

ОРГАНІЗАЦІЙНА ТА ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ім. Г.С. КОСТЮКА
Лабораторія організаційної психології
ПОЛТАВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. В.Г. КОРОЛЕНКА
Кафедра психології
УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ
ТА ПСИХОЛОГІВ ПРАЦІ



Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ

(на матеріалі діяльності освітніх організацій)

Київ-Полтава 2009

УДК 159.964.21:316.483.6

ББК 88.59+88.53

К 21

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України
(протокол № 2 від 26 березня 2009 р.)*

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Полтавського державного педагогічного університету
ім. В.Г. Короленка
(протокол № 11 від 26 березня 2009 р.)*

Рецензенти:

Пірен М.І. – доктор соціологічних наук, професор кафедри політології Національної академії державного управління при Президентові України;

Моргун В.Ф. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

Карамушка Л.М., Дзюба Т.М.

К 21 Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія. – К. – Полтава, 2009. – 268 с.
ISBN 978-966-675-612-4

У монографії розкрито психологічні основи управління конфліктами в організації. Показано роль конфліктів у життєдіяльності освітньої організації та управлінської діяльності керівника. Виділено соціально-психологічні чинники, які зумовлюють виникнення конфліктів у процесі взаємодії менеджера освіти з персоналом освітньої організації. Проаналізовано специфіку взаємодії менеджерів освіти в умовах конфлікту.

Детально досліджено рівень сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Виявлено низку чинників, які впливають на її становлення та належать до таких рівнів: макрорівня (місце розташування навчального закладу), мезорівня (тип навчального закладу), мікрорівня (стать, вік, стаж управлінської діяльності менеджерів).

Представлено зміст і структуру технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом організації в умовах конфлікту та здійснено аналіз результатів її експериментального впровадження у практику післядипломної педагогічної освіти.

Монографія розрахована на науковців, викладачів вищої школи та системи післядипломної освіти, менеджерів та персонал організацій, організаційних психологів, студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти, а також на всіх, хто цікавиться сучасним станом розробки проблеми психологічних основ управління конфліктами в організації.

УДК 159.964.21:316.483.6

ББК 88.59+88.53

ISBN 978-966-675-612-4

© Карамушка Л.М., 2009

© Дзюба Т.М., 2009

УДК 159.964.21:316.483.6

ББК 88.59+88.53

К 21

*Recommended for publishing
by the Scientific Council
at G.S. Kostyuk Institute of Psychology, APS of Ukraine
(proceedings # 2 of March, 26, 2009)*

*Recommended for publishing
by the Scientific Council at Poltavski State Pedagogical University named after
V.G. Korolenko
(proceedings # 11 of March, 26, 2009)*

Reviewers:

Piren, M.I. – Dr. (Sociology), Prof., Department of Politology, National Academy of State Management;

Morgun, V.F. – PhD (Psychology), Docent, Head, Department of Psychology, Poltavski State Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Karamushka, L.M., Dzuba, T.M.

21 Psychology of conflict management in organizations (example of educational organizations): Monograph. – Kyiv. – Poltava, 2009. – 268 p.

ISBN 978-966-675-612-4

The monograph deals with psychological foundations of conflict management in organizations. The authors analyze the role of conflicts in educational organizations' and managers' work, reveal social-psychological factors which promote conflicts in managers-employees' interaction as well as consider distinctive features of managers' work in conflicts.

The authors scrutinize levels of development of educational managers' conflict management competence as well as its determinants of macro-level (location of educational institution), mezzo-level (educational organization's type) and micro-level (managers' age and length of work).

The reader will find the contents and structure of the technology of development of educational managers' conflict management competence as well as results of its experimental application in intuitions of post-graduate teachers' training.

The monograph is intended for researchers, lecturers and instructors at institutions of higher and post-graduate education, managers and employees, organizational psychologists, students as well as all those interested in latest developments in psychology of conflict management.

УДК 159.964.21:316.483.6

ББК 88.59+88.53

ISBN 978-966-675-612-4

© Karamushka, L.M., 2009

© Dzuba, T.M., 2009

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....

- Розділ 1. ВЗАЄМОДІЯ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....**
- 1.1. Сутність взаємодії та її особливості в умовах конфлікту.....
 - 1.2. Психологічні особливості взаємодії менеджерів освіти в умовах конфлікту.....
 - 1.3. Зміст і структура психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....

Висновки до розділу 1

.....

Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ.....

- 2.1. Методика та організація констатувального етапу дослідження.....
- 2.2. Рівень сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....
 - 2.2.1. Особливості сформованості когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....
 - 2.2.2. Особливості сформованості операційного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....
 - 2.2.3. Особливості сформованості особистісного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....
 - 2.2.4. Загальна характеристика рівня сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....
- 2.3. Система чинників становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....
 - 2.3.1. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та місцем розташування освітньої організації.....
 - 2.3.2. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту і типом загальноосвітнього навчального закладу.....
 - 2.3.3. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та їх статтю.....
 - 2.3.4. Зв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та їх віком.....
 - 2.3.5. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та стажем їх управлінської

діяльності.....

Висновки до розділу 2

Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ.....

3.1. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження.....

3.2. Основні компоненти технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....

3.3. Результати експериментального впровадження технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

3.3.1. Аналіз рівня сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту

3.3.2. Аналіз міри задоволеності очікувань менеджерів освіти щодо тренінгу-семінару та оцінка ефективності тренінгу в цілому.....

Висновки до розділу 3.....

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....

ЛІТЕРАТУРА.....

ДОДАТКИ.....

Додаток А. Методики для вивчення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.....

Додаток Б. Зміст семінару-тренінгу «Формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту» та основні інтерактивні методи і техніки для його проведення.....

Додаток В. Методики для визначення ефективності «Технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту».....

ПІСЛЯМОВА.....

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....

ІНФОРМАЦІЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЇ, ЯКІ ПРЕДСТАВЛЯЮТЬ АВТОРИ.....

CONTENTS

PREFACE

Part 1 EDUCATIONAL MANAGERS' INTERACTIONS IN CONFLICTS AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

- 1.1. The concept of interaction and its distinctive features in conflicts
- 1.2. Distinctive psychological features of managers' interactions in conflicts
- 1.3. Contents and structure of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts.

Synopsis of Part 1

Part 2 EMPIRICAL INVESTIGATION OF DISTINCTIVE FEATURES OF EDUCATIONAL MANAGERS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO INTERACT IN CONFLICTS

- 2.1. Method and design of the first (measuring) stage of the investigation
- 2.2. Levels of development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
 - 2.2.1. Distinctive features of development of the cognitive component of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
 - 2.2.2. Distinctive features of development of the operational component of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
 - 2.2.3. Distinctive features of development of the personality component of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
 - 2.2.4. General characteristic of the level of development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
- 2.3. System of determinants of development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
 - 2.3.1. Correlations between educational managers' psychological readiness to interact in conflicts and locations of educational organizations
 - 2.3.2. Correlations between educational managers' psychological readiness to interact in conflicts and types of educational organizations
 - 2.3.3. Correlations between educational managers' psychological readiness to interact in conflicts and gender
 - 2.3.4. Correlations between educational managers' psychological readiness to interact in conflicts and age
 - 2.3.5. Correlations between educational managers' psychological readiness to interact in conflicts and length of managers' work

Synopsis of Part 2

Part 3 THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MANAGERS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO INTERACT IN CONFLICTS

- 3.1. Objectives, tasks and design of the second (developing) stage of the investigation
- 3.2. Basic components of the technology of development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
- 3.3. Results of experimental application of the technology of development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
 - 3.3.1. Analysis of levels of development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts
 - 3.3.2. Analysis of levels of satisfaction of educational managers' expectations regarding the training-seminar and general assessment of its effectiveness

Synopsis of Part 3

GENERAL CONCLUSIONS

REFERENCES

ADDENDA

Addendum Tools for investigation of managers' readiness to interact in conflicts

A

Addendum Contents of the seminar-training *Development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts* and its basic interactive techniques and tools

B

Addendum Techniques and tools to determine effectiveness of *The technology of development of educational managers' psychological readiness to interact in conflicts*

C.

AFTERWORD

INFORMATION ABOUT AUTHORS

INFORMATION ABOUT ORGANIZATIONS THE AUTHORS WORK AT

ПЕРЕДМОВА

Процеси суспільно-політичних і соціокультурних перетворень, які відбуваються сьогодні в українському суспільстві, супроводжуються суттєвими змінами в змісті та формах соціальної взаємодії. Важливими при цьому є також трансформація старих соціальних структур і заміна їх новими. Все це призводить до зростання конфліктогенності суспільства. За таких умов конфлікт перетворюється на норму соціальної взаємодії, досить часто стає суттєвим аспектом життєдіяльності кожної особистості, організації та суспільства в цілому.

Трансформуючись у сферу діяльності освітніх організацій, зазначені зміни, з одного боку, призводять до виникнення конфліктогенного освітнього середовища, а з іншого, змушують розглядати взаємодію в умовах конфлікту як необхідність та засіб оптимізації внутрішньошкільної взаємодії та професійної діяльності. Відповідно, сучасне розуміння сутності та ролі конфлікту в освітній організації полягає, зокрема, в тому, щоб не «пригасити» конфлікт, а зробити його регульованою, цивілізованою формою діяльності та розвитку особистості, групи, організації.

Особливого значення конфлікти набувають у професійно-управлінській взаємодії менеджерів освіти з працівниками освітніх організацій. Такі конфлікти доволі часто негативно впливають на результативність і якість діяльності всієї освітньої організації, порушують нормальний перебіг процесу управління, погіршують соціально-психологічний клімат педагогічного колективу, формують негативний емоційний фон у професійних стосунках, призводять до плинності кадрів тощо. Тому важливою складовою професійної підготовки сучасних менеджерів освіти є їх психологічна готовність до взаємодії в умовах реальних або потенційних конфліктів, яка, з одного боку, стає засобом підвищення ефективності управлінської та педагогічної діяльності менеджера та членів педагогічного колективу, а з іншого – засобом профілактики їх власних особистісних криз.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показує, що проблема конфліктів знайшла досить широке відображення у працях західних (М. Дойч, Г. Келлі, Г. Лайоль, В. Майерс, Т. Ньюкомб, Ф. Хьюсман та ін.), російських (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, О.І. Денисов, С.М. Ємельянов, О.О. Єршов, В.П. Шейнов та ін.) та українських (О.І. Бондарчук, І.В. Ващенко, С.П. Гиренко, В.М. Кушнірук, Г.В. Ложкін, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель, Є.В. Юрківський, В.А. Семиченко та ін.) учених. У згаданих дослідженнях розкрито сутність конфлікту, його структуру, види, типологічні та динамічні характеристики, стратегії і тактики конфліктної протидії, методи попередження та врегулювання конфлікту.

Особливу увагу при цьому приділено також проблемі підготовки особистості до попередження та вирішення конфліктів. Розкрито поняття «конфліктологічна компетентність» (О.І. Денисов, О.Є. Єфимова, Л.О. Петровська, Н.В. Самсонова та ін.), «конфліктологічна готовність» (З.З. Дрінка, Н.В. Самсонова та ін.), «конфліктологічна культура» (С.В. Баникіна, Н.В. Самсонова та ін.); визначено професійно значущі якості спеціаліста в ситуації конфлікту (Н.В. Гришина, Н.Л. Коломінський, Ю.О. Костюшко, Г.В. Ложкін, Л.О. Петровська, О.Л. Туриніна, Н.В. Самсонова та ін.); визначено засоби ефективної професійної конфліктологічної підготовки (П.О. Сергоманов, Б.І. Хасан, Л.М. Цой та ін.).

Що ж до організаційних та управлінських конфліктів, як одного із суттєвих видів конфліктів, то вони досліджені значно менше. Окремі аспекти організаційних та управлінських конфліктів, зокрема, на матеріалі освітніх організацій, розкрито у працях українських дослідників – О.І. Бондарчук, М.В. Войтович, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Г.В. Ложкіна, Г.В. Лозниці, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.І. Пірен, В.А. Семиченко та ін.

Разом з тим, проблема формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, як важливої складової управління конфліктами в організації, раніше не виступала предметом спеціального дослідження.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми цієї монографії.

В основу монографії покладено провідні ідеї та положення *Концепції «Психологічні основи управління конфліктами в організації»*, розробленої авторами книги. Концепція підготовлена на основі результатів емпіричних досліджень, проведених авторами в рамках виконання комплексних науково-дослідницьких тем лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: «Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін» (2005–2007 рр.), «Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку» (2008–2012 рр.) та науково-дослідної теми кафедри психології Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка «Періодизація розвитку особистості впродовж життя» (1999–2009 рр.).

Монографія складається з *трьох розділів*, які розкривають основні ідеї та положення концепції «Психологічні основи управління конфліктами в організації».

У першому розділі (*інформаційно-смісловому*) на основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури висвітлено теоретико-методологічні основи дослідження взаємодії менеджерів освіти з персоналом організації в умовах конфлікту. Розкрито сутність взаємодії та особливості соціальної та міжособистісної взаємодії. Проаналізовано специфіку взаємодії в умовах конфлікту. Обґрунтовано особливості посадового статусу менеджерів освіти, детально висвітлено чинники, які зумовлюють виникнення конфліктів у процесі взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітніх організацій. Представлено авторську модель психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

У другому розділі (*діагностичному*) наведено результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Викладено загальну стратегію експериментального дослідження, обґрунтовано вибір методів

дослідження та діагностичних методик. Проаналізовано особливості сформованості когнітивного (конфліктологічні знання), операційного (конфліктологічні уміння та навички) та особистісного (конфліктологічні якості) компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Розкрито чинники, які впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, які віднесено до трьох рівнів: 1) макрорівень (місце розташування навчального закладу); 2) мезорівень (тип навчального закладу); 3) мікрорівень (стать, вік, стаж управлінської діяльності менеджерів).

У третьому розділі (*корекційно-розвивальному*) розкрито зміст та структуру технології формування психологічної готовності менеджерів до взаємодії з персоналом організації в умовах конфлікту та здійснено аналіз результатів експериментального її впровадження в практику післядипломної педагогічної освіти. Обґрунтовано зміст та особливості використання інтерактивних технік у системі конфліктологічної підготовки менеджерів, які забезпечують: по-перше, формування у менеджерів здатності до розуміння групових процесів в умовах навчального середовища; по-друге, стимулювання, формування підтримки мотивів подальшого конфліктологічного самовдосконалення менеджерів у реальних умовах управлінської діяльності. Наведено методики для вимірювання ефективності технології формування психологічної готовності менеджерів до взаємодії в умовах конфлікту та результати її практичного впровадження.

Додатки містять низку діагностичних та корекційно-розвивальних методик та вправ, у тому числі й авторських, які можуть бути корисними менеджерам освіти та організаційним психологам у процесі вирішення конкретних завдань психологічного забезпечення управління конфліктами в організації.

Монографія розрахована на науковців, викладачів вищої школи та системи післядипломної освіти, менеджерів та персонал організацій, організаційних психологів, студентів вищих навчальних закладів та слухачів

інститутів післядипломної освіти, а також на всіх, хто цікавиться сучасним станом розробки проблеми психологічних основ управління конфліктами в організації.

Основні ідеї та підходи, викладені в монографії, пройшли апробацію в процесі психологічної підготовки менеджерів освіти в таких вітчизняних організаціях:

- у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського;
- у роботі постійно діючих семінарів для керівників шкіл, організованих кафедрою менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського на базі Карлівського та Решетилівського районних відділів освіти Полтавської області;
- у Вінницькому обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників;
- у Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти;
- у Харківському обласному науково-методичному інституті безперервної освіти;
- в Університеті менеджменту освіти АПН України та ін.

Автори висловлюють щире подяку керівникам цих організацій за можливість співпраці, створення умов для реалізації інноваційних ідей.

Автори також висловлюють глибоку вдячність дирекції та Вченій раді Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, керівництву психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка та ректорату Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, рецензентам за сприяння у підготовці та виданні монографії.

<p>Людмила Карамушка, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Президент Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці, директор Центру організаційної та економічної психології</p>	<p>Тетяна Дзюба, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, член Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці</p>
--	--

**Вересень 2009 р.,
м. Київ – м. Полтава**

Розділ 1

ВЗАЄМОДІЯ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ З ПЕРСОНАЛОМ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У першому розділі монографії висвітлено теоретико-методологічні основи дослідження взаємодії менеджерів освіти з персоналом організації в умовах конфлікту. Розкрито сутність взаємодії та особливості соціальної та міжособистісної взаємодії. Проаналізовано специфіку взаємодії в умовах конфлікту. Показано роль конфліктів у життєдіяльності освітньої організації та управлінської діяльності керівника. Виділено соціально-психологічні чинники, які зумовлюють виникнення конфліктів у процесі взаємодії менеджера освіти з персоналом освітньої організації. Представлено зміст та структуру психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (як важливого психологічного чинника управління конфліктами в організації).

1.1. Сутність взаємодії та її особливості в умовах конфлікту

Аналіз психологічних особливостей взаємодії в умовах конфлікту передбачає висвітлення таких питань:

- *поняття про взаємодію;*
- *особливості соціальної та міжособистісної взаємодії;*
- *зміст та особливості взаємодії в умовах конфлікту;*
- *сутність конфлікту та основні його характеристики.*

Проаналізуємо послідовно кожне із означених питань.

Розпочнемо з аналізу **сутності взаємодії** як базової категорії.

Відповідно до філософського розуміння взаємодія – це «філософська категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним

об'єктом іншого... Взаємодія виступає як інтегруючий чинник, завдяки якому відбувається поєднання частин у певний тип цілісності» [186, 81].

Отже, будь-яке явище, об'єкт, стан можуть бути пізнані лише у зв'язку з іншими явищами, об'єктами, станами, адже все у світі взаємопов'язано й взаємозумовлено. Звідси, *взаємодія* – це феномен зв'язку, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, на інші об'єкти. Взаємодія, передбачаючи дію один на одного як мінімум двох об'єктів, у той же час означає, що кожен з них також знаходиться у взаємній дії з іншими.

Розглядаючи категорію взаємодії в діалектико-матеріалістичному плані, О.М. Леонт'єв підкреслює її специфіку у світі живої матерії: «Життя є процес особливої взаємодії особливим чином організованих тіл» [цит. за 65, 305–306].

Психологічна наука розглядає взаємодію як процес впливу людей один на одного, що породжує їх взаємні зв'язки, стосунки, спілкування, спільні переживання і діяльність [94].

Передумовою виникнення взаємодії між людьми виступає залежність їх один від одного. Іншими словами, люди вступають у взаємодію, оскільки залежать один від одного. Це так званий *соціальний зв'язок*, що реалізується через систему стосунків особистості та суспільства.

Л.Д. Столяренко визначає соціальний зв'язок як залежність людей, реалізовану через соціальну дію, що здійснюється шляхом орієнтації на іншу людину, шляхом очікування відповідної дії партнера [175]. На думку автора, соціальний зв'язок може виявлятися у вигляді: а) *соціального контакту* (зв'язок між людьми поверховий, мимовільний партнер по контакту може бути замінений іншою людиною); б) *соціальної взаємодії* (систематичні, регулярні дії партнерів, спрямовані один на одного, що мають мету викликати певну відповідну реакцію з боку партнера, причому відповідна реакція породжує нову реакцію того, хто впливає); в) *соціальних відносин* (стійка система взаємодій між партнерами, що має самовідновлювальний характер).

Що стосується *соціальної взаємодії* як одного із видів взаємодії або соціального зв'язку, то у дослідженнях Л.В. Байбородової [6], Б.Ф. Ломова

[112] та ін. процес соціальної взаємодії розглядається на трьох рівнях (макрорівень, мезорівень та мікрорівень). До *макрорівня* віднесені будь-які взаємозв'язки людини із зовнішнім світом, сутнісною характеристикою яких є зміни взаємодіючих сторін у результаті їх взаємовпливів. Йдеться про соціалізацію особистості на рівні «людина – суспільство». *Мезорівень* обмежений лише взаємодією людини чи групи людей, яка спрямована на суспільно значущий результат. Найповніше цей рівень виявляється у системі «людина – організація». *Мікрорівень* соціальної взаємодії схарактеризований як взаємозв'язок між людьми у процесі спільної діяльності та спілкування, тобто як реалізація зворотного зв'язку – як на рівні кожної окремої особистості, так і у процесі міжособистісних стосунків.

Соціальна взаємодія – це не лише обмін знаками, а й організація спільних дій, що дозволяють групі реалізувати спільну діяльність [3]. Спільна діяльність і соціальна взаємодія взаємозумовлені. З одного боку, спільна діяльність можлива, якщо здійснюється взаємодія людей, а з іншого, взаємодія забезпечується спільною діяльністю. Іншими словами, спільна діяльність визначає характер соціальної взаємодії і реалізується у соціальних відносинах. В основі соціальних відносин лежать соціальні мотиви, тобто мотиви, згідно з якими людина взаємодіє з іншими людьми. Зокрема, М.Р. Бітянова виділяє декілька видів *соціальних мотивів*: мотив максимізації загального виграшу (кооперація); мотив максимізації власного виграшу (індивідуалізм); мотив максимізації відносного виграшу (конкуренція); мотив максимізації виграшу іншого (альтруїзм); мотив мінімізації виграшу іншого (агресія); мотив мінімізації розбіжностей у виграшах (рівність) [11].

У соціальній психології розрізняють більш загальні *соціальні відносини* й більш конкретні *міжособистісні стосунки*.

Ми погоджуємося з точкою зору Г.М. Андрєвої, яка зазначає, що «природу міжособистісних взаємин можна правильно зрозуміти тоді, коли їх не ставити на один рівень із суспільними відносинами, а вбачати в них «особливий рівень» стосунків, які виникають усередині кожного виду суспільних відносин,

а не зовні від них («нижче», «вище», «збоку» або ще якось)» [3, 72].

Отже, соціально-психологічне підґрунтя соціальної взаємодії складає **міжособистісна взаємодія** – взаємозв'язок між суб'єктами, особистостями. Міжособистісні стосунки є складовою цієї взаємодії. Американський психолог Я.Л. Морено, аналізуючи систему зв'язків суб'єктів і об'єктів соціальної взаємодії, довів, що психологічне благополуччя особистості залежить від її місця у системі міжособистісних стосунків. Їх структура визначається емоційними зв'язками: взаємними симпатіями чи антипатіями, «притяганням» або «відштовхуванням». У такому розумінні вони стають соціально-психологічними, оскільки мають емоційну основу, тобто виникають на основі почуттів людини [227]. Щодо характеру міжособистісної взаємодії, то він визначається типом ситуації та особливостями особистості.

Отже, в цілому можна зробити висновок про те, що *міжособистісна взаємодія* – це складний, багаторівневий процес, під час якого реалізуються соціально-психологічні контакти й зв'язки двох чи більше людей, які викликають взаємні зміни їх поведінки, діяльності, стосунків і установок.

У межах психологічних досліджень [3; 5; 171; 206 та ін.] можна виділити кілька підходів щодо тлумачення поняття «міжособистісна взаємодія»:

а) *взаємодія як самотійний феномен та самотійна категорія* (А.І. Авер'янов [1], Б.Ф. Ломов [112], М.М. Обозов [127] та ін.);

б) *взаємодія як сторона спілкування, інтерактивний його компонент* (Г.М. Андреева [3], О.О. Бодальов [12], М.С. Каган [69], В.М. Куницина [96], Б.Д. Паригін [135] та ін.);

в) *взаємодія як взаємовплив учасників один на одного у процесі використання різних форм взаємодії в різних* (Г.М. Андреева [3], А.Я. Анцупов [5], Л.В. Байбородова [6], Н.В. Гришина [38], Н.Л. Коломінський [83], В.М. Кушнірук [98], В.О. Соснін [171], М.М. Шевцова [206], Т. Шибутані [209] та ін.).

У нашому дослідженні міжособистісна взаємодія аналізується в рамках першого підходу, тобто міжособистісна взаємодія розглядається як самотійний

феномен.

Психологічна наука виділяє *різні моделі структури міжособистісної взаємодії*.

Визначаючи сутність міжособистісної взаємодії в контексті аналізу особливостей менеджменту в освіті, Н.Л. Коломінським [83] виділяє трикомпонентну структуру міжособистісної взаємодії, яку складають поведінковий (праксеологічний), афективний (емоційний) та когнітивний (гностичний) компоненти. До *поведінкового компонента* відносять результати діяльності та вчинки, міміку, жестикуляцію, пантоміміку, локомоцію (переміщення в просторі), мову. *Емоційний компонент* виявляється у різноманітних емоційних станах і може бути зафіксованим на рівні фізіологічної реєстрації та суб'єктивного відображення цих станів (наявність та інтенсивність позитивних і негативних емоцій, конфліктності (внутрішньоособистісної, міжособистісної), емоційної чутливості, задоволеності собою, партнером, діяльністю тощо). *Когнітивний компонент* включає психічні процеси, пов'язані з пізнанням оточення й самого себе (відчуття, пам'ять, мислення, уява).

Згідно з підходом, розробленим І.О. Зимньою [65], міжособистісній взаємодії притаманна, насамперед, *активність* як основна характеристика процесу взаємодії, що виявляється на всіх рівнях організації особистості і може проявлятися в таких її видах: інтелектуальна активність (висування гіпотез, формування стратегії, прийомів, обробка й оцінка різноманітної інформації тощо); моторно-ефекторна активність, яка виявляється в процесі сприйняття або в процесі побудови моделі об'єкта, що впливає на людину; загальноповедінкова активність, що виявляється у поведінкових (вербальних і невербальних) та діяльнісних формах. Окрім того, міжособистісна активність характеризується *системністю* (характеристика взаємодії у всіх її зв'язках і взаємовідносинах) та *усвідомленістю через цілепокладання* (характеристика, яка визначає форми взаємодії – співпраця, суперництво).

Виділяють два протилежних *види міжособистісної взаємодії*

(Г.М. Андрєєва [3]; А.Я. Анцупов [5]; Н.В. Гришина [38]; Г.В. Ложкін [110], В.А. Семиченко [162] та ін.): *співпраця й суперництво*. Зазначені види взаємодії можуть містити суперечливі тенденції розвитку, які за відповідних умов можуть перетворитися на конфлікт. Відповідно, поняття «конфлікт», «конфліктна взаємодія» входять до контексту названих видів взаємодії, перебуваючи з ними в тісному взаємозв'язку. Отже, конфлікт не належить до будь-якого виду взаємодії, а формується у процесі одного із її видів, впливаючи на поведінку та психоемоційний стан учасників взаємодії.

Співпраця – це взаємодія, орієнтована на організацію спільної діяльності, на досягнення групових цілей. Співвідношення конфлікту й співпраці нерідко розглядають односторонньо, тобто визначають їх як протилежності [65; 144]. Однак семантично ці поняття мають різну парадигму. Необхідно зауважити, що подолання конфлікту ще саме собою не означає досягнення співпраці, так само як і співпраця не передбачає абсолютної безконфліктності.

Суперництво – принципово інша взаємодія, ніж співпраця. Це протиборство з іншими задля вигоди. Вона досить часто супроводжується психологічним пригніченням партнера, навіть його дискредитацією, нехтуванням етичними нормами [66]. Слід зазначити, що поняття конфлікту й суперництва часто необґрунтовано поєднують. Однак, не кожне суперництво є в той же час конфліктом (наприклад, спортивне змагання). З іншого боку, не всякий конфлікт передбачає суперництво, не завжди антагонізм і опозиція у взаємовідносинах спрямовані на досягнення односторонніх переваг. Існують конфлікти без суперництва й суперництво без конфліктів.

Нагадаємо, що в межах цієї монографії основну увагу приділено аналізу психологічних особливостей **взаємодії в умовах конфлікту**, яка розглядається нами як особливий вид взаємодії, який виникає в результаті дії певних чинників.

Проаналізуємо далі *основні теорії*, в яких аналізуються особливості взаємодії та чинники, що обумовлюють виникнення конфліктів у процесі взаємодії.

Так, до основних теорій взаємодії слід віднести:

- *теорію обміну (справедливості)* (Р. Хьюсман, Д. Хетфілд [199] та ін.).

За твердженням авторів цієї теорії, люди взаємодіють між собою на основі власного досвіду, оцінюючи можливі винагороди й витрати. Якщо людина не отримує винагороди, на яку розраховує, то для неї значущою стає агресія. Отже, будь-яка взаємодія може стати агресивною (прихований чи відкритий конфлікт);

- *теорія символічного інтераціоналізму* (Д. Мід, Г. Блумер [цит. за 205], Т. Парсонс [134], Т. Шибутані [209] та ін.). На думку авторів теорії, причини конфліктів криються у процесі соціальної взаємодії. У разі виникнення «збурень» у стосунках «індивід – соціум» суб'єкт відчуває внутрішню дисгармонію й дискомфорт. Прагнення подолати їх змушує індивіда здійснювати активні дії для того, щоб пристосуватися до середовища, у ході чого виникають конфлікти;

- *теорія соціальної драматургії* (П.П. Горностай [37], Г. Лейтц [100], Я.Л. Морено [227] та ін.). Як зазначають автори теорії, ситуації соціальної взаємодії – це драматичні п'єси, в яких люди, як актори, розігрують ролі, хочуть справити гарне враження на інших, приховують власні недоліки й сором. Порушення в узгодженості рольових очікувань між суспільством і особистістю може породжувати внутрішньоособистісні та рольові конфлікти;

- *психоаналітична теорія* (Е. Еріксон [цит. за 198], З. Фройд [189], К. Хорні [196] та ін.). Як зазначають автори, на міжособистісну взаємодію значно впливають уявлення, засвоєні в ранньому дитинстві (люди підкоряються лідерам групи, так само як у дитинстві батьку; конфліктують з іншими, якщо в дитинстві виявляли протест стосовно батьків). Згідно з *теорією ігор* (Е. Берн [9], Н. Беннет [214], А. Раппопорт [226], А. Харріс [214] та ін.), яка була обґрунтована в межах психоаналітичної теорії, у кожен конкретний момент відповідальним за результати взаємодії є один зі станів «Я»: «Дорослий» (раціональне й ситуаційне ставлення до життя), «Дитина» (джерело спонтанних емоцій, спонукань і переживань), «Батько» (тяжіння до стереотипів,

упереджень, узагальнень, повчань);

- *теорія структурного балансу* (Ф. Хайдер [218], Г. Келлі, Т. Ньюкомб та ін. [цит. за 52]). Автори теорії зазначають, що міжособистісна взаємодія залежить від збалансованості думок людей, установок стосовно один одного та третьої сторони. Конфлікти визначаються станом емоційних стосунків між людьми, їх симпатіями чи антипатіями у відносинах один з одним. Міжособистісне притягання-відштовхування, симпатія-антипатія виступають як умова і результат сумісності-несумісності двох людей у певних умовах взаємодії;

- *теорія кооперації та конкуренції* (М. Дойч [216], К. Рекс, Т. Парк та ін. [цит. за 1]). На думку авторів теорії, характер міжособистісної взаємодії визначається: по-перше, типом взаємозалежностей між цілями людей; по-друге, типом дій цих людей («закон соціальних відносин»). Рушійна сила розвитку міжособистісної взаємодії – це конкуренція, яка за несприятливих умов перетворюється на конфлікт. В основі конфлікту лежить несумісність цілей учасників взаємодії. Серед причин конфліктів визначаються такі: наявність протилежних інтересів, цілей, думок, зовнішні конфліктогени. Конфлікт так чи інакше вимагає пристосування хоча б однієї зі сторін. У разі пристосування стає можливою асиміляція – «загасання» конфлікту, або зміна особистісних характеристик під тиском тісних контактів.

