінних співробітників будете не лише керівником, а й хорошим товаришем, який у важких ситуаціях зробить все можливе для надання їм допомоги і підтримки словом і ділом.

Якщо Ви набрали від 10 до 40 балів:

■ могли б керувати певними об'єктами і роботами, але нерідко зустрічалися б з труднощами (і тим частіше, чим менше балів Ви зуміли набрати за нашою шкалою). Прагнули б бути для своїх підлеглих опікуном; але іноді могли б зігнати на них свій поганий настрій і гнів; надавали б їм допомогу і давали б різного роду поради, не зважаючи на те, чи є в них потреба.

Якщо ви набрали менше 10 балів:

■ будемо відверті: у Вас мало шансів досягти успіху в якості керівника. Хіба що у вас достатньо сили волі переглянути більшість своїх поглядів і відмовитися від укорінених звичок, перш за все необхідно повірити в себе і в людей.

Частина 2. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

РОЗДІЛ 3. Психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління

Методика 1. Аналіз своїх обмежень («Ви самі») (Вудкок К, Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991. —С. 32—41).

Мета дослідження: дати основу для систематизованої оцінки керівником своїх сильних сторін і обмежень, що перешкоджають ефективно здійснювати управління.

Умова проведення: Важливо не поспішати з завершенням роботи, тому виберіть спокійне місце, де Вас не стануть турбувати.

Процедура роботи:

1. Перш ніж приступити до тестування, уважно прочитайте інструкцію.
2. Прагніть підходити до кожного твердження тесту окремо, відкладіть їх аналіз до закінчення всього тесту.
3. Після завершення тестування детально продумайте свої результати, щоб оцінити, наскільки вони обґрунтовані.

Попередження: Не зважаючи на послідовність і логічність тесту, його результати відображають Ваші об'єктивні погляди і тому повинні розглядатися більшою мірою як сприяння в самоаналізі, ніж засіб наукового аналізу.

Інструкція для учасників опитування:

Підготуйте копію таблиці відповідей і скористайтесь нею для запису Ваших відповідей на твердження тесту. На наступних сторінках Ви знайдете ПО тверджень, які описують можливості, що можуть бути присутні або відсутні у Вас як у керівника. Прочитайте кожне твердження і накресліть квадрат з відповідним номером в таблиці відповідей, якщо Ви відчуваєте, що воно справедливе по відношенню до Вас. Послідовно опрацюйте весь опитувальник. Якщо яке-небудь запитання викличе у Вас сумніви, подумайте над тим і дайте відповідь як можна більш правдиво. Відповідаючи на запитання, будьте максимально щирим.

1. Я добре справляюся з труднощами, властивими моїй роботі.
2. Мені зрозуміла моя позиція з принципово важливих питань.
3. Коли необхідно приймати важливі рішення в моєму житті, я дію рішуче.
4. Я докладаю значних зусиль у свій розвиток.
5. Я здатен ефективно вирішувати проблеми.
6. Я часто експериментую з новими ідеями, випробовуючи їх.
7. Мої погляди зазвичай приймаються до уваги колегами, і я часто впливаю на рішення, які вони приймають.
8. Я розумію принципи, які лежать в основі мого підходу до управління.
9. Мені не важко добитися ефективної роботи підлеглих.
10. Я вважаю себе хорошим наставником для підлеглих.

11. Я добре головую на нарадах, добре проводжу їх.
12. Я турбуюся про своє здоров'я.
13. Я інколи прошу інших висловитися про мої основні підходи до життя і роботи.
14. Якщо б мене запитали, я, безумовно, зміг би описати, що хочу зробити в своєму житті.
15. Я володію значним потенціалом для подальшого навчання і розвитку.
16. Мій підхід до вирішення проблем систематизований.
17. Про мене можна сказати, що я знаходжу задоволення в перемінах.
18. Я зазвичай успішно впливаю на інших людей.
19. Я переконаний, що сповідую вдалий стиль управління.
20. Мої підлеглі повністю мене підтримують.
21. Я вкладаю багато зусиль в «натаскування» та розвиток моїх підлеглих.
22. Я вважаю, що методики підвищення ефективності робочих груп важливі і для підвищення власної ефективності в роботі.
23. Я готовий, якщо потрібно, йти на непопулярні міри.
24. Я рідко надаю перевагу більш легкому рішенню, ніж такому, яке, за моїм досвідом, є вірним.
25. Моя робота і особисті цілі багато в чому взаємно доповнюють одне одного.
26. Моє професійне життя часто супроводжується хвилюваннями.
27. Я регулярно переглядаю цілі моєї роботи.
28. Мені здається, багато людей є менш винахідливими, ніж я.
29. Перше враження, яке я складаю, зазвичай хороше.
30. Я сам розпочинаю обговорення моїх управлінських слабких і сильних сторін, я заінтересований у зворотному зв'язку в цій сфері.
31. Мені вдається створювати хороші стосунки з підлеглими.
32. Я присвячую достатньо часу для оцінки того, що необхідно для розвитку підлеглих.
33. Я розумію принципи, які лежать в основі розвитку ефективних робочих груп.
34. Я ефективно розподіляю свій час.
35. Я переважно займаю тверду позицію з принципових питань.
36. При першій можливості я прагну об'єктивно оцінити свої досягнення.
37. Я постійно прагну до нового досвіду.
38. Я справляюся зі складною інформацією кваліфіковано і чітко.
39. Я готовий пройти період з непередбаченими результатами заради випробування нової ідеї.
40. Я описав би себе як людину, впевнену в собі.
41. Я вірю в можливість змінити ставлення людей до їх роботи.
42. Мої підлеглі роблять все можливе для організації.

43. Я регулярно проводжу оцінку роботи моїх підлеглих.
44. Я працюю над створенням атмосфери відкритості і довіри в робочих групах.
45. Робота не здійснює негативний вплив на моє приватне життя.
46. Я рідко дію всупереч моїм переконанням.
47. Моя робота вносить важливий вклад в отримання задоволення від життя.
48. Я постійно прагну до встановлення зворотного зв'язку з оточуючими стосовно моєї роботи і здібностей.
49. Я добре складаю плани.
50. Я не гублюся і не здаюся, якщо рішення знаходиться не відразу.
51. Мені відносно легко вдається встановлювати взаємовідносини з оточуючими.
52. Я розумію, що саме зацікавлює людей в роботі.
53. Я успішно справляюся з делегуванням повноважень.
54. Я здатний встановлювати зворотні зв'язки з моїми колегами і підлеглими і прагну до цього.
55. Між колективом, який я очолюю, та іншими колективами в організації існують відносини ділового співробітництва.
56. Я не дозволяю собі перенапружуватися в роботі.
57. Час від часу я ретельно переглядаю свої особисті цінності.
58. Для мене важливе почуття успіху.
59. Я приймаю виклик із задоволенням.
60. Я регулярно оцінюю свою роботу і успіхи.
61. Я впевнений у собі.
62. Я загалом впливаю на поведінку оточуючих.
63. Керуючи людьми, я піддаю сумніву традиційні підходи.
64. Я заохочую ефективно працюючих підлеглих.
65. Я вважаю, що важлива частина роботи керівника полягає в проведенні консультацій для підлеглих.
66. Я вважаю, що керівникам не обов'язково постійно бути лідерами в своїх колективах.
67. В інтересах власного здоров'я я контролюю те, що їм і п'ю,
68. Я майже завжди дію відповідно до своїх переконань.
69. У мене хороше взаєморозуміння із колегами по роботі.
70. Я часто думаю над тим, що не дає мені бути більш ефективним у роботі, і дію відповідно до зроблених висновків.
71. Я свідомо використовую інших для того, щоб полегшити вирішення проблем.
72. Я можу керувати людьми, які мають високі інноваційні здібності.
73. Моя участь у зборах переважно вдала.
74. Я різними способами добиваюся того, щоб люди з мого колективу

були зацікавлені в роботі.

75. У мене рідко бувають справжні проблеми у відносинах з підлеглими.
76. Я не дозволяю собі втратити можливості для розвитку підлеглих.
77. Я досягаю того, щоб підлеглі чітко розуміли мету роботи колективу.
78. Я в цілому почуваю себе енергійним і життєрадісним.
79. Я вивчав вплив мого розвитку на мої переконання.
80. У мене є чіткий план особистої кар'єри.
81. Я не здаюсь, коли справи йдуть погано.
82. Я впевнено почуваю себе, організовуючи обговорення важливих проблем.
83. Вироблення нових ідей не складає труднощів для мене.
84. Моє слово не розходиться з ділом.
85. Я вважаю, що підлеглі повинні оспорювати мої управлінські рішення.
86. Я докладаю достатніх зусиль у визначенні ролей і завдань моїх підлеглих.
87. Мої підлеглі розвивають необхідні їм навички.
88. Я володію навичками, необхідними для створення ефективних робочих груп.
89. Мої друзі підтверджують, що я слідкую за своїм добробутом.
90. Я радий обговорювати з оточуючими свої переконання.
91. Я обговорюю з оточуючими свої довгострокові плани.
92. «Відкритий і легко пристосовується» — це опис мого характеру.
93. Я дотримуюся в цілому послідовного підходу до вирішення проблем.
94. Я спокійно ставлюся до своїх помилок, не засмучуючись через них.
95. Я вмію слухати інших.
96. Мені добре вдається розподілити роботу між оточуючими.
97. Я переконаний, що в складній ситуації мені забезпечена певна підтримка тих, ким я керую.
98. Я здатний давати хороші поради.
99. Я постійно намагаюся покращити роботу моїх підлеглих.
100. Я знаю, як справлятися з моїми емоційними проблемами.
101. Я зіставляю свої цінності з цінностями організації в цілому.
102. Я переважно досягаю того, чого прагну.
103. Я продовжую розвивати і нарощувати свій потенціал.
104. У мене зараз не більше проблем і вони не складніші, ніж рік тому.
105. В принципі я ціную нешаблонну поведінку на роботі.
106. Люди серйозно ставляться до моїх поглядів.
107. Я впевнений в ефективності моїх методів керівництва.
108. Мої підлеглі з повагою ставляться до мене як до керівника.
109. Я вважаю важливим, щоб хто-небудь ще міг справлятися з моєю роботою.
110. Я впевнений у тому, що в групі можна досягнути більшого, ніж

поодиноці.

Обробка результатів та їх інтерпретація:

Таблиця відповідей на питання тесту «Аналіз своїх особистих обмежень»
Дотримуйтесь вказівок, наведених на початку опитувальника.

В таблиці 110 клітинок, пронумерованих відповідно до номерів тверджень тексту. Якщо ви вважаєте, що твердження в цілому справедливе, перекресліть відповідну клітинку. В протилежному випадку залиште клітинку пустою.

Спочатку заповніть перший рядок, рухаючись зліва направо, потім другий і т. д. Будьте уважні, не пропускайте тверджень.

Опрацювавши всі 110 тверджень, підрахуйте підкреслені клітинки і запишіть число у відповідній клітинці підсумку; потім переходьте до таблиці підрахунку результатів.

Таблиця відповідей

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90 A	91	Г 92	93 A	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

Таблиця підрахунків результатів тесту «Аналіз своїх особистих обмежень» («Ви самі»)

Впишіть відповідні числа з підсумку таблиці відповідей в перший стовпчик («Ваш результат») наведеної нижче таблиці.

Заповніть стовпчик «Ранг», надаючи найвищому результату з першого стовпчика ранг 1, другому — 2 і т. д. Найменший результат одержить ранг 11.

Заповніть стовпчик «Зворотний ранг», надаючи найменшому результату ранг 1 і т. д. Найвищий результат одержить ранг 11.

Заповніть підсумкові таблички. В таблиці «Мої сильні сторони» містяться сфери управлінської діяльності, в яких Ви майже не маєте труднощів, в таблиці «Особисті обмеження» — сфери, що потребують першочергового розвитку.

	Ваш результат	Мої сильні сторони	Ранг	Зворотний ранг	Особисті обмеження
A		Здатність управляти і			Невміння управляти

		собою			собою
B		Чіткі цінності			Розмиті особисті цінності
C		Чіткі особисті цілі			Нечіткі особисті цілі
D		Триваючий саморозвиток			Призупинений саморозвиток
E		Хороші навички вирішення проблем			Недостатні навички вирішення проблем
F		Творчий підхід			Недостатність творчого підходу
G		Вміння впливати на оточуючих			Невміння впливати на людей
H		Розуміння особливостей управлінської праці			Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці
I		Здатність керувати			Обмеження здатності керувати
J		Вміння навчати			Невміння навчати
K		Вміння налагодити групову роботу			Низька здатність формувати колектив

Табличка підсумків

Впишіть номери 1, 2, 3 із стовпчика «Ранг»

Впишіть номери 1, 2, 3

із стовпчика «Зворотний ранг»

	Мої сильні		Мої особисті
--	------------	--	--------------

	сторони		обмеження
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	

Короткі визначення обмежень:

1. Невміння керувати собою. Нездатність в повній мірі використовувати свій час, енергію, вміння, нездатність справлятися із стресами сучасного життя управління.

2. Розмитість особистих цінностей. Відсутність чіткого розуміння своїх особистих цінностей, що не відповідають умовам сучасного ділового і приватного життя.

3. Нечіткі особисті цілі. Відсутність розуміння в питаннях про цілі свого особистого чи ділового життя; наявність цілей, несумісних з умовами сучасної роботи і життя.

4. Призупинений саморозвиток. Відсутність настороги і готовності сприймати нові ситуації та можливості.

5. Недостатність навичок вирішувати проблеми. Відсутність стратегії, необхідної в прийнятті рішення, а також вміння вирішувати сучасні проблеми.

6. Недостатність творчого підходу. Відсутність здатності генерувати достатню кількість нових ідей; невідміння використовувати нові ідеї.

7. Невміння впливати на людей. Недостатня здатність забезпечити участь і допомогу з боку оточуючих чи впливати на їх рішення.

8. Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці. Недостатнє розуміння мотивацій працівників; застарілі, негуманні чи недоцільні уявлення про роль керівника.

9. Слабкі навички керівництва. Відсутність практичних здібностей добиватися результатів від роботи підлеглих.

10. Невміння навчати. Відсутність здатності чи бажання допомогти іншим розвивати чи розширювати свої можливості.

11. Низька здатність формувати колектив. Нездатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності робочих груп чи колективів.