Як бачимо, практично в кожній теорії взаємодії йдеться про *ймовірність виникнення конфлікту (як суттєвого аспекту взаємодії)*. Ми поділяємо точку зору Б.І. Хасан [193], який тлумачить конфлікт як одну з необхідних *атрибутивних сторін-характеристик будь-якої взаємодії*, як зовнішньої – з іншою людиною, групою людей (міжособистісний конфлікт – інтеракція), так і внутрішньої – із собою (внутрішньоособистісний конфлікт – інтраакція). Отже, взаємодія в умовах конфлікту є важливим закономірним аспектом людської життєдіяльності.

Узагальнення названих вище підходів дає можливість представити сутність взаємодії в умовах конфлікту за допомогою розробленої авторами,

схеми (див. рис. 1.1).

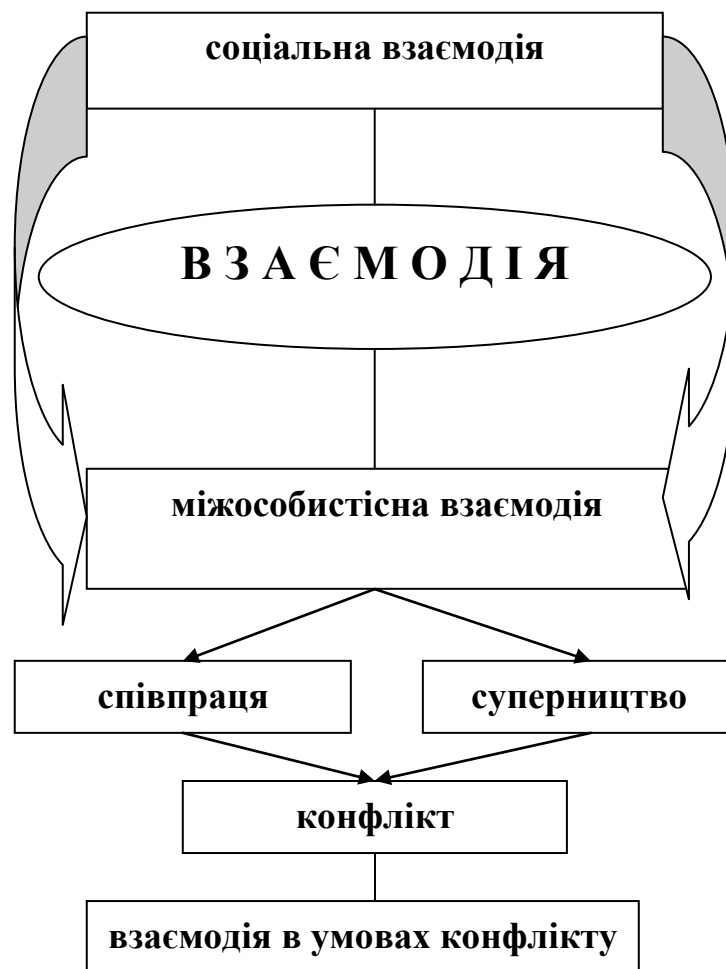


Рис. 1.1. Сутність взаємодії в умовах конфлікту

(схема розроблена авторами на основі узагальнення літературних джерел)

Розглянемо більш детально **сутність конфлікту** як специфічної характеристики міжособистісної взаємодії.

З цією метою проаналізуємо низку **підходів, які розкривають сутність конфлікту** [цит. за 188]:

1. *Особистісно-орієнтований підхід* – причини конфлікту вбачають в особливостях особистості взагалі (відповідно, виділяються так звані «конфліктні особистості», тобто такі, які незалежно від зовнішніх обставин часто вступають у конфлікти). Причини конфлікту локалізуються в когнітивних процесах (прийняття рішень, переробці інформації тощо), у результаті реалізації яких через різний досвід, освіченість, ступінь поінформованості у сторін

виникають несумісні оцінки й судження стосовно ситуації, яка виникла. Це призводить до появи протилежних пізнавальних стратегій, які використовуються сторонами в ході розв'язання значущих проблем.

2. *Мотиваційно-орієнтований підхід*. Підкреслює так звані «об'єктивні» ознаки ситуації, специфіка яких зумовлює появу конфлікту. З одного боку, це конфлікти між особистістю та організацією в цілому, що виникають у разі неможливості задоволення актуальних потреб особистості в межах цієї організації. З іншого, це конфлікт між окремими людьми або групами осіб, які мають усвідомлені чи несумісні наміри та інтереси.

3. *Диспозиційний підхід* ґрунтується на диспозиційній концепції, згідно з якою соціальна поведінка особистості залежить від стану її готовності до певного способу дій. Ця готовність пов'язана із соціальними умовами, які формують певні потреби учасників конфлікту [12, с. 41].

4. *Інтегрований підхід* – спроба подолання «монокаузального» способу пояснення причин конфлікту, тобто прагнення врахувати всі можливі чинники, що впливають на виникнення й протікання конфлікту.

5. *Конфліктно-орієнтований підхід*. Для сучасного етапу розвитку суспільства визначальною є тенденція прийняття конфліктно-орієнтованого підходу в теорії та практиці освіти [21; 200; 192]. Його сутність полягає у визнанні конфліктної природи суспільства й людини, а також в усвідомленні актуальності становлення конфліктної компетентності особистості для її успішної соціалізації в нових суспільно-політичних і соціокультурних умовах. У конфліктно-орієнтованій освіті конфлікт стає змістом і методом навчання, що підвищує навчальну мотивацію і сприяє становленню активної громадянської позиції. *Конфліктна компетентність* тут розглядається як *готовність особистості до свідомого перетворення деструктивних конфліктів у конструктивні* та виступає необхідною складовою професійної компетенції [200].

Аналіз літератури дає підстави для висновку про те, що конфлікт є складним, багаторівневим процесом, який постійно перебуває у розвитку. Тому

в дослідженнях А.Я. Анцупова [5], С.В. Баникіної [8], І.В. Ващенко [27], С.П. Гиренко [27], Є.І. Степанова [8], Є.Є. Тонкова [179] та ін. було зроблено спробу застосування *системного підходу* до аналізу сутності конфлікту. Згідно з цим підходом цінність конфлікту полягає в тому, що він попереджає «закостеніння» будь-якої системи, стає для неї стимулом змін та інновацій. На думку прихильників системного підходу, конфлікт можна й потрібно скеровувати таким чином, щоб його негативні, деструктивні наслідки було мінімізовано, а конструктивні можливості підсилено.

На нашу думку, розглянуті підходи щодо сутності конфлікту не суперечать, а лише доповнюють один одного, дозволяють більш об'ємно досліджувати його, і, як зазначають Р.Л. Кричевський, К.М. Дубовська, при всій різноманітності підходів їх можна поєднати в єдину схему аналізу феномену [95].

Узагальнюючи проведений вище аналіз різноманітних підходів до природи конфлікту, синтезуючи їх, зробимо спробу в контексті проблеми, що досліджується, дати визначення конфлікту як одного із значущих феноменів взаємодії, рушійної сили розвитку будь-якої системи. Відповідно **конфлікт** розуміється нами: *по-перше* – як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних між собою тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях індивідів або груп людей [52; 55; 74; 78 та ін.]; *по-друге* – як одна із суттєвих закономірностей міжособистісної взаємодії в структурі освітньої організації, джерело інновацій і змін [8; 108; 229].

Далі проаналізуємо **суттєві характеристики конфлікту**:

1. *Динаміка розвитку конфлікту*. Під динамікою конфлікту, як правило, розуміють стадії його розвитку: зародження, розвиток і утвердження. Найбільш повний аналіз динаміки конфлікту, на нашу думку, було здійснено А.Я. Анцуповим та А.І. Шипіловим [5]. У динаміці конфлікту згадані автори виділяють три періоди, кожен з яких складається з декількох етапів: а) *латентний період* (виникнення та усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації учасниками взаємодії; спроба сторін вирішити об'єктивну проблемну

ситуацію безконфліктними засобами, виникнення передконфліктної ситуації); б) *відкритий період* (конфліктна взаємодія або власне конфлікт) складається з таких етапів: інцидент, ескалація, збалансована протидія та завершення конфлікту; в) *постконфліктний період* характеризується або частковою, або повною нормалізацією стосунків [5].

Потенційно кожен конфлікт, що виникає в освітніх організаціях, може проходити вище зазначені стадії розвитку. Але залежно від конкретних умов деякі з цих стадій можуть не розгортатися або «випадати» з контексту конфлікту.

2. **Чинники, які впливають на виникнення конфлікту.** Зміст взаємодії в умовах конфлікту детермінований як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками [38]. Н.В. Гришина, аналізуючи регулятори конфліктної взаємодії, виділяє три групи чинників: *об'єктивні* (розбіжності у сприйнятті та оцінці змісту ситуації конфлікту); *групові* (вплив соціально-перцептивних механізмів на особливості взаємодії в умовах конфлікту); *індивідуальні* (суб'єктивні чинники, які пов'язані з особистісними характеристиками учасників конфлікту).

Ситуаційний контекст визначає модель поведінки учасників конфлікту та характер існуючих суперечностей. Дослідниця здійснила аналіз таких ситуаційних складових: кооперативні чи конкурентні відносини, які існували між сторонами до виникнення конфлікту; наявність сприятливих або несприятливих умов (загальний емоційний фон, жорстокість та гнучкість структури, в якій виникає суперечка; наявність третіх осіб та їх інтереси щодо змісту конфлікту); поведінка учасників, яка визначає вибір стратегії взаємодії [38].

Наступна група чинників – групові. Надаючи особливого значення соціально-перцептивним регуляторам взаємодії в умовах конфлікту, Н.В. Гришина робить такі висновки: *по-перше*, конфлікт виникає лише за умови сприймання та усвідомлення учасниками несумісності цілей, інтересів, позицій, установок тощо; *по-друге*, не лише когнітивні, а й афективні аспекти значною

мірою впливають на сприйняття образу конфліктної ситуації; *по-третє*, саме образи конфліктної ситуації найбільшою мірою визначають поведінку учасників конфлікту [38].

Щодо суб'єктивних чинників, то, аналізуючи місце особистості в конфлікті та вплив її рис на якість взаємодії, ми поділяємо погляди Ю.О. Костюшко, який зазначав, що «...саме особистісні якості та характеристики дають поштовх виникненню суперечливого зіткнення, а ситуативні складові сприяють або не сприяють розв'язанню чи загостренню проблеми (людина сама потрапляє в певні ситуації або їх створює)» [89, 89].

3. **Типи конфліктів.** Типологізація конфлікту, на думку Л.О. Петровської, відіграє важливу методологічну роль у процесі управління конфліктом [137]. Практична цінність типологізації полягає в тому, що методи врегулювання конфліктної ситуації безпосередньо залежать від типу конфлікту та типу особистості (групи), залученої в конфлікт. Окрім того, знання типології конфліктів впливає на процес прийняття управлінського рішення в ситуації конфлікту. Серед відомих типів конфліктів, як уже зазначалось раніше, найбільш розповсюдженими є *внутрішньоособистісні, міжособистісні, міжгрупові та внутрішньогрупові*. В контексті проблеми, що аналізується, важливу роль у забезпеченні ефективності діяльності організації відіграють *організаційні та управлінські конфлікти*. Про зміст таких конфліктів та особливості взаємодії менеджерів освіти під час їх перебігу йтиметься в наступному підрозділі.

1.2. Психологічні особливості взаємодії менеджерів освіти з умовах конфлікту

Висвітлення психологічних особливостей взаємодії менеджерів освіти в умовах конфлікту передбачає розгляд таких питань:

- *роль конфліктів у життєдіяльності освітньої організації та управлінської діяльності керівника;*
- *специфіка посадового статусу менеджера освіти;*

- *соціально-психологічні чинники, які зумовлюють виникнення конфліктів у процесі взаємодії менеджера освіти з персоналом освітньої організації.*

Розглянемо кожне із означених питань.

Що стосується **ролі конфліктів у життєдіяльності освітньої організації та управлінської діяльності керівника**, то, за концепцією «людських стосунків», конфлікт розуміється як деякий феномен, який «вбудовано» в структуру будь-якої організації [222]. Треба зазначити, тут має місце спроба раціоналізації конфлікту, згідно з якою конфлікт існує в розбіжностях між людьми чи групами, а тому розглядається як неминуче явище. Цілковита відсутність конфліктів в організації призводить до застою у взаємовідносинах людей та груп, перешкоджає змінам, які мають на меті пристосування організації до динамічних умов існування.

На сучасному етапі переважає новий погляд на природу конфліктів в організаційних структурах. Попередження, усунення конфліктів, відхилення від них змінилося на певну бажаність такого явища. Почала домінувати думка про функціональність конфлікту, його розвивальний характер за умови конструктивного ставлення до нього (Н.В. Гришина [38], Г. Лайоль [221], Г.В. Ложкін [109], К. Томас [229], Р.Х. Шакуров [202] та ін.).

Найбільш детальну класифікацію різних типів *організаційних конфліктів* за змістом представлено у працях С.М. Ємельянова [55]. Автор виділяє інноваційні, ресурсні, ціннісні, управлінські та інші типи конфліктів, зазначаючи, що здатність виділяти характеристики конфлікту дає керівнику можливість чітко класифікувати конфлікт, обирати найбільш адекватний спосіб його врегулювання, відтак застосовувати потрібну стратегію і тактику поведінки [55].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури також показують, що останнім часом проблема взаємодії в умовах конфлікту, конфліктно-компетентної поведінки отримала також статус «реального» явища в управлінській діяльності менеджерів освіти. Тому для нас важливим у контексті проблеми, що досліджується, є аналіз специфіки саме *управлінських*

конфліктів у структурі освітньої організації. Цій проблемі присвячено праці С.В. Баникіної [8], О.І. Бондарчук [16; 84], М.В. Войтович [32], Л.М. Карамушки [72], Н.Л. Коломінського [83] та ін. У дослідженнях названих авторів основний акцент зроблено на особливостях взаємодії в системі «керівник – підлеглий», і при цьому конфлікт розглядається не як патологія чи аномалія, а як значущий фактор для розвитку в керівника здатності взаємодіяти з підлеглими в умовах конфлікту, готовності приймати адекватне рішення в конфліктній ситуації. На думку вчених, загрозливим є не сам по собі конфлікт, а деструктивний конфлікт, який призводить до серйозних розбіжностей у роботі всієї організації, оскільки деструктивна взаємодія керівника й підлеглого у процесі управління може негативно впливати на діяльність організації в цілому. Тому важливе завдання управлінської діяльності керівника полягає в готовності перетворити деструктивний конфлікт на конструктивний.

На основі викладених вище позицій можна зробити такі *висновки*.

По-перше, конфлікти в діяльності організації (організаційні конфлікти) – не тільки неминуче, а й необхідне, бажане явище, адже вони сприяють більш ефективній та швидкій адаптації системи до зрушень, які постійно відбуваються у зовнішньому середовищі. Вони виникають у межах будь-якої організації, що модифікується (змінюється чи руйнується) під впливом значущих для неї протиріч, і не є результатом або ознакою «поганого» неефективного управління. Вони не можуть бути «поганими» або «гарними», такими можуть бути лише їхні наслідки. Йдеться про усвідомлення значущості конфліктів освітніх організації: вони вбачаються не як стихійний процес, а *як процес, керований людиною*.

По-друге, управлінські конфлікти – це невід’ємна складова управлінської взаємодії, оскільки протиріччя між керівником і підлеглими є неминучими й вічними явищами, що викликають усілякі «тертя», колізії, протиріччя [16; 22; 39; 41; 83 та ін.]. Управлінські конфлікти – це протиріччя, протидія, що виникають унаслідок несумісності цілей та дій учасників управлінської взаємодії й мають ціннісно-орієнтаційний і мотиваційний характер.

По-третє, дослідження психологічних особливостей взаємодії менеджера (керівника) з персоналом організації (підлеглими) в умовах конфлікту вимагає врахування особливостей професійно-управлінської діяльності та статусу учасників конфлікту. Це зумовлює необхідність характеристики специфічних ознак взаємодії менеджера з персоналом організації.

По-четверте, в межах конфліктно-орієнтованої освіти конфлікт стає змістом і методом навчання керівних кадрів і забезпечує формування конструктивної конфліктної позиції особистості та послідовний розвиток психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту [200].

Що стосується **психологічних особливостей посадового статусу менеджерів освіти**, то аналіз їх посадових обов'язків дозволив визначити, насамперед, основних суб'єктів, з якими взаємодіє менеджер освіти (див. рис. 1.2).

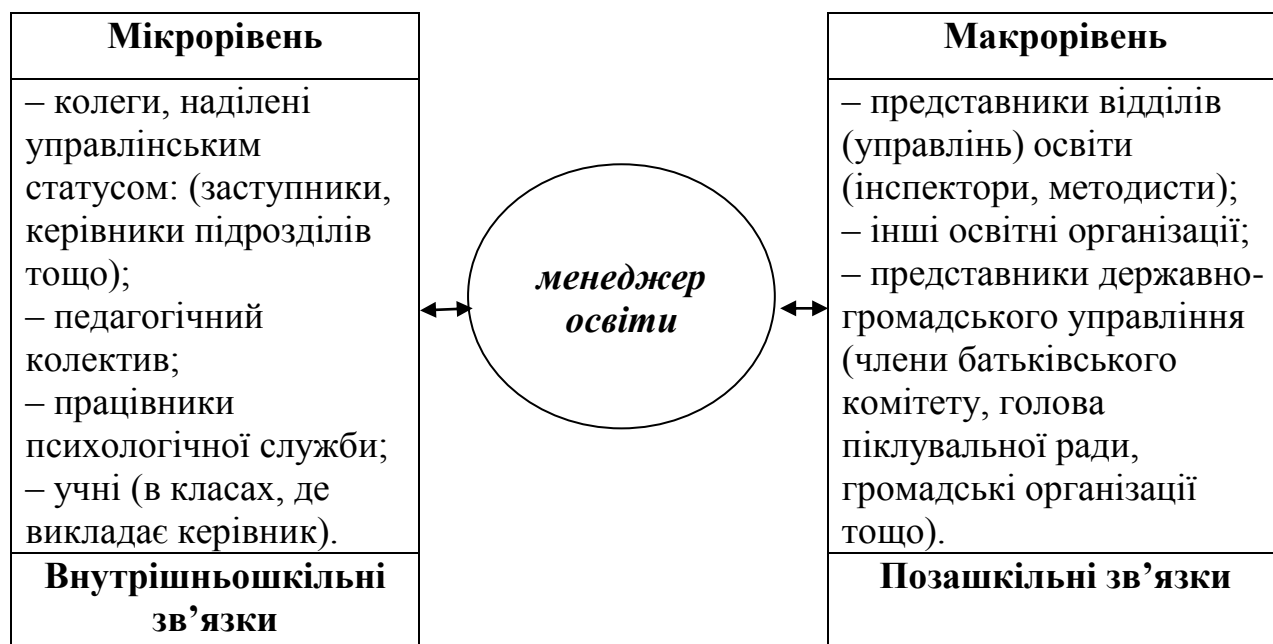


Рис. 1.2. Основні категорії суб'єктів, з якими взаємодіє менеджер освіти

(на рівні шкільної організації)

Як видно з рис. 1.2, основні суб'єкти взаємодії менеджера освіти можуть бути виділені на двох рівнях: мікрорівні та макрорівні. До основних суб'єктів

взаємодії, що функціонують на *мікрорівні*, належать: колеги, наділені управлінським статусом (заступники, керівники підрозділів тощо), педагогічний колектив, працівники психологічної служби, учні.

До основних суб'єктів, що функціонують на *макрорівні*, належать: представники відділів (управлінь) освіти (інспектори, методисти); інші освітні організації; представники державно-громадського управління (члени батьківського комітету, голова піклувальної ради, громадські організації тощо).

Необхідно зауважити, що основними суб'єктами взаємодії менеджера освіти на мікрорівні виступають його заступники та педагогічний колектив (учителі). Тому далі зупинимось більш детально на особливостях взаємодії саме з цими суб'єктами взаємодії.

Характеристику особливостей взаємодії менеджерів освіти саме з цими суб'єктами, з урахуванням можливих конфліктогенних чинників та «проекцією» на відповідний тип конфлікту, представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1. Характеристика особливостей посадового статусу менеджерів освіти (з «проекцією» на відповідний тип конфлікту)

№ з/п	Зміст	Конфліктогенний чинник	Тип конфлікту
1	Особливість посадових обов'язків менеджерів освіти	Протиріччя між реальною обмеженістю адміністративної влади та наявністю великої кількості керівних обов'язків і прав менеджера освіти	Конфлікт бажань (зумовлений незадоволеністю умовами організації професійно-педагогічної діяльності та наявною в розпорядженні менеджера освіти системи заохочень і покарань)
2	Особливість офіційного (управлінського) статусу менеджерів освіти	Неадекватне перебільшення менеджером освіти владних повноважень; орієнтація на «заняття надмірно ключової позиції» в організації	Конфлікт норм поведінки (зумовлений невмінням ефективно організувати ділове спілкування в умовах управлінської взаємодії)
3	Особливість	Статус менеджера	Конфлікт ролей (зумовлений

неофіційного статусу менеджерів освіти	освіти як неформального лідера у педагогічному колективі	підвищеним рівнем егоїзму менеджера освіти за умов недостатньої управлінської відповідальності)
--	--	---

Проаналізуємо **чинники, які зумовлюють виникнення конфліктів у процесі взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітньої організації.**

Зауважимо, що окремі аспекти цієї проблеми були представлені у працях О.І. Бондарчук [16; 84], А.В. Вознюк [30], Л.М. Карамушки [72], Н.Л. Коломінського [83], Г.В. Ложкіна [109], Р.Х. Шакурова [202] та ін.

Серед вказаних праць доцільно звернути увагу на попередні дослідження одного з авторів монографії, де на основі системно-структурного аналізу розглянуто психологічні особливості управлінського процесу в закладах середньої освіти [73]. Зокрема, в процесі аналізу специфіки управління в системі середньої освіти виділено основні групи об'єктивних і суб'єктивних факторів, які, з одного боку, визначають успішність управлінської діяльності суб'єктів управління (керівників освітніх установ), з іншого – ефективність діяльності об'єктів управління (працівників освітніх закладів). Відповідно, такий підхід був використаний в ході виділення чинників, які зумовлюють наявність конфліктних процесів у системі «менеджер освіти – педагогічний колектив», тобто виступають як можливі й реальні конфліктогени взаємодії.

Зазначимо, що термін «конфліктогени» було введено в обіг російським дослідником-конфліктологом В.П. Шейновим [207]. За його визначенням, конфліктогени – це слова, дії (чи відсутність дій), які спричиняють виникнення конфлікту. Базуючись на цьому визначенні, під **конфліктогенами взаємодії** менеджерів освіти ми розуміємо чинники, що зумовлюють наявність конфліктів у системі «менеджер освіти – педагогічний колектив» і визначають психологічні особливості такої взаємодії.

Розглянемо основні **конфліктогени взаємодії у системі «менеджер освіти – педагогічний колектив»** (див. рис. 1.3).

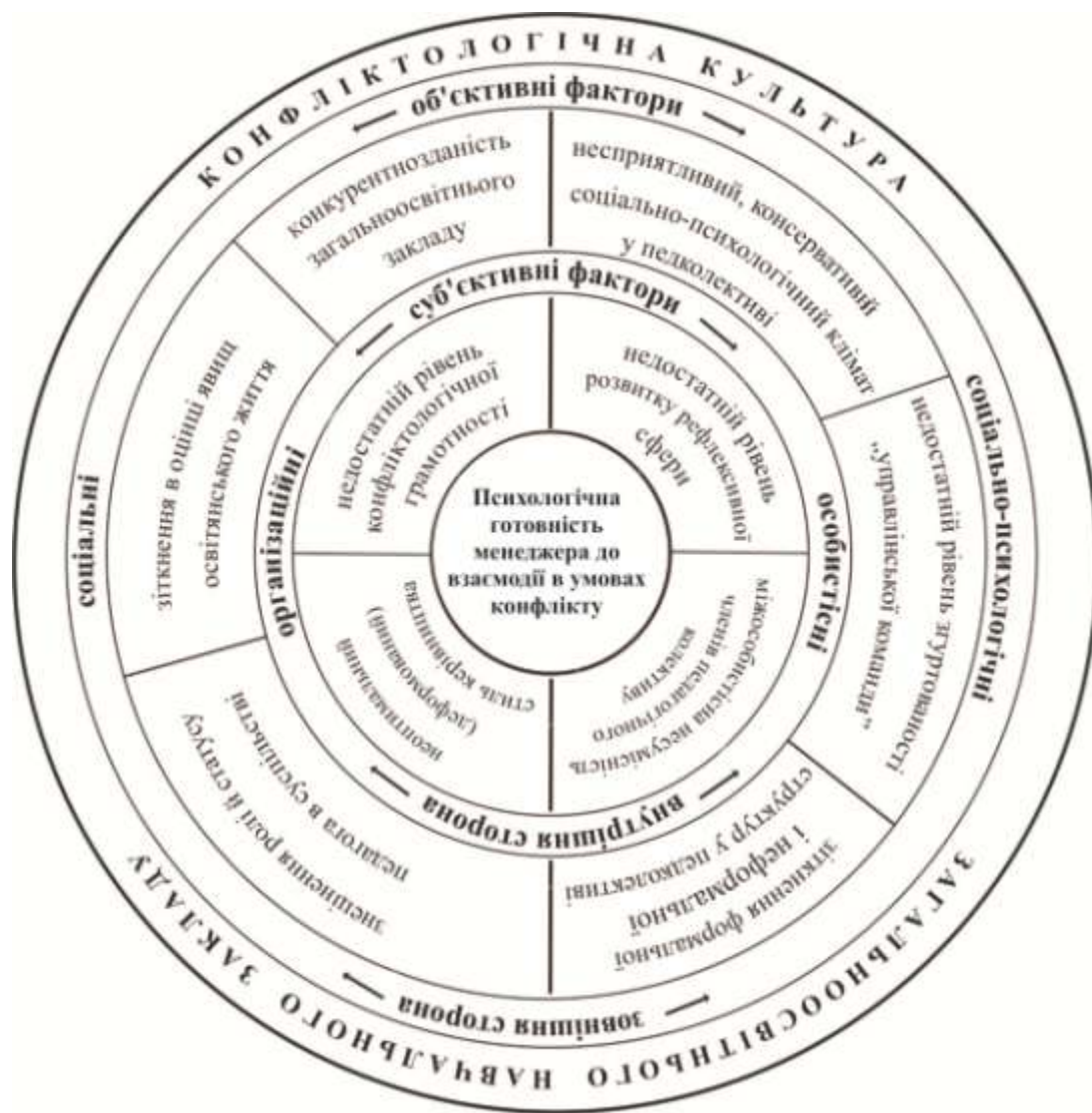


Рис. 1.3. Основні конфліктогени взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітніх організацій

Конфліктогени взаємодії менеджера освіти з персоналом освітніх організацій можуть бути, на наш погляд, класифіковані за такими ознаками: а) *за сферою виявлення* – зовнішня сторона (об'єктивні чинники) і внутрішня сторона (суб'єктивні чинники); б) *за формою виявлення* – зовнішній рівень (конфліктологічна культура освітнього закладу) і внутрішній рівень (психологічна готовність менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту).

Так, зовнішня сторона визначає *об'єктивні конфліктогени взаємодії* (чинники, що пов'язані з реальною соціально-демографічною, організаційно-професійною та управлінською ситуацією). Внутрішня сторона зумовлює *суб'єктивні конфліктогени взаємодії*, які пов'язані з індивідуально-

психологічними характеристиками менеджера освіти, особливостями його взаємодії з педагогічним колективом.

Об'єктивні чинники доцільно, на наш погляд, поділити на дві підгрупи, що взаємозумовлюють і взаємодоповнюють одна одну: **соціальні** та **психологічні**.

До основних **соціальних чинників**, які зумовлюють наявність конфліктів у системі «менеджер освіти – педагогічний колектив», належать такі:

- *зниження ролі й статусу педагога в суспільстві*. Сьогодні доводиться констатувати той факт, що на сучасному етапі розвитку суспільства професія вчителя належить до однієї з «непрестижних»: низька соціальна захищеність педагогічних працівників на державному рівні (невисока заробітна платня у співвідношенні з іншими соціальними сферами (бізнес, виробництво тощо), відсутність реальних можливостей на отримання житла, відпочинку за путівками тощо). Окрім того, спостерігається нівелювання потреб сучасного педагога у професійно-педагогічному зростанні (наприклад, неспроможність більшості педагогів придбати необхідну науково-методичну літературу; необхідність (вимушеність) займатися додатковим господарством (особливо для жителів сільського регіону), аби забезпечити мінімальний прожитковий рівень, через це – брак часу на опрацювання сучасної науково-методичної літератури, тобто «призупинений» саморозвиток). Водночас, освітні організації реально стикаються з проблемою недостатньої забезпеченості високо кваліфікованих кадрів, зумовленої низьким рівнем соціальної захищеності педагогічних працівників;

- *«зіткнення» в оцінці явищ освітянського життя* зумовлено постійними змінами в змісті освіти, що визначаються особливостями функціонування системи середньої освіти. Стрімкість і необмежена кількість освітніх інноваційних тенденцій (впровадження інноваційно-орієнтованих форм навчання; впровадження профільного навчання, тестового контролю знань, умінь, навичок учнів тощо) призводить до виникнення різноманітних конфліктних ситуацій у взаємодії між учителями, учнями, батьками,

керівниками освіти. Тут йдеться про типовий конфліктогенний чинник – «опір інноваціям»;

- *демографічна ситуація*, яка визначається соціально-політичними й економічними умовами розвитку суспільства. У зв'язку з виникненням демографічної ситуації (зниженням рівня народжуваності дітей), у більшості шкіл змінилася наповнюваність класів, зменшилася кількість класів-комплектів. Це значно зменшило тижневе навантаження учителя. Отже, демографічна ситуація впливає на рівень укомплектованості класів (закладів) учнями, що, у свою чергу, позначається на розподілі основних матеріально-технічних і фінансових ресурсів загальноосвітнього навчального закладу між членами педагогічного колективу (погодинне навантаження, гурткова робота, преміальні та ін.);

До іншої підгрупи об'єктивних чинників, на наш погляд, належать **психологічні чинники**, а саме:

- *наявність несприятливого, нетворчого (консервативного) соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі*. Встановлено, що нездоровий, нетворчий соціально-психологічний клімат гальмує розвиток колективу й особистості в ньому (члени колективу байдуже ставляться один до одного і до колективу в цілому, не вболівають за стан справ, «відпрацьовуючи» необхідні години і не виявляють інтересу до того, що їх безпосередньо не стосується. Це призводить до зменшення показників результативності роботи, погіршення дисципліни, напруженості в особистісних стосунках, конфліктності, зумовлює бажання змінити місце роботи тощо) [75];

- *недостатній рівень згуртованості «управлінської команди»*. Слід зазначити, що рівень згуртованості «управлінської команди школи» визначається, зокрема, системою міжособистісних (ділових, формальних) і особистісних (неформальних) стосунків менеджерів освіти з його заступниками. Вивчаючи причини конфліктів між директором та його заступником, Р.Х. Шакуров встановив, що конфліктні ситуації в такій системі зумовлені розбіжністю в оцінці праці та особистості підлеглих [202].

Н.Л. Коломінський, аналізуючи взаємини керівників шкіл з їхніми заступниками, визначає, що конфліктогенність цієї системи залежить від ділових та особистісних якостей членів «управлінської команди»: ступеня відданості справі, самооцінки, рівня прагнень і ціннісних орієнтацій [83]. Дослідження особливостей психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді (Л.М. Карамушка та О.А. Філь) виявило недостатній рівень орієнтації персоналу освітніх організацій на стиль «команда» [77];

- *зіткнення формальної та неформальної структур у педагогічному колективі.* Одним із важливих аспектів діяльності будь-якої освітньої організації є співвідношення формальної (офіційної) з неформальною (неофіційною) структурою. Як відомо, у ході неформальної взаємодії відбувається стихійний розподіл авторитету й поваги між її учасниками, який має суттєве значення з погляду ефективної діяльності організації. Зазвичай, у кожній неформальній групі є лідер – найбільш авторитетна особа, думка якої має особливе значення для оточення. Оптимізація міжособистісної управлінської взаємодії в системі «менеджер освіти – педагогічний колектив» потребує усвідомлення керівником того факту, що вона здійснюється через управлінське спілкування, яке тісно пов'язане з міжособистісними, насамперед діловими (офіційними) і особистісними (неофіційними), стосунками. Якщо формальна й неформальна структури знаходяться у стані відповідності, то в закладі створюється сприятливий соціально-психологічний клімат. Відповідність формальної й неформальної структур також значно покращує якість управлінської діяльності. Це відбувається тому, що людина в організації знаходиться під впливом двох видів скеровуючих факторів, з одного боку, від адміністрації (директор школи, заступник директора, психолог – «управлінська команда»), з іншого – від неформальної групи. Якщо вказані фактори не суперечать один одному, то неформальні групи можуть виступати союзниками керівника, що сприяє зростанню результативності його діяльності. У разі невідповідності чи відкритого конфлікту поміж формальною

та неформальними структурами ефективність діяльності закладу може бути повністю блокована. Тобто якщо вимоги адміністрації та неформальної групи не збігаються, може виникати конфліктна ситуація.

Розглянуті нами об'єктивні чинники характеризують зовнішню сторону конфліктогенів взаємодії і впливають на розвиток **конфліктологічної культури освітньої організації**.

Під **конфліктологічною культурою** освітньої організації ми розуміємо поєднання психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту усіх її учасників, яка регламентує і регулює діапазон можливих стратегій поведінки учасників цієї взаємодії в умовах реального конфлікту і забезпечує свідоме перетворення деструктивного конфлікту на конструктивний.

Слід наголосити, що **психологічна готовність менеджера освіти до взаємодії з педагогічним колективом в умовах конфлікту** виступає важливою складовою конфліктологічної культури освітньої організації. Конфліктологічно готовий менеджер освіти має, на наш погляд, позитивне ставлення до конфліктів, передбачає не уникнення чи «пригашення» будь-яких конфліктів, а диференційований підхід і конструктивне їх вирішення.

Психологічну готовність менеджера освіти до взаємодії з педагогічним колективом в умовах конфлікту ми розглядаємо з урахуванням суб'єктивних чинників, які пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками керівника, особливостями його взаємодії з педагогічним колективом. Суб'єктивні чинники визначають внутрішню сторону конфліктогенів взаємодії. Їх ми розподілили на дві підгрупи: **організаційні та особистісні**.

До підгрупи **суб'єктивних організаційних чинників** належать чинники, пов'язані зі змістом управлінської діяльності менеджера освіти в умовах конфлікту:

- *недостатній рівень конфліктологічної грамотності менеджера освіти*. Конфліктологічна грамотність – це когнітивна характеристика, інтелектуальний компонент психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту. Про недостатній рівень конфліктологічної грамотності

менеджерів освіти, на нашу думку, свідчать: наявність у менеджерів освіти конфліктофобічного синдрому, тобто «остраха конфлікту», прагнення його уникати або будь-яким способом пристосуватися в ситуації конфлікту; невміння орієнтуватися у психолого-педагогічній інформації про конфлікт і стратегіях його врегулювання; неусвідомлення значущості психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту; відсутність прагнення до розвитку високого рівня психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту;

- *неоптимальний (деформований) стиль керівництва менеджера освіти.* Соціально-психологічна сутність стилю керівництва полягає в тому, що він є проявом міжособистісної взаємодії, яка закономірно виникає у процесі керівництва. Індивідуально-психологічні аспекти створення певного стилю керівництва в освіті передбачають оволодіння менеджером освіти якомога більшою кількістю різноманітних методів, прийомів, засобів управління. Тому в умовах модернізації змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників освіти йдеться про вироблення оптимального стилю керівництва, що характеризується, за результатами досліджень Н.Л. Коломінського, «інноваційними пошуками керівника, творчістю, акмеологічним рівнем діяльності менеджера освіти» [83, 174].

Для визначення ознак неоптимального (деформованого) стилю керівництва ми скористалися розробленою нами раніше *класифікацією конфліктів* [75].

Ознаками неоптимального (деформованого) стилю є:

- *невміння менеджера освіти організувати ділове спілкування у професійно-педагогічній взаємодії.* Це зумовлює виникнення безпринципних угруповань на базі родинності, взаємного вибачення недоліків, лібералізму, тобто оцінці праці підлеглих не за об'єктивними показниками, а за суб'єктивним ставленням. З іншого боку, жорсткий примус, прискіпливий контроль без урахування потреб працівників, їх інтересів, формальний підхід, грубість у службовому спілкуванні, порушення правил службового етикету викликає невдоволеність працівників, високу плинність кадрів,

захворюваність, а постійна загроза виникнення конфліктів у професійно-педагогічній взаємодії стає причиною постійної напруги (стресу). За таких умов не реалізується 50 % потенційних можливостей колективу, спостерігається зниження інтересу педагогів до професійно-педагогічного зростання [85]. Це означає, що тут має місце зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду учасників міжособистісної професійно-управлінської взаємодії. Цей тип конфлікту можна визначити, як *конфлікт норм поведінки*;

- *незадоволеність підлеглих умовами організації професійно-педагогічної діяльності, несправедлива система заохочень та покарань* спонукає до зіткнення усвідомлень різних людей (груп) щодо певного особистого бажання або пов'язаного з цілями організації (розподілення обмежених ресурсів, конкуренція, невмотивована відмова у визнанні, надто суворі несправедливі критика тощо). Тут спостерігаємо збалансованість соціальних і психологічних причин і маємо конфлікт типу *конфлікт бажань*;

- *слабкий авторитет менеджера освіти* зумовлює такий тип конфлікту, як *конфлікт ролей*, причиною якого є неадекватне виконання соціальних ролей учасниками професійно-педагогічної взаємодії (різне ставлення до діяльності, різні цілі діяльності тощо). Слабкий авторитет менеджера освіти призводить до безрезультатної витрати енергії, психологічного дискомфорту особистості, емоційної нестабільності, нервозності, невпевненості у собі. Окрім того, слабкий авторитет керівника заважає впровадженню нововведень і реформ, обумовлює зниження ефективності виконання завдань і планів підлеглими. Іншими словами, доводиться констатувати, що слабкий авторитет менеджера освіти зводить його у ранг «безвладної» особистості (за класифікацією типів конфліктних особистостей В.П. Шейнова) [207]. «Безвладному» менеджеру освіти притаманні такі характеристики, як небажання брати на себе відповідальність і що-небудь змінювати (острах стати чужим і відторгнутим у «своєму колі»). Проте така поступливість не викликає схвалення серед тих, із ким взаємодіє

керівник. Згодом виникає незадоволення з боку колег, керівництва, спостерігається маніпулювання ним у будь-яких видах управлінської діяльності.

Інша підгрупа суб'єктивних чинників – *особистісні чинники*, тобто такі, що пов'язані безпосередньо з індивідуально-психологічними характеристиками самого менеджера освіти (характер, темперамент, здібності, вольові механізми тощо):

- *недостатній рівень розвитку рефлексивної сфери менеджерів освіти.* Рефлексія у процесах міжособистісної взаємодії – спосіб однієї людини зрозуміти іншу, відштовхуючись від уявлень про себе. Причому цей процес має зворотний вияв: що глибше вона розбирається в інших, то повніше й об'єктивніше оцінює себе [115].

Розвинена рефлексивна сфера передбачає наявність емпатії, гнучкої поведінки, емоційної стійкості, ціннісних орієнтацій, спрямованості на партнерів по взаємодії [57]. Відповідно до цього, несформованість рефлексивної сфери менеджерів освіти, за нашою гіпотезою, визначається: невмінням адаптуватися в конфліктній ситуації; неготовністю до свідомого переведення деструктивного конфлікту в конструктивний; неактивованістю прагнень до творчого вирішення конфліктів; несформованістю потреби спостерігати, аналізувати, контролювати себе й свою поведінку в процесі вирішення професійно-управлінських конфліктів; ригідністю поведінки, нездатністю до емпатії;

- *міжособистісна несумісність членів педагогічного колективу.* Міжособистісна несумісність – взаємне неприйняття (антипатія) учасників взаємодії, засноване на розбіжності (протистоянні) соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, мотивів, характерів, темпераментів, психофізіологічних реакцій, індивідуально-психологічних характеристик суб'єктів. Вона може стати причиною емоційних конфліктів, що є найскладнішою формою міжособистісного протиборства (психологічний антагонізм). Наявність між членами педагогічного колективу міжособистісної

несумісності (антипатії) дає можливість вирізнити людей, що перебувають у постійних конфліктах, переходячи з одного в інший, і людей, що дуже рідко стають учасниками конфліктних ситуацій. У зв'язку з цим у психології широко використовується таке поняття, як *конфліктна особистість*. Існують різні класифікації конфліктних особистостей [19; 108; 140; 208]. Прокоментуємо деякі з них.

Заслуговує на увагу класифікація типів конфліктних особистостей, яка представлена у багатьох навчальних посібниках із конфліктології [4; 63; 107; 141; 208]. Цікавим є те, що типи конфліктних особистостей («демонстративні», «ригідні», «некеровані», «сконцентровані», «раціоналісти», «безвладні») розглянуто у відповідності до поведінкових характеристик, що дозволяє діагностувати і визначати ефективні шляхи взаємодії з такими особистостями.

Свій погляд на «конфліктну особистість» пропонують Н.М. Ануфрієва, Т.М. Зелінська О.Л. Туриніна [4]. Вони вважають, що підвищенню конфліктності в колективі можуть сприяти деякі індивідуально-психологічні особливості людей – негнучкий характер, зайвий конформізм (безпринципна поведінка) і негативізм (безглуздий опір).

Іншу класифікацію пропонують Ф.М. Бородкін і Н.М. Коряк [19]. Людей вони поділяють на «ситуативно» і «перманентно» конфліктних. Для першого типу людей конфліктність є не властивістю характеру, а наслідком конфліктної ситуації. Другий тип людей – індивіди, для яких конфліктність – постійна властивість їхньої поведінки, що визначається особливостями характеру.

Спираючись на думку В. Сперанського, можна виділити два види «конфліктних особистостей» серед менеджерів освіти: а) *«конфліктуючі»* – постійна опозиція наявному становищу, методам роботи і керування, способам розв'язання проблем. Їх не стільки цікавить пошук істини, скільки особиста позиція, відмінна від інших. З ними важко працювати разом, але вони стимулюють активність інших у пошуку істини; б) *конфліктогенні* – люди з сильно вираженим егоцентризмом, високим самооцінюванням, нарцисизмом,

умінням завойовувати довіру. Але ці люди не здатні довго підтримувати дружні стосунки і сумлінно працювати. Вони найчастіше стають джерелом емоційних конфліктів.

Таким чином, на основі викладеного вище матеріалу зазначаємо, що взаємодія менеджера освіти з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту зумовлена психологічними особливостями посади «менеджер освіти» і конфліктогенами взаємодії, що стають причиною суперечностей у системі «менеджер освіти – педагогічний колектив».

Отже, ефективне управління конфліктами в умовах освітньої організації передбачає врахування низки суттєвих психологічних чинників, важливе місце серед яких займає психологічна готовність менеджера освіти до взаємодії з педагогічним колективом в умовах реального або потенційного конфлікту.

1.3. Зміст і структура психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

Розгляд змісту та структури психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту доцільно здійснювати, на наш погляд, в процесі аналізу таких питань:

- *сутність психологічної готовності менеджерів освіти до управлінської діяльності;*
- *аналіз змісту та структури психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.*

Щодо **сутності психологічної готовності менеджерів освіти до управлінської діяльності**, то аналіз психолого-управлінської літератури показав, що цій проблемі присвячено чимало праць зарубіжних та вітчизняних авторів: О.І. Бондарчук [17], Л.І. Даниленко [131], Л.М. Карамушки [73], Н.Л. Коломінського [83], Г. Лайоля [221], В.І. Маслова [116], В.В. Олійника [128], Т. Перевезій [136], В.А. Семиченко [160; 161; 162], Ж.В. Серкіс [163] та ін. У цих дослідженнях психологічна готовність керівника до управлінської

діяльності розглядається як значущий фактор ефективної діяльності керівників та їх подальшого психолого-професійного зростання.

Зауважимо, що сучасна організаційна психологія та психологія управління розглядає категорію психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління в рамках *особистісного* та *компетентнісного підходів* (О.І. Бондарчук [16], Д.В. Горєлова [36], Д.І. Дзвінчук [40], Л.М. Карамушка [72], Н.Л. Коломінський [83], В.С. Лозниця [111], Л.М. Цой [200] та ін.). З позицій названих підходів психологічну готовність менеджера освіти до управління розглядають, *по-перше*, як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки керівника [40; 72; 83]; *по-друге*, як довготривалу готовність – стійкий комплекс особистісних, професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в різних ситуаціях, у тому числі й конфліктних [37; 53; 78; 113].

На думку Н.Л. Коломінського, формування високого рівня психологічної готовності до виконання соціально-професійної ролі менеджера освіти як управлінця-професіонала є метою психологічної підготовки керівників освітніх організацій у системі підвищення кваліфікації [83].

У попередніх працях одного з авторів монографії зазначається, що психологічна готовність керівників освіти до управління являє собою особистісне утворення, яке за своєю структурою є комплексом мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію керівника з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому [73]. Відповідно, структура психологічної готовності менеджерів освіти включає функціонально пов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, особистісний, операційний. Формування такої готовності являє собою процес поступового розвитку фахівця як особистості та як професіонала, який здійснюється в процесі його психологічної підготовки в період післядипломної педагогічної освіти, практичної діяльності та самовдосконалення.

Суттєвою складовою психологічної готовності менеджерів освіти до

управління є здатність використовувати конструктивний потенціал конфліктів під час управлінської взаємодії, що в умовах професійного конфліктогенного середовища стає дедалі важливішим. Це передбачає наявність психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що категорія *психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту* раніше не виступала предметом спеціального системного аналізу. Проте аналіз засвідчив, що окремі аспекти названої проблеми розглядалися в працях окремих російських та українських дослідників.

Так, заслуговує на увагу праця О.Є. Єфимової, у якій обґрунтовано систему особистісно-розвивальних педагогічних засобів (компоненти, критерії, етапи), що орієнтовані на формування конфліктної компетентності майбутнього вчителя [59]. Саму конфліктну компетентність автор розглядає як специфічний компонент професійно-педагогічної компетентності, як «...інтегративну характеристику професійної готовності педагога до продуктивного врегулювання конфліктних ситуацій» [58].

Певний інтерес становлять також дослідження Г.С. Харханової [190], яка визначає можливості впливу інтерактивних методів навчання на формування мотивації конфлікту в учнів і дає наукове обґрунтування дидактичних умов їх реалізації. Автор доводить: якщо систематично використовувати на уроках інтерактивні методи навчання, то підвищується рівень мотивації конфлікту. Як наслідок – застосування інтерактивних методів навчання сприяє розвитку конструктивних конфліктогенних якостей інтелектуальної (гнучкість, саногенність, рефлексивність мислення), емоційної (розвиток умінь психологічного захисту та зняття внутрішньої напруженості в умовах конфлікту) й мотиваційної (формування ставлення до конфлікту як до засобу розв'язання об'єктивного протиріччя; розвиток умінь і навичок відстоювати власну точку зору; формування прагнення до розвитку вольових лідерських якостей) сфер особистості.

Є.В. Юрківським [212] було визначено особливості психологічних

детермінант учительської конфліктогенності, які містять сукупність домінуючих чинників, що віддзеркалюють психологічні характеристики всіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Серед провідних індивідуально-психологічних детермінант учительської конфліктогенності вчений виділяє насамперед такі: високий рівень динамізму нервових процесів, емоційної збудливості; підвищений ступінь егоїзму при зниженій особистій відповідальності; низький рівень толерантності, дружелюбності та емпатії до інших людей; підвищений рівень рольового суперництва у вчительському колективі; низький рівень професійно-вольової регуляції при високій спонтанній агресивності; підвищений ступінь професійно-емоційного стресу і переживань за особисті невдачі у професійно-педагогічній роботі [212].

М.І. Реутов [148], досліджуючи особливості підготовки майбутніх учителів до ведення переговорів під час вирішення конфліктних ситуацій у школі, розкриває сутність технології ведення переговорів та посередництва як засобу ефективного управління міжособистісними конфліктами в умовах школи. Вчений наголошує на популярності стратегії медіації як техніки й засобу навчання посередництва в конфліктах. Ця стратегія реалізується в програмах шкільного посередництва з урегулювання конфліктів – як за участю дорослих, так і самими школярами.

Багато авторів, таких як Д.В. Горєлова [36], З.З. Дрінка [51], О.М. Лукашенок [113], І.С. Пилипець [138] та ін., досліджуючи професійну готовність педагогів до продуктивного врегулювання конфліктних ситуацій, розглядають її як динамічне структурно-рівневе новоутворення, що відображає єдність змістовного, діяльнісного та особистісного компонентів та виступає інтегральною характеристикою професійно-педагогічної підготовки. Ці науковці підкреслюють особливу роль знань, умінь і навичок, особистісних якостей у формуванні професійно-педагогічної готовності до діагностики й вирішення конфліктних ситуацій педагогами.

У працях А.В. Вознюк [30], М.В. Войтович [32], О.І. Денисова [39], І.Є. Устинова [183], В.П. Шейнова [207], В.М. Шепеля [208] та ін.

психологічна готовність керівника ґрунтується на компетентнісному підході й забезпечує продуктивне врегулювання конфліктів у організаційних системах.

Так, за результатами дослідження М.В. Войтович [32], проведеного в лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, більшість менеджерів освіти (44,4 %) має низький рівень психологічної готовності до попередження та вирішення управлінських конфліктів. Однією з причин такого стану, на думку автора, є те, що більшість керівників освіти не мають спеціальної підготовки з психології управління і, зокрема, конфліктології, не розуміють можливої конструктивної ролі конфліктів для розвитку педагогічного колективу.

Таким чином, аналіз літератури свідчить про те, що у працях зарубіжних і вітчизняних учених досліджувались лише окремі психолого-педагогічні аспекти психологічної готовності керівника до врегулювання конфліктних ситуацій, які можна об'єднати за такими напрямками:

1) *вивчення знань, умінь й навичок, необхідних для ефективного врегулювання конфліктних процесів в умовах організації. У розробках цього напрямку дослідники найчастіше використовують поняття «психологічна готовність до попередження та вирішення конфліктів» (М.В. Войтович [32]); довготривала «психологічна готовність» як основа для виникнення ситуативної готовності в кожній конкретній управлінській ситуації (в тому числі й конфліктній), з якою зустрічається керівник (Л.М. Карамушка [73]); «комунікативна компетентність» (О.Є. Єфімова [58], В.М. Федорчук [185], В.П. Черевко [201]); «конфліктна компетентність» (М.В. Войтович [32], О.Є. Єфімова [59], Л.О. Петровська [137], Б.І. Хасан [192]); «конфліктологічна компетентність» (О.І. Денисов [39], Т.М. Дзюба [43], М.М. Кашапов [78], Н.В. Самсонова [153], В.М. Шепель [208]), «конфліктологічна культура» (Н.В. Самсонова [154]);*

2) *психологічна готовність керівника до управлінського спілкування в конфліктній ситуації (О.І. Бондарчук [16], К.Т. Буй [21], Н.Л. Коломінський [83], О.Л. Туриніна [181], І.Є. Устинов [183] та ін.);*

3) *психологічна готовність керівника до конфліктологічної діяльності* або «*конфліктологічна готовність*» (О.І. Денисов [39], Д.І. Дзвінчук [40], Л.М. Цой [200], В.П. Шейнов [207]);

4) *професійна готовність педагога до продуктивного врегулювання конфліктних ситуацій* (С.В. Баникіна [8], Д.В. Горєлова [36], З.З. Дрінка [51], О.Є. Єфимова [58], М.М. Кашапов [78], Ю.О. Костюшко [90], О.М. Лукашонок [113], І.С. Пилипець [138]);

5) *конфліктологічна підготовка спеціаліста* (М.М. Кашапов [78], Ю.О. Костюшко [90], Г.В. Ложкін [109], Н.В. Самсонова [155] та ін.).

Підкреслюючи близькість названих понять, необхідно відзначити той факт, що за своїм змістом поняття «***психологічна готовність менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту***» розуміється нами як самостійний феномен, який визначає ефективність взаємодії менеджерів освіти в умовах потенційного або реального конфлікту. Структурними компонентами психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту є: 1) система конфліктологічних знань, яка забезпечує розпізнавання складної ситуації професійно-управлінської взаємодії як конфліктної; 2) система конфліктологічних умінь і навичок, яка забезпечує вибір оптимальної поведінкової стратегії в умовах «реального» або «потенційного» конфлікту; 3) система конфліктологічних якостей, що забезпечує адекватність поведінки в умовах конфлікту. Таким чином, *психологічно готовий до взаємодії в умовах конфлікту керівник* – це професіонал, який чітко усвідомлює, що його управлінська діяльність пов'язана з реальним конфліктом, який готовий не лише знаходитися в епіцентрі такого конфлікту, а й скеровувати його, тобто здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту.

Відповідно, психологічна підготовка менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту передбачає формування не окремих властивостей особистості самих по собі, а зміцнення взаємозв'язку властивостей, які необхідні для здійснення діяльності в умовах конфлікту, і формування умінь

користуватися ними. Це досягається у процесі підготовки через формування необхідних мотивів тієї діяльності, до якої здійснюється підготовка, тобто формування високого («творчого») рівня психологічної готовності фахівця до діяльності в умовах реального та потенційного конфлікту (відсутність «конфліктофобічного синдрому»; усвідомлення значущості психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту для професійно-управлінської діяльності; рефлексія власної конфліктно-компетентної поведінки та поведінки партнерів по взаємодії; активованість прагнень свідомого перетворення деструктивного конфлікту на конструктивний та ін.).

Переходячи до аналізу змісту та структури психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, зазначимо, на основі попередніх розробок одного із авторів монографії [73], розробок інших дослідників, зокрема, М.В. Войтович [32], О.І. Денисова [39], та результатів власного теоретичного аналізу проблеми авторами було розроблено модель психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (див. рис. 1.4).

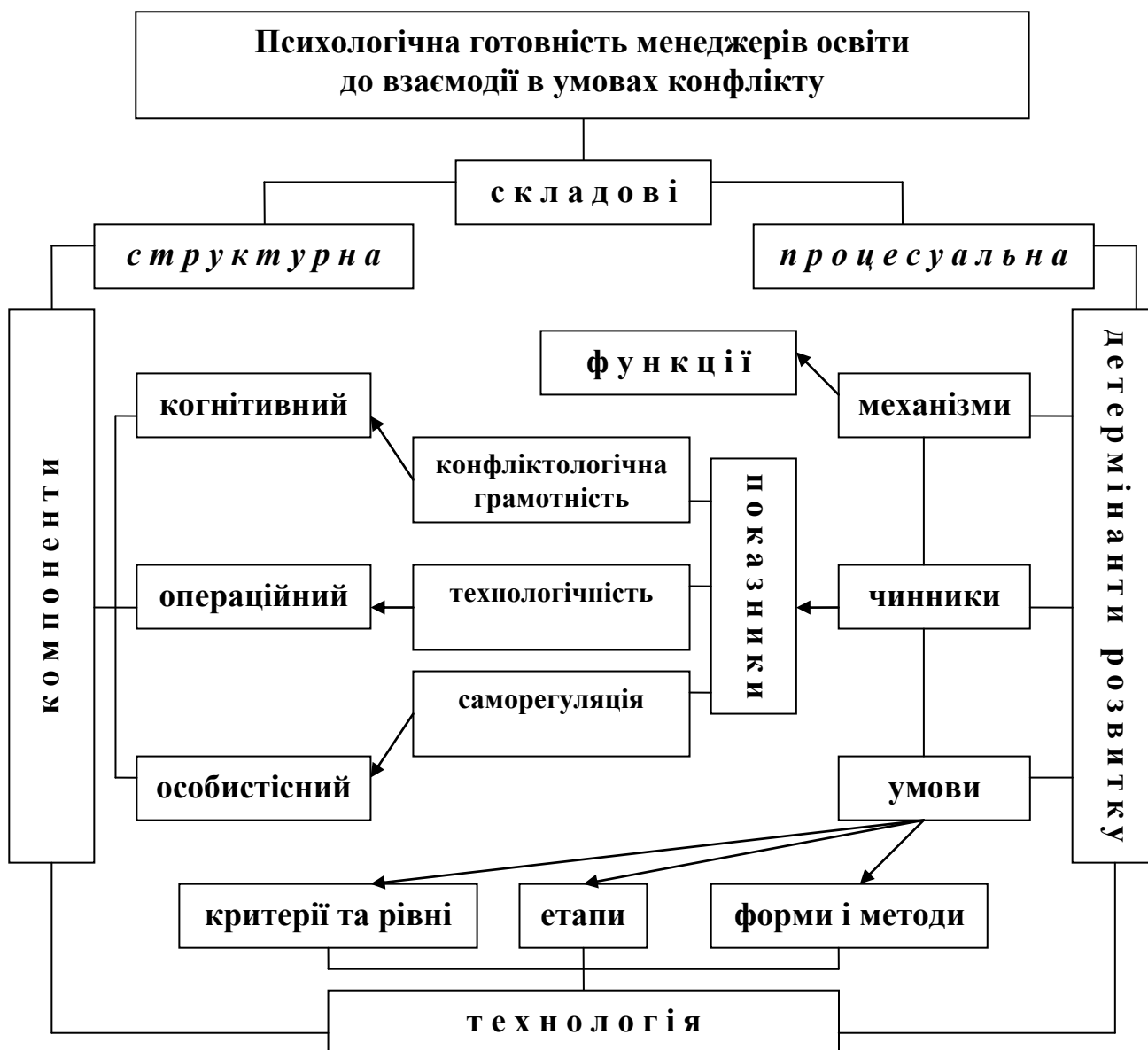


Рис. 1.4. Структура психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та підходів щодо її формування

Запропонована модель містить такі основні *характеристики*:

- має *статичний характер* і представлена як сукупність двох основних складових: структурної та процесуальної;
- *розкриває зміст* психологічної готовності менеджерів до взаємодії в умовах конфлікту (структурна складова) за допомогою функціонально пов'язаних між собою та взаємозумовлених компонентів: когнітивного, операційного та особистісного;
- *відображає* можливі *детермінанти розвитку феномену*, що аналізується (процесуальна складова);

- *унаочнює функціональні взаємозв'язки між структурними компонентами та детермінантами розвитку за допомогою наступних показників: конфліктологічна грамотність, конфліктологічні уміння та навички, конфліктологічні якості;*

- *об'єднує психологічні умови, чинники та механізми розвитку в технологію формування психологічної готовності менеджера до взаємодії в умовах конфлікту.*

Розглянемо більш детально представлені в моделі складові психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Структурна (стала) складова характеризує психологічну готовність менеджера до взаємодії в умовах конфлікту як стійке, багатоаспектне психічне утворення, розкриває її зміст і може бути представлена як комплекс взаємозумовлених і функціонально пов'язаних компонентів: когнітивного, операційного та особистісного.

Когнітивний компонент представляє собою сукупність конфліктологічних знань менеджерів освіти (як виду професійних знань) та пов'язаних із ним явищ та фактів. Як і будь-які професійні знання, знання про професійний конфлікт виступають важливим компонентом психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту й виконують функцію інформаційного базису для орієнтаційно-перетворювальної діяльності в умовах конфлікту.

Показником сформованості когнітивного компонента є *конфліктологічні знання* (конфліктологічна грамотність) – ступінь орієнтації менеджерів освіти у психолого-педагогічній інформації про конфлікт і стратегії його врегулювання; теоретичні знання в галузі конфліктології та психології управління. Критеріями конфліктологічної грамотності є: а) *адекватне сприйняття й розуміння конфлікту*, тобто теоретичне усвідомлення ситуації в педагогічному колективі з метою виявлення його конфліктогенності та аналізу об'єктивних і суб'єктивних конфліктогенів взаємодії шляхом порівняння, узагальнення й систематизації; б) *відсутність помилок у визначенні*

проблемної *ситуації* управлінської взаємодії як *конфліктної*, тобто опис об'єктів конфлікту й висунення гіпотези щодо його вирішення.

Операційний компонент – це сукупність конфліктологічних умінь, навичок, конфліктологічного досвіду менеджерів освіти для вирішення конфліктологічних задач, що виникають у процесі управлінської діяльності.

Конфліктологічний досвід являє собою, на наш погляд, конструктивну конфліктну позицію менеджера, яка містить систему стосунків, оцінок, конфліктних дій і поведінки фахівця. Ключове значення для конструктивної конфліктної позиції мають ціннісні орієнтації та професійно-управлінські мотиви в умовах конфлікту, які впливають на динамічні та структурні характеристики конфлікту.