Закінчивши википання тесту «Аналіз особистих обмежень» («Ви самі»), Ви отримаєте особистий аналіз своїх сильних і слабких сторін як керівника. Звичайно, будь-яка самоперевірка суб'єктивна і, можливо, упереджена. Тому результати тесту не завжди розкривають вплив Ваших особистих обмежень на робочі показники. Вам пропонується два додаткових тести, які добавляють глибший і об'єктивності до раніше одержаних результатів. Перший з додаткових тестів, а саме тест «Робота», дозволить оцінити, які конкретно вимоги ставить до Вас ваша посада. Хоч для будь-якої управлінської роботи необхідні деякі побічні навички, але кожна конкретна посада також вимагає деякого

унікального поєднання умінь і здібностей від того, хто дану посаду займає, і тому важливо, щоб конкретно Ваші уміння і здібності відповідали цим вимогам.

Тест на обмеження «Робота» дає можливість проаналізувати, наскільки Ваша кваліфікація відповідає специфічним вимогам Вашої посади, і як наслідок, виявить ті навички, які потребують подальшого розвитку.

Закінчивши виконання тесту «Робота», ви зможете відразу ж, шляхом арифметичного підрахунку, зіставити свою особисту кваліфікацію за підсумками тесту «Ви самі» з конкретними вимогами до Вашої нинішньої посади за результатами тесту «Робота». В цьому полягає головна особистість нашого підходу до обмежень, і якщо нинішня посада вимагає від Вас якостей, якими Ви не володієте, то Ви отримаєте орієнтир, в якому напрямку вимагається розвиток.

Другий додатковий тест — «Інші» попросить заповнити іншим людям, і, таким чином, отримаєте об'єктивну інформацію про Ваші ділові якості. Цей тест дає можливість зібрати думку колег про Вашу компетентність як керівника з допомогою тих самих критеріїв (наявність обмежень), за якими Ви оцінювали себе самі. Найкращий ефект отримуєте тоді, коли заповнити цей тест пропонуєте кільком працівникам, що добре знайомі з Вашим стилем управління, а Ви потім порівняєте результати з тими, які витікають із заповненого Вами тесту «Ви самі».

І тест «Ви самі», і тест «Інші» характеризують Ваші показники як керівника, однак ці два масиви інформації часто суперечать один одному.

Але це не дивно — адже обидва тести нагадують одномоментні світлини, зроблені з різних точок. Розходження між двома тестами дають інформацію для дискусії, аналізу, подальшого навчання та самовдосконалення.

Завершується робота порівнянням результатів, отриманих з різних опитувальників про особисті обмеження. Підберіть всі ці результати таким чином, щоб склалося якомога більше різносторонніх і об'єктивних висновків про Ваші потреби в особистому розвитку.

Методика 2. Аналіз особистих обмежень («Робота»)

(Вудкок К., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991. — С. 267–293).

Інструкція для учасників опитування:

Тест включає опитувальник з одинадцяти частин і резюме. Цінність результатів залежить від того, наскільки правдиво Ви відповідатимете на питання. Результати також залежать від точності у визначенні вимог, що ставляться до Вашої роботи. Оцініть кожне твердження за такою шкалою: абсолютно правильно, відносно правильно, правильно — відповідно до Вашої нинішньої роботи. Закінчивши кожну частину, підрахуйте результати і лише тоді просувайтесь далі. За кожну відповідь «абсолютно правильно» нараховується два бали, «відносно правильно» — один бал. За відповідь

«неправильно» бали не ставляться. Після завершення тестування прочитайте пояснення до таблиці результатів.

Частина 1

	Абсолютне правильно	Відносно правильно	Неправильно
Мені часто доводиться працювати самотужки	2	1	0
Мені доводиться працювати поспіхом	2	1	0
Іноді мені доводиться приймати непопулярні рішення	2	1	0
Я дуже розсудлива людина	2	1	0
Робота часто заважає моєму приватному (сімейному) життю	2	1	0
Мені доводиться працювати в позаурочний час	2	1	0
Робота змушує мене харчуватися поза домом, або влаштовувати прийоми	2	1	0
Мені доводиться приймати рішення без консультації з ким-не будь	2	1	0
Мені доводиться мандрувати або проводити багато часу за межами домівки	2	1	0
Робота вимагає від мене емоційних зусиль	2	1	0

Загальний підсумок першої частини

балів.

Частина 2.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
В принципових питаннях ч повинен займати чітку позицію	2	1	0

Я ні від кого не приховую свою життєву філософію	2	1	0
Мені часто доводиться висловлювати свою особисту думку	2	1	0
Я повинен твердо стояти на принципових позиціях	2	1	0
Я приймаю рішення, які зачіпають людські цінності	2	1	0
Мої ціннісні настанови часто ставляться під сумнів	2	1	0
Я повинен здаватися іншим людям справедливим	2	1	0
Я впливаю на прийняття ключових стратегічних рішень	2	1	0
Я вимушений залагоджувати принципові питання	2	1	0
Мені доводиться давати поради і консультувати інших людей з особистих питань	2	1	0

Загальний підсумок другої частини:

балів.

Частина 3.

	Абсолютне правильно	Відносно правильно	Неправильно
Я ставлю завдання разом з іншими співробітниками	2	1	0
Я не вважаю, що моя робота приносить задоволення	2	1	0
Робота часто заважає моєму особистому життю	2	1	0

В мене не часто є можливість аналізувати свої завдання з іншими	2	1	0
Робота часто захоплює частину мого особистого життя	2	1	0
Робота не забезпечує мені можливостей для особистих досягнень	2	1	0
Мені доводиться оцінювати результати роботи Інших	2	1	0
Мені потрібно чітко ставити завдання іншим	2	1	0
Я беру участь у перспективному плануванні	2	1	0
Робота часто суперечить моїм особистим амбіціям	2	1	0

Загальний підсумок третьої частини:

балів.

Частина 4.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
Робота вимагає від мене, щоб я постійно освоював нові навички і вміння	2	1	0
Я очікую, що або статус моєї роботи зросте, або я перейду на іншу роботу з більш широкими перспективами	2	1	0
В майбутньому робота значно підвищить рівень вимог до мене	2	1	0
Скоріше за все, моя робота значно зміниться в найближчі роки	2	1	0

Мабуть, я зіткнувся з прискоренням психологічних нововведень	2	1	0
Моя робота не дозволяє залишатися байдужим	2	1	0
Очевидно, моя робота вимагає від мене більшої продуктивності	2	1	0
Я повинен розвивати відносини довіри з оточуючими	2	1	0
Я повинен бути постійно відкритим і сприйнятним для нових ідей і нових методів роботи	2	1	0
В майбутньому мені стане важче досягати успіхів	2	1	0

Загальний підсумок четвертої частини:

балів.

Частина 5

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
Вирішення проблем — це важлива частина моєї роботи	2	1	0
Мені доводиться значною мірою покладатися на експертні судження	2	1	0
Встановлених для мене формальних порядків небагато	2	1	0
Мені доводиться мати справу з великим об'ємом складної інформації	2	1	0
В мої обов'язки входить складання значної кількості планів	2	1	0
Мені доводиться постійно вносити зміни в плани на основі набутого досвіду	2	1	0
Мені необхідно швидко використовувати відкриті можливості	2	1	0

Багато з проблем мені необхідно вирішувати на засіданнях	2	1	0
Мені доводиться вибирати, яким саме способом вирішувати проблеми	2	1	0
Я часто опиняюся в непередбачених чи незвичних ситуаціях	2	1	0

Загальний підсумок п'ятої частини:

балів.

Частина 6.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
Мені часто доводиться випробовувати нові чи незвичні способи вирішення питань	2	1	0
Деякі сфери моєї роботи перебувають у стані постійних змін	2	1	0
Я повинен бути більш винахідливим, ніж більшість моїх колег	2	1	0
Я повинен критично ставитися до пропозицій, висловлених іншими	2	1	0
Я повинен використовувати найсвіжіші дані в процесі мислення	2	1	0
Знайти правильну відповідь інколи буває непросто	2	1	0
Я керую людьми, не схильними до нововведень	2	1	0

Я повинен генерувати чи отримувати нові ідеї	2	1	0
Часто мені доводиться діяти методом спроб і помилок	2	1	0
Мені часто доводиться робити те, що виходить за рамки традиційного	2	1	0

Загальний підсумок шостої частини:

балів.

Частина 7.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
Для досягнення успіху я повинен бачити, що оточуючі приймають до уваги мої погляди	2	1	0
Здійснювати вплив і на інших - ось ключ до мого успіху	2	1	0
Я повинен складати хороше перше враження	2	1	0
Мені потрібно бути наполегливим	2	1	0
Мені потрібне хороше взаєморозуміння з тим, з ким я працюю	2	1	0
Мені потрібно багато і консультувати і переконувати інших	2	1	0
Засідання - це важлива частина мого трудового життя	2	1	0

Мені потрібно надавати іншим чіткі докази	2	1	0
Мені потрібно приймати до уваги погляди оточуючих	2	1	0
Важливо, щоб люди серйозно ставились до моїх слів	2	1	0

Загальний підсумок сьомої частини: балів.

Частина 8.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
Мені доводиться керувати людьми з дуже різними здібностями	2	1	0
Мені необхідно відкрито обговорювати стиль керівництва з іншими людьми	2	1	0
Я мушу внести суттєвий вклад в покращення морального клімату в моєму колективі	2	1	0
Я мало консультую підлеглих керівників більш нижчого рангу з приводу їх стилю управління і підходів	2	1	0
Моїм підлеглим потрібні серйозні стимули	2	1	0
Від мене вимагається, щоб я прийняв «прогресивний» стиль керівництва	2	1	0
З кожним з підлеглих я повинен будувати спілкування по-своєму	2	1	0
Я повинен допомогти становленню більш ефективних прийомів управління	2	1	0

Я повинен делегувати іншим значну частину своїх повноважень	2	1	0
Я повинен постійно аналізувати виробничі показники мого підрозділу	2	1	0

Загальний підсумок восьмої частини:

балів.

Частина 9.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
Мені потрібно аналізувати і визначати функції інших людей	2	1	0
Мені доводиться значною мірою залежати від своїх підлеглих	2	1	0
Мені необхідно управляти тим, як підлеглі використовують свій час	2	1	0
Моє головне завдання — щоденно підтримувати мотивацію підлеглих до роботи	2	1	0
Я повинен широко делегувати свої повноваження	2	1	0
Я суттєво впливаю на винагороду, яку одержують мої підлеглі	2	1	0
Мені доводиться керувати деякими дуже важкими людьми	2	1	0
Я повинен уточнювати функції і вклад в роботу тих, ким я керую	2	1	0
Я повинен допомагати іншим співробітникам підвищити трудові показники, висловлюючи їм свою думку (зворотній зв'язок)	2	1	0
Я повинен встановити для інших ефективний порядок роботи	2	1	0

Загальний підсумок дев'ятої частини:

балів.

Частина 10.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
Я повинен допомогти своїм підлеглим в одержанні нових умінь	2	1	0
Я повинен вишукувати і використовувати можливості для навчання тих, ким я керую	2	1	0
Я відіграю важливу роль у розвитку кар'єри тих, ким я керую	2	1	0
Мені доводиться виступати викладачем за сумісництвом	2	1	0
Я повинен оцінювати роботу інших працівників	2	1	0
Консультувати інших — це частина моєї роботи	2	1	0
Якщо б мої підлеглі не володіли необхідною підготовкою, то це серйозно зашкодило б успішній роботі підрозділу, яким я керую	2	1	0
Я повинен вміти виявляти потенціал інших працівників	2	1	0
Я повинен виховувати у своїх підлеглих конструктивні установки	2	1	0
Я відповідаю за рекомендацію працівників на курси підвищення кваліфікації	2	1	0

Загальний підсумок десятої частини:

балів.

Частина 11.

	Абсолютно правильно	Відносно правильно	Неправильно
--	------------------------	-----------------------	-------------

Я часто веду засідання	2	1	0
Час від часу мені доводиться брати на себе керівництво різними групами	2	1	0
Моя посада вимагає, щоб я організував своїх підлеглих у ефективну команду	2	1	0
Важливо, щоб у керованому мною колективі підтримувався клімат відкритості і довіри	2	1	0
Моєму підрозділу потрібні хороші відносини з іншими підрозділами	2	1	0
Мені доводиться працювати з іншими людьми над спільними проблемами	2	1	0
Я повинен оцінювати результати роботи колективів	2	1	0
Важливо, щоб мої підлеглі розуміли і підтримували цілі нашого підрозділу	2	1	0
Люди, якими я керую, повинні залежати один від одного	2	1	0
Для виконання поставлених завдань я час від часу повинен створювати робочі групи	2	1	0

Загальний підсумок одинадцятої частини:

балів.

Обробка результатів та їх інтерпретація:

Впишіть в стовпчик А результати тесту від частини 1 до частини 11. Розділіть кожне число в стовпчику А на 2 і впишіть одержані результати в стовпчик Б.

		А	Б
Частина 1 Частина 2	Невміння управляти собою Розмиті особисті цінності		
Частина 3	Нечіткі особисті цілі		

Частина 4	Призупинений саморозвиток		
Частина 5	Недостатність навичок вирішувати проблеми		
Частина 6	Недостатність творчого підходу		
Частина 7	Невміння впливати на людей		
Частина 8	Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці		
Частина 9 Частина 10	Слабкі навички керівництва Невміння навчати		
Частина 11	Низька здатність формувати колектив		

Одержані Ваші результати показують, наскільки важливо бути вільним від кожного з обмежень стосовно Вашої нинішньої посади. Чим вище число в стовпчику Б, тим актуальніше для Вас вирішити питання, пов'язані з даним обмеженням.

Співставлення результатів тестів «Ви самі» і «Робота».

Виконавши тест «Ви самі», Ви отримали результати того, як Ви самі бачите свої власні обмеження. Тест складено таким чином, щоб поглибити це знання і оцінити важливість відповідних обмежень для Вашої нинішньої роботи.

Перенесіть результати з стовпчика Б з попередньої таблиці в стовпчик А наступної таблиці.