Показником сформованості операційного компонента виступає *технологічність*, яка забезпечує взаємозв'язок між конфліктологічними знаннями та реальною управлінською ситуацією й спрямована на застосування менеджером оптимальної стратегії поведінки в конфлікті, визначає його готовність свідомо перетворювати деструктивний конфлікт на конструктивний. Технологічність ми розглядаємо як перехідний етап від пізнання менеджером професійного конфліктогенного середовища та його перетворення на основі *інтелектуальної* (усунення невизначеності ситуації), *ситуативної* (пошук в самому собі мобілізуючих факторів для взаємодії в умовах конфлікту), *ретроспективної* (аналіз власного конфліктологічного досвіду з метою його актуалізації в умовах конфлікту) та *перспективної* (самоактуалізація конфліктної позиції) рефлексії. Вказані види рефлексії використано нами відповідно до технології формування конфліктологічної культури спеціаліста в процесі професійної конфліктологічної підготовки за Н.В. Самсоною [154]. Основними критеріями технологічності є: а) оволодіння менеджером соціально-психологічними технологіями профілактики, управління та мінімізації деструктивних форм конфлікту; б) взаємозв'язок між конфліктологічними знаннями та реальною життєвою й управлінською ситуацією менеджера та ін.

Особистісний компонент – це сукупність конструктивних конфліктологічних якостей менеджерів освіти, які характеризують особливості його конфліктно-компетентної поведінки і певним чином позначаються на управлінській діяльності менеджерів у ситуації конфлікту. До основних конфліктологічних якостей менеджера, які так чи інакше виявляються в умовах конфлікту, нами було віднесено наступні характеристики: ціннісні орієнтації в управлінській взаємодії; тривожність; агресивність; ригідність; самооцінка тощо.

Показником сформованості особистісного компонента виступає *психічна саморегуляція*, яка визначає здатність менеджера протистояти тиску зовнішніх обставин, самотійно, відповідально, з опорою на власний конфліктологічний досвід, розв'язувати проблему.

Психічна саморегуляція менеджера в умовах конфлікту – це цілеспрямована зміна окремих психофізіологічних функцій та психічних станів в цілому, яка здійснюється шляхом спеціально організованої активності. Необхідність у психічній саморегуляції виникає тоді, коли керівник стикається з негативними наслідками в управлінській взаємодії, такими як погіршення самопочуття, дратівливість, агресивність, втома, синдром «професійного вигорання» тощо.

Закономірність психічної саморегуляції менеджерів освіти може проявлятися таким чином: у процесі сприйняття й визначення проблемної професійно-управлінської ситуації як конфліктної на основі конфліктологічних знань і конструктивної конфліктної позиції фахівець самовизначається, здійснює оптимальний вибір стратегій поведінки та психофізіологічних станів і реалізує їх за допомогою системи конфліктологічних умінь і навичок.

Конструктивна конфліктна позиція менеджерів освіти – це система спонукань менеджерів, пов'язана з реальною управлінською ситуацією, яка забезпечує конструктивне врегулювання конфлікту і виявляється через ознаки конструктивної конфліктогенності в інтелектуальній, емоційній та

поведінковій сферах особистості (Н.В. Самсонова [155], Г.С. Харханова [190]). Її критеріями є: а) *в інтелектуальній сфері*: гнучкість розуму, управлінський тип мислення (методологічність, рефлексивність, саногенність та креативність); система знань з теорії та практики конфліктології; б) *в поведінковій сфері*: управлінські потреби та мотиви, що зумовлюють здатність у разі необхідності варіювати стратегіями поведінки в умовах конфліктної ситуації та технологіями управління конфліктом; позитивне ставлення до об'єктивного конфлікту як джерела розвитку будь-якої системи; в) *в емоційній сфері*: адекватна самооцінка, почуття впевненості в собі, вміння управляти негативними психоемоційними станами в умовах конфліктної ситуації.

Отже, *психологічна готовність менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту* – це комплекс конфліктологічних знань, умінь і навичок, конструктивних конфліктологічних якостей особистості, який забезпечує здатність менеджерів здійснювати діяльність в умовах «потенційного» або «реального» професійного конфлікту, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм такого конфлікту або на перетворення його деструктивних форм на конструктивні.

Психологічна готовність менеджерів до взаємодії в умовах конфлікту забезпечує: *по-перше*, усвідомлення керівником професійно-управлінського завдання в умовах конфлікту; *по-друге*, вибір моделі оптимальної конфліктно-компетентної поведінки; *по-третє*, визначення специфічних способів діяльності в реальному управлінському конфлікті; *по-четверте*, оцінку власних психофізіологічних можливостей відповідно до ймовірних труднощів у конфліктній ситуації.

Процесуальна (функціональна) складова психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту включає адекватні уявлення менеджерів про значущі детермінанти формування (механізми, чинники, умови) психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту, а також розкриває зміст *професійної конфліктологічної підготовки менеджерів освіти*, яка реалізує певні *функції*. До таких функцій

належать: а) *аналітико-діагностична* – надає можливість менеджерам освіти вчасно аналізувати та діагностувати особливості розвитку психічних якостей та характеризувати рівень психологічної готовності менеджерів до взаємодії в умовах конфлікту; б) *орієнтаційно-перетворювальна* – спрямована на виявлення менеджерами освіти власних професійних і психофізіологічних можливостей до взаємодії в умовах потенційного та реального управлінського конфлікту; оволодіння спеціальними технологіями профілактики, врегулювання, мінімізації деструктивних форм конфлікту; в) *інноваційна* – формує професійний тип мислення менеджерів освіти, який поєднує рефлексивність, методологічність і креативність та уможлиблює перехід на якісно новий рівень розвитку конфліктологічних умінь приймати управлінське рішення в умовах «потенційного» та «реального» професійного конфлікту; г) *ціннісна* – забезпечує усвідомлення менеджерами освіти значущості психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту та прагнення до формування високого рівня такої готовності; д) *рефлексивна* – спрямована на оволодіння менеджерами освіти технологіями психогігієни та стресостійкості в конфліктах; е) *навчальна* – передбачає використання менеджерами освіти гнучких інноваційно-орієнтованих форм післядипломної освіти менеджерів, зокрема, шляхом моделювання реальних протиріч і конфліктів у процесі навчання, що забезпечує набуття учасниками навчання специфічного конфліктологічного досвіду щодо рефлексії власної конфліктно-компетентної поведінки та поведінки партнерів по взаємодії.

Реалізація названих функції забезпечує цілеспрямоване послідовне формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту від низького до середнього, а потім до високого рівня.

Таким чином, можна зробити низку важливих **висновків**:

1.1.1. Конфліктологічна підготовка менеджерів освіти має складати одне з важливих завдань післядипломної педагогічної освіти керівних кадрів.

1.1.2. Процес формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітніх організацій в умовах конфлікту ефективний

тоді, якщо його максимально наближено до умов конфліктної реальності. На основі узагальнення сучасних поглядів на проблему підготовки керівників до взаємодії в умовах конфлікту, здійсненого багатьма психологами [78; 155; 183; 208], можна говорити про те, що одним із ефективних засобів конфліктологічної підготовки менеджерів освіти є спеціально змодельовані *конфліктні ситуації*, які, зокрема, конструюються в процесі навчальної діяльності слухачів. Основне призначення таких ситуацій полягає в тому, щоб забезпечити єдність навчальної та практичної діяльності менеджера освіти в ситуації конфлікту. Такі ситуації розглядаються нами як дієві дидактичні засоби в арсеналі інноваційно-орієнтованих форм післядипломної педагогічної освіти, що забезпечують розвиток конструктивної конфліктної позиції та психологічну основу процесу формування психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

1.1.3. Ефективність процесу формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з педагогічним колективом в умовах конфлікту визначається системою чинників, які впливають на її становлення. Спираючись на попередні дослідження одного із авторів монографії [73], було визначено систему *чинників*, які впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Їх віднесено до трьох рівнів аналізу – макрорівень (рівень суспільства), мезорівень (рівень загальноосвітнього навчального закладу) та мікрорівень (рівень особистості).

Серед *чинників макрорівня* нами було виділено чинники, які зумовлені: особливостями політичного та соціального розвитку українського суспільства; специфікою функціонування освітніх організацій (у контексті трансформаційних інноваційних процесів, що відбуваються в Україні, здійснення європейської інтеграції тощо); особливостями розташування навчального закладу (впливу особливостей розвитку міст та сіл на розвиток навчальних закладів) та ін.

До *чинників мезорівня* віднесено чинники, зумовлені: формою власності освітньої організації, типом навчального закладу, управлінською структурою

тощо.

До чинників *мікрорівня* віднесено: соціально-демографічні (вік, стать менеджерів освіти) та організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності менеджерів освіти) чинники.

Зазначені теоретико-методологічні підходи до розуміння сутності психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту та чинників, які впливають на її становлення, було реалізовано на подальших етапах емпіричного дослідження.

Висновки до розділу 1

Аналіз психологічних особливостей взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітніх організацій в умовах конфлікту дозволив зробити такі висновки:

1. *Взаємодія менеджерів освіти в умовах конфлікту* – форма міжособистісного зв'язку між менеджером освіти та персоналом освітньої організації, у процесі якої відбувається забезпечення умов для задоволення потреб та інтересів учасників конфліктної взаємодії та сприяння їх розвитку. Така взаємодія визначається специфікою посадового статусу менеджерів освіти і наявністю психологічних чинників, які можуть виступати основними причинами конфліктів у взаємодії менеджерів освіти з педагогічним колективом.

2. Специфіка посадового статусу менеджерів освіти характеризується: а) особливостями функціональних зв'язків менеджерів освіти (можливий конфліктогенний чинник: обмеженість адміністративної влади та наявність керівних обов'язків і прав); б) особливостями формального (управлінського) статусу менеджерів освіти (можливий конфліктогенний чинник: неадекватне перебільшення менеджером освіти владних повноважень та потенційна орієнтація «на зайняття більш ключової позиції в школі»); в) особливостями неформального статусу менеджера освіти (можливий конфліктогенний чинник: статус менеджера освіти як неформального лідера у педагогічному

колективі).

3. Реальними причинами виникнення конфліктів у системі взаємодій менеджерів освіти з педагогічним колективом виступають об'єктивні та суб'єктивні конфліктогени взаємодії. До *об'єктивних чинників* належать: а) соціальні (зниження ролі й статусу педагога в суспільстві; «зіткнення» в оцінці явищ освітянського життя; демографічна ситуація та ін.); б) психологічні (наявність несприятливого, нетворчого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; недостатній рівень згуртованості управлінської команди освітньої організації; «зіткнення» формальної та неформальної структур у педагогічному колективі). Серед *суб'єктивних чинників* виділено: а) організаційні (недостатній рівень конфліктологічної грамотності менеджера освіти; неоптимальний (деформований) стиль керівництва менеджера освіти); б) особистісні (недостатній рівень розвитку рефлексивної сфери менеджера освіти; міжособистісна несумісність членів педагогічного колективу).

4. *Психологічна готовність менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту* – це комплекс певних психологічних характеристик, який забезпечує здатність менеджерів здійснювати діяльність в умовах потенційного або реального професійного конфлікту, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм такого конфлікту або на перетворення його деструктивних форм на конструктивні.

5. Виділено дві складові психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту: структурну і процесуальну.

Структурна складова включає взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: а) когнітивний – сукупність конфліктологічних знань, необхідних менеджерам освіти для адекватного визначення, сприйняття та розуміння ситуації як конфліктної; б) операційний – сукупність конфліктологічних умінь і навичок, які забезпечують взаємозв'язок між конфліктологічними знаннями та реальною управлінською ситуацією у системі взаємодій менеджерів освіти з педагогічним колективом; в) особистісний – сукупність конструктивних конфліктологічних якостей менеджерів освіти, які характеризують особливості

їх конфліктно-компетентної поведінки, сприяють розвитку конструктивної конфліктної позиції та усвідомленню значущості формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

Процесуальна складова відображає можливі детермінанти розвитку психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту і об'єднує психологічні умови, чинники та механізми формування психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту (на рівні спеціальної технології). Вона розкриває зміст професійної конфліктологічної підготовки менеджера освіти в системі післядипломної педагогічної освіти і забезпечує цілеспрямоване послідовне формування психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту – від низького до середнього, а потім до високого рівня.

6. На становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту впливає система чинників, які належать до трьох рівнів аналізу: а) макрорівень (особливості політичного та соціального розвитку українського суспільства; специфіка функціонування освітніх організацій у контексті трансформаційних інноваційних процесів, що відбуваються в Україні; особливості розташування навчального закладу та ін.); б) мезорівень (форма власності освітньої організації, тип навчального закладу, управлінська структура та ін.); в) мікрорівень (стать, вік та стаж управлінської діяльності менеджерів освіти).

7. Формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту виступає важливою умовою ефективного управління конфліктами в організації.

Розділ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ

У другому розділі викладено загальну стратегію експериментального дослідження психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, обґрунтовано вибір методів дослідження та діагностичних методик. Проаналізовано особливості сформованості когнітивного, операційного та особистісного компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Визначено чинники, які впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

2.1. Методика та організація констатувального етапу дослідження

Відповідно до загального плану нашого дослідження другий його етап полягав у проведенні *констатувального експерименту*.

Метою констатувального етапу дослідження стало вивчення особливостей психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту.

Основні **завдання** констатувального етапу:

1. Аналіз рівнів сформованості основних структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.
2. Визначення чинників, які впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Констатувальний етап здійснювався у **три етапи**.

Перший етап – підбір і адаптація діагностичного інструментарію для вивчення рівнів сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до

взаємодії в умовах конфлікту.

Другий етап – дослідження особливостей сформованості структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Третій етап – вивчення чинників, які впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Перший етап дослідження. Аналіз літератури з проблем діагностики готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту виявив, що для більшості діагностичних методик характерними є якісні та неформалізовані методи діагностики [18; 59; 118; 145; 147; 149; 172]. Найбільш розповсюдженими на сьогодні є методи, які містять різноманітні шкали діагностики наявності конфлікту в системах, що розглядаються [99], тестові процедури, які дозволяють визначити домінуючі стратегії поведінки в конфліктах (часто на прикладі гіпотетичних ситуацій взаємодії, які пропонуються для оцінки учасникам дослідження) [42; 149].

Теоретичний аналіз проблеми діагностики психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту дозволив виділити низку *обмежень*, які впливають на ефективність вивчення цього феномену, а саме:

- *недостатня розробленість відповідного діагностичного інструментарію* для виміру психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту;

- *відсутність належного змістовного опису психодіагностичних методик*, які можуть бути використані у дослідженні психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту;

- *обмежений простір застосування психодіагностичних методик*: психологічні знання й дані психологічних обстежень, зокрема, використовуються переважно професійними психологами. Щодо менеджерів освіти, то вони мають недостатній рівень психологічної готовності щодо конструктивного використання даних психодіагностичних обстежень в умовах конфлікту в управлінській діяльності.

На основі теоретичного аналізу проблеми, враховуючи визначені обмеження, було підібрано *комплекс методик для діагностики психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту* [42]. Цей комплекс представлено трьома групами спеціальних психодіагностичних методик, за допомогою яких можна всебічно вивчити психологічну готовність менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та ґрунтовно дослідити особливості сформованості основних структурних компонентів готовності: а) когнітивного (конфліктологічні знання); б) операційного (конфліктологічні уміння та навички); в) особистісного (конфліктологічні якості).

Перша група методик була спрямована на виявлення особливостей сформованості *когнітивного компонента* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Когнітивний компонент вивчався нами за допомогою *методики А.І. Тащевої «Дослідження міжособистісного сприйняття у конфліктній ситуації» (модифікація О.В. Місенко)* [120; 177] (Додаток А.1). Використання цієї методики дало нам змогу: а) дослідити рівень знання респондентами сутності конфлікту; б) проаналізувати особливості сприйняття менеджерами освіти феномену «конфлікт».

Названа методика включає два завдання. У процесі виконання *першого завдання* респондентам, згідно з інструкцією, пропонувалося завершити незакінчене речення, давши визначення терміна «конфлікт».

Для обробки результатів опитування використовувався *метод контент-аналізу* [119]. Особливість використання цього методу в нашому дослідженні полягала в тому, що він дозволив проаналізувати відповіді респондентів за такою шкалою показників:

1. *«Повністю правильні»* відповіді. Вказані всі найістотніші ознаки конфлікту.
2. *«Частково правильні»* відповіді:
 - 2.1. Вказані лише окремі суттєві ознаки поняття «конфлікт».
 - 2.2. Окрім деяких суттєвих ознак конфлікту, вказані інші (несуттєві)

ознаки.

3. *«Неправильні відповіді»*. Не вказано жодної суттєвої ознаки конфлікту, або ж ознака, за допомогою якої описується поняття, абсолютно не стосується його змісту.

Зауважимо, що в наведеній шкалі оцінювання за основу було взято шкалу для аналізу відповідей анкети «Що таке конфлікт?», розроблену М.В. Войтович та Л.М. Карамушкою [32; 73].

Друге завдання методики було спрямоване на виявлення особливостей сприйняття менеджерами освіти феномену «конфлікт» (див. *Додаток А.1*). Респондентам пропонувалося розподілити всі слова поданого списку на відрізок прямої справа та зліва від терміна «конфлікт» так, щоб відстань між словом і терміном «конфлікт» відображала їх смислову близькість. За допомогою цього завдання визначалася «фізична» відстань між словами із запропонованого списку та терміном «конфлікт». Слова, що розміщені на перших трьох поділках справа і зліва від середини прямої (буква К), утворили семантичне ядро терміна «конфлікт», за допомогою якого визначався домінуючий підхід у сприйнятті менеджерами освіти феномену конфлікт: «конфлікт як фізична агресія»; «конфлікт як вербальна агресія»; «конфлікт як психологічна несумісність».

За допомогою *другої групи методик* визначався рівень сформованості *операційного компонента* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Вивчення операційного компонента здійснювалося за двома напрямками: а) виявлення рівня сформованості конфліктологічних умінь і навичок менеджерів освіти; б) дослідження домінуючої стратегії поведінки в умовах конфліктної ситуації.

Конфліктологічні уміння та навички відіграють важливу роль у структурі конфліктологічної готовності менеджера освіти. Сукупність конфліктологічних умінь і навичок, які використовує керівник освітньої організації, забезпечує його особистісну стійкість в умовах конфлікту. Це явище в межах сучасних науково-експериментальних досліджень тлумачиться як «конфліктостійкість»,

тобто здатність особистості оптимальним способом протистояти конфлікту [35; 78; 222].

Конфліктостійкість менеджера дозволяє продуктивно обговорювати організаційні протиріччя, неефективні організаційні структури, невизначені посадові інструкції тощо. Вона характеризується набором таких конфліктологічних умінь, як: уміння бути лідером у конфлікті; уміння здійснювати самоконтроль поведінкових реакцій та психофізіологічних станів в умовах реального конфлікту; уміння побачити конфлікт із позиції третьої сторони; уміння відокремити проблему від особистості; уміння «тримати паузу» тощо. Перелічені уміння проектуються в тих чи інших поведінкових стратегіях керівника і забезпечують процес управління конфліктом.

Отже, конфліктостійкість менеджера освіти – це не відхід від конфлікту через заборону обговорення організаційних протиріч, розбіжностей у думках, позиціях, точках зору. Це оволодіння ефективними технологіями управління конфліктом – як на рівні окремої особистості, так і в межах освітньої організації, тобто розвиток здатності до управління конфліктом.

Основний емпіричний матеріал було отримано за допомогою методик Д.А. Веттена, К.С. Камерона «Управління міжособистісними конфліктами» та «Стратегія боротьби з конфліктом» [29]. Коротко схарактеризуємо зміст і специфіку використання названих методик.

1. **Методика «Управління міжособистісними конфліктами» Д.А. Веттена та К.С. Камерона** [29] (див. Додаток А.2). Опитувальник містить 24 твердження і спрямований на вивчення рівнів сформованості конфліктологічних умінь і навичок особистості шляхом оцінювання кожного твердження за такою шкалою: «1» – цілком не згоден; «2» – не згоден; «3» – скоріше не згоден; «4» – скоріше згоден; «5» – згоден; «6» – цілком згоден. Загальна оцінка рівнів сформованості конфліктологічних умінь і навичок заступників директорів шкіл підлягала оцінці відповідно до шкали: 97 балів і нижче – «низький» рівень; 98–115 балів – «середній» рівень; 116 балів і вище – «високий» рівень.

Усі твердження названого комплексного опитувальника дозволяють визначити рівнів сформованості конфліктологічних умінь і навичок особистості за такими компонентами: *а) випередження виникнення невдоволення; б) реакція на критику; в) роль посередника у вирішенні конфлікту*. Аналізуючи зміст тверджень методики за кожним компонентом, ми дійшли висновку, що в їх основу покладено дослідження таких конфліктологічних умінь: *уміння «прогнозувати виникнення конфлікту»; уміння «конструктивного сприйняття критики»; уміння «приймати оптимальне рішення в умовах конфліктної ситуації»*.

Названа методика дає можливість визначити рівень сформованості конфліктологічних умінь і навичок як у загальному співвідношенні, так і за кожною субшкалою. Зауважимо, що оцінка результатів за кожною субшкалою можлива в межах від 8 до 48 балів за кількісними показниками. Однак, зіставлення балів, отриманих за кожною субшкалою, не є правомірним, оскільки вимірювані в них явища істотно різняться. Кількісні показники засвідчують, наскільки те чи інше вміння сформовано або яке вміння сформовано більшою чи меншою мірою (8–32 бали – уміння не сформовано; 32–38 балів – уміння на стадії формування; 38–48 балів – уміння сформовано).

2. Методика «Стратегія боротьби з конфліктом» Д.А. Веттена та К.С. Камерона [29] (див. Додаток А.3). За допомогою загаданої методики нами вивчалися поведінкові стратегії, які переважають у менеджерів освіти в умовах конфлікту. Також було з'ясовано, які з цих стратегій можна вважати продуктивними, а які деструктивними. Досліджуваним пропонувалося оцінити кожне із 20 запропонованих тверджень відповідно до наведеної шкали оцінювання (1 бал – «ніколи не застосовую описані нижче дії»; 2 бали – «іноді використовую описані нижче дії»; 3 бали – «завжди використовую описані нижче дії»). Обробка відповідей дозволила визначити, якою мірою в досліджуваних представлено наступні стратегії поведінки в конфлікті: «суперництво», «пристосування», «уникнення», «компроміс»; «партнерство».

Зазначимо, що в основу визначення змісту зазначених стратегій

покладено відомий підхід американських учених К. Томаса та Р. Кілмана, які ще у 1972 р. розробили модель «конфлікт-менеджменту» [225]. Згідно з цим підходом поведінку учасників конфлікту можна описати за допомогою двох основних параметрів: *наполегливість*, з якою люди намагаються реалізувати свої прагнення, та *готовність до співпраці*. Відповідно до зазначених параметрів дослідники визначили наступні стратегії поведінки в умовах конфлікту:

1) *боротьба (примус)*, або *суперництво* (як прагнення досягти задоволення власних потреб на противагу іншій стороні);

2) *пристосування, або поступливість* (як поступка власними інтересами на користь іншої сторони);

3) *уникнення* (як реакція на конфлікт, яка виявляється в ігноруванні або фактичному запереченні конфлікту);

4) *компроміс* (як середня позиція, коли однаково враховані позиції учасників конфлікту, проте прагнення обох сторін задоволені лише частково);

5) *співпраця, або партнерство* (прагнення до інтеграції інтересів усіх учасників конфлікту) [103].

Одним із методів, який використовувався у нашому дослідженні для вивчення операційного компонента готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, був також *метод аналізу конфліктних ситуацій із елементами групової дискусії* [27]. Цей метод було застосовано нами з метою вивчення взаємозв'язку між стратегією поведінки менеджерів освіти в умовах конфлікту та особливостями певного типу конфлікту. Для цього учасникам дослідження було запропоновано проаналізувати низку конфліктних ситуацій та обрати один із можливих запропонованих варіантів їх розв'язання (див. *Додаток А.4*). Наведені варіанти розв'язання ситуацій було визначено так, що кожна відповідь ілюструвала одну із п'яти можливих поведінкових стратегій в умовах конфлікту: «боротьба», «пристосування», «уникнення», «компроміс» та «співпраця».

Зазначимо, що ситуації, які використовувалися на етапі опитування,

частково взяті з банку конфліктних ситуацій лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [73], які було зібрано ще до проведення нинішнього дослідження. Решта дібрана авторами під час опитування керівників освітніх організацій на курсах підвищення кваліфікації, які безпосередньо брали участь у конфліктах або були їх свідками. Опис реальних управлінських ситуацій в опитувальнику подано в нашій редакції.

Зміст ситуацій заздалегідь був визначений так, щоб у ситуації чітко простежувався певний тип управлінського конфлікту: а) *комунікативний* (як реакція на невідповідність поведінки членів педагогічного колективу соціальним нормам спільної професійно-педагогічної діяльності); б) *структурний* (як реакція на перепони щодо забезпечення умов досягнення особистісних цілей у межах спільної професійно-педагогічної діяльності); *особистісний* (як реакція, зумовлена несумісністю індивідуально-психологічних характеристик учасників професійно-педагогічної взаємодії: різкими розбіжностями потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій; рівнів культури в цілому). В основу перелічених типів управлінського конфлікту покладено класифікацію Е.А. Уткіна [184].

Основний зміст методу аналізу конфліктних ситуацій із елементами групової дискусії можна визначити так: у процесі аналізу конкретних конфліктних ситуацій поєднувалась індивідуальна робота учасників дослідження щодо аналізу низки конфліктних ситуацій, які їм було запропоновано розв'язати, та групова дискусія, спрямована на обговорення стратегії розв'язання запропонованих конфліктних ситуацій. Застосування методу було спрямовано на усвідомлення респондентами тих чи інших аспектів свого професійного, зокрема конфліктологічного, досвіду.

З метою уникнення рольової несумісності між учасниками групової дискусії, яка може стати причиною стратегічних або технічних помилок, та накопичення артефактів також використовувалася групова форма роботи. Для цього на етапі групової оцінки учасниками отриманої інформації чи

напрацьованого рішення та під час підбиття підсумків роботи було створено мікрогрупи (загальна кількість – 5–6 осіб). Упродовж групової дискусії учасники поводитися розкуто, досить відверто висловлювалися з приводу змісту ситуації, що розглядалася, та процедури взаємодії у процесі роботи. Висловлювання респондентів фіксувалися у два способи: протоколювалися або записувалися на відеоплівку.

До переваг методу аналізу конфліктних ситуацій з елементами групової дискусії можна віднести можливість поєднувати кількісний та якісний підходи до аналізу конфліктних ситуацій, а також розвиток навичок групової роботи. Головні наші очікування щодо групової дискусії стосувалися можливості зіставити відповіді респондентів і перевірити те, наскільки типовими для них будуть стратегії їх поведінки в умовах певного типу конфлікту.

Третя група діагностичних методик передбачала аналіз **особистісного компонента** психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту і здійснювалася за допомогою низки методик.

Нагадаємо, що **особистісний компонент** психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту – це сукупність індивідуально-психологічних (конфліктологічних) якостей, які характеризують особливості його конфліктно-компетентної поведінки.

Спираючись на дослідження зарубіжних і вітчизняних учених [54; 55; 62; 108; 151; 195; 198] та враховуючи особливості управлінської діяльності менеджерів освіти, нами було обрано для вивчення групу індивідуально-психологічних якостей, які певним чином виявляються під час взаємодії в умовах конфлікту. До таких якостей нами віднесено: тривожність, фрустрацію, агресивність та ригідність.

Так, **тривожність** являє собою стійку особистісну якість та індивідуальну особливість, що виявляється в підвищеному переживанні тривоги за відсутності мінімальної чи умовної загрози [108].

Фрустрація (від лат. *frustratio* – обман, невдача) – це психологічний стан зростаючої емоційно-вольової напруженості, який виникає в конфліктних

ситуаціях, перешкоджає досягненню мети чи задоволенню потреб і бажань, загрожує людині, її престижу й людській гідності [108].

Фрустрація притаманна кожній людині й прихована всередині особистості, а за сприятливих умов може виявлятися у формі агресії.

Агресія (англ. *aggression*, від лат. *aggredio* – нападаю) є специфічною формою деструктивної поведінки особистості, яка характеризується демонстрацією переваги сили або застосуванням сили стосовно іншої людини чи групи, яким суб'єкт прагне завдати фізичного або психологічного дискомфорту (негативні переживання, стани напруженості, страху, приниження та ін.) [108]. Агресивна поведінка, яка переважно виникає внаслідок фрустрації, супроводжується емоційними станами гніву, ворожнечі, ненависті. Агресивні дії викликають відповідну реакцію в іншої людини чи групи, і з цього моменту починається конфлікт.

Ригідність (від лат. *rigidus* – твердий, заціпенілий) – якість особистості, що виявляється в негнучкості, стереотипності, інертності поведінки, нездатності до швидкої її зміни й реагування на різноманітні ситуації по-різному [108].

Окремою групою особистісних якостей менеджера освіти є **ціннісні орієнтації**, які можуть виступати як стійкі мотиви поведінки. Ціннісні орієнтації – це провідні властивості особистості, які лежать в основі її повсякденної діяльності і визначають поведінку керівника в кожній конкретний проміжок часу, в тому числі, й поведінку в умовах конфліктної ситуації.

Отже, діагностичний інструментарій третьої групи методик спрямовано на діагностику рівнів сформованості особистісного компонента менеджерів освіти і представлено набором таких методик, як:

1. **Адаптований варіант методики Г. Айзенка «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності в умовах конфлікту»** [108], адаптація Г.В. Ложкіна, Н.І. Пов'якель (див. *Додаток А.5*). Вибір цього опитувальника було зумовлено наступними чинниками: чіткою спрямованістю;

простотою і лаконічністю наведених тверджень. Усі твердження, що входять до складу опитувальника й описують психологічні стани особистості, поділяються на чотири рівноцінні групи: перша група (твердження №№ 1–10) – характеристика рівня тривожності; друга група (№№ 11–20) – рівня фрустрації та особливостей самооцінки; третя група (№№ 21–30) – рівня агресивності; четверта група (№№ 31–40) – рівня ригідності. Відповіді респондентів, відповідно до визначеної групи, розподілялися за кожною якістю, а також підраховувалася частота їх виявлення за кожною якістю.

2. Методика дослідження ціннісних орієнтацій у діловій взаємодії
О.О. Єршова [57] (модифікована нами) (див. *Додаток А.6*). Методика використовувалася з метою діагностики типу ціннісних орієнтацій менеджерів освіти в умовах конфліктної ситуації. Зауважимо, що вивчення літературних джерел та теоретичний аналіз проблеми показали, що як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці одним із методів, який широко використовується для вивчення властивих людині поведінкових стратегій та ціннісних орієнтацій у конфліктних ситуаціях, є **метод опису та аналізу серії конфліктних ситуацій**, де респонденту пропонують обрати ту чи іншу стратегію взаємодії [29; 42; 57; 59; 70; 80; 172; 222; 227].

Методика О.О. Єршова дала змогу вивчити основні типи ціннісних орієнтацій менеджерів освіти, які актуалізуються в конфліктній ситуації: 1) орієнтація на інтереси справи; 2) орієнтація на ставлення до підлеглих; 3) орієнтація на себе, власні погляди, досвід; 4) орієнтація на офіційну субординацію, права та обов'язки. Згідно з інструкцією респондентам пропонувалася набір ситуацій, до кожної з яких наведено чотири варіанти розв'язання. Кожне рішення характеризує взаємозв'язок між можливою ціннісною орієнтацією опитуваного та особливостями ситуації. Під час обробки даних згідно з «ключем» методики визначався домінуючий тип ціннісної орієнтації [57].

Модернізований варіант методики містить 16 проблемних ситуацій (авторський варіант містить 20 ситуацій), у яких описано стосунки керівника з

підлеглими. Зазначимо, що професійною групою, на якій розроблялася методика, були працівники виробничої галузі. Тому необхідність модифікації цієї методики зумовлена прагненням розширити її діагностичні можливості, зокрема, адаптувати зміст описаних ситуацій до особливостей управлінської взаємодії менеджера освіти. Для цього вибірково з учасниками дослідження (84 респонденти, з них керівників освіти – 39, їхніх заступників – 45; вікові межі респондентів – від 27 до 70 років; стаж роботи в шкільній організації – від 1 до 27 років) було проведено опитування, що мало на меті: 1) вилучити із авторського набору ситуацій ті, які не є прийнятними для закладів освіти; 2) замінити вилучені ситуації такими, що мають місце в управлінській діяльності менеджера освіти й частково за змістом схожі на авторські; 3) виявити найбільш адекватне формулювання варіантів розв'язання ситуації, які характеризують поведінку менеджера освіти відповідно до кожного типу ціннісних орієнтацій.

Це дало можливість уточнити зміст пропонованих у авторському варіанті методики проблемних ситуацій. У результаті проведеної роботи було змінено формулювання близько 20 % пунктів методики при частковому збереженні формулювання змісту. Враховувалися також характеристики типів ціннісних орієнтацій у діловій взаємодії та, відповідно, добиралися зміст і формулювання варіантів відповідей.

Таким чином, із авторського варіанта методики нами було вилучено чотири ситуації (№ 15; 17; 18; 19), які, на нашу думку і думку експертів, не є прийнятними для закладів освіти [57]. Решту ситуацій (№ 4; 11; 20) піддано аналізу, в результаті якого уточнено й конкретизовано формулювання змісту для забезпечення ефективнішого сприйняття респондентами.

Обробка та інтерпретація результатів дослідження здійснювалася відповідно до «ключа» методики шляхом підрахунку загальної кількості балів за кожним типом ціннісних орієнтацій менеджерів освіти у конфліктній ситуації.

Другий етап дослідження. Цей етап дослідження був спрямований на

вивчення особливостей сформованості показників психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту, зокрема на: 1) аналіз особливостей сформованості виділених структурних компонентів психологічної менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту; 2) первинну обробку отриманих даних та їх обробку за допомогою кореляційного та дисперсійного аналізу; 3) аналіз та інтерпретацію отриманих даних.

На другому етапі отримані дані було піддано статистичній обробці. Обробка отриманих даних і оцінка їх надійності проводилася за допомогою комп'ютерної програми SPSS 12.0 для Windows [24].

У процесі аналізу та інтерпретації отриманих даних в емпіричному дослідженні ми використовували такі математичні процедури обробки статистичної інформації [79; 92; 117; 126; 165; 182]: оцінку статистично значущих відмінностей між різними групами респондентів за допомогою критерію χ^2 К. Пірсона; кореляційний та дисперсійний аналіз.

Отримані статистичні дані дали можливість: 1) з'ясувати рівні сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту: низький («інтуїтивний»), середній («базовий») та високий («творчий»); 2) виявити чинники, які впливають на її становлення.

На третьому етапі дослідження вивчалися чинники, які впливають на становлення психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту. Для цього основну вибірку нами було розподілено на групи за різними ознаками.

Чинники макрорівня (місце розташування освітньої організації). У нашій вибірці за цим чинником навчальні заклади було представлено наступним чином: міські освітні заклади та сільські освітні заклади.

Чинники мезорівня. До них було віднесено такий чинник, як «тип освітньої організації». Серед опитаних вирізняли менеджерів освіти інноваційних освітніх організацій (ліцеї, гімназії, колегіуми, навчально-виховні комплекси тощо) та менеджерів освіти традиційних освітніх організацій (загальноосвітні навчальні заклади).

Що стосується *чинників мікрорівня*, то до них було віднесено дані про вік, стаж управлінської діяльності та стать менеджерів освіти.

Вибірка дослідження. Емпіричне дослідження психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту здійснювалося на вибірці менеджерів освіти загальною чисельністю 361 особа.

Емпіричне дослідження проводилося впродовж 2006–2007 рр. на курсах підвищення кваліфікації у групах менеджерів освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ПОІППО) та Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти (ХОНМІБО) (курсний період); на постійно діючих виїзних семінарах з менеджменту освіти, організованих кафедрою менеджменту освіти Полтавського ОІППО на базі Решетилівського та Карлівського районних відділів освіти (міжкурсний період).

Використання комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних об'єкту та предметові, меті та завданням дослідження, застосування кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу, репрезентативність вибірки забезпечили надійність та вірогідність результатів дослідження.

Аналіз отриманих результатів дослідження, проведеного на основі наведених вище методичних підходів, буде здійснено в підрозділах 2.2 та 2.3.

2.2. Рівень сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту

Відповідно до визначених нами завдань другого етапу емпіричного дослідження та на основі структурної моделі психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту (див. підрозділ 1.3) нами було визначено рівні сформованості виділених структурних компонентів:

- 1) показник «конфліктологічні знання та уявлення»:
 - знання про конфлікт, його сутнісні ознаки і характеристики;
 - особливості сприйняття менеджерами освіти феномену «конфлікт»;

- 2) показник «конфліктологічні уміння та навички»:
 - рівні сформованості конфліктологічних умінь і навичок;
 - домінуючі поведінкові стратегії менеджерів освіти в умовах конфлікту;
- 3) показник «конфліктологічні якості»:
 - особливості індивідуально-психологічних та особистісних якостей менеджерів освіти, що виявляються в умовах конфлікту;
 - домінуючі ціннісні орієнтації в проблемній ситуації.

Проаналізуємо особливості сформованості кожного структурного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

2.2.1. Особливості сформованості когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

Представлення отриманих результатів дослідження розпочнемо з аналізу даних, які стосуються **когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту**. Нагадаємо, що складовими сформованості зазначеного компонента в дослідженні виступали: 1) рівень знань про сутність конфлікту та його суттєві ознаки; («конфліктологічні знання»); 2) особливості сприйняття феномену «конфлікт» («конфліктологічні уявлення»).

Рівень сформованості когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (за завданням 1 методики А.І. Тащевої «Дослідження міжособистісного сприйняття у конфліктній ситуації» (модифікація О.В. Місенко) [120; 177] представлено на рис. 2.1.

Аналіз відповідей респондентів (див. рис. 2.1) показав, що більше третини опитуваних (39,4 %) дали «неправильні» (наприклад, «конфлікт – це нечіткість стосунків поміж учасниками навчально-виховного процесу»).

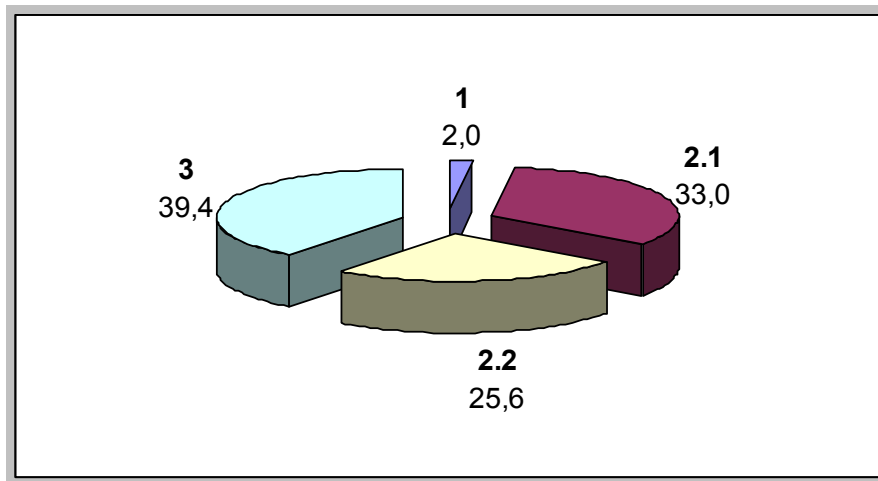


Рис. 2.1. Рівень сформованості когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

(рівень знань опитуваних щодо сутності поняття «конфлікт»: 1 – «повністю правильні відповіді»; 2 – «частково правильні відповіді» (2.1 – вказані окремі суттєві ознаки конфлікту; 2.2 – вказані окремі ознаки конфлікту, доповнені несуттєвими характеристиками); 3 – «неправильні відповіді»).

Переважна більшість опитаних дали «частково правильні» відповіді. Так, 25,6 % респондентів, даючи визначення терміна «конфлікт», вказали окремі суттєві ознаки конфлікту, які доповнені несуттєвими характеристиками (наприклад, «конфлікт – це протиріччя, яке викликає збільшення емоційної напруги поміж людьми, порушення ними морально-етичних норм та правил...»); 33,0 % опитаних зазначили окремі суттєві ознаки конфлікту (наприклад, «конфлікт – це протиріччя у поглядах між людьми, прагнення реалізувати власні бажання за допомогою будь-яких засобів (наприклад, «вилаяти кого-небудь», «вдарити» тощо). І лише 2,0 % відповідей опитуваних можна вважати «повністю правильними» відповідями. Таким чином, отримані результати свідчать, на наш погляд, про недостатній рівень сформованості когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Аналіз результатів виконання завдання 2 (за методикою А.І. Ташевої «Дослідження міжособистісного сприйняття у конфліктній ситуації» (модифікація О.В. Місенко) [120; 177]) представлено на рис. 2.2.

Як показав аналіз відповідей респондентів, процес конфлікту для переважної більшості опитуваних (41,9 %) асоціюється із ситуацією психологічної несумісності учасників конфлікту («розлад», «протиріччя», «незгода», «непорозуміння» та ін.). Майже третина (29,6 %) менеджерів освіти визначають ситуацію як конфліктну переважно у випадках, пов'язаних із актами фізичної агресії: «битва», «бій», «рукопашна», «боротьба» тощо. Решта досліджуваних (28,2 %), також у середньому третина опитаних, визначають конфлікт як вербальну агресію й характеризують зміст цього поняття за допомогою слів, смислове навантаження яких відображає уявлення про конфлікт як про вербальні дії, спрямовані на завдання психологічної шкоди будь-кому («сварка», «лайка», «скандал» тощо). І зовсім незначна кількість опитаних (0,3 %) не дала відповідь на поставлене запитання.

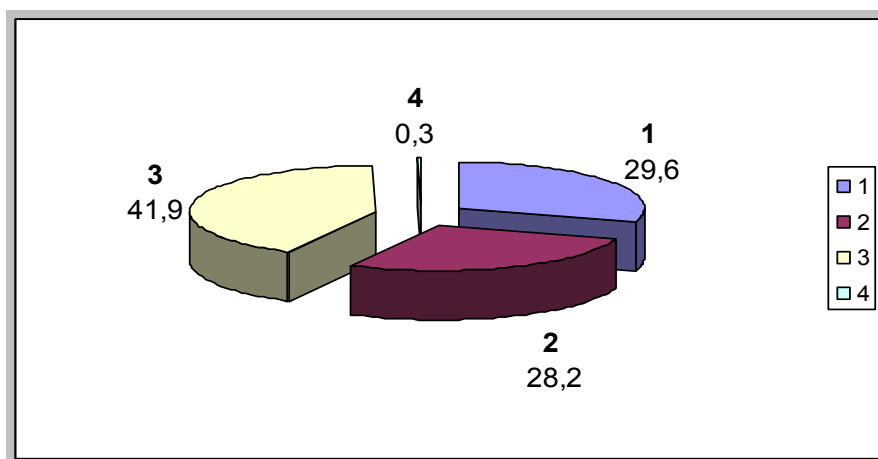


Рис. 2.2. Особливості сприйняття менеджерами освіти феномену «конфлікт»

(1 – «конфлікт як фізична агресія»; 2 – «конфлікт як вербальна агресія»; 3 – «конфлікт як психологічна несумісність»; 4 – «відсутність відповіді»).

Отже, результати дослідження засвідчують, що переважна більшість опитаних менеджерів освіти сприймають конфлікт як негативне, деструктивне явище. Це проявляється в двох основних аспектах. *По-перше*, конфлікт сприймається ними як загроза, як руйнівний чинник управлінської взаємодії; *по-друге*, переважна більшість опитаних ще не достатньо усвідомлюють

конструктивні характеристики конфлікту, а значить, не завжди спроможна використовувати його як засіб для розвитку власної особистості та організації в цілому.

Таким чином, результати, отримані в ході дослідження когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, приводять до наступних **висновків**:

1) більшість опитаних менеджерів освіти виявляє недостатній рівень конфліктологічних знань;

2) переважна більшість опитаних сприймають конфлікт як негативне, деструктивне явище, тобто існує певна обмеженість та стереотипізованість уявлень про конструктивні особливості конфлікту.

В цілому, це зумовлює, на наш погляд, однобічний підхід менеджерів освіти до управління конфліктами в освітніх організаціях.

2.2.2. Особливості сформованості операційного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

Проаналізуємо далі особливості сформованості **операційного компонента** психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Складовими сформованості операційного компонента нами було визначено: 1) конфліктологічні уміння та навички менеджерів освіти; 2) домінуючі стратегії поведінки менеджерів освіти в умовах конфліктної ситуації.

Проаналізуємо результати, які відображають **рівень сформованості конфліктологічних умінь і навичок** менеджерів освіти (за методикою Д.А. Веттена, К.С. Камерона «Управління міжособистісними конфліктами» [29] (див. *Додаток А.2*).

**Аналіз рівнів сформованості конфліктологічних умінь і навичок
менеджерів освіти**

№ з/п	Конфліктологічні уміння і навички	Рівні сформованості конфліктологічних умінь і навичок (у % від загальної кількості опитаних)		
		Низький	Середній	Високий
		«Уміння і навички не сформовані»	«Уміння і навички на стадії формування»	«Уміння і навички сформовані»
1	2	3	4	5
1.	Уміння і навички «прогнозувати виникнення конфлікту»	36,3	49,4	14,3
2.	Уміння і навички «конструктивного сприйняття критики»	77,4	19,3	3,3
3.	Уміння і навички «приймати оптимальне рішення в умовах конфліктної ситуації»	23,5	47,8	28,7
4.	Загальний показник сформованості конфліктологічних умінь та навичок	32,4	54,2	13,4

Дані, представлені в табл. 2.1, вказують на те, що у переважної більшості менеджерів освіти конфліктологічні уміння і навички сформовані недостатньо. Так, високий рівень *загального показника сформованості конфліктологічних умінь та навичок* сформовано лише у 13,4 %, тобто в середньому в однієї сьомої опитаних. У більше ніж половини опитаних (54,2 %) виявлено середній

рівень сформованості таких умінь та навичок. У третини опитаних (32,4 %) виявлено низький рівень сформованості конфліктологічних умінь та навичок.

Проаналізуємо далі рівні сформованості *кожного виду конфліктологічних умінь і навичок*.

Як видно із табл. 2.1, на першому місці за рівнем сформованості знаходяться уміння та навички, які забезпечують здатність менеджерів освіти **«приймати оптимальне рішення в умовах конфлікту»**. Високий рівень їх розвитку зафіксовано у 28,7 % опитаних. Близько половини опитуваних (47,8 %) мають середній рівень розвитку названих умінь та навичок. І 23,5 % мають низький рівень сформованості таких умінь та навичок. Таку ситуацію в цілому можна пояснити, на наш погляд, «особливостями управлінського статусу менеджера освіти в педагогічному колективі», який проявляється, зокрема, в тому, що менеджер освіти доволі часто виконує роль посередника у вирішенні конфліктних ситуацій.

Друге місце за рівнем сформованості посідають уміння та навички, які дають можливість **«прогнозувати виникнення конфлікту»**. Так, високий рівень сформованості умінь та навичок зафіксовано лише у 14,3 % опитаних. 49,4 % опитаних мають середній рівень сформованості таких умінь та навичок. І 36,3 % респондентів мають низький рівень сформованості цих умінь та навичок. У цілому, це означає, що значна частина менеджерів освіти не здатна прогнозувати виникнення конфлікту, а тому не може забезпечити його профілактику. Отже, розвитку вказаних умінь та навичок у менеджерів потрібно приділити особливу увагу в контексті забезпечення ефективного управління конфліктами в освітній організації.

На третьому місці знаходяться уміння та навички **«конструктивного сприйняття критики»**. Лише 3,3 % опитаних менеджерів освіти мають високий рівень розвитку названих умінь та навичок. Для 19,3 % респондентів характерний середній рівень сформованості таких умінь та навичок. У переважної більшості опитаних (77,4 %) ці вміння та навички мають низький рівень сформованості. Такий низький показник сформованості названих умінь

та навичок, скоріше всього, свідчить про те, що для переважної більшості менеджерів освіти критика виступає тим потужним фактором, який викликає неприємне напруження, знецінює образ Я-ідеального керівника, руйнує його статус керівника-лідера серед членів педагогічного колективу. Менеджер освіти, відповідно до власних функціональних обов'язків, звик оцінювати інших. Йому важко погодитися з висновками про те, що несприятливий розвиток конфліктної ситуації доволі часто зумовлений його власними особистісно-професійними обмеженнями та недоліками. Разом з тим, наявність деструктивної критики зумовлює, скоріше за все, виникнення у менеджерів освіти внутрішньоособистісних конфліктів, що супроводжується розчаруванням, песимістичними оцінками майбутнього, синдромом «професійного вигорання» [12; 55; 62]. Тому формування у менеджерів освіти умінь та навичок, які стосуються конструктивного сприйняття критики, може становити один із напрямків ефективного управління конфліктами в освітній організації.

Ще одним аспектом аналізу рівня сформованості операційного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту є така складова, як **«домінуючі стратегії поведінки в умовах конфліктної ситуації»**.

Як уже зазначалося, для діагностики цієї складової використовувалася методика Д.А. Веттена, К.С. Камерона «Стратегія боротьби з конфліктом» (див. *Додаток А.3*) [29], спрямована на вивчення поведінкових стратегій, які переважають у менеджерів освіти в умовах конфлікту.

Аналіз відповідей учасників опитування представлено на рисунку (див. рис. 2.3, дані діаграми подано в цілих числах).

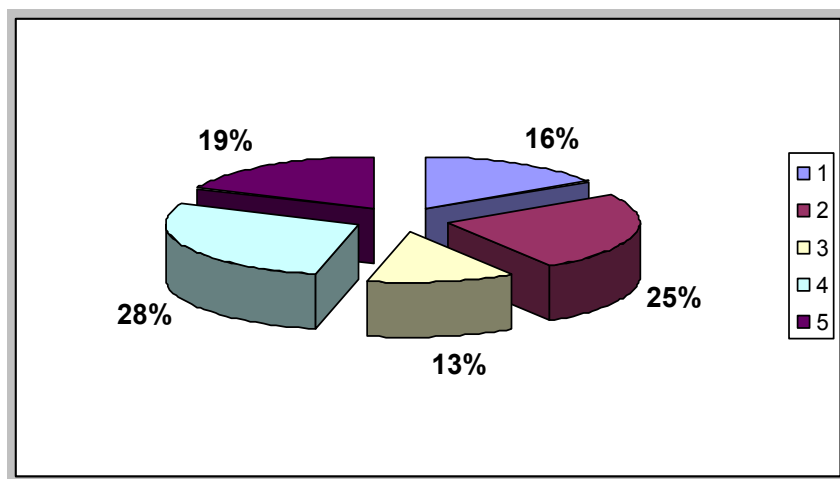


Рис. 2.3. Домінуючі стратегії поведінки менеджерів освіти в умовах конфлікту

(1 – «боротьба»; 2 – «приспосовання»; 3 – «компроміс»; 4 – «уникнення»; 5 – «співпраця»)

Як видно із рис. 2.3, визначальною стратегією для менеджерів освіти в умовах конфлікту є стратегія **«уникнення»** (27,7 %). Її обрали близько третини опитуваних. Прагнення менеджерів освіти уникати конфліктів є небажаним та вказує на недостатній рівень сформованості конфліктологічних умінь і навичок фахівця, таких як: уміння і навички «передбачати виникнення конфліктної ситуації» та уміння і навички «приймати оптимальне рішення в умовах конфліктної ситуації».

Проблема полягає в тому, що невміння передбачити конфліктну ситуацію та острах постійної загрози виникнення конфліктів в управлінській діяльності з часом стає причиною, як нам здається, виникнення синдрому «острах конфлікту» – конфліктофобії [191]. На рівні шкільної організації конфліктофобія виявляється як тенденція до уникнення аналізу та обговорення протиріч у діяльності освітнього закладу. Окрім того, така тактика поведінки менеджерів освіти, коли не задовольняються ні власні інтереси, ні інтереси інших учасників конфлікту, є небажаною, тому що жодна сторона не досягає успіху. Тобто конфлікт залишається не вирішеним і через деякий час може відновитися.

На другому місці знаходиться стратегія **«приспосовання»**, її обрали 24,9 % опитаних. Такий факт, на нашу думку, пояснюється особливостями

посадового статусу менеджера освіти, коли він поєднує в собі ролі «керівника» (система взаємостосунків менеджера освіти з персоналом освітньої організації) і «підлеглого» (система взаємин менеджера освіти з керівниками вищого рангу). За таких умов стратегія «пристосування» є закономірною й, скоріше за все, психологічно виправданою, оскільки набуває ознак довгострокової стратегії як орієнтації на кооперацію у вирішенні міжособистісних конфліктів. Однак, з іншої позиції, така тактика поведінки менеджерів освіти є не завжди доцільною, тому що призводить до формальної реалізації управлінських завдань. Це підтверджується і наведеними вище даними про те, що більшість менеджерів освіти до конфліктів ставляться негативно, навіть агресивно, через те, що негативний досвід взаємодії в конфлікті має кожний, а позитивний існує не в багатьох. На рівні шкільної організації це може виявлятися, зокрема, як замовчування реальних організаційних протиріч.

На думку російського дослідника М.М. Кашапова, «основним механізмом управлінського мислення є вихід на надситуативний рівень виявлення управлінської проблемності» [78, 48–49]. Зважаючи на це, маємо підстави стверджувати, що в умовах реальної конфліктної ситуації значна частина менеджерів освіти (52,6 %, якщо об'єднати показники стратегії «уникнення» та «пристосування»), неспроможна «піднятися над ситуацією», тобто вийти за межі ситуації, сприймаючи її нібито осторонь, і зайняти надситуативну позицію.

Несприятливим фактором можна визнати й те, що у 16,1 % респондентів переважає стратегія «**боротьби**». Це засвідчує, що в сучасних умовах розвитку освітньої організації має місце тенденція «конфліктопрагнення», тобто прагнення менеджерів освіти сприймати свою управлінську позицію в разі розбіжностей і протиріч як обов'язкову «боротьбу за виживання». Причиною зазначеної тенденції на особистісному рівні є, на нашу думку, неусвідомлена потреба в конкуренції, тобто бажання задовольнити власні інтереси через утиск інтересів іншої сторони. На організаційному рівні це можна пояснити тим, що доволі часто реальні організаційні протиріччя (*суперечливі тенденції в оцінці*

явищ освітянського життя, а саме – правовий нігілізм керівника; прагнення до професійної незалежності; *нечітка функціональна структура шкільної організації*, а саме – невизначеність пріоритетів у діяльності закладу або частота їх змін у напрямку діяльності педагогічного колективу; формальний підхід до виконання функціональних обов'язків; несправедлива система заохочень і покарань; *нечіткі й незрозумілі посадові інструкції*, такі як: розподіл влади, обов'язків, функцій, відповідальності; віддаленість керівника від членів колективу або від його авторитетів, лідерів тощо) ігноруються й не аналізуються. Хоча названі протиріччя організаційно зумовлені, вони персоніфікуються, а провина покладається на окремих людей. За таких умов «конфліктопрагнення» перетворюється на «конфліктофобію». Таким чином, спостерігається ситуація типу «замкненого простору», коли «конфліктофобія» перетворюється на «конфліктопрагнення» і навпаки.

Викликає занепокоєння й той факт, що найбільш конструктивні стратегії поведінки в конфлікті у виборах менеджерів освіти отримали найменші показники. Так, стратегії *«співпраці»* віддали перевагу лише 18,6 % респондентів, а стратегію *«компромісу»* обрали тільки 12,7 % опитуваних. Це вказує на те, що у переважній більшості менеджерів освіти несформовано прагнення до творчого вирішення конфліктів, тобто вони психологічно неготові до свідомого переведення деструктивного конфлікту в конструктивний.

Аналізуючи отримані дані, зауважимо також, що чотири із п'яти стратегій управління конфліктом («боротьба», «уникнення», «пристосування» та «компроміс») за своєю сутністю можна схарактеризувати як такі, в результаті яких сторони виступають суперниками (А проти Б) і вважають, що можуть покращити свої позиції лише за рахунок іншої сторони. При цьому, «уникнення» обертається для обох сторін втратами, тоді як «компроміс», «пристосування» чи «боротьба» визначають лише частковий успіх. Єдина стратегія, що ґрунтується на використанні техніки А+Б («виграш-виграш») і має мінімальну кількість негативних побічних наслідків, – це «співпраця».

Проте, за даними зарубіжних і вітчизняних досліджень, використання тактики «співпраця» також не є для кожної ситуації виправданим [194; 225; 229; 230]. Доцільність застосування конкретної стратегії управління конфліктом залежить як від особистісних переваг учасників конфлікту, так і від особливостей ситуації.

Аналіз альтернативних стратегій поведінки менеджерів освіти в умовах конфлікту наштовхнуло нас на думку: «Чи доцільним є використання тільки однієї стратегії поведінки в розмаїтті конфліктних ситуацій освітньої організації?» і, якщо так, то «Яка стратегія поведінки є оптимальною і виправданою саме для системи взаємодій менеджера освіти з персоналом освітньої організації?». Відповідь на ці питання змусила накреслити подальші кроки вивчення операційного компонента психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Аналіз даних, отриманих за результатами вивчення менеджерами освіти запропонованої низки конфліктних ситуацій (див. Додаток А.4), представлено на рисунку (див. рис. 2.4).

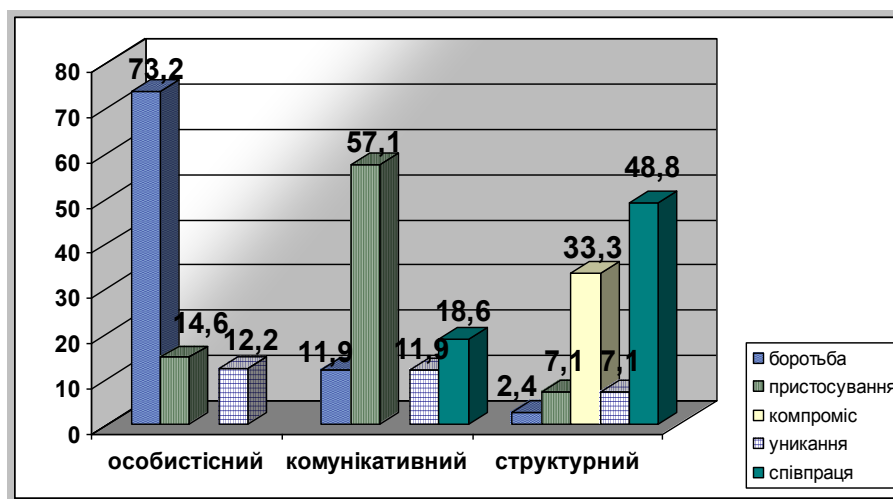


Рис. 2.4. Аналіз взаємозв'язку між типами конфлікту та стратегією поведінки менеджерів освіти в умовах конфлікту (подано у % від загальної кількості опитаних)

Як бачимо з рис. 2.4, для вирішення певного типу конфліктів деякі стратегії поведінки в конфлікті менеджерами освіти ніколи не використовувалися. Так, вони жодного разу не використали стратегію

«співпраці» чи «компромісу» в тих випадках, коли причиною конфлікту виступали особистісні проблеми керівника (*«особистісний» тип конфлікту*). Однак, цікавим виявився той факт, що цей тип конфлікту переважною більшістю менеджерів освіти (73,2 %) вирішувався силовим методом (методом «боротьби»).

Аналіз стратегій поведінки, які використали менеджери освіти для вирішення конфліктів комунікативного типу (*«комунікативний» конфлікт*) показав, що тут перевага надана стратегії «пристосування» – 57,1 % опитаних.

Що ж стосується *«структурного» типу* конфлікту, то його більшість респондентів вирішувала за допомогою стратегій «співпраця» (48,8 %) та «компроміс» (33,3 %), тоді як альтернативний підхід – стратегію «боротьба», використали лише 2,4 % від загальної кількості опитаних.

Нагадаємо, що з метою визначення найбільш адекватної стратегії поведінки в конфлікті в умовах різних типів конфлікту результати індивідуального опитування менеджерів освіти було покладено в основу проведення групової дискусії, коли кожна мікрогрупа доводила доцільність використання того чи іншого способу вирішення конфліктної ситуації.

Дискусія про взаємозв'язок між особливостями конфліктної ситуації та певними стратегіями поведінки в конфлікті була спрямована на виявлення значущості чинників, які варто враховувати у процесі вибору поведінкової тактики. Як показують відповіді учасників дискусії, вибір стратегій поведінки в умовах конфлікту зумовлений такими факторами, як:

а) *важливість проблеми* («Наскільки важливою є проблема для особистості?») – при особистісному типі конфлікту);

б) *значущість стосунків* («Яка значущість стосунків між учасниками конфлікту?») – при комунікативному типі конфлікту);

в) *різниця в силі сторін* («Яке співвідношення рівня сили, або влади, сторін?») – при особистісному типі конфлікту);

г) *часові обмеження* («Чи важливий для даної ситуації фактор часу?») – при структурному типі конфлікту).

Таким чином, дані, що стосуються особливостей використання менеджерами освіти різних стратегій поведінки в конфлікті, дозволили підтвердити висновки, зроблені іншими авторами [194; 225; 229; 230], стосовно підходів до управління конфліктами в організації: 1) кожна із наведених поведінкових стратегій має своє застосування в управлінській взаємодії менеджера освіти; 2) універсального підходу, який дозволив би ефективно управляти конфліктами будь-якого типу, не існує.

У цілому, результати дослідження засвідчують недостатній рівень сформованості операційного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

2.2.3. Особливості сформованості особистісного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

Важливим напрямком у ході дослідження особливостей психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з учителями в умовах конфлікту є аналіз особистості менеджера як суб'єкта конфліктної взаємодії. Особистість керівника завжди вносить суб'єктивний відтінок у стиль його поведінки, особливо в умовах конфліктної ситуації. Доволі часто керівники сприймають реакцію підлеглих на свою адресу, як причину зіткнення, і вважають їх винуватцями конфліктів, тоді як насправді ця реакція є наслідком певної причини, пов'язаної із особистістю самого керівника, його індивідуально-психологічними якостями, ціннісними орієнтаціями, інтересами, потребами [34; 39; 41].