	Підсумки тесту «Робота»	Підсумки тесту «Ви самі»	Розбіжності
Обмеження	А	Б	В
Невміння керувати собою			
Розмиті особисті цінності			
Нечіткі особисті цілі			
Призупинений саморозвиток			
Недостатність навичок вирішувати проблеми			
Недостатність творчого підходу			
Невміння впливати на людей			
Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці			

Слабкі навички керівництва			
Невміння навчати			
Низька здатність формувати колектив			

Перенесіть також в стовпчик Б цієї таблиці результати з кожного обмеження із тесту на обмеження «Ви самі». Кожного разу, коли число стовпчика А більше за число в стовпчику Б, вирахуйте різницю і впишіть її в стовпчику В, а якщо число в стовпчику А менше чи дорівнює числу в стовпчику Б, то в стовпчику В нічого не записуйте. З обмеженнями, яким відповідає будь яке число в стовпчику В, у Вас, очевидно, виникнуть проблеми на Вашій нинішній посаді. Чим більша величина розбіжності тим важливіше позбутися цього обмеження. Однак пам'ятайте, що це дуже суб'єктивний спосіб, тому обміркуйте і зважте цінність результатів до того, перш ніж розробляти свій особистий план.

Методика 3. Аналіз особистих обмежень («Інші»)

Інструкція для менеджера:

Відповіді на цей тест можуть бути не із приємних. Для нього підберіть людей, які, як на Ваш погляд, можуть різносторонньо оцінити Вашу діяльність як управлінця. Пам'ятайте, що вірогідність результатів залежить від того, наскільки добре ці люди знають Вас як керівника, рівного на посаді співробітника,

З допомогою отриманих результатів перевірте точність і вірогідність тесту «Ви самі».

Підготуйте інструкції і тест «Інші» для тих, кого Ви хотіли б залучити до заповнення тесту. Радимо, щоб число учасників було не менше трьох.

Інструкція для експерта, який оцінює менеджера:

Напишіть ім'я людини, яку Ви аналізуєте. На наступних сторінках наведено 110 тверджень, які відносяться чи не відносяться до людини, яка аналізується Вами. Прочитайте кожне твердження, вирішіть, чи підходить воно для опису даної людини. Якщо Вам видається, що так, то відмічайте відповідну клітинку в кінці тексту. Якщо ж Ви вважаєте, що ні, або у Вас немає конкретної точки зору, то залишіть клітинку чистою. Відповідайте на всі запитання максимально правдиво. Не соромтеся висловити свої суб'єктивні враження; на даній основі будуть оцінюватися результати. Ваша думка принесе найбільшу користь, якщо Ви висловите її абсолютно чесно.

Отже, він (вона)...

1. Занадто перенапружується, щоб відповідати своїй посаді.
2. Не має чіткої позиції з принципових питань.
3. Не проявляє достатньо рішучості, коли вимагаються важливі особисті рішення.
4. Не докладает особистих зусиль для самовдосконалення.

5. Часто не в змозі ефективно вирішувати проблеми.
6. Не часто експериментує чи випробовує нові ідеї.
7. Дотримується поглядів, які колеги зазвичай не беруть до уваги.
8. Очевидно, недостатньо розбирається в основах управління.
 9. Важко налагоджує ефективну роботу підлеглих.
 10. Діє так, ніби за навчання підлеглих відповідає хтось інший
 11. Вважає, що вести засідання — це важка і невдячна справа
 12. Схоже, має слабке фізичне здоров'я.
 13. Рідко просить інших людей висловитися з приводу його підходів на життя і роботу.
14. З труднощами міг би відповісти на запитання, чого хоче досягти в житті.
15. Судячи зі всього, не володіє великим потенціалом для по дальшого навчання і професійного зростання.
 16. Системно підходить до вирішення проблем.
 17. До нього підходить вираз «людина, яка не любить змін»
 18. Досить часто йому буває важко ефективно впливати на інших людей.
 19. Очевидно, не задумувався над своїм стилем керівництва.
 20. Скоріше всього, не користується повною підтримкою підлеглих.
 21. Докладає мало зусиль до навчання і розвитку підлеглих.
 22. Йому не вистачає умінь створювати ефективні робочі групи.
 23. Йому дуже не подобається, що він непопулярний.
 24. Часто йде шляхом найменшого опору замість того, щоб робити те, що потрібно.
25. Часто вимушений змінювати цілі життя чи роботи, тому що справи йдуть незадовільно.
 26. Не прагне знайти натхнення у власному трудовому житті.
 27. Рідко аналізує цілі роботи.
 28. Володіє меншими творчими здібностями, ніж інші керівники.
 29. Не справляє сприятливого першого враження.
 30. Рідко обговорює і не прагне знати чужу думку про свої слабкі і сильні сторони.
31. Йому важко вдається побудувати позитивні взаємовідносини з підлеглими.
32. Рідко виділяє час на оцінку потреб своїх підлеглих в особистому розвитку.
 33. Не володіє реальним досвідом формування колективу.
 34. Не вміє ефективно керувати колективом.
 35. Рідко займає тверду позицію в принципових питаннях.
 36. Очевидно, необ'єктивно оцінює результати роботи.
 37. Рідко прагне набути певного досвіду.
 38. Не справляється з потоком інформації.

39. Іноді акцентує увагу на встановлених правилах на шкоду експериментуванню.
40. Часто не проявляє належної наполегливості.
41. Виходить з припущення, що неможливо змінити ставлення людей до роботи.
42. Деяким з його підлеглих здається, що він не вносить належного вкладу в роботу організації.
43. Мало довіряє системам оцінки.
44. Не створює атмосфери відкритості і довіри.
45. Дозволяє роботі наносити серйозну шкоду своєму особистому (сімейному) життю.
46. Іноді веде себе врозріз з декларованими переконаннями.
47. Дозволяє, щоб робота занадто глибоко втручалася в його особистий час.
48. Рідко прагне почути думку оточуючих про його поведінку чи здібності.
49. Погано вміє планувати.
50. Переважно виходить із себе і капітулює, якщо рішення не лежать на поверхні.
51. Тяжко знаходить взаєморозуміння з оточуючими.
52. Не зовсім розуміє, що примушує інших людей працювати краще.
53. Не вміє ефективно делегувати повноваження.
54. Переважно уникає висловлювати оточуючим свою думку про них.
55. Йому варто покращити відносини між колективом, яким він керує, та іншими підрозділами організації.
56. Часто виглядає на роботі стомленим.
57. Недостатньо піддає сумніву свої цінності.
58. Схоже, робота не приносить йому особливого задоволення.
59. Схоже, не отримує задоволення від долаття труднощів.
60. Не проводить тверезого аналізу своїх досягнень і показників.
61. Занадто самовпевнений.
62. Йому важко добитися, щоб інші співробітники діяли так, як потрібно.
63. Дотримується застарілих поглядів в процесі управління.
64. Недостатньо заохочує ефективну роботу підлеглих.
65. Рідко консультує підлеглих.
66. Дотримується точки зору, що керівник повинен бути лідером для підлеглих у всіх випадках життя.
67. Має схильність занадто багато їсти (чи пити).
68. Часто буває непослідовним.
69. Йому не вистачає хорошого взаєморозуміння з колегами по роботі.
70. Рідко задумується над тим, що заважає вдосконаленню його ділових якостей.

71. Не звертається за допомогою до інших людей при вирішенні проблем.
72. Йому важко стикатися з труднощами в процесі управління творчими людьми.
73. Погано проявляє себе на засіданнях.
74. Керує всіма співробітниками в однаковому стилі.
75. Іноді зустрічається з великими труднощами в своєму спілкуванні з підлеглими.
76. Втрачає можливості для навчання і розвитку підлеглих.
77. Не дуже намагається пояснити підлеглим, що саме від них вимагається.
78. Не виглядає енергійним та життєрадісним.
79. Схоже, не знає про те, як виховання вплинуло на його погляди.
80. Не має певного плану кар'єри, але такий план йому не зашкодив би.
81. Готовий швидко здатися, якщо справа різко ускладнюється.
82. Невпевнено проводить групові засідання з вирішення проблем.
83. Вироблення ідей часто дається йому важко.
84. Іноді не дотримується того, що декларує.
85. Не любить, коли люди ставлять під сумнів його рішення.
86. Не докладає зусиль до визначення функцій і завдань кожному з підлеглих.
87. Мало сприяє професійному зростанню підлеглих, хоча вони мають в цьому потребу.
88. Не володіє достатнім умінням, щоб організувати ефективний трудовий колектив.
89. Люди бачили, як він недбало ставився до себе.
90. Вагається, чи варто обговорювати з іншими свої особисті погляди.
91. Майже ніколи не обговорює з іншими свої довгострокові цілі.
92. Його навряд чи можна назвати відкритим і «гнучким».
93. Переважно не дотримується методичного підходу до вирішення проблем.
94. Зробивши помилку, стає явно роздратованим чи засмученим.
95. Не вміє слухати.
96. Не вміє ефективно делегувати іншим свої повноваження.
97. Якщо б виникли труднощі, то він, вочевидь, не отримав би повної підтримки від підлеглих.
98. Виходить з припущення, що консультування інших приносить мало користі.
99. Не допомагає підлеглим підвищити ефективність їхньої праці (понад те, що вони роблять в даний момент).
100. Іноді йому важко справитися зі своїми емоційними труднощами.
101. Його цінності не збігаються з тими, якими керується організація.

102. Йому не вдається здійснити свої особисті амбіції.
103. Рідко напружує всі свої сили.
104. Схоже, сьогодні йому важче, ніж рік тому.
105. Не визнає веселої поведінки на роботі.
106. Часто його не сприймають серйозно.
107. Керує методами, в які сам не дуже вірить.
108. Підлеглі низької думки про його здібності бути керівником.
109. Не готує собі наступника.
110. Не вміє «грати в команді».

Обробка результатів та їх інтерпретація:

Таблиця відповідей для тесту «Інші».

В наведеній нижче таблиці ПО квадратів, пронумерованих відповідно до тверджень, з яких складається тест.

Якщо Ви вважаєте, що твердження підходить до даної людини, перекресліть цей квадрат хрестиком. Якщо твердження, як Вам здається, не повністю підходить, залиште квадрат без поміток.

Розпочніть заповнення з верхньої лінійки, просуваючись зліва направо; після цього заповніть другу лінійку і т. д. Прагніть не пропустити яке-небудь твердження.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	11	21	31	41	51	61	71	81	91	101
2	12	22	32	42	52	62	72	82	92	102
3	13	23	33	43	53	63	73	83	93	103
4	14	24	34	44	54	64	74	84	94	104
5	15	25	35	45	55	65	75	85	95	105
6	16	26	36	46	56	66	76	86	96	106
7	17	27	37	47	57	67	77	87	97	107
8	18	28	38	48	58	68	78	88	98	108
9	19	29	39	49	59	69	79	89	99	109
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110

Всього:

Підрахуйте кількість відмічених клітинок в кожному вертикальному стовпчику та впишіть суму в пусті клітинки внизу, після чого переходьте до таблиці результатів.

Таблиця результатів тесту «Інші».

Перенесіть Ваші підсумкові результати з таблиці відповідей у відповідний рядок стовпчика «Сума». Заповніть стовпчик «Ранг», присвоюючи найвищій сумі порядковий номер 1, а найменшій — 11.

Стовпчик	Особисті обмеження	Сума	Ранг
A	Невміння управляти собою		
B	Розмиті особисті цінності		
C	Нечіткі особисті цілі		
D	Призупинений саморозвиток		
E	Недостатність навичок вирішувати проблеми		
F	Недостатність творчого підходу		
G	Невміння впливати на людей		
H	Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці		
I	Слабкі навички керівництва		
J	Невміння навчати		
K	Низька здатність формувати колектив		

Провівши остаточне ранжування, можете повідомити підсумки тесту людині, яку Ви аналізували.

Як зіставити результати тестів «Ви самі» і «Інші».

За допомогою бланка (див. нижче) можна зіставити результати Вашого самоаналізу з думкою про Вас інших людей.

Інструкція:

1. Внесіть оцінки, поставлені Вам іншими людьми при виконанні тесту «Інші», в наведену таблицю. (Якщо тих, що відповідали, було менше чотирьох, то залиште частину стовпчиків незаповненими; якщо свою думку про Вас висловили більше чотирьох, то зробіть додаткові стовпчики.

2. Підрахуйте всі суми, що відповідають обмеженням по горизонталі, і внесіть результати в стовпчик E (Всього).

3. Для заповнення стовпчика F (середня оцінка) розділіть стовпчик E на число учасників опитування і відніміть одержану відповідь від числа 10. Результат внесіть в стовпчик F

4. Впишіть оцінки з тесту «Ви самі» в стовпчик G.

5. Приплюсуйте числа з нового рядка в стовпчику E до чисел в стовпчику G по горизонталі і розділіть на 2. Впишіть результат в стовпчик H.

1	A	B	C	D	E	F	G	
	Тест «Інші» учасник №1	Тест «Інші» учасник №2	Тест «Інші» учасник №3	Тест «Інші», учасник №4			Оцінка тесту «Ви самі»	

Особисті обмеження	Оцінки	Оцінки	Оцінки	Оцінки	Всього	Серед- ня оцінка		Середня оцінка
Невміння управляти собою								
Розмиті особисті ЦІННОСТІ								
Нечіткі особисті цілі								
Призупинений саморозвиток								
Недостатність навичок вирішувати проблеми								
Недостатність творчого підходу								
Невміння впливати на людей								

	A	B	C	D	E	F	G	H
Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці								
Слабкі навички керівництва								
Невміння навчати								

Низька здатність формувати колектив								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Середня оцінка в стовпчику Н — це хороший показник Ваших сильних сторін і обмежень, оскільки Ваше власне уявлення відкоректовано думкою інших людей. Низькі оцінки в цьому стовпчику вказують на важливі сфери, якими Ви повинні зайнятися в процесі свого розвитку як управлінець. Можливо, доцільно занести Ваші результати в наведені нижче таблиці.

Мої сильні сторони як управлінця

Вищі оцінки	Здібності і навички

Обмеження, які перешкоджають розкриттю мого потенціалу

Нижчі оцінки	Здібності і навички

Як зіставити результати тестів «Ви самі», «Робота», «Інші».

Заповніть наведену нижче таблицю наступним чином: перенесіть оцінки по тесту «Робота» із стовпчика А в стовпчик А даної таблиці. В стовпчик Б перенесіть суми із стовпчика Н. Якщо число в стовпчику А більше, ніж у стовпчику Б, то вирахуйте різницю Б з А і запишіть відповідь у стовпчик В. Якщо число в стовпчику А менше або рівне числу в стовпчику В, не пишеться нічого. Напроти деяких обмежень з'являться числові значення в стовпчику В (розходження), і саме на них Вам доведеться звернути особливу увагу з точки зору особистого росту. Чим більша величина розходження, тим більшу користь принесе Вам позбавлення від даного обмеження.