Зважаючи на це, особистісний компонент психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту вивчався відповідно до визначених нами наступних складових: 1) особливостей індивідуально-психологічних якостей менеджерів освіти як суб'єкта конфліктної взаємодії (рівень тривожності, агресивності, фрустрації, ригідності); 2) значущих для

менеджерів освіти ціннісних орієнтацій у проблемній ситуації.

Оцінка **індивідуально-психологічних характеристик** менеджерів освіти здійснювалася за допомогою адаптованого варіанта методики Г. Айзенка «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності» (див. Додаток А.5). Загальні показники за кожною із характеристик представлено на рис. 2.5.

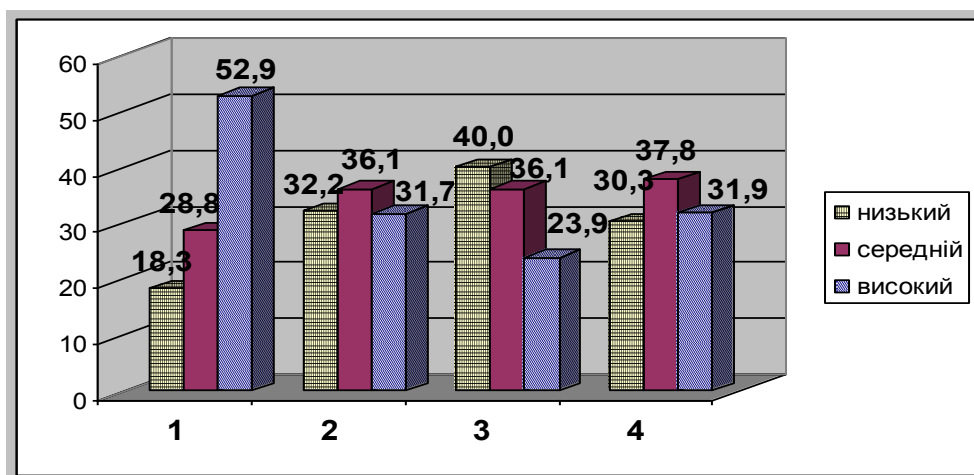


Рис. 2.5. Особливості індивідуально-психологічних характеристик менеджерів освіти в умовах конфлікту (подано у % від загальної кількості виборів)

1 – «тривожність»; 2 – «фрустрованість»; 3 – «агресивність»; 4 – «ригідність»

Проаналізуємо отримані дані за кожним психічним станом.

Результати самооцінки менеджерів освіти власного рівня **тривожності** в умовах конфліктної ситуації вказують на те, що в половині опитаних (52,9 %) цей показник – високий, у 28,8 % опитаних він має середній рівень. Низький рівень тривожності виявлено лише у 18,3 % опитаних.

Таким чином, отримані дані свідчать, що загалом 81,7 % менеджерів освіти (тут і далі враховано показники високого та середнього рівнів) в умовах конфліктної ситуації можуть виявляти неадекватні емоційні реакції, такі як: високий рівень невротизації, незадоволеність собою, вразливість, пригніченість, емоційне виснаження, розчарування, депресію тощо.

Щодо особливостей виявлення менеджерами освіти рівня **фрустрації**, то розподіл показників за трьома рівнями вираженості був отриманий приблизно

однаковий. Так, першу групу утворили 31,7 % респондентів, які оцінили власний рівень фрустрації як високий. Високий рівень фрустрації вказує на наявність *низької самооцінки*, що в умовах емоційно-вольового напруження, що зростає, може виявлятися у таких поведінкових реакціях, як: звинувачення (пошук помилки чи винних); втеча (відмова від усього); відхід (уникнення пошуку шляхів розв'язання проблеми). До другої групи (36,1 %) увійшли менеджери освіти, для яких характерний середній рівень фрустрації. Решта (32,2 %) – представники третьої групи – виявили низький рівень фрустрації, що, швидше за все, свідчить про *високу самооцінку*, яка в умовах конфліктної ситуації виявляється як наполегливість (прагнення продовжувати свою лінію поведінки); посилення (прагнення діяти з більшою силою); агресії (досягти мети за допомогою насильства).

Що стосується особливостей виявлення *агресивності*, то в переважного числа досліджуваних виявлено низький рівень агресивності (40,0 %). Такий показник може, до певної міри, свідчити про деяку пасивність у питаннях управлінської самореалізації менеджера освіти, яка зумовлена недостатньою впевненістю у власних силах і можливостях, браком рішучості та наполегливості у відстоюванні власних позицій, думок тощо. Разом із тим, це не означає, що особистість, яка виявляє низький рівень агресії, не схильна до агресивності взагалі. Зазвичай, цю агресивність вона спрямовує сама на себе у вигляді негативних переживань, напруженості, страху, приниженості, емоційної відчуженості тощо [78; 103]. Однак, значна частина (60,0 % загалом) менеджерів освіти схильна до агресивності (виявляє середній рівень агресивності (36,1 %) та високий рівень агресивності (23,9 %), яка може виявлятися у таких характеристиках, як: авторитарність, самовпевненість, потреба у постійному моральному стимулюванні; схильність до маніпулювання та ін.

Аналіз *ригідності* показав, що, за результатами опитування, досить значна кількість менеджерів освіти мають середній (37,8 %) або високий рівень ригідності (31,9 %). Це, на нашу думку, пояснюється такими

характеристиками, як негнучкість, стереотипність та інертність поведінки. Негнучкість поведінки характеризується: а) невмінням швидко змінювати власну поведінку, переорієнтовуватися залежно від умов ситуації; б) стереотипністю – невміння реагувати на різні ситуації по-різному; в) інертністю – повільне звикання до нового оточення, нетовариськість, егоцентричність, неохочість до компромісів. І лише 30,3 % опитаних мають низький рівень ригідності.

Окрім того, за результатами кореляційного аналізу було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$; $p < 0,05$) між рівнями тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Це дозволяє зробити припущення, що конфліктна особистість не завжди зовнішньо агресивна, скоріше вона високо тривожна і ригідна.

Отже, результати аналізу психічних станів особистості менеджерів освіти підтвердили наше припущення про недостатній рівень розвитку особистісних характеристик, які забезпечують здатність менеджерів освіти адаптуватися в умовах конфліктної ситуації та свідомо здійснювати саморегуляцію власних психофізіологічних станів та поведінкових реакцій в умовах конфлікту. Зазначене вище підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку психічної саморегуляції в умовах конфліктної ситуації. І це також може розглядатися як один із важливих напрямків управління конфліктами в освітніх організаціях.

Інформацію про *значущі ціннісні орієнтації в управлінській діяльності менеджерів освіти* було отримано за допомогою модифікованого варіанта методики О.О. Єршова «Дослідження ціннісних орієнтацій у діловій взаємодії» [57] (див. *Додаток А.6*).

Аналіз типів ціннісних орієнтацій управлінської діяльності менеджерів освіти показано на рис. 2.6.

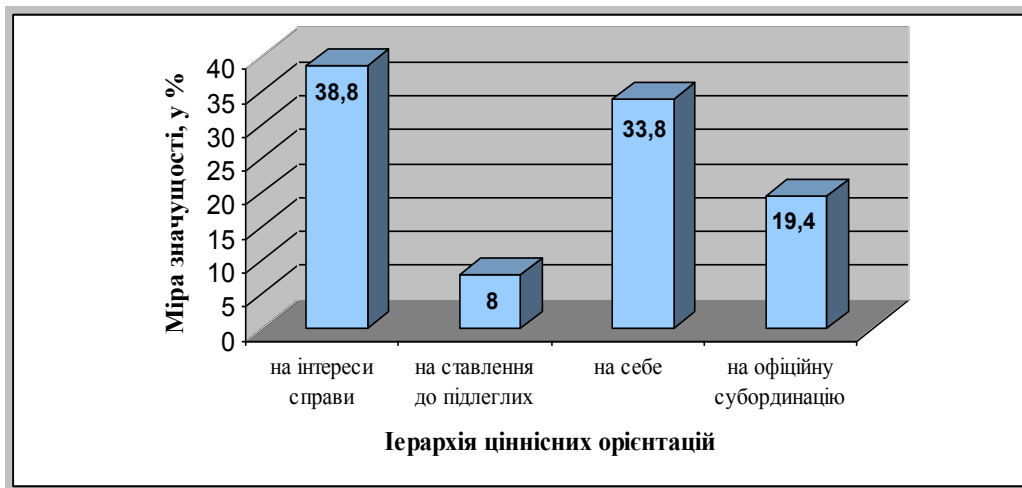


Рис. 2.6. Особливості ціннісних орієнтацій менеджерів освіти (подано у % від загальної кількості виборів)

Як видно з рис. 2.6, позитивним виявилось те, що більше третини респондентів (38,8 %) орієнтовано на інтереси справи, що характеризує досить високий рівень управлінської компетентності менеджерів освіти, їх особистісну продуктивність та здатність до самостійного прийняття управлінських рішень. Переваги цього типу ціннісних орієнтацій виявляються в наборі таких управлінських умінь, як вимогливість, наполегливість, рішучість, упевненість у собі, захопленість управлінською діяльністю тощо.

Другу позицію (33,8 %) у виборах менеджерів освіти посіла «орієнтація на себе». Головні мотивування такого вибору пов'язані з прагненням менеджерів освіти до самореалізації на посаді керівника, прагненням до самостійності й незалежності, бажанням досягти особистісних цілей.

Досить високий показник (19,4 %) у варіантах виборів було отримано під рубрикою «орієнтація на офіційну субординацію», що свідчить про намагання дотримуватися значної дистанції у спілкуванні з підлеглими, прагнення бути керівником, зберігаючи авторитет за будь-яких обставин.

Несприятливим можна вважати той факт, що лише 8,0 % опитаних респондентів орієнтовані на ставлення до людей. Це вказує на те, що переважна більшість менеджерів освіти не використовує гнучких методів роботи з підлеглими: не вміє делегувати повноваження, залучаючи педагогічний

колектив у процес прийняття рішень; не забезпечує належним чином демократичну гуманну спрямованість стосунків учасників професійно-педагогічної взаємодії.

Окрім того, можна зробити припущення, що в менеджерів освіти всіх категорій переважає виконавсько-контролюючий підхід в управлінській діяльності, зумовлений, насамперед, функціональними обов'язками та особливостями посадового статусу. Ці дані підтверджують висновки Л.М. Карамушки [73] та Н.Л. Коломінського [83] про недостатню спрямованість керівників закладів освіти на забезпечення гуманізації та демократизації керівництва.

Підсумовуючи вище зазначене, доходимо висновку, що ефективність вирішення проблемних (конфліктних) ситуацій забезпечується через вияв менеджерами освіти різних типів ціннісних орієнтацій: з одного боку, керівник використовує гнучкі методи роботи з підлеглими (орієнтація на стосунки з підлеглими (П) та орієнтація на справу (Д)); з іншого – керівник повсякчас стверджує діловий стиль управління (орієнтація на офіційну субординацію (О), орієнтація на справу (Д) та частково орієнтація на себе (С)). Окреслена комбінація, на нашу думку, є найоптимальнішою.

Таким чином, на основі отриманих даних про особливості розвитку особистісних якостей менеджерів освіти в умовах конфліктної взаємодії можна зробити наступний **висновок**: у переважній частині менеджерів освіти виявлено недостатній рівень сформованості якостей, що дозволяють успішно адаптуватися в умовах конфліктної ситуації, свідомо здійснювати саморегуляцію власних психофізіологічних станів та поведінкових реакцій. Вивчення значущих типів ціннісних орієнтацій менеджерів освіти підтвердило наше припущення про те, що здебільшого особистість підлеглого сприймається ними як засіб, а не як мета в реалізації професійних завдань (перевага типу професійної ціннісної орієнтації «на інтереси справи» та низький показник за типом «орієнтація на ставлення до людей»).

2.2.4. Загальна характеристика рівня сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

На основі отриманих кількісних та якісних показників за описаними складовими психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту основна вибірка була розподілена на три групи, які характеризуються різним рівнем сформованості психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту: високий («творчий»); середній («базовий»); низький («інтуїтивний»).

Результати сформованості кожного із рівнів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл менеджерів освіти за рівнями сформованості основних структурних компонентів психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту

№ з/п	Компоненти	Рівні сформованості (у % від загальної кількості опитаних)		
		Низький (інтуїтивний)	Середній (базовий)	Високий (творчий)
1	2	3	4	5
1.	Когнітивний: конфліктологічні знання	39,4	58,6	2,0
2.	Операційний: конфліктологічні уміння та навички	32,4	54,2	13,4
3.	Особистісний: конфліктологічні якості:			
	– тривожність;	18,3*	28,8*	52,9*
	– агресивність;	40,0*	36,1*	23,9*
	– фрустрація;	32,2*	36,1*	31,7*

	– ригідність	30,3*	37,8*	31,9*
4.	Загальний рівень сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту	70,0	28,0	2,0

Примітка:

*– $p < 0,01$

Як видно з табл. 2.2, за складовою «**конфліктологічні знання**» більше третини опитаних (39,4 %) менеджерів освіти знаходяться на низькому («інтуїтивному») рівні готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Кількість менеджерів освіти із середнім («базовим») рівнем становить 58,6 % від загальної кількості досліджуваних. І лише 2,0 % респондентів від загальної кількості досліджуваних виявили високий («творчий») рівень психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

Дещо іншу картину спостерігаємо за показником «**конфліктологічні уміння та навички**». Аналіз отриманих даних показав, що «творчий» рівень сформованості конфліктологічних умінь та навичок виявляють 13,4 % респондентів. Це майже вшестеро більше порівняно із показником «конфліктологічні знання», що вказує, швидше за все, на епізодичне використання менеджерами освіти конфліктологічних знань в управлінській діяльності, ситуативну орієнтацію на оволодіння технологіями управління конфліктами та недостатню готовність перетворювати деструктивний конфлікт на конструктивний. Водночас, це підтверджується найвищими показниками середнього («базового») (54,2 %) та низького («інтуїтивного») (32,4 %) рівнів сформованості конфліктологічних умінь і навичок менеджерів освіти.

Що стосується особистісного компонента (показник «**конфліктологічні якості**»), то тут більше ніж у половини респондентів спостерігаємо високий рівень тривожності (52,9 %) при низькому рівні агресивності (40,0 %).

Результати кожної з утворених у дослідженні груп підлягали якісному

аналізу, який уможливив розкриття специфіки виділених рівнів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Розглянемо характеристики визначених рівнів.

Високому рівню готовності до взаємодії в умовах конфлікту відповідає **«творчий» рівень**. Показники когнітивного, операційного та особистісного компонентів мають високий рівень розвитку, функціонують системно. Цей рівень характеризується раціональним підходом у прийнятті рішень в умовах конфлікту, який базується на аналітичному процесі та об'єктивних критеріях. Таких менеджерів освіти виявилось лише 2,0 % від загальної кількості досліджуваних.

Середньому рівню готовності до взаємодії в умовах конфлікту відповідає **«базовий» рівень**. Показники когнітивного, операційного та особистісного компонентів функціонують лише за допомогою зовнішнього стимулювання. Для середнього рівня готовності характерним є підхід, який полягає в тому, що прийняття рішень в умовах конфлікту зумовлено частковими знаннями та накопиченим досвідом. Кількість менеджерів освіти із середнім рівнем конфліктологічної готовності становить 28,0 % від загальної кількості досліджуваних.

Низькому рівню готовності до взаємодії в умовах конфлікту відповідає **«інтуїтивний» рівень**. Низький рівень готовності ґрунтується на інтуїтивному підході. За словником, інтуїція – це здогад, проникливість, що ґрунтується на попередньому досвіді [186]. Інтуїтивні рішення – це вибір, зроблений лише на основі відчуття, що він правильний. Свідоме ж порівняння «за» і «проти» стосовно кожної альтернативи при цьому відсутнє. Тому вважати, що інтуїтивне вирішення конфлікту завжди дає позитивний результат, було б не зовсім правомірно. У процесі дослідження було встановлено, що 70,0 % менеджерів освіти знаходяться на низькому рівні готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Більш детальну характеристику виділених рівнів представлено в таблиці (див. табл. 2.3).

**Характеристика показників рівнів сформованості психологічної готовності менеджерів освіти
до взаємодії в умовах конфлікту**

Компоненти	Показники	Ознаки прояву показників рівнів сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту		
		Високий	Середній	Низький
		(«Творчий»)	(«Базовий»)	(«Інтуїтивний»)
1	2	3	4	5
К о г н і т и в н и й	Конфліктологічні знання	<p><i>конструктивне ставлення до конфлікту (можливість моделювання конструктивних організаційних конфліктів для вирішення управлінських завдань);</i> <i>креативність (творче уявлення та інтелектуальна активність, які свідчать про високий рівень конфліктологічних знань);</i></p>	<p><i>епізодичне використання конфліктологічних знань в управлінській діяльності (орієнтація на пошук нової інформації про конфлікт відбувається лише за допомогою зовнішнього стимулювання);</i> <i>часткове усвідомлення конструктивної ролі конфліктів для розвитку освітньої організації та кожної її структурної одиниці;</i></p>	<p><i>відсутність або слабо виражене вміння орієнтуватися у психолого-педагогічній інформації про конфлікт і стратегіях його врегулювання; ставлення до конфлікту як до деструктивного, руйнівного явища (позитивне ставлення до вербальної або фізичної агресії як до способу зняття емоційної напруги);</i> <i>неусвідомлення значущості психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту для управлінської діяльності;</i></p>

1	2	3	4	5
О п е р а ц і й н и й	Конфліктологічні уміння та навички	<p><i>готовність до застосування різних стратегій поведінки, враховуючи умови ситуації та індивідуально-психологічні особливості її учасників (уміння утримувати конфліктну взаємодію до повного вирішення конфлікту; уміння мінімізувати деструктивні форми конфлікту; уміння виявляти надситуативну проблемність конфліктної ситуації);</i></p>	<p><i>ситуативна орієнтація на оволодіння технологіями управління конфліктами (творчий підхід у врегулюванні міжособистісного конфлікту виражений недостатньо); установка на особистісно зорієнтовану взаємодію з членами педагогічного колективу (партнерство); конфліктологічні уміння та навички (уміння і навички передбачати виникнення конфлікту, приймати оптимальне рішення в умовах конфлікту та конструктивно сприймати критику) мають середні показники виявлення;</i></p>	<p><i>несформованість конфліктологічних умінь і навичок, які визначають свідому готовність перетворювати деструктивний конфлікт на конструктивний (невміння приймати адекватне рішення в умовах конфліктної ситуації; невміння оперативно знаходити аргументи з метою наближення опонента до власної позиції; подвійне ставлення до критики: критика «згори» приймається, а критика «знизу» сприймається хворобливо, тенденція до зневажливого ігнорування або ж переслідування критиків «знизу»);</i></p>

1	2	3	4	5
Особистісний	Конструктивні конфліктологічні якості	<p><i>використання різних типів ціннісної орієнтації</i> (ствердження ділового стилю керівництва з опорою на гуманізацію та демократизацію); <i>свідоме використання навичок психічної саморегуляції в умовах конфлікту</i> (самодіагностика, самоаналіз власних психофізіологічних станів та поведінкових реакцій та їх корекція на початкових стадіях виникнення; <i>оптимальна самооцінка; рефлексія</i> власного конфліктологічного досвіду; <i>професійний тип мислення</i>, що включає рефлексивність, методологічність, саногенність, креативність; ідентифікація уміння слухати й змістовно усвідомлювати почуте).</p>	<p><i>реальна самооцінка</i> особистісних якостей та професійних можливостей, але з тенденцією до заниження або завищення; <i>інтуїтивна психічна саморегуляція особистісних якостей</i> (ригідність, тривожність, фрустрація мають середні показники виявлення; тенденція до приховування агресивності (аутоагресія); бажання розвивати психологічну готовність до взаємодії в умовах конфлікту не завжди викликає усвідомлюване задоволення</p>	<p><i>підвищений рівень тривожності</i> при заниженій самооцінці; <i>високий рівень фрустрації</i> (підвищений рівень професійно-емоційного стресу; низька емоційно-вольова регуляція при високій спонтанній агресивності); <i>ригідність поведінки; патогенний тип мислення; професійна орієнтація на офіційну субординацію; неактивованість прагнень до творчого вирішення конфліктів</i></p>

Таким чином, у процесі проведеного дослідження констатовано *недостатній рівень* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Зазначене свідчить про необхідність *спеціального формування* цього психологічного утворення в умовах спеціально організованого навчання менеджерів освіти. Це складатиме, на нашу думку, одну із важливих психологічних умов ефективного управління конфліктами в освітній організації. При цьому необхідно враховувати систему чинників, які впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, про що йтиметься в наступному підрозділі.

2.3. Система чинників становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту

Третій етап емпіричного дослідження було спрямований на вивчення основних чинників, які найбільше впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою кореляційного та дисперсійного аналізу.

Згідно з проведеними одним із авторів попередніх досліджень у сфері психології управління освітніми організаціями [72; 73] було виділено чинники трьох рівнів, які впливають на становлення психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту:

- 1) *макрорівень* (місце розташування навчального закладу – в сільській чи міській місцевості);
- 2) *мезорівень* (тип навчального закладу);
- 3) *мікрорівень* (стать, вік, стаж управлінської діяльності).

Проаналізуємо детально результати дослідження, які є статистично значущими (на рівні $p < 0,01$ та $p < 0,05$) та відображають взаємозв'язок

психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту із визначеними чинниками.

2.3.1. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та місцем розташування освітньої організації (сільські та міські загальноосвітні заклади)

Аналіз даних, які стосуються взаємозв'язку між основними структурними компонентами психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та місцем розташування загальноосвітнього навчального закладу, показав, що існують статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між окремими елементами когнітивного та особистісного компонентів готовності (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Взаємозв'язок між рівнем сформованості деяких показників когнітивного та особистісного компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та місцем розташування навчального закладу

№ з/п	Компоненти психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту	Взаємозв'язок між рівнем сформованості показників психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та місцем розташування навчального закладу (у % від загальної кількості опитаних)							
		Міські школи				Сільські школи			
		1	2.1	2.2	3	1	2.1	2.2	3
1.	Когнітивний: «Конфліктологічні знання»	5,7*	36,1*	30,3*	27,9*	0,0*	31,5*	23,3*	45,3*
2.	Особистісний: ціннісні орієнтації	1	2	3	4	1	2	3	4
		22,4*	7,2*	34,7*	35,6*	44,7*	9,8*	31,7*	13,8*
	Рівень агресивності	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.
		48,0*	31,7*	20,3*	35,7*	38,3*	26,0*		

Примітки:

1. «Конфліктологічні знання» опитуваних: 1 – «відповідь правильна»; 2.1 – «відповідь частково правильна (вказані не всі суттєві ознаки поняття)»; 2.2 – «відповідь частково

правильна (вказані несуттєві ознаки поняття)»; 3 – «відповідь неправильна».

2. Ціннісні орієнтації менеджерів освіти у проблемній ситуації: 1 – «на інтереси справи»; 2 – «на ставлення до підлеглих»; 3 – «на себе»; 4 – «на офіційну субординацію».

3.* – $p < 0,01$.

Як видно із табл. 2.4, що на рівні статистичної значущості ($p < 0,01$) існує відмінність між рівнем конфліктологічних знань (*когнітивний компонент*) у менеджерів освіти сільських і міських шкіл. Так, високий рівень сформованості конфліктологічних знань мають 5,7 % опитаних менеджерів міських закладів, тоді як серед менеджерів сільських шкіл високого рівня не виявлено зовсім. Такий феномен, на нашу думку, може пояснюватися тим, що в сучасних умовах менеджери сільських шкіл мають значно нижчий рівень інформаційного забезпечення (обмежений доступ керівників сільських шкіл до використання Інтернету, необхідної науково-методичної літератури, в тому числі з психології управління та конфліктології; вимушеність займатися додатковим господарством, аби забезпечити прожитковий мінімум, а через це – обмаль часу на опрацювання науково-методичної літератури тощо). Як наслідок, знижені можливості для саморозвитку у менеджерів сільських освітніх закладів.

Що стосується взаємозв'язку показників *операційного компонента* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (показники: «конфліктологічні уміння та навички»; «стратегія в умовах конфлікту») та місцем розташування навчального закладу, то тут статистично значущих відмінностей виявлено не було.

Також за результатами дослідження було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між ціннісними орієнтаціями (*особистісний компонент*) менеджерів освіти та місцем розташування навчального закладу (див. табл. 2.4). Так, для менеджерів сільських шкіл найбільш значущою виявилася ціннісна орієнтація «на інтереси справи» (44,7 %), тоді як для менеджерів міських шкіл цей показник майже вдвічі менший (22,5 %). Водночас, орієнтація «на офіційну субординацію» проявилася навпаки (35,6 % – міські заклади та 13,8 % – сільські школи).

Поряд з цим, було встановлено залежність рівня агресивності менеджерів

освіти від місця розташування навчального закладу (рис. 2.7).

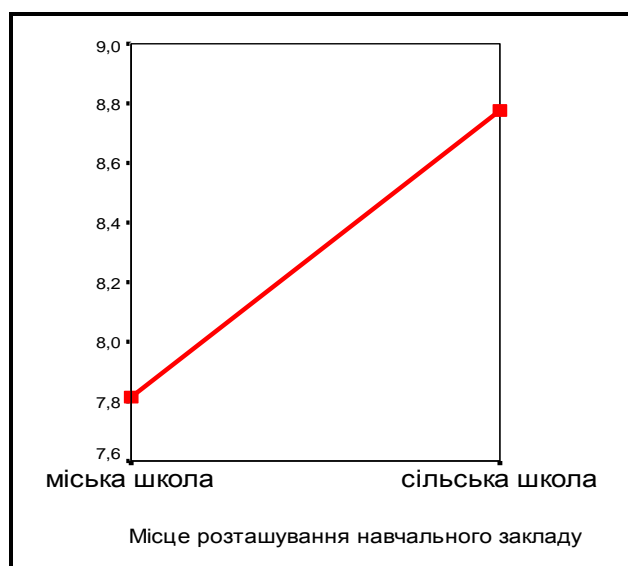


Рис. 2.7. Залежність рівня агресивності менеджерів освіти в умовах конфлікту від місця розташування навчального закладу

Як видно з рис. 2.7 та за даними таблиці 2.4, менеджери міських шкіл виявляють нижчий рівень агресивності (20,0 %), ніж їхні колеги із сільської місцевості (26,0 %). Це, на наш погляд, зумовлено більш складними умовами життєдіяльності менеджерів освіти сільської місцевості.

Таким чином, дослідження виявило вплив місця розташування загальноосвітнього навчального закладу на особливості розвитку деяких показників психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

2.3.2. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту і типом загальноосвітнього навчального закладу

Аналіз даних, які стосуються особливостей взаємозв'язку показників психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту у менеджерів різних типів освітніх закладів, показав, що існують статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$) між деякими елементами когнітивного та особистісного

компонентів (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Взаємозв'язок між рівнями сформованості деяких показників когнітивного та особистісного компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та типом навчального закладу

№ з/п	Компоненти психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту	Взаємозв'язок між рівнями сформованості показників психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та типом навчального закладу (у % від загальної кількості опитаних)							
		Загальноосвітня школа				Ліцей, гімназія, колегіум, НВК тощо			
		1	2.1	2.2	3	1	2.1	2.2	3
1.	Когнітивний: «конфліктологічні знання»	0,0*	27,7*	25,5*	46,8*	5,2*	41,5*	25,9*	27,4*
2.	Особистісний: ціннісні орієнтації	1	2	3	4	1	2	3	4
		44,4**	8,9**	32,9*	13,8*	29,4*	6,6**	35,3**	28,7*
	рівень ригідності	Низ.	Сер.	Вис.		Низ.	Сер.	Вис.	
		32,6**	39,7**	27,7**		26,5**	34,6**	39,0**	

Примітки:

1. «Конфліктологічні знання» опитуваних: 1 – «відповідь правильна»; 2.1 – «відповідь частково правильна (вказані не всі суттєві ознаки поняття)»; 2.2 – «відповідь частково правильна (вказані несуттєві ознаки поняття)»; 3 – «відповідь неправильна».

2. Ціннісні орієнтації менеджерів освіти у проблемній ситуації: 1 – «на інтереси справи»; 2 – «на ставлення до підлеглих»; 3 – «на себе»; 4 – «на офіційну субординацію».

3. * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,05$.

На рівні значущості ($p < 0,01$) було виявлено статистичну відмінність між показниками *когнітивного компонента* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту («конфліктологічні знання») та типом навчального закладу.

Аналіз якості знань показує, що серед менеджерів освіти інноваційного типу 5,2 % опитаних, розкриваючи зміст терміна «конфлікт», його сутнісні характеристики в умовах професійно-педагогічної взаємодії, дають цілком правильні, повні, розгорнуті відповіді, що відповідає високому науковому рівню.

Однак, зовсім іншу картину спостерігаємо серед менеджерів традиційних типів навчальних закладів. Високого рівня у відповідях не виявив жоден учасник опитування. Що стосується «частково правильних відповідей» та «неправильних відповідей», то серед менеджерів освіти інноваційного типу кількість опитуваних, які мають такі знання, становить удвічі більше (41,5 % проти 27,7 %). Також встановлено, що кількість менеджерів освіти, які мають «неправильні» конфліктологічні знання, удвічі менша, ніж серед менеджерів освіти традиційних закладів (27,4 % проти 46,8 %). Це вказує на те, що досить значна кількість менеджерів освіти традиційних закладів мають ненаукові знання з конфліктології, психології управління, причиною чого є, з одного боку, інтуїтивне розуміння суті психологічних явищ, з іншого – стихійне навчання.

Зазначимо, що між показниками *операційного компонента* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (показники: «конфліктологічні уміння та навички»; «стратегія поведінки в умовах конфлікту») та типом освітнього закладу статистично значущих відмінностей виявлено не було.

Що стосується показників *особистісного компонента* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, то за результатами дослідження було виявлено статистично значущу відмінність ($p < 0,05$) між типом освітнього закладу та окремими складовими особистісного компонента.

Так, за показником «ціннісні орієнтації в проблемній ситуації» у менеджерів освіти різних типів навчальних закладів було виявлено статистично значущу відмінність ($p < 0,05$) (див. табл. 2.6).

Як свідчать, дані представлені у табл. 2.6, ціннісна орієнтація «на офіційну субординацію» у менеджерів освіти навчальних закладів нового типу вдвічі вища, ніж у заступників директорів традиційних закладів (28,7 % проти 13,8 %).

Це можна пояснити тим, що заклади нового типу (гімназії, ліцеї,

колегіуми тощо) функціонують в умовах активної інноваційної діяльності. За таких умов конкуренція між учасниками інноваційних перетворень стає закономірною та необхідною умовою підвищення престижу професійно-управлінської діяльності особистості керівника. Престиж управлінської діяльності менеджера освіти виступає регулятором поведінки фахівця: престижним є те, що не є доступним для всіх, що пов'язано з високим рівнем професіоналізму, в тому числі, у сфері конфліктології. Тому престиж, з одного боку, має високу професійну цінність, але, з іншого, формує певну управлінську дистанцію [12].

Водночас, привертає увагу тенденція, яка спостерігається у менеджерів освіти різних типів загальноосвітніх навчальних закладів щодо виявлення такої ціннісної орієнтації, як орієнтація «на інтереси справи» (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Взаємозв'язок між показником «ціннісні орієнтації менеджерів освіти в проблемній ситуації» та типом освітнього закладу

Тип закладу	Ціннісні орієнтації менеджерів освіти в проблемній ситуації (у % від загальної кількості опитаних)			
	1	2	3	4
Загальноосвітня школа	44,4**	8,9**	32,9**	13,8**
Гімназія, ліцей, НВК тощо	29,4**	6,6**	35,3**	28,7**
Сума	38,8**	8,0**	33,8**	19,4**

Примітка:

Ціннісні орієнтації в проблемній ситуації:

1 – «на інтереси справи», 2 – «на ставлення підлеглих», 3 – «на себе», 4 – «на офіційну субординацію»);

** – $p < 0,05$.

Як видно з таблиці 2.6, зазначена ціннісна орієнтація переважає у менеджерів традиційних закладів (44,4 % опитаних), тоді як серед менеджерів освіти інноваційного типу (гімназія, ліцей, НВК тощо) ці показники значно нижчі (29,4 % опитаних). Це, на наш погляд, вказує на те, що діяльність

численних освітніх організацій нового типу, яких дедалі більше, не завжди відповідають поставленим навчально-виховним цілям; освітні послуги, які пропонують гімназії, ліцеї, НВК тощо, досить часто є не завжди високо професійними. Окрім того, «розмитість» функцій або декларативний статус педагогічних рад, формальне існування громадських педагогічних організацій не сприяє залученню членів педагогічного колективу до розв'язання проблем шкільної організації, створює стан формальної причетності до управління закладом. Отримані дані підтверджуються тими, що отримані за результатами дисперсійного аналізу (див. рис. 2.8–2.9 та рис. 2.10–2.11).



Рис. 2.8–2.9. Залежність ціннісних орієнтацій «орієнтація на інтереси справи» та «орієнтація на офіційну субординацію» менеджерів освіти від типу освітнього закладу

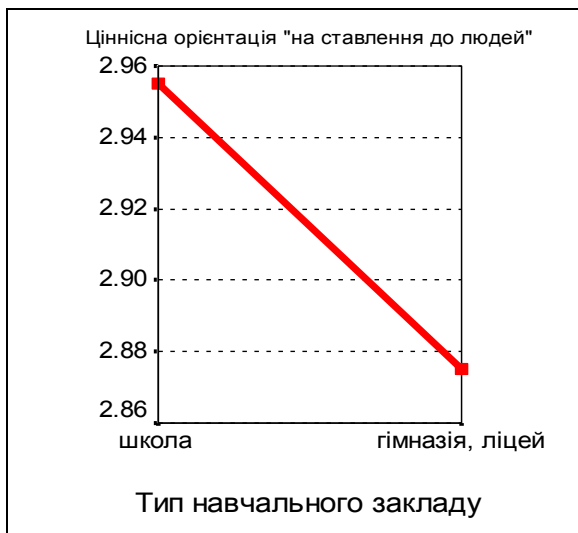


Рис. 2.10–2.11. Залежність ціннісних орієнтацій «орієнтація на ставлення до підлеглих» та «орієнтація на себе» менеджерів освіти залежно від типу освітнього закладу

Згідно з представленими даними на рис. 2.8–2.9 та на рис. 2.10–2.11, доходимо висновку, що менеджери традиційного типу шкіл більше орієнтовані «на інтереси справи» та «на ставлення до підлеглих», тоді як менеджери освіти нового типу більше орієнтуються «на себе» та «на офіційну субординацію».

Було виявлено кореляцію ($p < 0,05$) між рівнями ригідності менеджерів освіти та типом навчального закладу. Це підтверджують дані рис. 2.12 та табл. 2.5.

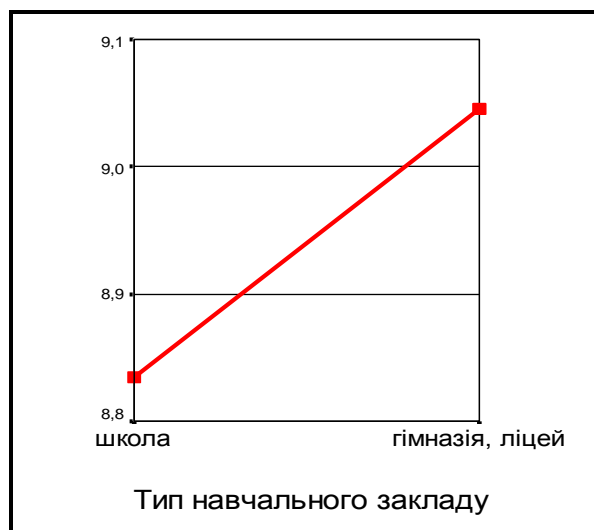


Рис. 2.12. Залежність рівня ригідності менеджерів освіти в умовах конфлікту від типу загальноосвітнього навчального закладу

Як видно з рис. 2.12, рівень ригідності менеджерів освіти закладів нового типу значно перевищує рівень ригідності менеджерів освіти традиційних шкіл. Це, на нашу думку, зумовлено впровадженням в умовах шкільної організації необмеженої кількості освітніх інновацій саме в закладах нового типу. Тому доволі часто спостерігається тенденція виникнення такого явища, як «опір інноваціям», коли виявляється негнучкість, стереотипність, інертність, тобто ригідність поведінкових реакцій учасників інноваційної діяльності.

Ригідність завдає значного впливу на стиль поведінки менеджера освіти в умовах конфліктної ситуації, оскільки досить часто характеризується прямолінійністю, нездатністю гнучко використовувати різні стратегії поведінки в конфлікті, шукати різноманітні способи вирішення конфлікту.

Таким чином, дослідження виявило *вплив типу навчального закладу на особливості сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту* за окремими показниками когнітивного та особистісного компонентів.

2.3.3. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та їх статтю

Порівняльний аналіз особливостей сформованості *когнітивного компонента* менеджерів освіти залежно від статі дозволив виявити статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) за показником «конфліктологічна грамотність» (див. рис. 2.13).

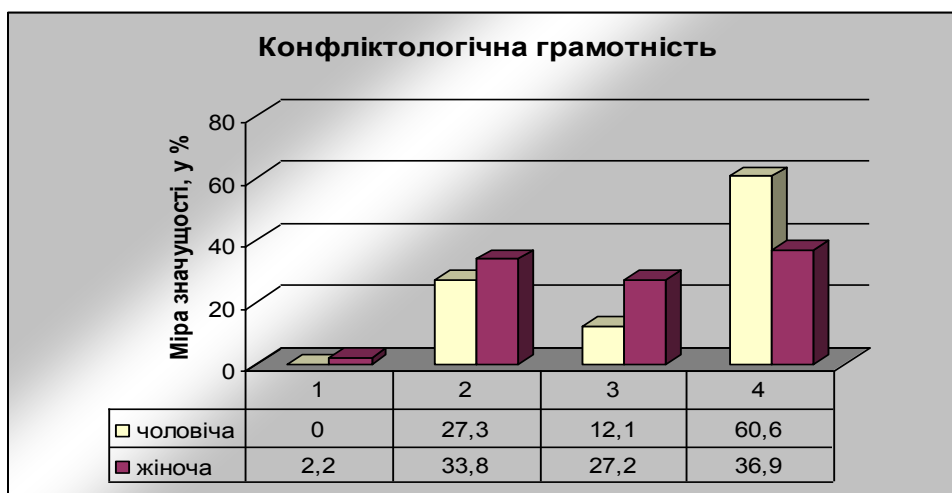


Рис. 2.13. Залежність рівнів конфліктологічної грамотності менеджерів освіти від статі

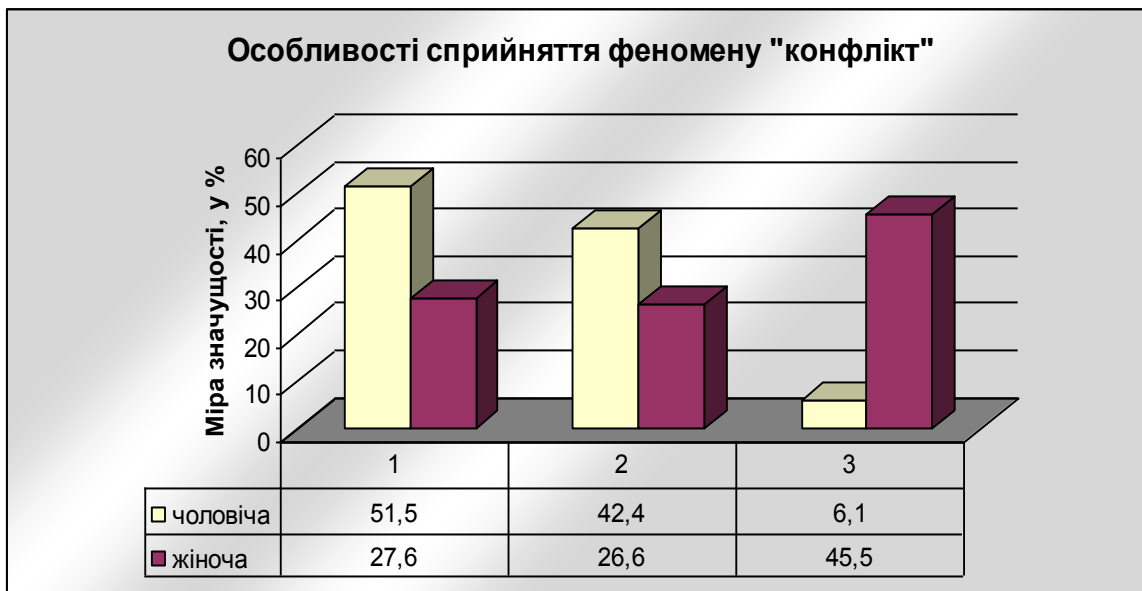
(на прикладі визначення терміна «конфлікт»: 1 – відповідь правильна; 2 – вказані окремі суттєві ознаки конфлікту; 3 – вказані окремі ознаки конфлікту, доповнені несуттєвими характеристиками; 4 – відповідь неправильна)

За результатами порівняльного аналізу можна простежити певну тенденцію у відповідях менеджерів освіти різної статі. Виявлено, що за показником «рівень конфліктологічних знань» група менеджерів-жінок випереджає групу менеджерів-чоловіків.

Так, 60,6 % менеджерів освіти-чоловіків дали цілком неправильне визначення терміна «конфлікт», тоді як серед менеджерів освіти-жінок цей показник майже удвічі менший (36,9 %). Окрім того, ніхто з опитаних менеджерів освіти-чоловіків не дав повного правильного визначення терміна «конфлікт», а серед менеджерів освіти-жінок цей показник (2,2 %) хоч і не значний, проте наявний.

Таким чином, можна говорити про те, що менеджери освіти-жінки та менеджери освіти-чоловіки схильні по-різному сприймати ситуацію та значущість конфлікту для управлінської діяльності.

Це підтверджують результати дослідження конфліктологічних уявлень – особливостей сприйняття менеджерами освіти різної статі явища «конфлікт» (статистично значуща відмінність $p < 0,01$) (див. рис. 2.14).



**Рис. 2.14. Залежність сприйняття менеджерами феномену «конфлікт»
залежно від статі**

(1 – «конфлікт як фізична агресія»; 2 – «конфлікт як вербальна агресія»; 3 – «конфлікт як психологічна несумісність»)

Як видно із рис. 2.14, менеджери-чоловіки у своїй більшості (51,5 %) сприймають конфлікт як фізичну агресію (зовнішня сторона виявлення), тоді як у більшості менеджерів-жінок (45,5 %) цей феномен ототожнюється на рівні психологічної несумісності (внутрішня сторона виявлення). Отримані дані, на наш погляд, потрібно враховувати як у процесі управлінської діяльності, так і в процесі психологічної підготовки менеджерів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти, розкриваючи особливості сприйняття конфлікту представниками різної статі.

За показниками *операційного компонента* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, такими як: конфліктологічні уміння і навички та стратегія поведінки в умовах конфліктної ситуації, статистично значущих відмінностей залежно від статі виявлено не було.

Отже, можемо зробити наступні *висновки*: 1) фактор статі менеджерів освіти не визначає рівня конфліктологічних умінь та навичок фахівця; 2) встановлено дані про те, що гендерний фактор суттєво впливає на вибір

стратегії поведінки в умовах конфлікту. Разом із тим, варто зазначити, що результати деяких зарубіжних та вітчизняних досліджень [9; 15; 101; 102; 215], згідно з якими менеджери-чоловіки здебільшого схильні до використання силових методів управління конфліктом, тоді як менеджери-жінки орієнтовані на компроміс та співпрацю, не знайшли експериментального підтвердження в межах нашого дослідження.

За результатами кореляційного аналізу статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між показниками *особистісного компонента* та категорією статі було отримано тільки за рівнями тривожності у менеджерів освіти різної статі, тоді як за рівнями фрустрації, агресивності та ригідності таких відмінностей у представників різної статі виявлено не було (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Взаємозв'язок між показниками особистісного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та статтю (у % від загальної кількості опитаних)

№ з/п	Компоненти психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту	Взаємозв'язок між рівнем сформованості показників особистісного компонента та статтю (у % від загальної кількості опитаних)									
		Жінки				Чоловіки					
		Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	
1	2	3	4	5	6	7	8				
1.	Особистісний: рівень тривожності	16,6**	28,0**	55,4**	36,4**	21,2**	42,4**				
	рівень фрустрації	31,4	36,9	31,7	42,4	27,3	30,3				
	рівень агресивності	40,6	37,5	21,8	36,4	21,2	42,2				
	рівень ригідності	29,8	39,7	30,5	33,3	21,2	45,4				
	ціннісні орієнтації в проблемній ситуації	1	2	3	4	1	2	3	4		
		40,5*	8,9*	32,5*	18,1	24,2*	0,0*	45,5	30,3		

					*			*	*
--	--	--	--	--	---	--	--	---	---

Примітка:

Ціннісні орієнтації менеджерів освіти у проблемній ситуації:

1 – «на інтереси справи»; **2** – «на ставлення до підлеглих»; **3** – «на себе»; **4** – «на офіційну субординацію».

* – $p < 0,01$; ** – $p < 0,05$.

Так, як свідчать дані, представлені в табл. 2.7, лише 16,6 % менеджерів-жінок виявляють низький рівень тривожності в умовах конфліктної ситуації, тоді як серед менеджерів-чоловіків цей показник удвічі більший (36,4 %). При цьому, дослідження дало змогу виявити статистично значущі відмінності ($p < 0,05$, $p < 0,01$) безпосередньо між показниками рівнів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності у менеджерів освіти-чоловіків та менеджерів освіти-жінок (див. рис. 2.13, 2.14).

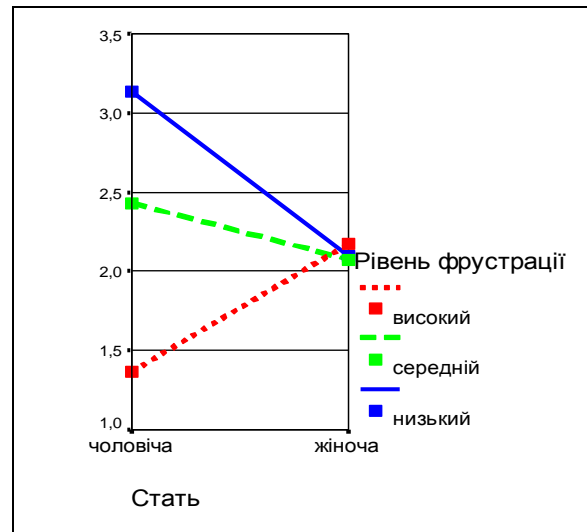
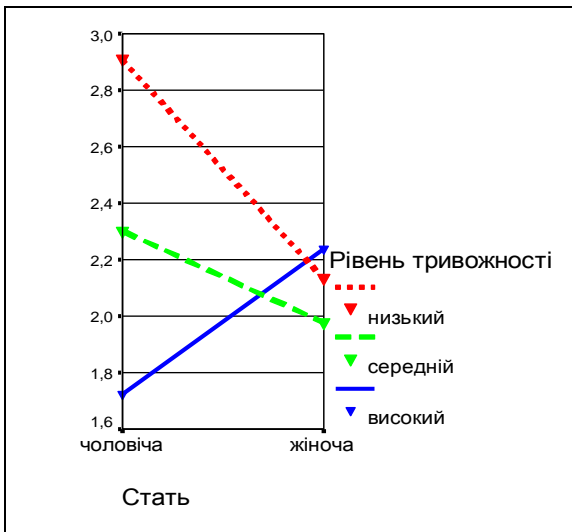


Рис. 2.15–2.16. Залежність середніх значень рівнів тривожності та фрустрації менеджерів освіти залежно від статі

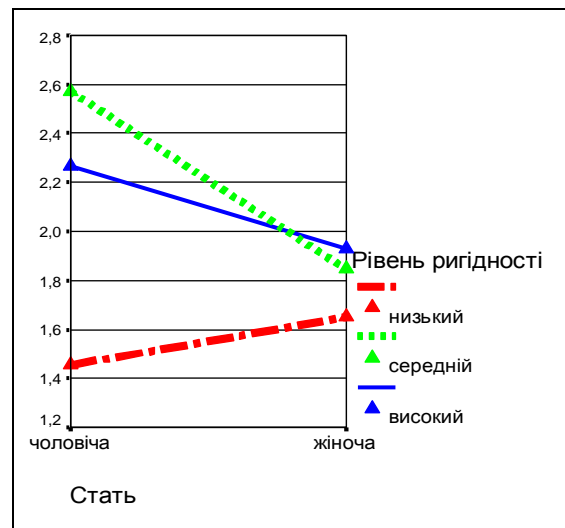
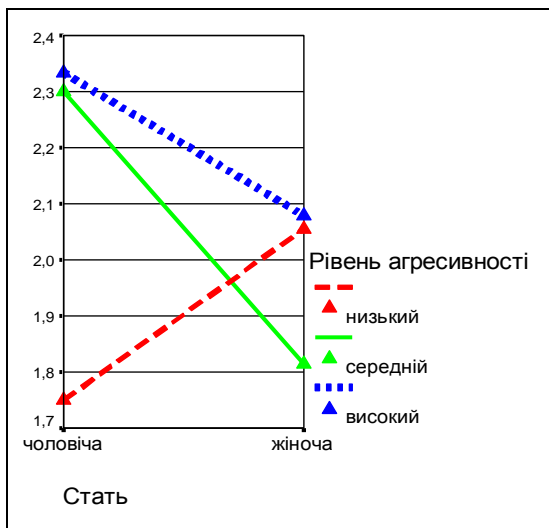


Рис. 2.17–2.18. Залежність середніх значень рівнів ригідності та агресивності менеджерів освіти залежно від статі

Аналізуючи отримані дані, можна твердити, що в менеджерів освіти-чоловіків рівень тривожності та рівень фрустрації дещо нижчий, ніж у менеджерів освіти-жінок, тоді як рівні агресивності та ригідності виявляються навпаки. Різниця між названими показниками в чоловіків та жінок може пояснюватися тим, що поведінкові реакції чоловіків в умовах конфліктної ситуації можна, на нашу думку, схарактеризувати як **«раціонально-маніпулятивні»**: вони більш автономні, емоційно стримані, наполегливі, авторитарні; показники сили волі, самовладання, агресії виявляються у них сильніше. Керівники-чоловіки в стосунках з підлеглими більш офіційні, більше орієнтовані на субординацію, їх самооцінка залежить від досягнень професійної діяльності, більш стабільна і в цілому вища, ніж у жінок [9; 75; 102; 164; 228]. В той же час жінки, на наш погляд, в умовах конфліктної ситуації виявляють стиль **«емоційно-емпатійний»**: вони більш екстравертовані, активні, емпатійні, емоційно відкриті; показники взаємодопомоги, взаєморозуміння, турботи виявляються в них сильніше. Жіночий стиль керівництва більш гнучкий: жінки-лідери схильні залучати підлеглих до спільної управлінської діяльності, підтримуючи в них почуття власної значущості [121; 164; 228].

2.3.4. Зв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та їх віком

Зазначимо, що за показниками *когнітивного та особистісного компонентів* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту залежно від віку не було встановлено статистично значущих відмінностей.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено статистично значущі відмінності між даними певних вікових груп та показниками операційного компонента. Аналіз ієрархії конфліктологічних умінь і навичок менеджерів освіти залежно від віку представлено на рис. 2.19.

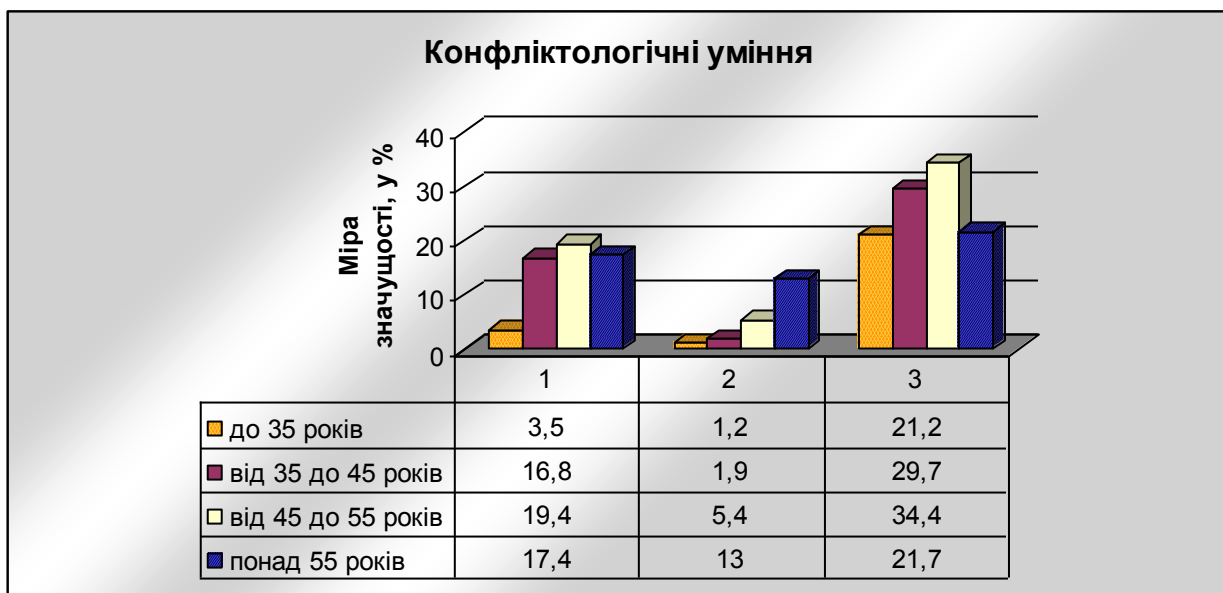


Рис. 2.19. Залежність конфліктологічних умінь і навичок менеджерів освіти залежно від віку:

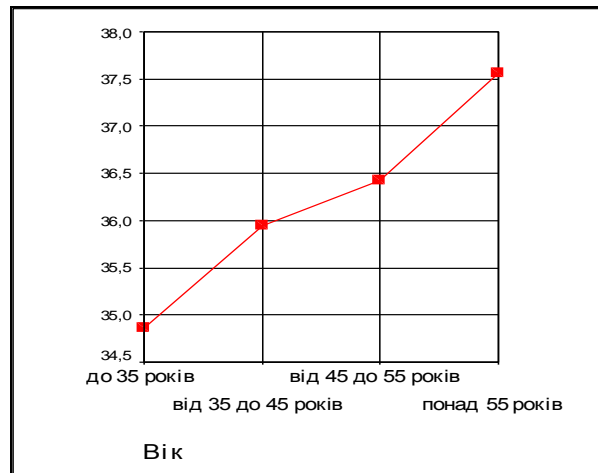
1 – уміння і навички «прогнозувати виникнення конфлікту»; 2 – уміння і навички «конструктивного сприйняття критики»; 3 – уміння і навички «приймати оптимальне рішення в умовах конфлікту».

Згідно з даними, представленими на рис. 2.19, уміння і навички «приймати рішення в умовах конфлікту» у менеджерів освіти є найбільш сформованим (найвищий показник у представників третьої вікової групи – 34,4 %), тоді як уміння «конструктивного сприйняття критики» майже в усіх

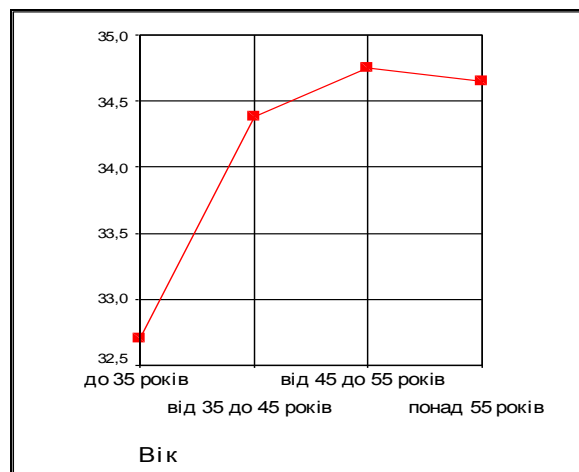
вікових групах має найменші показники сформованості (загальний найвищий показник у представників першої, другої та третьої груп – 8,5 %).

Окрім того, простежується певна відмінність щодо рівня розвитку названих умінь та навичок у менеджерів освіти різних вікових груп. Це підтверджують результати дисперсійного аналізу, представлені на рис. 2.20.

«Уміння та навички приймати рішення в умовах конфлікту»



«Уміння та навички конструктивного сприйняття критики»



«Уміння та навички прогнозувати виникнення конфлікту»

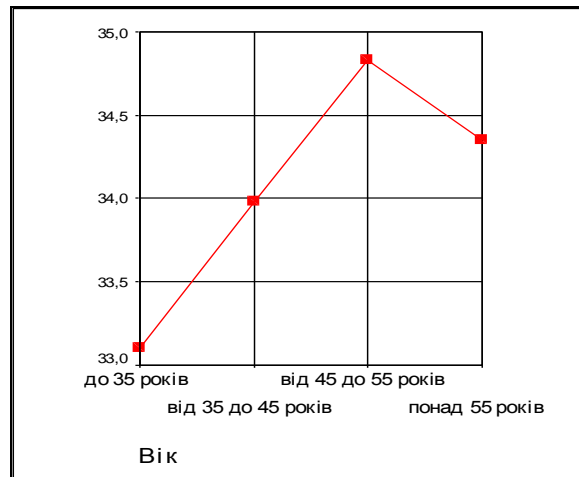


Рис. 2.20. Залежність конфліктологічних умінь і навичок менеджерів освіти залежно від віку

Так, привертає увагу статистично значуща різниця ($p < 0,05$) за показником уміння та навички «прогнозувати виникнення конфлікту» у заступників директорів третьої вікової групи (від 45 до 55 років) – 19,4 % опитаних, що отримали високі показники за цим умінням, знаходяться в цій групі.

Таким чином, на наш погляд, можна говорити про наявність так званого *управлінського конфліктологічного досвіду*, який визначає спрямованість конфліктологічних дій та поведінкових стратегій менеджера освіти. Конфліктологічний досвід в умовах реальної конфліктної ситуації забезпечує психологічну основу управлінського типу мислення (конструктивне ставлення до конфлікту; методологічність, рефлексивність та креативність тощо) менеджера освіти і сприяє становленню творчого рівня психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту.

Дещо іншу картину маємо за показником умінь та навичок «конструктивного сприйняття критики» ($p < 0,01$). Як видно з рис. 2.20, найвищий рівень розвитку цього уміння спостерігаємо у четвертій віковій групі (понад 55 років) – 13,0 % респондентів виявили високі показники за цим умінням. Проте, на рівні інших вікових груп цей показник має низький чи зовсім незначний рівень сформованості: 1,2 % – перша вікова група (до 35 років); 1,9 % – друга вікова група (від 35 до 45 років); 5,4 % – третя вікова

група (від 45 до 55 років).

Отже, результати дослідження вказують на взаємозв'язок психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та віку. Тому, на наш погляд, як у процесі управлінської діяльності, так і в процесі курсової підготовки необхідно проводити диференційовану роботу з різними віковими групами менеджерів освіти.

2.3.5. Взаємозв'язок між психологічною готовністю менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та стажем їх управлінської діяльності

За результатами дисперсійного аналізу було встановлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між показником *операційного компонента* «стратегія поведінки в умовах конфлікту» та стажем управлінської діяльності менеджерів освіти (рис. 2.21).



Рис. 2.21. Залежність стратегій поведінки менеджерів освіти в умовах конфлікту від стажу управлінської діяльності

Дані, представлені на рис. 2.21, вказують на те, що в менеджерів освіти, зі стажем управлінської діяльності до 5 років, найбільш переважаючою є поведінкова стратегія «боротьба» (23,2 %). Це свідчить про намагання

новопризначених менеджерів освіти ствердитися на посаді керівника, забезпечити управлінський статус та авторитет в очах педагогічного колективу. Окрім того, чим значущі розбіжності між можливостями та поставленою метою, тим більша вірогідність того, що для її досягнення використовуватимуться директивні методи управління. Тому силові методи, які можуть призводити як до позитивних, так і до негативних наслідків, залишаються найбільш розповсюдженим способом управління конфліктними ситуаціями серед цієї категорії менеджерів освіти. Отримані дані підтверджують висновки вітчизняних учених про те, що на початку управлінської кар'єри культурне середовище шкільної організації досить опозиційне та «силове» стосовно новопризначеного керівника [164].

Іншу тенденцію спостерігаємо у менеджерів освіти зі стажем управлінської діяльності від 5 до 10 років (друга група) та понад 10 років (третья група). Характерною для представників другої групи виявилася тактика пристосування (41,1 %), тоді як представники третьої групи віддають перевагу стратегії уникнення (46,1 %). Поясненням цього, на нашу думку, є поява конфліктологічного досвіду, який визначає спрямованість конфліктологічних дій та поведінкових реакцій менеджерів освіти. Тому зі збільшенням управлінського стажу більшість менеджерів освіти орієнтована на спокій і стабільність, не схильна до ризиків. Це дає підстави для припущення, що більшість керівників зазначеної категорії неспроможна перетворити деструктивний конфлікт на конструктивний і використовувати його як засіб для розвитку особистості, процесу, організації в цілому.

За показником «конфліктологічні уміння та навички» статистично значущих відмінностей залежно від стажу управлінської діяльності виявлено не було.

Крім того, було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,001$) між показником *особистісного компонента* «ціннісні орієнтації в проблемній ситуації» та стажем управлінської діяльності менеджерів освіти та (див. рис. 2.22).