Обмеження	Оцінка тесту «Робота»	Середня оцінка	Розходження
	А	Б	В
Невміння керувати собою			
Розмиті особисті цінності			
Нечіткі особисті цілі			
Призупинений саморозвиток			

Недостатність навичок вирішувати проблеми			
Недостатність творчого підходу			
Невміння впливати на людей			
Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці			
Слабкі навички керівництва			
Невміння навчати			
Низька здатність формувати колектив			

Наведені нижче тести допоможуть поглибити Ваше розуміння концепції особистих обмежень і Ваше знання про себе. Поверхове розуміння скоріше за все не змінить Вашої поведінки і ділових якостей. Тести пропонують реалістичну оцінку сильних і слабких сторін, допомагають чіткіше визначити особисті цілі і стимулювати зусилля у напрямі особистого зростання.

Одне застереження. Аналізуючи результати тесту на обмеження «Інші», Ви отримуєте в свої руки думки, в яких можуть міститися особисті нападки. Завжди буває нелегко визнати корисними відверто критичні оцінки і потім використати їх конструктивно. І все ж, постарайтесь позитивно поставитися до таких результатів. Зібрана інформація може стати дуже корисною для Вас, але лише в тому випадку, якщо ви будете відкритим для сприйняття її суті. Тоді на основі результатів всіх трьох тестів Ви обґрунтовано і зі знанням справи зможете планувати і здійснювати професійне навчання, а також будувати ефективну ділову кар'єру.

(Конкретні рекомендації наведені щодо вирішення цього питання наведені в книзі Вудкок К., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. - М.: Дело, 1991. -320 с).

Результати тесту також можна використати для покращення роботи всієї організації, установи. Серед можливих додаткових сфер використання можуть бути такі:

- оцінка потреби в навчанні;
- встановлення критеріїв для підбору кадрів;
- планування кадрових переміщень;
- консультування з питань про вибір професії;
- консультування під час атестаційної співбесіди;
- визначення освітніх потреб;
- перепідготовка керівників;
- створення колективу.

РОЗДІЛ 4. Психологічні основи прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій

Для дослідження особливостей прийняття керівниками управлінських рішень можна використати методики, наведені в розділах 1 та 3 психологічного практикуму.

РОЗДІЛ 5. Ефективність різних стилів керівництва управлінського персоналу освітніх організацій

Методика: Оцінка стилю керівництва

(Козловська О. В., Ромашок А. Й., Урумський В. І. (Укладачі).
Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників: Збірник
тестів для керівників закладів освіти. — Тернопіль, 1999. — С 27—31).

Мета дослідження: виявлення стилю керівництва менеджера.

Інструкція для учасників дослідження:

Пропонується в стверджувальній формі об'єктивно відповісти на запитання, які стосуються Вашого характеру, ставлення, звичок, нахилів, обвести кружечком номери тих питань, які відповідають Вашій поведінці і ставленню до людей. Якщо Ви ніколи не зустрічалися з деякими з цих ситуацій, постарайтесь уявити, як би Ви могли себе поводити в них.

1. В роботі з людьми я віддаю перевагу, щоб вони беззастережно виконували мої розпорядження.
2. Мене легко захопити новими задачами, але я швидко втрачаю інтерес до них.
3. Люди часто заздять моєму терпінню і витримці.
4. В складних ситуаціях я завжди думаю про інших, а потім про себе.
5. Мої батьки рідко примушували мене робити те, що я не хотів.
6. Мене дратує, коли хто-небудь проявляє занадто багато ініціативи.
7. Я дуже напружено працюю, поскільки не можу покластися на своїх заступників.
8. Коли я відчуваю, що мене не розуміють, я відмовляюся від спроби довести що-небудь.
9. Я вмію об'єктивно оцінити своїх підлеглих, виділивши серед них сильних, середніх і слабких.
10. Мені доводиться часто радитися зі своїми заступниками, перш ніж віддати певне розпорядження.
11. Я рідко наполягаю на своєму, щоб не викликати в людей роздратування.
12. Перекоаний, що мої оцінки успіхів і невдач підлеглих точні і справедливі.
13. Я завжди вимагаю від підлеглих неухильного дотримання моїх наказів і розпоряджень.
14. Мені легше працювати одному, ніж керувати людьми.
15. Більшість вважає мене чуйним керівником.

16. Мені здається, що від колективу не варто нічого приховувати — ні хорошого, ні поганого.

17. Якщо ж я зустрічаю опір, в мене пропадає інтерес до роботи з людьми.

18. Ігнорую колективне керівництво, щоб забезпечити ефективність одноосібного керівництва.

19. Щоб не підірвати свій авторитет, я ніколи не визнаю своїх помилок.

20. Мені часто для ефективної роботи не вистачає часу.

21. На грубість підлеглих я прагну знайти відповідну реакцію, яка не викликає конфліктів.

22. Я роблю все, щоб підлеглі охоче виконували мої доручення.

23. З підлеглими в мене дуже тісні контакти і товариські відносини.

24. Я завжди прагну за будь-яку ціну бути першим у всіх справах.

25. Я намагаюсь виробити універсальний стиль управління, який підходить до більшості ситуацій.

26. Мені легше сприймати точку зору більшості колективу, ніж виступати проти нього.

27. Мені здається, що підлеглих треба хвалити за кожне, навіть незначне, досягнення.

28. Я не можу критикувати підлеглого в присутності інших людей.

29. Мені доводиться частіше просити, ніж вимагати.

30. Я часто втрачаю від збудження контроль над своїми почуттями, особливо коли мені надокучають.

31. Якщо б я мав можливість частіше бувати серед підлеглих, то ефективність мого керівництва значно б підвищилась.

32. Я інколи проявляю спокій і байдужість до інтересів, захоплень підлеглих.

33. Я надаю найбільш кваліфікованим підлеглим більше само стійності в розв'язанні складних завдань, особливо не контролюючи їх.

34. Мені до вподоби аналізувати і обговорювати з підлеглими їх проблеми.

35. Мої помічники справляються не лише зі своїми, а й з моїми функціональними обов'язками.

36. Мені легше уникнути конфлікту з вищим керівництвом, ніж з підлеглими, яких завжди можна поставити на місце.

37. Завжди домагаються виконання своїх розпоряджень, не зважаючи на обставини.

38. Найбільш важка справа для мене — це втручатися в хід роботи людей, вимагати від них додаткових зусиль.

39. Щоб краще зрозуміти підлеглих, я прагну уявити себе на їх місці.

40. Перекоаний, що керівництво людьми повинно бути гнучким — підлеглим не можна демонструвати ні сталевий непохитності, ні панібратства.

41. Мене більше хвилюють власні проблеми, ніж інтереси підлеглих.
42. Мені доводиться часто займатися поточними справами і відчувати від цього велике емоційне й інтелектуальне навантаження.
43. Батьки примушували мене підкорятися навіть тоді, коли я вважав це нерозумним.
44. Роботу з людьми я уявляю собі як тяжку справу.
45. Я прагну розвивати в колективі взаємодопомогу і співробітництво.
46. Я з вдячністю ставлюся до пропозицій і порад своїх підлеглих.
47. Головне в керівництві — розподілити обов'язки.
48. Ефективність управління досягається тоді, коли підлеглі існують лише як виконавці волі керівника.
49. Підлеглі — безвідповідальні люди, і лише тому їх потрібно постійно контролювати.
50. Найкраще надати повну самостійність колективу і ні в що не втручатися.
51. Для більш якісного керівництва потрібно заохочувати найбільш здібних підлеглих і суворо карати недбайливих.
52. Я завжди визнаю свої помилки і вибираю більш правильне рішення.
53. Мені доводиться часто пояснювати невдачі в управлінні об'єктивними обставинами.
54. Порушника дисципліни я суворо караю.
55. В критиці недоліків підлеглих я безжалісний.
56. Іноді мені здається, що в колективі я зайва людина.
57. Перш ніж карати підлеглих, я прагну похвалити їх.
58. Я добре взаємодію з колективом і прислухаюся до його думки.
59. Мені часто дорікають за надмірну увагу до підлеглих.
60. Якщо б мої підлеглі робили так, як я вимагаю, я досягнув би більшого.

Обробка результатів та їх інтерпретація:

Точно оцінити стиль управління за допомогою даного тесту досить важко. Тут вимагається не лише самооцінка, а й аналіз практичної діяльності керівника. Однак, підрахувавши номери відповідних тверджень і користуючись ключем-таблицею, можна визначити ступінь виявленості авторитарно-одноосібного, пасивного і одноосібно-демократичного стилю управління.

Ключ-таблиця

Стиль управління	Номер відповіді-твердження	Сума відповідей
Авторитарно-одноосібний	1,6,7,12,13,18,19,24,25,30,31, 36,37,42,43,48,49,54,55,60	
Пасивний	2,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32, 35,38,41,44,47,50,53,56,59	

Одноосібно- демократичний	3,4,9,10,15,16,21,22,27,28,33, 34,39,40,45,46,51,52,57,58	
------------------------------	--	--

Залежно від отриманих сум у відповідях ступінь виявленості стилю буде різним: мінімальний (0 — 7), середній (8 — 13) і високий (14 — 20). Якщо оцінки мінімальні по всіх трьох показниках, то стиль вважається нестійким, невизначеним. У досвідченого керівника спостерігається комбінація різних стилів керівництва.

На наш погляд, варто віддати перевагу поєднанню авторитарного і демократичного стилів, коли керівник використовує гнучкі методи роботи з людьми і повсякчасно стверджує діловий стиль управління.

Для більш повної характеристики індивідуального стилю і наступного вдосконалення його, можна керуватися наступною таблицею.

Таблиця-характеристика індивідуального стилю управління

Авторитарно-одноосібний	
0-7	Мінімальний ступінь: виявляється в слабкому бажанні бути лідером, нестійких «календарних» навичках, самовпевненості, впертості; прагненні доводити розпочату справу до кінця, критикувати відстаючих і нездібних підлеглих.
8-13	Середній ступінь: відображає хороші лідерські якості, вміння командувати діями підлеглих, вимогливість і наполегливість, прагнення впливати на колектив силою наказу і примусу, цілеспрямованість і егоїзм, поверхове ставлення до запитів підлеглих, небажання вислуховувати пропозиції заступників.
14—20	Високий ступінь: розкриває яскраво виражені людські якості і прагнення до одноосібної влади, непохитність і рішучість в судженнях, енергійність і жорсткість вимогливості, невміння врахувати ініціативу підлеглих і надавати їм самостійність, надмірну різкість у критиці, упередженість в оцінках, честолюбність і низьку сумісність із заступниками, зловживання покараннями, ігнорування громадською думкою.
Пасивний	
0-7	Мінімальний ступінь: проявляється в нестійкому бажанні працювати з людьми, невмінні ставити перед підлеглими завдання і вирішувати їх спільно, невпевненості і нечіткості в розподілі обов'язків, імпульсивності в критиці недоліків підлеглих, слабкій вимогливості і відповідальності. J

8-13	Середній ступінь: відображає прагнення перекласти свої обов'язки на заступників, пасивність у керівництві людьми, невимогливість і довірливість, здатність піддаватися сторонньому впливові і страх перед необхідністю самостійно приймати рішення, надмірна м'якість до порушників дисципліни, схильність до вмовляння.
14—20	Високий ступінь: показує надмірну байдужість до інтересів колективу, небажання брати на себе відповідальність і приймати складні рішення, невічливість і самоусунення від управління, підвищену навіюваність і слабку волю, безпринциповість і невміння відстоювати свою точку зору, відсутність цілей діяльності і конкретних планів, потурання, панібратство.
Одноосібно-демократичний	
0-7	Мінімальний ступінь: свідчить про слабе прагнення бути ближче до підлеглих, співпрацювати і вислуховувати поради заступників, спроби спрямовувати діяльність колективу через заступників і актив, деяку невпевненість в своїх командно-організаторських якостях.
8-13	Середній ступінь: розкриває стійке прагнення жити інтересами колективу, проявляти турботу про підлеглих, їхню ініціативу, реагувати на критику і спиратися на актив, вміння переконувати і пояснювати зміст наказів, поєднувати заохочення, використання прохання і прислуховуватися до пропозицій підлеглих, розвивати колективну думку.
14-20	Високий ступінь: відображає уміння координувати і виправляти діяльність колективу, надавати самостійність найбільш здібним підлеглим, спільно розвивати ініціативу і нові методи роботи, переконувати і надавати моральну підтримку, бути справедливим і тактовним у суперечці, вивчати індивідуальні якості особистості і соціально-психологічні процеси колективу, розвивати критику і самокритику, попереджувати конфлікти і створювати високоморальну атмосферу в колективі.

Частина 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

РОЗДІЛ 6. Соціальні позиції та ролі працівників освітніх організацій Методика: Діагностика рівня емоційного вигорання (В. В. Бойко)

(Райгородский Д. Я. (автор-составитель). Практическая психодиагностика: Методики и тесты. — Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. — С. 161—169).

Мета дослідження: Визначення рівня сформованості симптомів «вигорання» та фаз розвитку комплексу деструктивних переживань, пов'язаних із роботою у людей, зайнятих у соціальній сфері.

Інструкція для учасників дослідження:

На кожне із запропонованих нижче суджень дайте відповідь «так» чи «ні». Візьміть до уваги, якщо у формулюваннях опитувальника мова йде про партнерів, то маються на увазі суб'єкти вашої професійної діяльності пацієнти, клієнти, споживачі, замовники, учні, студенти та інші люди, з якими ви щоденно працюєте.

Текст опитувальника:

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервуватися, напружуватися, переживати.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Теплота у взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою — хорошого чи поганого.
6. Від мене як від професіонала мало залежить благополуччя партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2—3) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що професійно я не можу дати партнерам того, що потребує професійний обов'язок.
10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.
12. Трапляється, я погано засинаю (сплю) через переживання, пов'язані з роботою.
13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.
15. Я б змінив місце роботи, якби з'явилася така можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні надати партнеру професійну підтримку партнеру, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові контакти.

18. Мене глибоко вражає ситуація, коли щось не виходить у стосунках з діловим партнером.

19. Я так втомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.

20. Через брак часу, втому чи напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.

21. Іноді звичайні ситуації спілкування на роботі дратують мене.

22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.

23. Спілкування з партнерами спонукає мене уникати людей.

24. При згадці про деяких колег по роботі або партнерів у мене псується настрій.

25. Конфлікти або суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.

26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.

27. Обстановка на роботі мені здається дуже складною і важкою.

28. В мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось повинно трапитися; як би не припуститися помилки; чи зможу зробити все, як потрібно; чи не скоротять мене тощо.

29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюся обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.

30. В спілкуванні на роботі я притримуюся принципу «не роби людям добра — не отримаєш зла».

31. Я з радістю розповідаю домашнім про свою роботу.

32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість, виникають конфлікти).

33. Іноді я відчуваю, що потрібно виявити співчуття до партнера, але не в змозі цього зробити.

34. Я дуже переживаю за свою роботу.

35. Партнерам по роботі віддаєш багато уваги та турботу у більшій мірі, ніж отримуєш від них визнання.

36. При думці про роботу мені, як правило, стає не по собі: починає колоти в області серця, підвищується тиск, виникає головний біль.

37. В мене добрі (цілком задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.

38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.

39. Останнім часом (або як завжди) мене переслідують невдачі на роботі.

40. Деякі сторони (факти) моєї роботи викликають глибоке розчарування, нудьгу і зневіру.

41. Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж звичайно.

42. Я розрізняю ділових партнерів (суб'єктів діяльності) гірше, ніж звичайно.

43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити спілкування з друзями та знайомими.

44. Звичайно я виявляю зацікавленість до особистості партнера, більше, ніж це вимагає справа.

45. Звичайно я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброму настрої.

46. Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.

47. Під час виконання роботи зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого.

48. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного самопочуття.

49. На роботі я постійно відчуваю психічні та фізичні перевантаження.

50. Успіхи в роботі надихають мене.

51. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається безвихідною.

52. Я втратив спокій через роботу.

53. Впродовж останнього року траплялися скарги на мою адресу зі сторони партнерів.

54. Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не приймаю близько до серця.

55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.

56. Я часто працюю через силу.

57. Раніш я був більш співчутливим та уважним до партнерів, ніж тепер.

58. В роботі з людьми керуюся принципом: не трать нерви, бережи здоров'я.

59. Іноді я йду на роботу з важким почуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.

60. Після напруженого робочого дня я відчуваю слабкість.

61. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.

62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.

63. Якщо б мені пощастило з роботою, то я був би зовсім задоволений життям.

64. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.

65. Іноді я чиню зі своїми партнерами так, як би не хотів, щоб чинили зі мною.

66. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливість та увагу.

67. Часто після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.

68. Звичайно я підганяю робочий час: швидше б робочий день скінчився.

69. Стан, прохання, потреби партнерів звичайно мене щиро хвилюють.

70. Працюючи з людьми, я ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.

71. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.

72. Щоб відновити сили, я часто приймаю ліки.

73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.

74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.

75. Моя кар'єра склалася вдало.

76. Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.

77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів би бачити й чути.

78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.

79. Моя втома на роботі звичайно мало або взагалі не відображається на спілкуванні з домашніми і друзями.

80. Якщо видається можливість, я приділяю партнеру менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.

81. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.

82. До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратив інтерес, живе почуття.

83. Робота з людьми погано вплинула на мене як на фахівця — озлила, зробила знервованим, притупила емоції.

84. Робота з людьми явно підриває моє здоров'я.

Обробка даних:

Відповідно до ключа здійснюються наступні підрахунки:

1) визначається сума балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання»;

2) підраховується сума показників симптомів для кожної з фаз формування «вигорання»;

3) знаходиться підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» - сума показників по всіх 12 симптомах.

У ключі поряд із номерами суджень в дужках вказаний бал, встановлений експертами, який показує «вагу» даної ознаки симптому.

Фаза «Напруження»

1. Переживання психотравмуючих обставин:

+ 1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5).

2. Незадоволеність собою:

-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3).

3. «Загнаність у клітку»:

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5).

4. Тривога і депресія:

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3).

Фаза «Резистенція»

1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), 53(2), +65(3), +77(5).

2. Емоційно-моральна дезорієнтація:

+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2) +66(2), -78(5).

3. Розширення сфери економії емоцій:

+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), 67(3), -79(5).

4. Редукція професійних обов'язків:

+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10).

Фаза «Виснаження»

1. Емоційний дефіцит:

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2).

2. Емоційне усунення:

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10).

3. Особистісне усунення (деперсоналізація):

+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10).

4. Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5).

Інтерпретація результатів:

Показник вираженості кожного симптому коливається у межах 0—30 балів:

0—9 балів — симптом не сформований;

10—15 балів — симптом формується;

16 і більше балів — симптом сформувався.

Симптоми з показниками 20 і більше балів відносяться до домінуючих у фазі або у всьому синдромі «емоційного вигорання».

Методика дає змогу побачити провідні симптоми «вигорання». Суттєво відзначити, до якої фази формування стресу належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість.

Показники розвитку фаз коливаються у межах від 0 до 120 балів:

0—36 балів — фаза не сформувалася;

37—60 балів — фаза на стадії формування;

більше 61 — фаза сформувалася.

(Більш детальну інформацію про суть та вияви емоційного вигорання (див. Райгородский Д. Я. (автор-составитель). Практическая психодиагностика: Методика и тесты. — Самара: Издательский Дом «Бахрач», 1998. — С. 161-169).

РОЗДІЛ 7. Мотивація діяльності працівників освітніх організацій як фактор успішності управління

Методика 1. Бар'єри у педагогічній діяльності

(Менеджмент в управлінні школою I Ред. Т. М. Шамова.— М.: NB-Магистр, 1992. — 232 а).

Анкета 1

Мета дослідження: виявити здатність вчителя до саморозвитку.

Інструкція для учасників опитування:

Оцініть твердження, поставивши такі бали:

5 — якщо це твердження цілком відповідає дійсності;

4 — швидше відповідає, ніж ні;

3 — і так, і ні;

2 — швидше не відповідає;

1 — не відповідає.

1. Я намагаюсь вивчити себе.

2. Я залишаю час для розвитку, хоч як би не був зайнятий роботою і домашніми справами.

3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність. 280

Психологічні особливості працівників освітніх організацій

Частина 3.

4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені оцінити і пізнати себе.

5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.

6. Я аналізую свої почуття і досвід.

7. Я багато читаю.

8. Я багато дискутую з питань, які мене цікавлять.

9. Я вірю у свої можливості.

10. Я намагаюсь бути більш відкритим.

11. Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене оточуючі люди.

12. Я займаюсь своїм професійним розвитком і маю позитивні результати.

13. Я отримую задоволення від отримання нового.

14. Відповідальність, що зростає, не лякає мене.

15. Я позитивно поставився б до мого службового зростання.

Підрахуйте загальну суму балів: 75—55 — активний розвиток;

54—36 — відсутня стала система саморозвитку, орієнтація на розвиток надзвичайно залежить від обставин;

35—15 — розвиток, який зупинився.

Анкета 2

Мета дослідження: виявити чинники, що стимулюють і перешкоджають розвитку та саморозвитку вчителів у школі.

Інструкція для учасників опитування:

Оцініть за п'ятибальною системою фактори, які сприяють і заважають вашому навчанню та розвитку: 5 — так (перешкоджають чи стимулюють); 4 — швидше так, ніж ні; 3 — і так, і ні; 2 — швидше ні; 1 — ні.

Чинники, які перешкоджають:

1. Власна інерція.

2. Розчарування внаслідок попередніх невдач.
3. Відсутність підтримки і допомоги в цьому питанні з боку керівників.
4. Ворожість оточуючих (заздрощі, ревнощі), які негативно сприймають ваші зміни і тяжіння до нового.

5. Неадекватний зворотний зв'язок з членами колективу й керівниками, тобто відсутність об'єктивної інформації про себе.

6. Стан здоров'я.
7. Недостатня кількість часу.
8. Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини.

Чинники, які стимулюють:

1. Шкільна методична робота.
2. Навчання на курсах.
3. Приклад і вплив колег.
4. Приклад і вплив керівників.
5. Організація праці в школі.
6. Увага до цієї проблеми керівників.
7. Довір'я.
8. Новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментування.
9. Заняття самоосвітою.
10. Інтерес до роботи.
11. Зростаюча відповідальність.
12. Можливість отримати визнання у колективі.

Обробка даних дослідження та їх інтерпретація:

У результаті опрацювання анкет виявляється три категорії вчителів, прізвища яких вносяться до таблиці відповідно до ступеня готовності вчителя до саморозвитку. Чинники, які перешкоджають і стимулюють, ранжують за допомогою показників середнього балу, а також вносять до підсумкової таблиці.

Підсумкова таблиця Навчання, розвиток і саморозвиток вчителя

Здатність вчителя до саморозвитку	ПІБ учителів	Чинники, що стимулюють саморозвиток	Чинники, що перешкоджають саморозвитку	Система заходів
1. Активний саморозвиток				
2. Нереалізований саморозвиток, який залежить від умов				
3. Саморозвиток, який зупинився				

Результати опитування використовуються керівником для індивідуальної

роботи з вчителями.

Методика 2. Вивчення кар'єрних орієнтацій («Якоря кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової)

(Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во «Речь», 2000. - С. 207-212).

Мета дослідження: виявлення провідного типу кар'єрних орієнтацій працівників організацій.

Інструкція для учасників дослідження: Відповідаючи на запитання, закресліть одну з цифр у бланку справа залежно від того наскільки важливим або узгодженим з вашими поглядами є кожне з наступних суджень.

Текст опитувальника.

Наскільки важливим є для Вас кожне з наступних тверджень ?

№ з/п	Твердження	Абсолютно	Виключно
		неважливо	важливо
1.	Будувати свою кар'єру в межах конкретної наукової чи технічної сфери	123456789	10
2.	Здійснювати спостереження і контроль за людьми на всіх рівнях	123456789	10
3.	Мати можливість робити все по-своєму і не бути обмеженим правилами будь-якої організації	123456789	10
4.	Мати постійне місце роботи з гарантованим окладом і соціальною захищеністю	123456789	10
5.	Застосовувати своє вміння спілкуватися на користь людям, допомагати іншим	123456789	10
6.	Працювати над проблемами, які видаються майже не вирішеними	123456789	10
7.	Вести такий спосіб життя, щоб інтереси сім'ї та кар'єри взаємно врівноважували один одного	123456789	10
8.	Створити і побудувати щось, що буде повністю моїм винаходом або ідеєю	123456789	10
9.	Продовжити роботу за своєю спеціальністю, аніж отримати більш високу посаду, що не пов'язана з моєю спеціальністю	123456789	10
10.	Бути першим керівником в організації	123456789	10

11.	Мати роботу, що не пов'язана з режимом або іншими організаційними обмеженнями	123456789 10
12.	Працювати в організації, яка забезпечить мені стабільність на тривалий період часу	123456789 10
13.	Застосувати свої вміння та здібності на те, щоб зробити світ кращим	123456789 10
14.	Змагатися з іншими і перемогати	123456789 10
15.	Будувати кар'єру, яка дозволить не зраджувати своєму способу життя	123456789 10
16.	Створити нове комерційне підприємство	123456789 10
17.	Присвятити все життя обраній професії	123456789 10
18.	Сприйняти високу керівну посаду	123456789 10
19.	Мати роботу, яка дає максимум свободи й автономності у виборі занять, часу виконання тощо	123456789 10
20.	Залишатися на одному місці проживання, ніж переїхати у зв'язку з підвищенням	123456789 10
21.	Мати можливість використовувати свої вміння для служіння важливій меті	123456789 10

Наскільки Ви згодні з кожним із наступних тверджень?

№ з/п	Твердження	Абсолютно неважливо	Виключно важливо
22.	Єдина справжня мета моєї кар'єри — знаходити та вирішувати складні проблеми, незалежно від того, у якій галузі вони виникли	123456789	10
23.	Я завжди прагну приділяти увагу моїй сім'ї і моїй кар'єрі	123456789	10
24.	Я завжди знаходжусь у пошуку ідей, які дають мені можливість почати й побудувати власну справу	123456789	10
№ з/п	Твердження	Абсолютно неважливо	Виключно важливо

25.	Я погоджуся на керівну посаду тільки у тому випадку, якщо вона знаходиться у сфері моєї професійної компетенції	123456789 10
26.	Я хотів би досягти такого статусу в організації, який би дав можливість спостерігати за роботою інших та інтегрувати їх діяльність	123456789 10
27.	У моїй професійній діяльності я більш за все турбувався про свою свободу та автономність	123456789 10
28.	Для мене важливіше мешкати там, де й раніше, ніж отримати нове призначення чи нову роботу в іншій місцевості	123456789 10
29.	Я завжди шукав роботу, на якій би міг приносити користь людям	123456789 10
30.	Змагання та виграш — це найбільш цікаві та хвилюючі сторони моєї кар'єри	123456789 10
31.	Кар'єра має сенс лише в тому випадку, якщо вона дозволяє вести той спосіб життя, який мені подобається	123456789 10
32.	Підприємництво складає центральну частину моєї кар'єри	123456789 10
33.	Я певно, залишив би організацію, ніж став займатися роботою, що не пов'язана з моєю професією	123456789 10
34.	Я буду вважати, що досяг успіху в кар'єрі тільки тоді, коли стану керівником високого рівня в солідній організації	123456789 10
35.	Я не хочу, щоб мене обмежувала якась організація або світ бізнесу	123456789 10
36.	Я надав би перевагу організації, що забезпечує тривалий контракт	123456789 10
37.	Я хотів би присвятити свою кар'єру досягненню важливої і корисної мети	123456789 10
38.	Я почуваю себе успішним тільки тоді, коли я постійно включений в ситуацію вирішення складних проблем або змагань	123456789 10

39.	Обрати та підтримувати певний спосіб життя важливіше, ніж досягати успіхів у кар'єрі	123456789 10
40.	Я завжди хотів заснувати власний бізнес	123456789 10
41.	Я надаю перевагу роботі, що не пов'язана з відрядженнями	123456789 10

Обробка та оцінка результатів:

По кожній із восьми кар'єрних орієнтацій підраховується кількість балів. Для цього необхідно, користуючись ключем, порахувати суму балів по кожній орієнтації й отриману суму розділити на кількість запитань (5 для всіх орієнтацій, крім «стабільності»). Таким чином визначається провідна кар'єрна орієнтація — кількість набраних балів повинно бути не менше п'яти. Іноді жодна з орієнтацій не досягає рівня провідної — у такому випадку робиться висновок про те, що кар'єра не займає провідного місця у житті людини.

Ключ:

Кар'єрна орієнтація	Номери запитань	Кількість запитань
Професійна компетентність	1 9 17 25 33	5
Менеджмент	2 10 18 26 34	5
Автономія (незалежність)	3 11 19 27 35	5
Стабільність роботи	4 12 36	3
Стабільність місця проживання	20 28 41	3
Служіння	5 13 21 29 37	5
Виклик	6 14 22 30 38	5
Інтеграція стилів життя	7 15 23 32 39	5
Підприємництво	8 16 24 32 40	5

Психологічна характеристика кар'єрних типів:

1. Професійна компетентність. Люди з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи, для них особливо важливий успіх у професійній сфері. Швидко втрачають інтерес до роботи, яка заважає розвивати професійні здібності. Шукають визнання своїх талантів, яке повинне виражатися у статусі, що відповідає їх майстерності. Вони готові управляти іншими у межах своєї компетентності, але управління не має для них особливого інтересу. Більшість розглядають управління лише як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері. Це найбільша група в організаціях, що забезпечує прийняття компетентних рішень.

2. Менеджмент. Особистість орієнтована на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації. Людина із цією кар'єрною орієнтацією буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не отримає посаду, на якій стане управляти різними сторонами діяльності організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажами.

3. Автономія. Особистість прагне звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. Яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самій вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така людина не хоче підкорятися правилам організації. Готова відмовитися від просування по службі та інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Така людина готова працювати в організації, що забезпечує достатній рівень свободи, не буде відчувати відданості організації та відкидатиме всі обмеження її автономності.

4. Стабільність. Головна потреба — це безпека та стабільність для того, щоб життєві події можна було передбачити. Перша група стабільних людей переважно орієнтована на стабільність місця роботи: шукає місце роботи в такій організації, що забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про пенсіонерів, виплачує великі пенсії, виглядає надійно у своїй галузі. Це люди організації. Відповідальність за управління кар'єрою вони повністю покладають на наймача. Друга група орієнтована на стабільність місгрі проживання: «пускає коріння» у певному географічному місці, може змінювати роботу, якщо це не пов'язане зі зміною місця. Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і підніматися на високі посади в організації, але відмовляються від роботи, нових можливостей, якщо це загрожує тимчасовими незручностями.

5. Служіння. Головні цінності такої людини — це люди та робота на їх благо. Людина такої орієнтації не буде працювати в організації, яка має цілі та цінності, що суперечать її власним. Відмовиться від роботи та просування по службі, якщо вона не зможе реалізувати головні цінності життя.

6. Виклик. Основні цінності такої людини — конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань. Людина немов би «кидає виклик», соціальна ситуація оцінюється з позиції «програв — виграв». Процес боротьби чи перемоги є для неї важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія. Новизна, різноманітність та виклик — це основні цінності, якщо ж все дуже просто, вона нудиться.

7. Інтеграція стилів життя. Людина орієнтована на інтеграцію різних сторін життя. Вона не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток, намагається все це збалансувати. Така людина більше цінує своє життя в цілому — де живе, як вдосконалюється, — ніж конкретну роботу, кар'єру, організацію.

8. Підприємництво. Особистість прагне створювати щось нове, хоче долати перешкоди, готова до ризику. Не бажає працювати на інших, хоче мати

власну «марку», власну справу, фінансове багатство. Це не завжди творча людина, для неї головне — створити власну справу, концепцію, організацію, збудувати її так, щоб це стало продовженням її самої. Вона буде продовжувати справу, навіть тоді, коли її будуть переслідувати невдачі і вона буде змушена ризикувати.

РОЗДІЛ 8. Вплив психологічного клімату в освітніх організаціях на ефективність управління

Методика 1. Оцінка психологічного клімату в педагогічному колективі

(Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М.: ВЛАДОС, 1995. — С 319—321).

Мета дослідження: дослідження рівня соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

Інструкція для учасників опитування:

Рівень соціально-психологічного клімату в колективі можна оцінити за такими полярними профілями:

3 2 10-1-2 -3

Оцініть, будь ласка, як саме виявляються перераховані ознаки психологічного клімату у вашому колективі. Прочитайте спочатку запропонований зліва текст, потім — справа і після цього знаком (+) позначте у середній частині аркуша ту оцінку, яка, на вашу думку, відповідає істині.

Оцінки:

3 - ознака виявляється у колективі завжди;

2 - ознака виявляється у більшості випадків;

3 - ознака виявляється часто;

0 - виявляється однаковою мірою і та, й інша ознаки.

1	Переважає бадьорий, життєрадісний настрій		1	Переважає гнітючий настрій
2	Доброзичливість у стосунках, взаємні симпатії		2	Конфліктність у стосунках і антипатії
3	У стосунках між угрупованнями всередині колективу існує взаємна і прихильність, розуміння		3	Угруповання конфліктують між собою

4	Членам колективу подобається бути всім і разом, брати участь .' у спільній діяльності		4	Члени колективу виявляють байдужість до тіснішого спілкування, демонструють негативне ставлення до спільної діяльності
5.	Успіхи чи невдачі товаришів викликають співпереживання, щиру участь усіх членів колективу		5.	Успіхи чи невдачі товаришів залишають байдужими чи викликають почуття заздрощів та зловтіхи
6.	З повагою ставляться до думки один одного		6.	Кожний вважає свою думку найправильнішою, виявляє нетерпимість до думки товаришів
7.	Успіхи і невдачі колективу переживають як свої власні		7.	Успіхи і невдачі колективу не знаходять відгуку у членів колективу
8.	У тяжкі хвилини для колективу відбувається емоційне єднання «один за всіх і всі за одного»		8.	У тяжкі хвилини колектив «розм'якає», виникають сварки, з'являються розгубленість, взаємні звинувачення
9.	Люди пишаються успіхами колективу, якщо їх відзначають керівники		9.	До похвали і відзначень колективу ставляться байдуже
10.	Колектив активний, сповнений енергії		10.	Колектив інертний і пасивний
11	Співчутливо і бережливо ставляться до нових членів колективу, допомагають їм адаптуватися		11.	Новачки почувають себе чужими, до них часто виявляють ворожість
12.	Спільні справи захоплюють всіх, викликають бажання працювати колективно		12	Колектив неможливо організувати на спільну справу. Кожний думає тільки про свої інтереси
13.	У колективі існує справедливе ставлення до всіх його членів, підтримуються і захищаються слабкі		13	Колектив помітно поділяється на «привілейованих»; зверхнє ставлення до слабких

Обробка отриманих даних та їх інтерпретації:

Опрацювання отриманих даних здійснюється у кілька етапів.

Перший етап: необхідно скласти всі абсолютні величини спочатку (+), потім (-) оцінок, які зробив кожен учасник опитування. Потім від більшої величини потрібно відняти меншу. Залишається цифра з позитивним або від'ємним знаком. Так опрацьовують відповіді кожного члена колективу.

Другий етап: всі цифри, отримані після опрацювання відповідей кожного учня (педагога), необхідно додати і поділити на кількість тих, хто відповідав. Потім отриману цифру-результат порівнюють з «ключем» методики:

- +22 і більше — високий ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату;
- від 8 і до 22 — середній ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату;
- від 0 до 8 — низький (незначний) ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату;
- від 0 до (-8) початковий ступінь несприятливості соціально-психологічного клімату;
- від (-8) до (-10) — середній ступінь несприятливості соціально-психологічного клімату;
- від (-10) і нижче (за від'ємною шкалою) — високий ступінь несприятливості соціально-психологічного клімату.

Такий підрахунок можна зробити за кожною ознакою:

а) записати, а потім додати оцінки, виставлені окремії ознаці кожним учасником опитування;

б) отриману цифру розділити на число учасників. Коли підраховуються індекси кожної ознаки, вибудувати ряд із наведених цифр, за ступенем зменшення їхньої величини. Таким чином, ми виявляємо ознаки, які сприяють як згуртуванню колективу (позитивні), так і його роз'єднуванню (властивості з від'ємним знаком).

Описана методика діагностує рівень сформованості групи як колективу і дає змогу (під час багатократного дослідження) прослідкувати динаміку його розвитку (тих ознак, які закладені в опитувальному аркуші).

Методика 2. Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі

(Психология менеджмента: Практические тесты руководителя I Под ред. Крымской Л. А. — Запорожье: Аурум, 1993. — 64 с).

292

Психологічні особливості працівників освітніх організацій

Частина 3.

Мета дослідження: виявлення особливостей та окремих складових соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

Інструкція для учасників опитування:

Нижче наведені деякі характеристики роботи в житті трудового колективу. Кожний член колективу заповнює дану анкету. При заповненні на

кожній із шкал, які визначають ступінь тієї чи іншої характеристики, зробіть свої помітки:

- позначенням «Х» вкажіть, наскільки дана характеристика притаманна Вашому колективу на сьогоднішній день;
- позначенням «0» вкажіть те місце, яке ця характеристика повинна була б займати, на Вашу думку, в роботі та в житті колективу.

1.	Можливість в рамках Вашого колективу вибрати напрям своєї діяльності, зміст робіт	1	2	3	4	5	6	7
2.	Можливість в межах визначених термінів встановлювати на свій розсуд черговість робіт, вибрати спосіб та час їх виконання	1	2	3	4	5	6	7
3.	Можливість вибору тих співробітників, з ким хотілось би виконувати ту чи іншу роботу	1	2	3	4	5	6	7
4.	Можливість зміни напрямку робіт, виду діяльності	1	2	3	4	5	6	7
5	Задоволеність стосунками з колегами по роботі	1	2	3	4	5	6	7
6	Задоволеність стосунками з керівником	1	2	3	4	5	6	7
7	Можливість проявити свої ділові якості	1	2	3	4	5	6	7
8.	Визнання та схвалення колегами по роботі Ваших заслуг та досягнень	1	2	3	4	5	6	7
9.	Визнання та схвалення колегами по роботі Ваших особистих якостей	1	2	3	4	5	6	7
10.	Визнання та схвалення керівником Ваших особистих якостей	1	2	3	4	5	6	7
11.	Отримання чітких однозначних завдань	1	2	3	4	5	6	7
12.	Визначеність, ясність у стосунках з керівником	1		3	4	5	6	7
13.	Ступінь нервової напруги, пов'язаної з роботою	1	2	3	4	5	6	7
14.	Ступінь нервової напруги, пов'язаної з колегами по роботі	1	2	3	4	5	6	7

15.	Ступінь нервової напруги, пов'язаної з керівником	1	2	3	4	5	6	7
-----	---	---	---	---	---	---	---	---

Обробка даних:

Для інтерпретації результатів дослідження необхідно розрахувати середнє арифметичне по кожному показнику (як по «Х», так і по «0») та знайти їх співвідношення за формулою:

$$M = \frac{X}{0}$$

Чим значення М ближче до 1, тим більш сприятливий мікроклімат у колективі.

Досвід використання автором посібника зазначеної методики свідчить про те, що вона дає можливість діагностувати такі показники:

- 1) загальну оцінку соціально-психологічного клімату в колективі (рівень його сприятливості);
- 2) оцінку «реального» та «ідеального» соціально-психологічного клімату (орієнтацію членів колективу на «реальні» та «ідеальні» показники клімату);
- 3) особливості двох основних складових соціально-психологічного клімату: а) орієнтацію на справу; б) орієнтацію на людей. Для діагностики орієнтації членів колективу на справу використовувались такі питання: 1; 2; 3; 4; 7; 11; 13. Для діагностики орієнтації членів колективу на людей використовувались такі питання: 5; 6; 8; 9; 10; 12; 14; 15. (Зазначені показники були введені автором навчального посібника додатково).

Частина 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКІВ ТА ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

РОЗДІЛ 9. Організація ефективної взаємодії в освітніх організаціях

Методика 1. Чи вмієте ви слухати?

Методика 1.1.

(Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании.— М: ВЛАДОС, 1995. — С. 296—288).

Мета дослідження. Методика дає можливість дослідити вміння керівника педагогічного працівника слухати.

Інструкція для учасників опитування

Позначте, будь-ласка, ситуації, які викликають у Вас незадоволення або досаду і роздратування під час бесіди з будь-якою людиною — вашим товаришем, колегою, безпосереднім начальником, керівником чи просто випадковим співрозмовником.

	Варіанти ситуацій	Ситуації, які викликають досаду (позначте знаком
--	-------------------	--

		«+»)
1.	Співрозмовник не дає мені змоги висловитися. Я маю що сказати, але не маю змоги вставити слово	
2.	Співрозмовник постійно перебиває мене під час бесіди	
3.	Співрозмовник ніколи не дивиться мені в обличчя під час розмови, я зовсім не впевнений, чи слухає він мене.	
4.	Розмова з таким партнером часто залишає почуття марно втраченого часу	
5.	Співрозмовник постійно метушиться, олівець і папір цікавлять його більше, ніж мої слова.	
6.	Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття незручності й тривоги.	
7.	Співрозмовник постійно відволікає мене запитаннями і коментарями.	
8.	Що б я не сказав, співрозмовник завжди стримує мій запал.	
9.	Співрозмовник завжди намагається заперечити мені.	
10.	Співрозмовник пересмикує мої слова і вкладає в них інший зміст.	
11.	Коли я запитую, співрозмовник змушує мене захищатися.	
12.	Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що не розчув.	
13.	Співрозмовник, не дослухавши мене до кінця, перебиває тільки заради того, щоб зі мною погодитися.	
14.	Співрозмовник під час розмови зосереджений, але займається стороннім: грається цигаркою, протирає скельця тощо, і я твердо переконаний, що він не уважно слухає.	
15.	Співрозмовник робить висновки замість мене,	

16.	Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.	
17.	Співрозмовник завжди дивиться на мене дуже уважно і не змигне.	
18.	Співрозмовник дивиться на мене, ніби прицінюючись. Це турбує.	
19.	Коли я пропоную що-небудь нове, співрозмовник зауважує, що він думає так само.	
20.	Співрозмовник переграє, демонструючи, як він цікавиться розмовою, занадто часто киває головою, активно погоджується.	
21.	Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.	
22.	Співрозмовник часто зиркає на годинник під час розмови.	
23.	Коли я заходжу до кабінету, він залишає всі справи і всю увагу звертає на мене.	
24.	Співрозмовник поводить себе так, ніби я заважаю йому робити щось надзвичайно важливе.	
25.	Співрозмовник вимагає, щоб усі з ним погоджувались. Будь-яке його висловлювання завершується питанням: «Ви теж так вважаєте?» чи «Ви не згодні?»	

Обробка даних:

Підрахуйте відсоток ситуацій, які викликають досаду і роздратування.

Інтерпретація

70—100% — ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою і вчитися слухати.

40—70% — Вам притаманні певні недоліки. Ви критично ставитеся до висловлювань. Вам ще не вистачає деяких чеснот хорошого співрозмовника. Уникайте передчасних висновків, не акцентуйте уваги на манері спілкування, не прикидайтесь, шукайте прихований смисл сказаного, не монополізуйте розмову.

10—40% — Ви гарний співрозмовник, але часто відмовляєте партнеру в повному розумінні. Повторюйте ввічливо його висловлювання, дайте йому змогу розкрити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мовлення і можете бути певним, що спілкуватися з вами буде ще приємніше;

0—10% — Ви бездоганний співрозмовник. Ви вмієте слухати, ваш стиль спілкування може стати зразком для оточуючих.

Методика 1.2. Чи вмієте ви слухати?

(Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М.: ВЛАДОС, 1995. — С 288).

Мета дослідження: Методика дає можливість дослідити вміння керівника /педагогічного працівника слухати.

Інструкція для учасників опитування

На 10 питань потрібно дати відповіді, які оцінюються:

«майже завжди»	— 2 бали,
«у більшості випадків»	— 4 бали,
«іноді»	— 6 балів,
«рідко»	— 8 балів,
«майже ніколи»	— 10 балів.

Перелік запитань:

1. Чи намагаєтесь Ви «повернути» бесіду у тих випадках, якщо тема (чи співрозмовник) Вам нецікаві?
2. Чи дратують Вас манери вашого співрозмовника по спілкуванню?
3. Чи може невдале висловлювання іншої людини спровокувати Вас на різкість чи грубість?
4. Чи уникаєте Ви вступати до розмови з незнайомою чи малознайомою Вам людиною?
5. Чи маєте звичку перебивати людину, яка говорить?
6. Чи робите вигляд, що уважно слухаєте, а самі під час цього думаєте про інше?
7. Чи змінюєте тон, голос, вираз обличчя залежно від того, хто ваш співрозмовник?
8. Чи змінюєте тему розмови, якщо вона торкнулася неприємної для вас теми?
9. Чи виправляєте людину, якщо вона неправильно вимовляє слова, назви, вживає вульгаризми?
10. Чи користуєтесь Ви поблажливо-менторським тоном з відтінком зневаги та іронії щодо тієї людини, з якою Ви говорите?

Обробка результатів та їх інтерпретація:

Чим більше балів, тим більше розвинуте ваше вміння слухати. Якщо ви набрали понад 62 бали, то ви — слухач «вище середнього рівня». Як правило, середній бал становить — 55.

Методика 2. Оцінка самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер)

(Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М.: ВЛАДОС, 1995. — С 285—286).

Мета дослідження: Методика дає можливість дослідити рівень самоконтролю керівника / педагогічного працівника в спілкуванні.

Інструкція для учасників опитування:

Уважно прочитайте десять речень, які описують реакції на деякі ситуації.

Кожне з них ви повинні оцінити як правильне чи неправильне залежно від своєї реакції. Якщо речення здається вам правильним чи переважно правильним, поставте поруч з його порядковим номером букву «П», якщо неправильним чи переважно неправильним - букву «Н».

1. Мистецтво наслідувати інших здається мені складним.
2. Я, мабуть, міг би клеїти дурня, щоб привернути до себе увагу чи потішити оточуючих.
3. Я міг би стати непоганим актором.
4. Іншим людям іноді здається, що я відчуваю щось глибше, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях, спілкуючись з різними людьми, я поведжу себе по-різному.
7. Я можу наполягати тільки на тому, в чому глибоко переконаний.
8. Щоб мати успіх у справах і в стосунках з людьми, я намагаюсь бути таким, яким мене воліють бачити.
9. Я можу бути доброзичливим із людьми, яких я не терплю. 10. Я не завжди такий, яким здаюсь.

Обробка результатів та їх інтерпретація:

Люди з високим комунікативним контролем, за М. Снайдером, постійно за собою слідкують, добре знають, де і як себе поводити, керують виявленням своїх емоцій. Проте одночасно з цим у них утруднена спонтанність самовиявлення, вони не люблять не прогнозованих ситуацій. їхня позиція: «Я такий, яким є саме тепер».

Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, вони мають стійкіше «Я», мало схильні до змін у різноманітних ситуаціях.

Підрахунок балів: По одному балу нараховується за відповідь на питання 1, 5 і 7 і за відповідь «П» на всі інші. Підрахуйте суму балів. Якщо Ви відверто відповідали на запитання, то про Вас можна сказати таке:

0—3 бали — ви людина з низьким комунікативним контролем Ваша поведінка стійка і Ви не вважаєте потрібним змінюватися залежно від ситуацій. Ви здатні до щирого самовираження у спілкуванні. Деякі вважають Вас «незручним» у спілкуванні саме через Вашу прямоту.

4-6 балів - у вас середній комунікативний контроль. Ви щирі, але не стримані у своїх емоційних проявах, проте зважаєте у своїй поведінці на думку оточуючих вас людей.

7— 10 балів - у вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите у будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміни ситуації, добре відчуваєте і навіть можете передбачити враження, яке справляєте на оточуючих.

Методика 3. Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко)
(Райгородський Д. Я. (автор-составитель). Практическая психодиагностика: Методики и тесты. — Самара: Издательский Дом «Бахрах»,

1998. — С. 486—490).

Мета дослідження: дослідження виявів емпатії — здатності особистості співпереживати проблемам інших людей.

Інструкція для учасників дослідження:

На зазначені запитання дайте відповідь (+) або (-):

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.
3. Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.
6. Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості, як правило, розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція — надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — нетактовно.
11. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчуті її звички і стани.
13. Я майже не розмірковую над причинами вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю до серця проблеми своїх друзів.
15. Як правило, за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються.
16. Спілкуючись з діловими партнерами, я зазвичай, намагаюсь уникати розмов про особисте.
17. Іноді рідні дорікають мені за черствість, неувагу до них.
18. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх, зазвичай, передається і мені.
21. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя — дурниця.
23. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби

розчинитися в ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.

25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені набагато легше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полички».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.

29. Мені було б складно щиро і довірливо вести бесіду з настороженою, замкнутою людиною.

30. У мене творча натура — поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волію перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось з рідних погано на душі, то, як правило, стримуюсь від розпитувань.

36. Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка даних:

Підраховується кількість правильних відповідей (відповідно до «ключа») і; і кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка:

1. Раціональний канал емпатії: + 1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, - 26, +32;

3. Інтуїтивний канал емпатії: -3,+9, +15, +21, +27, - 33;

4. Установки, які сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. Здатність до емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;

6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, - 24, + 30, -36.

Інтерпретація результатів:

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказувати на значущість конкретного параметру в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії. Характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на суть будь-якої іншої людини — її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, який відкриває «шлюзи» емоційного та інтуїтивного її відображення. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Людина привертає увагу своєю буттєвістю, що дає змогу емпатуючому

неупереджено виявляти її суть.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність емпатуючого входити до емоційного резонансу з оточуючими — співпереживати, брати співучасть. Емоційна чутливість у цьому разі стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати його поведінку і ефективно вилити можливо тільки за умови енергетичного підстроювання. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язки, провідника від емпатуючого до емпатованого і навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різноманітні дані про партнерів. Інтуїція, слід вважати, менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, відповідно полегшують чи, навпаки, утруднюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, мабуть, знижується, якщо людина намагається уникнути особистих контактів, вважає недоречним виявити цікавість до іншої особистості, переконати себе спокійно ставишся до переживань і проблем оточуючих. Такі умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чутливості й емпатичного сприйняття. Навпаки, різноманітні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо з боку установок особистості немає перешкод.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна ознака людини, яка дає змогу створювати атмосферу відкритості, сердечності, щирості. Кожний з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, штучності, підозри перешкоджає вираженню і емпатичному розумінню.

Ідентифікація — ще одна необхідна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації — легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися у межах від 0 до 36 балів. За наявними попередніми даними, можна вважати: 30 балів і вище надзвичайно високий рівень емпатії; 29—22 середній; 21—15 — занижений; менше 14 балів дуже низький.

РОЗДІЛ 10. Зміст та основні види конфліктів в освітніх закладах

Методика: Дослідження стилю поведінки в конфлікті (К. Томас, адаптація Н. В. Грішиної)

(Райгородский Д. Я. (автор-составитель). Практическая психодиагностика: Методики и тесты. — Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. — С. 470—

475).

Мета дослідження: Дослідження основних стилів поведінки особистості в конфлікті.

Інструкція для учасників опитування:

По кожному запитанню виберіть відповідь А або Б і зазначте в бланку для відповідей.

1. А. Іноді я даю змогу іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Перш ніж обговорювати наші розходження, я намагаюсь звернути увагу на те, з чим ми обидва не згодні.

2. А. Я намагаюсь знайти компромісне вирішення питання.

Б. Я намагаюсь залагодити справу, з урахуванням інтересів іншої людини та моїх власних.

3. А. Зазвичай, я наполегливо намагаюся домогтися свого.

Б. Я намагаюся заспокоїти іншу людину і насамперед зберегти наші стосунки.

4. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5. А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншій людині.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

6. А. Я намагаюся уникнути неприємностей для себе. Б. Я намагаюся домогтися свого.

7. А. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його доконечно. Б. Я вважаю можливим у чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.

8. А. Зазвичай, я наполегливо намагаюся домогтися свого.

Б. Насамперед, я намагаюся чітко визначити те, з чого складаються всі порушені інтереси й питання.

9. А. Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь суперечності. Б. Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.

10. А. Я твердо намагаюся досягти свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне вирішення питання.

11. А. Насамперед, я намагаюся чітко визначити те, з чого складаються всі порушені інтереси й питання. Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і насамперед зберегти наші стосунки.

12. А. Здебільшого я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечності.

Б. Я даю змогу іншому в чомусь не змінювати свою думку, якщо він також піде мені назустріч.

13. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я наполягаю на тому, щоб все було зроблено по-моєму.

14. А. Я ознайомлюю іншу людину зі своєю точкою зору і цікавлюся її поглядами.

Б. Я намагаюсь продемонструвати іншій людині логіку і переваги моєї точки зору.

15. А. Я намагаюсь заспокоїти іншу людину і насамперед зберегти наші стосунки.

Б. Я намагаюсь зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16. А. Я намагаюсь не вразити почуття іншої людини.

Б. Я намагаюсь переконати іншу людину в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай, я наполегливо намагаюсь домогтися свого.

Б. Я намагаюсь зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18. А. Якщо це зробить партнера щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

Б. Я даю змогу іншому в чомусь не змінювати свою думку, якщо він також піде мені назустріч.

19. А. Насамперед, я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються всі інтереси і спірні питання.

Б. Я намагаюсь відкласти вирішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його доконечно.

20. А. Я намагаюсь негайно усунути наші суперечності.

Б. Я намагаюсь найкраще поєднати здобутки і втрати для нас обох.

21. А. На переговорах я намагаюсь бути уважним до побажань іншого. Б. Я завжди схильюсь до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюсь знайти позицію посередині між моєю позицією і переконаннями іншої людини. Б. Я відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю змогу іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншої людини здається їй дуже важливою, я намагатимусь піти назустріч її бажанням. Б. Я намагаюсь переконати партнера дійти компромісу.

25. А. Я намагаюсь показати іншій людині логіку і переваги моїх поглядів.

Б. На переговорах я намагаюсь бути уважним до побажань іншого.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Здебільшого я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечності.

Б. Якщо це зробить іншу людину щасливою, я дам їй можливість наполягти на своєму.

28. А. Зазвичай, я наполегливо намагаюсь домогтися свого
 Б. Залагоджуючи спірну ситуацію, я зазвичай намагаюсь знайти підтримку в іншого.
29. А. Я пропоную середню позицію.
 Б. Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.
30. А. Я намагаюсь не вразити почуття іншого.
 Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні щоб ми разом з іншою зацікавленою людиною могли домогтися успіху.

Бланк для відповідей:

№ з/п	А	Б
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

26		
27		
28		
29		
30		

Обробка даних:

Якщо Ваша відповідь (А або Б) збігається з варіантами, зазначеними в «ключі», позначте це знаком + . Кількість балів, яка набрана учасником опитування по кожній шкалі, дає уявлення про те, наскільки виражена у нього та чи інша форма поведінки в конфліктних ситуаціях. Детальне описання змісту кожної із форм поведінки в конфлікті див. в розділі 10.

Ключ:

№	Боротьба	Співробітництво	Компроміс	Відхід	Поступливість
1.				А	Б
2.		Б	А		
3.	А				Б
4.			А		Б
5.		А		Б	
6.	Б			А	
7.			Б	А	
8.	А	Б			
9.	Б			А	
10.	А		Б		
11.		А			Б
12.			Б	А	
13.	Б		А		
14.	Б	А			
15.				Б	А
16.	Б				А
17.	А			Б	
18.			Б		А
19.		А		Б	
20.		А	Б		
21.		Б			А
22.	Б		А		
23.		А		Б	_____ —
24.			Б		—
25.	А				Б

26.		Б	А		
27.		Б		А	Б
28.	А				
29.			А	Б	
30.		Б			А

РОЗДІЛ 11. Попередження та подолання конфліктів в освітніх організаціях

Практичне заняття «Ефективне спілкування і раціональна поведінка в конфлікті» (здійснюється методом відпрацювання тренінгових вправ)

(Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии.—СПб: Питер, 2000. — С. 114—120).

Мета заняття. Розвиток у працівників навичок ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті, формування у них умінь керувати своєю поведінкою в складних і критичних ситуаціях соціальної взаємодії.

Порядок проведення заняття:

Підготовчий етап. Протягом одного-двох тижнів працівники отримують установку на проведення заняття методом відпрацювання тренінгових вправ. Вони дізнаються про тему і мету завдання, отримують вказівки з приводу самостійного вивчення літератури та з'ясування основних питань.

Під час заняття працівники отримують тренінгові вправи, які вони самостійно відпрацьовують. Психолог контролює їхню роботу і надає методичну допомогу в оволодінні прийомами ефективного спілкування і раціональної поведінки.

Вправа 1. Самооцінка раціональної поведінки в конфлікті

Проаналізуйте свої дії за 11 позиціями в конфлікті, які проходили з вашою участю, і оцініть їх за п'ятибальною шкалою: оцінка 1 означає повну відповідальність вашої поведінки тій чи іншій позиції, а оцінка 5 - вам не притаманна така поведінка.

	Позиція	Оцінка
1	Критично оцінюю партнера	12345
2	Приписую йому негідні чи погані наміри	12 345
3	Демонструю знаки переваги	12345
4	Звинувачую і приписую відповідальність тільки партнеру	12345
5	Ігнорую інтереси суперника	12345
6	Бачу все тільки зі своєї позиції	12345
7	Применшую заслуги партнера	12345
8	Перебільшую свої заслуги	12 345
9	Зачіпаю «больові точки» і вразливі місця партнера	12345
10	Висуваю перед партнером безліч претензій	12345
11	Дратуюсь, зриваюсь на крик, підвищую голос	12345

Оцінювання результатів:

Відхилення вправо від показника «3» за середнім арифметичним по всіх позиціях свідчить про те, що ви володієте достатніми навичками раціональної поведінки в конфлікті.

Відхилення вліво від вибраного показника свідчить про те, що ви не володієте достатніми навичками раціональної поведінки. У цьому разі вам необхідно проаналізувати причини недостатньо розвинутих навичок раціональної поведінки в конфлікті і розпочати тренування.

Вправа 2. Самооцінка «мудрої поведінки» в конфлікті

Проаналізуйте свої дії за п'ятьма позиціями «мудрої поведінки» співпадають з вашою у конфліктах, які відбувалися з вашою участю, й оцініть їх за п'ятибальною шкалою за поданою матрицею:

	Позиція	Оцінка	Позиція
1	«Відкритість» розуму. Ви налаштовані на розуміння доказів і аргументів опонента	12345	Ви ніколи не намагаєтесь зрозуміти свого опонента
2	Позитивне ставлення до опонента	12345	Негативне ставлення до опонента
3	Раціональне мислення. Ви контролюєте свої емоції	12345	Ви віддаєтесь стихіям і емоціям
4	Співпраця. Ви не робите ставку на односторонній виграш, а орієнтуєтесь на рівність і співпрацю	12345	Ви прагнете до одностороннього виграшу
5	Терпимість. Ви визнаєте право людей бути такими, якими вони є	12345	Ви нетерпимі до опонента, вас дратують його емоції, позиція чи точка зору, які не співпадають з Вашою

Оцінювання результатів:

Відхилення вліво від показника «3» за середнім арифметичним по всіх позиціях свідчить про те, що ви володієте достатніми ознаками «мудрої поведінки» в конфлікті.

Відхилення вліво від вибраного показника свідчить про те, що ви не володієте достатніми навичками раціональної поведінки. У цьому разі вам необхідно проаналізувати причини недостатньо розвинутих навичок раціональної поведінки в конфлікті і розпочати тренування.

Вправа 3. Розвиток емпатії

1. Подумайте, чи здатні Ви відповідати на такі запитання: «Що я зараз переживаю?», «Чого я в цей момент хочу?», «Навіщо я це роблю?». Якщо Ви можете дати собі в цьому звіт, Ви маєте здатність мислити за інших.

2. Подумайте і вирішіть, чому в однакових ситуаціях Ви іноді дієте так, а

іноді - інакше. Пригадайте конкретні події. Потрібно знати причини своїх дій. Це допоможе Вам розуміти причини дій інших.

3. Назвіть (про себе) ім'я людини, Вам неприємної. З'ясуйте, в чому причина.

4. Пригадайте випадок, коли під час розмови Ваш співрозмовник наполягав на, як Ви вважаєте, абсурдній точці зору. Чому він це робив?

5 Чи були випадки, коли Ви, слухаючи промовця, думали, що він говорить одне, а має на увазі інше? Чому Ви так думали?

6. Якщо Ви хочете розвинути свої здібності розуміти переживання і наміри інших людей, виробіть в себе звичку спостерігати:

- Зверніть увагу на якусь людину, оцініть її емоційний стан;
- Навчіться слухати інших людей;
- Перед тим як що-небудь пропонувати чи висловлювати прохання, подумайте, чи можуть Вам заперечити;
- Спостерігаючи за людиною, спробуйте здогадатись, в чому ця людина буде вдягнута наступного разу. Чи часто Ваші прогнози справджуються?
- Коли дивитися по телевізору художні фільми, періодично вимикайте звук. Під час цього намагайтеся не губити зв'язку між подіями. Це допоможе Вам розвинути здатність ідентифікувати себе з іншими людьми.

7. Коли будете в картинній галереї, поспостерігайте за людьми, які уважно розглядатимуть картину:

- на якій зображена радісна подія;
- на якій зображена сумна чи трагічна подія.

Порівняйте поведінку двох груп людей, зверніть увагу на їхні обличчя, осанку, жести, характер переговорів між ними. Чи помітили Ви різницю?

Вправа 4. Деструктивна (руйнівна) поведінка

Мета вправи: На основі аналізу власного стилю поведінки виявити «саботажників спілкування», які ми використовуємо свідомо чи підсвідомо.

Завдання: Проаналізуйте свій стиль спілкування, якщо Вам здається, що ви самотні серед людей і загнані в кут. Заповніть пусті колонки у наведеній нижче таблиці. Яких «саботажників спілкування» Ви використовуєте для підризу конструктивного спілкування з іншими? Які з них застосовуються іншими у ставленні до Вас самих? Хто це робить: ваші керівники, колеги, підлеглі?

Перераховані в таблиці фрази стають особливо руйнівними, коли вони вимовлені презирливим тоном і з амбіційною мімікою, супроводжуються агресивними жестами і позами.

Саботажники спілкування	Приклади	Це робите ви	Інші

Погрози (викликають страх, покору, образу, ворожість)	«Якщо не будете вчасно приходити на роботу, нам доведеться подумати про ваше звільнення». Робіть, як вам наказано, чи...»		
Накази (якщо ми використовуємо владу над іншими людьми)	«Терміново зайдіть до мене в кабінет». «Не питаєте чому; робіть, як вам кажуть». «Ваша справа - мовчки виконувати»		
Критика (негативна)	«Ви недостатньо старанно працюєте». «Ви постійно жалієтесь»		
Образливі «діагностичні» прізвиська	«Таке може сказати тільки ідіот». «Ти просто дурень». «Чого ще можна очікувати від бюрократа (кретина, козла, схибнутого тощо)»		
Вирок	«За тобою тюрма плаче». «Невдаха». «Пропаща людина»		
«Зобов'язливі» слова	«Ви повинні поводитися більш відповідально». «Ви повинні орієнтуватися на факти». «Ви не повинні так сердитися»		
Приховування важливої інформації (репліка-пастка, яка стимулює прийняття не вигідного рішення)	«Вам цей проект обов'язково сподобається. Ви не пожалкуєте, якщо укладете з нами угоду»		
Комунікація, яка не залишає вибору	«Робіть, як я сказав, чи забирайтеся геть». «Або буде по-моєму, або ви звільнені»		
Допит	«Скільки годин ви потратили на це?». «Чому так пізно?» «Чим це ви займаєтесь на робочому місці?»		
Діагноз мотивів поведінки	«Ви одержимі власницьким інстинктом». «У вас не вистачає ініціативи»		

Несвоечасні поради (коли людина просто хоче, аби її вислухали)	«Якби ти вчасно навів порядок на своєму столі, ти не мав би причин для паніки)». «Чому ти не зробив ось так...» «Я б на твоєму місці...» «Просто не звертай на них уваги». «Візьми себе в руки, не розпускайся»		
Відмова від вирішення питання	«Нема чого тут обговорювати. Я не бачу ніякої проблеми». «Кинь, давай поговоримо про щось інше»		
Інтерпретація	«Я вважаю таку поведінку негідною». «Так чинять тільки безвідповідальні люди»		
Зміна теми	«Скільки можна про це говорити, давай поговоримо про щось інше. Я вчора зустрічався з одним діловим партнером...»		
Змагання	«Я потрапив минулого тижня в жахливу аварію...» «Це що. Ти побачив би мою машину...»		
Заспокоєння відсутністю існування проблеми	«Не нервуй». «Не хвилюйся, все владнається». «Плюнь». «Все мине». «Забудь». «Та ні, ти прекрасно виглядаєш»		

ЗМІСТ

Передмова 3

ЧАСТИНА I. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ 6

РОЗДІЛ 1. Зміст, структура і психологічні компоненти
управління освітніми організаціями 7

1.1. Зміст процесу управління 7

1.2. Внутрішня структура управління в системі середньої освіти
..... 11

1.3. Зовнішня структура управління у системі середньої освіти
..... 17

1.4. Підготовка менеджерів освіти як професійних
керівників 20

Резюме 21

Словник основних термінів 23

Питання для повторення й самоперевірки	24
Список використаної та рекомендованої літератури	25
РОЗДІЛ 2. Психологічні особливості управління освітніми організаціями порівняно з управлінням організаціями в інших соціальних сферах	27
2.1. Головна мета діяльності освітніх організацій	27
2.2. Гуманістична психологія як основа ефективного функціонування освітніх організацій	28
2.3. Організація педагогічної діяльності на гуманістичних засадах	28
2.4. Принцип гуманізації управління освітніми організаціями	30
Резюме	34
Словник основних термінів	36
Питання для повторення й самоперевірки	36
Список використаної та рекомендованої літератури	37
ЧАСТИНА II. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ	38
РОЗДІЛ 3. Психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління	39
3.1. Поняття про психологічну готовність особистості до виконання діяльності	39
3.2. Зміст і структура психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління	40
3.3. Характеристика основних компонентів психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління	44
3.4. Рівень сформованості психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління	56
Резюме	58
Словник основних термінів	60
Питання для повторення й самоперевірки	61
Список використаної та рекомендованої літератури	62
РОЗДІЛ 4. Психологічні основи прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій	64
4.1. Зміст та основні етапи прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій	64
4.2. Фактори, які впливають на процес прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій	66
4.3. Вимоги до прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій	73
4.4. Колегіальний підхід до прийняття управлінських	

рішень керівниками освітніх організацій	74
Резюме	75
Словник основних термінів	77
Питання для повторення й самоперевірки	77
Список використаної та рекомендованої літератури	78
РОЗДІЛ 5. Ефективність різних стилей керівництва управлінського персоналу освітніх організацій.....	80
5.1. Поняття про стиль керівництва	80
5.2. Структура різних стилів керівництва.....	82
5.3. Індивідуальний стиль керівництва	87
5.4. Фактори, які впливають на ефективність різних стилів керівництва в освітніх організаціях	88
Резюме	96
Словник основних термінів	100
РОЗДІЛ 11. Запобігання та подолання конфліктів в освітніх організаціях	206
11.1. Способи запобігання конфліктів в освітніх організаціях	206
11.2. Обхід конфліктів як напрям подолання конфліктів в освітніх організаціях	207
11.3. Основні напрями фактичного розв'язання конфліктів в освітніх організаціях	210
11.4. Розв'язання конфліктів на основі коопера- тивного підходу	211
Резюме	215
Словник основних термінів	216
Питання для повторення й самоперевірки	217
Список використаної та рекомендованої літератури	218
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ	220
ЧАСТИНА 1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ	221
РОЗДІЛ 1. Зміст, структура і психологічні компоненти управління освітніми організаціями.....	221
Методика: Дослідження взаємостосунків адміністрації і педагогічного колективу	221
РОЗДІЛ 2. Психологічні особливості управління освітніми організаціями порівняно з управлінням організаціями	229
Методика: Чи здатні ви стати керівником?	229
ЧАСТИНА 2. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ	234
РОЗДІЛ 3. Психологічна готовність керівників освітніх	

організацій до управління	234
Методика 1. Аналіз своїх обмежень («Ви самі»)	234
Методика 2. Аналіз особистих обмежень («Робота»)	243
Методика 3. Аналіз особистих обмежень («Інші»)	257
РОЗДІЛ 4. Психологічні основи прийняття управлінських рішень керівниками освітніх організацій.....	268
РОЗДІЛ 5. Ефективність різних стилів керівництва управлінського персоналу освітніх організацій.....	268
Методика: Оцінка стилю керівництва	268
ЧАСТИНА 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ	274
РОЗДІЛ 6. Соціальні позиції та ролі працівників освітніх організацій.....	274
Методика: Діагностика рівня емоційного вигорання (В. В.Бойко).....	274
РОЗДІЛ 7. Мотивація діяльності працівників освітніх організацій як фактор успішності управління	280
Методика 1. Бар'єри у педагогічній діяльності	280
Методика 2. Вивчення кар'єрних орієнтацій («Якоря кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової)	283
РОЗДІЛ 8. Вплив психологічного клімату в освітніх організаціях на ефективність управління	290
Методика 1. Оцінка психологічного клімату в педагогічному колективі.....	290
Методика 2. Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі.....	292
ЧАСТИНА 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКІВ ТА ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ	295
РОЗДІЛ 9. Організація ефективної взаємодії в освітніх організаціях	295
Методика 1. Чи вмієте ви слухати?.....	295
Методика 2. Оцінка самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер).....	299
Методика 3. Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко).....	301
РОЗДІЛ 10. Зміст та основні види конфліктів в освітніх закладах.....	304
Методики: Дослідження стилю поведінки в конфлікті (К. Томас, адаптація Н. В. Грішиної)	304
РОЗДІЛ 11. Попередження та подолання конфліктів	

в освітніх організаціях	310
Практичне завдання: Ефективне спілкування і раціональна поведінка в конфлікті (здійснюється методом відпрацювання тренінгових вправ)	310
Українсько-англійський словник основних понять з психології управління (до навчального посібника)	316
Предметний покажчик	321