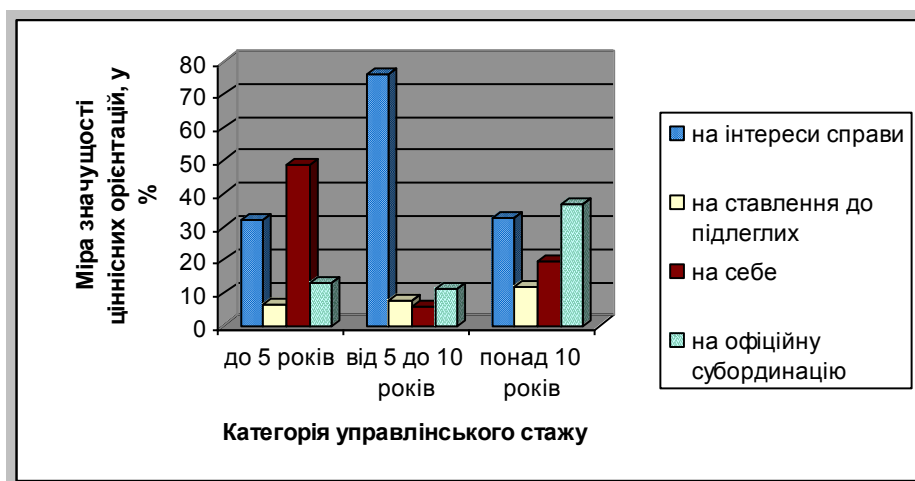


Рис. 2.22. Залежність ієрархії ціннісних орієнтацій менеджерів освіти в проблемній ситуації від стажу управлінської діяльності

Як видно з рис. 2.17, у відповідях менеджерів освіти із різним стажем управлінської діяльності простежується закономірність домінування певної ціннісної орієнтації. Так, для переважної більшості новопризначених менеджерів освіти (до 5 років управлінського стажу) домінуючою є ціннісна орієнтація «орієнтація на себе» – 48,8 % опитаних, тоді як більшість досвідчених менеджерів освіти (понад 10 років управлінського стажу) орієнтовані «орієнтацію на офіційну субординацію» – 36,5 %. Що стосується другої групи менеджерів освіти (від 5 до 10 років управлінського стажу), то тут найвищий показник – 75,9 % – маємо за ціннісною орієнтацією «орієнтація на інтереси справи». Саме для цього етапу управлінської самореалізації керівника характерний високий рівень активності, самоствердження у статусі керівника та творча продуктивна реалізація власного управлінського потенціалу.

Отримані дані підтверджуються і результатами дисперсійного аналізу (див. рис. 2.18, 2.19, 2.20).



Рис. 2.23–2.24. Залежність ієрархії ціннісних орієнтацій «орієнтація на інтереси справи» та «орієнтація на ставлення до людей» менеджерів освіти від стажу управлінської діяльності



Рис. 2.25–2.26. Залежність ієрархії ціннісних орієнтацій менеджерів освіти «орієнтація на себе» та «орієнтація на субординацію» від стажу управлінської діяльності

Дані, представлені на рис. 2.23–2.24, свідчать про те, що якщо для першої групи менеджерів освіти (стаж управлінської діяльності до 5 років) та третьої групи (стаж управлінської діяльності понад 10 років) орієнтації «на інтереси справи» та «на ставлення до підлеглих» знаходяться на приблизно однаковому рівні, то для другої групи (управлінський стаж від 5 до 10 років) вони є статистично значущими ($p < 0,001$). Це означає, що керівники цієї категорії у розв'язанні проблемних ситуацій максимально зорієнтовані на досягнення досконалості в діяльності шкільної організації з опорою на гнучкі методи роботи з підлеглими (взаємодопомога, колегіальність, партнерство тощо).

За даними, які представлені на рис. 2.25–2.26, простежується дещо інша картина. Для новопризначених менеджерів освіти (управлінський стаж до 5 років) характерною є «орієнтація на себе», що свідчить про високе прагнення реалізувати себе на керівній посаді, зміцнити авторитет, бажання досягти передусім особистісних кар'єрних цілей, прагнення до самоствердження, самостійності та незалежності. Тут можна висунути гіпотезу про використання переважно авторитарних механізмів впливу на педагогічний колектив на початку управлінської діяльності. Разом з тим, для досвідчених менеджерів освіти (управлінський стаж понад 10 років) характерним є «орієнтація на офіційну субординацію», тобто прагнення дотримуватися значної дистанції у спілкуванні з підлеглими, зберігаючи авторитет за будь-яких обставин. Зазначена тенденція характеризує поведінку досвідчених менеджерів освіти в умовах проблемної ситуації як більш пасивну, орієнтовану на спокій і стабільність, не схильність до ризиків у діяльності та з мотивацією на уникнення конфліктів із максимальним збереженням субординаційної дистанції. Така дистанція спрощує процес управління педагогічним колективом і має такий суттєвий недолік, який стає причиною сильних емоційних складно

розв'язуваних конфліктів, – псевдоавторитет. Психологічна сутність псевдоавторитету своєрідна: керівник не орієнтований на власне особистісно-управлінське зростання, а тому чинить тиск, створює бар'єри та обмеження для особистісно-професійного росту педагогічного колективу [12].

Таким чином, результати дослідження свідчать про взаємозв'язок стажу управлінської діяльності менеджерів освіти зі стратегією поведінки і ціннісними орієнтаціями в умовах конфлікту.

У цілому, результати констатувального експерименту виявили *недостатній рівень* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та засвідчили наявність низки чинників, які впливають на її становлення. Отже, доцільним є *формування психологічної готовності* менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту в процесі системи післядипломної педагогічної освіти, з урахуванням чинників, які впливають на неї. Це сприятиме більш ефективному управлінню конфліктами в освітніх організаціях.

Висновки до розділу 2

1. Дослідження виявило недостатній рівень сформованості *структурних компонентів* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

2. Аналіз особливостей *когнітивного компонента* показав, що лише 2,0 % опитаних дали «правильні повні» відповіді стосовно змісту поняття «конфлікт» (у яких було розкрито всі суттєві ознаки цього феномену). Основна ж частина опитаних (58,6 %) дали «частково правильні» відповіді (зазначили лише окремі суттєві ознаки поняття або ж, поряд із суттєвими ознаками, вказали несуттєві). І досить велика частина опитаних (39,4 %), тобто більше ніж одна третина, виявила «неправильні» відповіді. Окрім того, з'ясувалось, що переважна більшість опитаних (57,8 %) сприймають конфлікт як негативне, деструктивне, руйнівне явище.

3. У процесі дослідження *операційного компонента*, зокрема, різних

видів конфліктологічних умінь та навичок, встановлено, що лише 13,4 % опитаних мають високий рівень сформованості таких умінь, для 54,2 % притаманний середній рівень та для 32,4 % – низький.

Серед різних видів конфліктологічних умінь та навичок перше місце за високим рівнем сформованості посідають уміння та навички «приймати оптимальні рішення в умовах конфлікту» (28,7 %), друге місце – уміння та навички «прогнозувати виникнення конфлікту» (14,3 %), третє місце займають уміння та навички «конструктивного сприйняття критики» (3,3 %).

Вивчення *стратегії поведінки в умовах конфлікту* показало, що для менеджерів освіти найбільш характерними є такі стратегії поведінки в конфлікті, як «уникнення» (27,7 %) та «приспосовування» (24,9 %), що вказує, на наш погляд, на наявність у менеджерів освіти так званого «конфліктофобічного синдрому». Підтвердженням цього є також той факт, що стратегія «боротьби» виявлена у 16,1 % опитаних. Окрім того, стратегії, які мають відношення до конструктивного вирішення конфлікту («компроміс» та «співпраця»), представлено у зовсім невеликій частини опитаних – відповідно у 12,7 % та у 18,6 %.

4. Дослідження *особистісного компонента*, зокрема, аналізу *ціннісних орієнтацій ділової взаємодії* виявило, що переважна більшість менеджерів освіти орієнтована на «інтереси справи» (38,8 %) та «на себе» (33,8 %). Значно менше опитаних (19,4 %) орієнтовані на «офіційну субординацію». І зовсім незначна частина опитаних (8,0 %) орієнтована «на ставлення до підлеглих». Це свідчить, на наш погляд, про певний дисбаланс у розвитку ціннісних орієнтацій ділової взаємодії заступників директорів шкіл, що може бути однією із причин неефективного управління конфліктами.

Вивчення *індивідуально-психологічних характеристик* менеджерів освіти як складової частини особистісного компонента показало, що для досить великої кількості опитаних характерні індивідуально-психологічні особливості, які можуть обумовлювати виникнення конфліктів у системі «керівник – підлеглий». Так, у менеджерів освіти виявлено високий рівень сформованості

таких якостей: тривожності (52,9 %), ригідності (31,9 %), фрустрації (31,7 %), агресивності (23,9 %). Наявність статистично значущих відмінностей ($p < 0,01$, $p < 0,05$) дає підстави говорити про те, що низький рівень готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту проявляється не стільки у виявах агресії, стільки в тривожності, ригідності, фрустрованості.

5. У результаті проведеного дослідження було виділено *три рівні сформованості* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з педагогічним колективом в умовах конфлікту: низький («інтуїтивний»); середній («базовий»); високий («творчий»).

Встановлено, що переважна більшість менеджерів освіти (70,0 %) знаходяться на низькому («інтуїтивному») рівні психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Кількість менеджерів освіти із середнім («базовим») рівнем склала 28,0 % опитуваних. І лише 2,0 % респондентів виявили високий («творчий») рівень психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

6. Встановлено статистично значущі зв'язки ($p < 0,01$, $p < 0,05$) між показниками окремих структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та чинниками, які впливають на її становлення:

а) за чинником *макрорівня «місце розташування навчального закладу»* доведено, що рівень сформованості конфліктологічних знань переважає у менеджерів освіти міських закладів, порівняно менеджерами із сільських освітніх закладів.

Також виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між особистісним компонентом (ціннісні орієнтації в діловому спілкуванні) менеджерів освіти та місцем розташування навчального закладу. Встановлено, що для менеджерів сільських шкіл більш значущою, порівняно із менеджерами освіти міських шкіл, є ціннісна орієнтація «на інтереси справи». В той же час, для менеджерів освіти міських шкіл більш значущою, порівняно із менеджерами освіти сільських шкіл, є орієнтація «на офіційну субординацію».

Окрім того, зафіксовано, що менеджери освіти міських шкіл в середньому виявляють дещо нижчий рівень агресивності, ніж їхні колеги із сільської місцевості;

б) за чинником мезорівня «тип навчального закладу» – на рівні когнітивного компонента встановлено, що менеджери освіти нового типу випереджають менеджерів освіти традиційного типу за рівнем конфліктологічних знань ($p < 0,01$).

На рівні особистісного компонента зафіксовано, що менеджери освіти нового типу більше орієнтовані ($p < 0,05$) на «офіційну субординацію» та «на себе», порівняно із менеджерами освіти традиційного типу. В той же час, у менеджерів освіти традиційних шкіл, порівняно із менеджерами освіти нового типу, переважає «орієнтація на справу» та «на ставлення до підлеглих».

Також встановлено, що рівень ригідності менеджерів освіти закладів нового типу значно перевищує рівень ригідності менеджерів освіти традиційних шкіл;

в) за чинниками мікрорівня виявлено статистично значущі зв'язки ($p < 0,05$, $p < 0,01$):

– за чинником «стать»: на рівні когнітивного компонента зафіксовано, що за рівнем конфліктологічних знань менеджери освіти-жінки випереджають менеджерів освіти-чоловіків ($p < 0,05$). Також встановлено, що менеджери освіти-чоловіки більше пов'язують конфлікт з виявами фізичної та вербальної агресії, тоді як менеджери освіти-жінки більше пов'язують конфлікт із психологічною несумісністю ($p < 0,01$). У процесі дослідження особистісного компонента психологічної готовності виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,001$) між чоловіками та жінками щодо ціннісних орієнтацій у процесі ділової взаємодії ($p < 0,001$). Установлено, що чоловіки більше, порівняно з жінками, орієнтовані «на себе» та «на офіційну субординацію», тоді як жінки більше, порівняно з чоловіками, орієнтуються «на інтереси справи» та «на ставлення до підлеглих». Дослідження також виявило статистично значущі відмінності ($p < 0,001$) між представниками чоловічої та

жіночої статі щодо виявів індивідуально-психологічних характеристик: чоловіки випереджають жінок за рівнем вияву «агресивності» та «ригідності», тоді як жінки випереджають чоловіків за рівнем «тривожності» та «фрустрації». Дослідження не виявило статистично значущих відмінностей між чоловіками та жінками щодо вияву операційного компонента психологічної готовності;

– за чинником «вік»: не було встановлено статистично значущих зв'язків між показниками когнітивного та особистісного компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та віком, але було виявлено статистично значущі відмінності між даними певних вікових груп та показниками операційного компонента. Так, зокрема, встановлено, що менеджери освіти віком від 45 до 55 років переважають представників інших вікових груп ($p < 0,05$) за такими конфліктологічними вміннями та навичками, як: уміння «приймати оптимальне рішення в умовах конфлікту» та уміння «прогнозувати виникнення конфлікту». Що стосується вміння «конструктивного сприйняття критики», то найвищий рівень розвитку цього вміння спостерігаємо у віковій групі понад 55 років ($p < 0,01$);

– за чинником «стаж управлінської діяльності»: для менеджерів освіти зі стажем управлінської діяльності до 5 років переважаючою є поведінкова стратегія «боротьба»; від 5 до 10 років – стратегія «пристосування» та понад 10 років – стратегія «уникнення». Крім того, було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,001$) між стажем управлінської діяльності менеджерів освіти та такою складовою особистісного компонента, як «ціннісні орієнтації в процесі ділової взаємодії». Так, для переважної більшості новопризначених менеджерів освіти (до 5 років управлінського стажу) домінуючою є орієнтація «на себе», від 5 до 10 років – орієнтація «на інтереси справи» та орієнтація «на ставлення до підлеглих», понад 10 років – орієнтація «на офіційну субординацію».

7. Загалом було констатовано, що загальний рівень психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту є *недостатнім*. Відповідно, маємо підстави говорити про

необхідність впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти менеджерів освіти спеціальної програми, яка б сприяла цілеспрямованому підвищенню рівня їх психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту (з урахуванням особливостей окремих категорій менеджерів освіти). Це сприятиме *психологічному забезпеченню управління конфліктами* в освітній організації.

Розділ 3

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ

У третьому розділі визначено мету, завдання та організацію формувального етапу дослідження. Розкрито зміст та структуру технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (як важливої складової психології управління конфліктами в організації). Здійснено аналіз результатів експериментального впровадження технології в практику післядипломної педагогічної освіти.

3.1. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження

Згідно із загальним планом нашого дослідження третій його етап полягав у проведенні *формувального експерименту*.

Мета формувального етапу дослідження полягала в розробці й експериментальній перевірці технології психологічної підготовки менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Відповідно до мети було визначено **завдання** формувального експерименту:

1. Розробити й апробувати технологію формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.
2. Дослідити ефективність формувального впливу на розвиток структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Зазначимо, що формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту базувалось, зокрема, на теоретико-методологічних засадах, розроблених вітчизняними вченими О.І. Бондарчук [17], Н.Ю. Волянчук [33], Н.Л. Коломінським [83], Г.В. Ложкіним [108] та ін.

Формувальний експеримент проводився у **два етапи**, в ході яких здійснювалася перевірка технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Перший етап дослідження було присвячено розробці загальної схеми формувального експерименту, визначенню змісту технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту та критерії її ефективності.

На **другому етапі** дослідження впроваджувалася розроблена авторами тренінгова програма, яка була спрямована на формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Ця програма була апробована на курсах підвищення кваліфікації менеджерів освіти при Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського. Після апробації, доопрацювання та внесення певних уточнень програму було використано в роботі постійно діючих семінарів для менеджерів освіти, організованих кафедрою менеджменту освіти Полтавського ОІППО на базі Карлівського та Решетилівського районних відділів освіти Полтавської області. Також окремі фрагменти навчальної програми були апробовані на базі Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти, Університету менеджменту освіти АПН України, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. Ефективність програми перевірялася впродовж 2007–2008 навчальних років.

Під час впровадження технології психологічної підготовки менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту було здійснено перший та другий діагностичні зрізи, спрямовані на вивчення ефективності цієї програми. Результати формувального етапу дослідження відображені в підрозділі 3.3.

Для проведення формувального експерименту було створено контрольну та експериментальну групи із числа менеджерів освіти загальною кількістю 72 особи, 37 осіб – в експериментальній групі та 35 осіб – у контрольній групі.

Незалежною змінною формувального експерименту стала система психологічної підготовки менеджерів освіти, спрямована на розвиток у них конфліктологічних знань, умінь і навичок. В експериментальній групі така підготовка мала системний цілісний характер.

Організаційною формою підготовки менеджерів освіти експериментальної групи став *семінар-тренінг «Формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту»*. Програма навчального семінару-тренінгу складалася зі вступу та трьох основних розділів: «Сутність організаційних та управлінських конфліктів у освітніх організаціях»; «Конфліктменеджмент: раціональне управління конфліктами в освітніх організаціях»; «Психологія переговорного процесу щодо врегулювання конфліктів в освітніх організаціях». (Детальний опис змісту тренінгової програми наведено в *Додатку Б.1*).

Організація семінару-тренінгу мала варіативні взаємодоповнювані форми впровадження. *Перший варіант* розширений (варіант А) – за всіма темами в межах діяльності постійно діючого семінару для менеджерів освіти, загальним обсягом 44 академічні години (міжкурсовий період). *Другий варіант* скорочений (варіант Б) – за окремими (розділами) темами в межах курсів підвищення кваліфікації менеджерів освіти загальним обсягом 12 академічних годин (курсний період).

Зауважимо, що запропоновані нами варіативні форми організації семінару-тренінгу мають свої *переваги й недоліки*.

Так, *перевагами* для *першого варіанта (варіант А)* можна вважати тривалі періоди між заняттями, які сприяли виконанню домашніх завдань слухачами, усвідомленню результатів теоретичного навчання в розрізі щоденної практики та отриманню зворотного зв'язку в умовах реальної управлінської діяльності. Крім того, для відстеження динаміки розвитку психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту необхідна достатня кількість часу для послідовного переходу від «інтуїтивного» до «базового», а потім до «творчого» рівня готовності.

Недоліками такого варіанта організації занять стали тривалі періоди між заняттями, які вимагали постійного цілеспрямованого відновлення й підтримки позитивного настрою учасників на заняттях.

Що стосується *другого варіанта* (варіант Б), то його *перевагою* було інтенсивне впровадження тренінгової програми за окремими розділами або темами, наприклад, упродовж 4 днів (по 4 години щодня). Це дозволяло економити час для актуалізації запитів та емоційного стану учасників семінару-тренінгу. Разом із тим, *недоліком* такої форми була, зокрема, відсутність часу для виконання домашніх практичних завдань.

Формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту в **експериментальній групі** реалізовувалося за такими напрямками.

Перший напрям – *пізнавально-теоретичний*. Його метою стало формування уявлень про значущість психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту для їх управлінської діяльності. Для досягнення цієї мети вирішувалися завдання забезпечення інформаційної основи для наступної практичної роботи, зокрема, актуалізація інтересу менеджерів освіти до дисциплін психолого-управлінського циклу (конфліктологія, психологія управління, організаційна психологія); до знань, як давали б можливість подолати «конфліктофобічний синдром»; до впровадження конфліктологічних знань у реальних умовах управлінської діяльності. Цей напрям передбачав: *по-перше*, оволодіння понятійним апаратом та досягнення варіативності в оперуванні змістом конфліктологічних знань на рівні теоретичних моделей; *по-друге*, формування цілісного бачення структури конфліктологічних знань та знаходження еквівалентів теоретичних знань у реальній конфліктній ситуації.

Другий напрям – *технологічний* – був спрямований на забезпечення саморегуляції менеджерами освіти власних психофізіологічних станів та конфліктно-компетентної поведінки в умовах реальної конфліктної ситуації. Досягнення цієї мети передбачало: 1) цілеспрямоване навчання менеджерів

освіти умінням адаптуватися в умовах конфліктної ситуації; 2) активізацію прагнень творчого розв'язання конфліктів; 3) свідоме перетворення деструктивних форм конфліктів на конструктивні; 4) формування умінь спостерігати, аналізувати, контролювати та застосовувати рефлексію власних психофізіологічних станів та поведінки.

Процес психологічної підготовки менеджерів освіти, організований відповідно до зазначених напрямів, був спрямований на послідовне підвищення рівня сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту від низького («інтуїтивного») до середнього («базового»), а потім до високого («творчого») рівня.

У **контрольній групі** психологічна підготовка менеджерів освіти не містила завдань формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (окремі теми тренінгової програми розглядалися в контексті загальних психолого-управлінських питань або «виносились» на самостійне опрацювання).

Важливою теоретико-методологічною передумовою розробленої нами технології конфліктологічної підготовки менеджерів освіти стали конфліктно-орієнтований, інноваційно-рефлексивний [33; 168; 174] і особистісно-діяльнісний [51; 128; 168; 213] та [20; 24; 67; 82; 200] підходи.

Що стосується **конфліктно-орієнтованого підходу**, то аналіз літератури [6; 21; 35; 154; 193; 200; 230] показує, що сутність цього підходу полягає у визнанні конфліктної природи суспільства й людини, а також в актуальності становлення конфліктологічної компетентності особистості для її успішної соціалізації в нових суспільно-політичних і соціокультурних умовах. Відповідно до конфліктно-орієнтованого підходу конфлікт розглядається не як патологія чи аномалія міжособистісної взаємодії в організації, а як звичайне явище, більше того, як необхідне й подекуди виправдане явище. Цілковита відсутність конфліктів в організації призводить до застою у взаємовідносинах людей та груп, перешкоджає змінам, які мають на меті пристосування організації до динамічних умов існування [193; 200]. Тому завдання сучасних

менеджерів освіти полягає в готовності перетворити деструктивний конфлікт на конструктивний. Йдеться про усвідомлення значущості формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Основою *інноваційно-рефлексивного підходу* є рефлексивна гуманістична психологія, що пропонує, зокрема, суттєві методи розвитку управлінського потенціалу [33; 113; 128; 158; 168; 174 та ін.]. Враховуючи об'єктивність існування конфліктогенного освітнього середовища [8; 155], динамізм та наповненість професійно-управлінської діяльності розмаїттям конфліктних ситуацій, інноваційно-рефлексивний підхід робить акцент у підготовці управлінських кадрів на розвиток у керівників рефлексивних, творчих можливостей та цінностей партнерства, тобто здатності створювати співтворчі системи управління. Головною цінністю такої управлінської системи є співтворчий (взаєморозвивальний та конструктивний) тип управлінських взаємин, коли конфліктні ситуації розглядаються як приховані можливості для позитивного розвитку і саморозвитку шкільної організації та кожного її працівника.

Особистісно-діяльнісний підхід забезпечує організацію такого проблемно-ситуативного простору та діяльності в умовах курсового та міжкурсів періодів післядипломної педагогічної освіти управлінських кадрів, в якому слухачі (менеджери освіти) усвідомлюють рівень своєї конфліктологічної підготовки, недостатність засобів, які вони використовують для розв'язання конфліктних ситуацій у реальній управлінській взаємодії, ставлять за мету розвиток і саморозвиток психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту [83; 128; 160; 168; 181 та ін.].

Окреслені підходи до змісту розвитку психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту вимагають пошуку адекватних інноваційно-орієнтованих форм післядипломної освіти. Якщо в умовах традиційно організованого навчання слухач – пасивний реципієнт знань, то в інноваційно-орієнтованому навчанні він – суб'єкт різноманітної навчальної активності [167]. Зазначена особливість спонукала до організації

такої взаємодії учасників психологічної підготовки, яка б забезпечила активну пізнавальну та практичну діяльність на заняттях і сприяла формуванню компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Основним засобом реалізації цієї умови виступила система *інноваційно-орієнтованих форм* організації післядипломної освіти менеджерів освіти, яка базується, передусім, на *використанні проблемно-пошукових методів навчання та інтерактивних технік взаємодії*, відображених у низці попередніх публікацій одного із авторів монографії [71–73; 76–77] та інших авторів [169].

Такою інноваційно-орієнтованою формою післядипломної освіти менеджерів освіти було обрано *семінар-тренінг*. Складовими семінару-тренінгу стали:

1) *проблемні лекції*;

2) *система психологічних тренінгів* (з використанням різних інтерактивних технік, зокрема, «мозкового штурму», дискусій, «криголамів», аналізу конфліктних ситуацій, відеотренінгів, діагностичних та корекційно-розвивальних вправ тощо);

3) *самотійна робота* слухачів у *формі індивідуальних домашніх завдань* з конфліктологічної тематики.

Вибір такої форми організації післядипломної педагогічної освіти керівників шкіл, як семінар-тренінг, не був випадковим. Обрана форма дає можливість створити такі умови навчання слухачів-керівників, коли практично кожен слухач виявляється залученим у процес активного пізнання, має можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що він знає, думає і відчуває, усвідомлює власну інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. Окрім того, спільна діяльність слухачів у процесі активного пізнання забезпечує обмін знаннями, ідеями, способами діяльності, дозволяє кожному слухачеві зробити свій особливий індивідуальний внесок у цю діяльність і потребує не тільки логічного мислення, а й

встановлення зворотного зв'язку (дослідження ефективності та якості здійснюваних процесів і одержаних результатів).

Основна особливість семінару-тренінгу полягала в тому, що спочатку слухачі обговорювали будь-який аспект пропонованої теми, висловлювали свою точку зору, намагалися встановити причинно-наслідкові зв'язки (використовувані *методи*: навчально-тематична дискусія, «мозковий штурм», експрес-діагностика), а потім, коли матеріал було актуалізовано в свідомості, викладач узагальнював його поясненням матеріалу (проблемна лекція). Другу частину заняття було присвячено закріпленню отриманих знань в інтерактивних завданнях та корекційно-розвивальних іграх (психологічний тренінг). У межах реалізації експериментальної програми семінару-тренінгу значна увага приділялася самоаналізу й осмисленню менеджерами освіти власного конфліктологічного досвіду та закріпленню набутих конфліктологічних знань, умінь і навичок у реальних умовах управлінської взаємодії (індивідуальні домашні завдання конфліктологічної тематики). У результаті, розроблена система занять була організована таким чином, що відбувалося оволодіння і теоретичним, і практичним матеріалом, а також здійснення рефлексії власної діяльності.

Семінар-тренінг організовувався відповідно до таких **загальних принципів**:

- 1) *особистісної зорієнтованості*;
- 2) *інноваційності та професійної спрямованості* пропонованих форм післядипломної педагогічної освіти;
- 3) *відкритості й саморозвитку*;
- 4) *індивідуалізації розвивальних впливів і комплексності* використовуваних засобів і прийомів.

Розкриємо зміст пропонованих принципів більш детально.

Принцип особистісної зорієнтованості, як головний дидактичний принцип інноваційно-орієнтованої, гуманістичної освіти, полягає в тому, що кожен елемент програми конфліктологічної підготовки формує не лише

адекватні уявлення про сутність, зміст, структуру та особливості взаємодії в умовах конфлікту, розвиває уміння управляти конфліктними процесами в умовах професійно-управлінської діяльності та забезпечує можливість використання різних способів ефективної конфліктно-компетентної поведінки, але, насамперед, виступає умовою для розвитку й саморозвитку особистості фахівця, його рефлексивних і творчих здібностей [16; 73; 83; 100; 116; 128; 162 та ін.].

Принцип інноваційності та професійної спрямованості пропонує форм післядипломної педагогічної освіти спрямований на:

1) глибинне осмислення, аналіз і переосмислення слухачами свого конфліктологічного досвіду, пов'язаного із взаємодією на рівні різних систем управління [154];

2) виявлення обмежень власної конфліктно-компетентної поведінки та психоемоційних станів в умовах конфліктної ситуації [12; 103];

3) розв'язання та рефлексію максимально наближених до реальних конфліктних ситуацій, які є типовими для професійно-управлінської діяльності менеджерів освіти [33; 158; 200];

4) формування управлінського типу мислення, що ґрунтується на методологічності, рефлексивності та креативності [154; 158].

Сутність принципу інноваційності та професійної спрямованості полягає також у тому, що він забезпечує формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту в конфліктогенному освітньому середовищі [20; 155; 190], яке поєднує в собі реальні та змодельовані протиріччя і конфліктні ситуації. Цей принцип спрямований на розвиток конструктивного ставлення до протиріч, які можуть виникати в учасників (особистісний рівень) та між учасниками (міжособистісний рівень) навчального процесу і вихід на новий рівень взаємовідносин. Сама назва «інноваційний» містить у собі характеристики інновацій: ризик, загострення протиріч, до певної міри невизначеність. Тому використання штучно змодельованих конфліктних ситуацій між учасниками семінару-тренінгу, як

засобу боротьби за інноваційне, вимагає певного ризику та подолання перешкод: відмову від попередніх цінностей і консерватизму.

Конструктивний конфлікт, поляризуючи протилежні сили, одночасно створює передумови для їх об'єднання і згуртованості на новому підґрунті, сприяє зміцненню взаємної поваги і довіри. В умовах сучасних форм післядипломної педагогічної освіти це особливо актуально, оскільки така організація освітнього процесу, в результаті якого слухач усвідомлює обмеженість власних уявлень і дій в умовах конфлікту, опановує розмаїття принципів і підходів взаємодії в умовах конфлікту, навчається засобам конструктивної конфліктної діяльності, формує мотивацію слухачів щодо необхідності розвитку психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

Принцип відкритості й саморозвитку. Відкритість ми розглядаємо як здатність не «замикати» й не приховувати власні суперечності й труднощі, які менеджери освіти не в змозі здолати самотійно або які не розуміють й не усвідомлюють (наприклад, емоційно-психічні стани, відсутність знань про необхідні дії тощо).

Таким чином, процес конфліктологічної підготовки менеджерів освіти, заснований на принципі відкритості, сприяє розвитку його психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту і забезпечує вирішення внутрішньоособистісних, рольових і мотиваційних конфліктів слухачів. Сутність саморозвитку полягає в тому, що навчитися будь-чому (зокрема, управляти конфліктом) можна лише в ситуації, максимально наближеній до реальності, тобто безпосередньо в ситуації ризику, невизначеності, конфлікту. Разом із тим, принцип саморозвитку ґрунтується на закономірностях розвитку психічних якостей і властивостей (конфлікт – це гостра форма розвитку особистості) та розвитку психічної саморегуляції в умовах конфліктної ситуації (активність суб'єкта визначається мірою залежності від умов ситуації).

Психічна саморегуляція забезпечує реалізацію рефлексивної функції – найважливішої функції психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах

конфлікту, оскільки «рефлексія – це технологія вирішення конфлікту» (Б.І. Хасан [193]). Ця функція виявляється у здатності до самопізнання, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, реалізації ціннісних орієнтирів, самовдосконалення, а також у застосуванні цієї здатності в умовах реального професійно-управлінського конфлікту.

Принцип індивідуалізації розвивальних впливів і комплексності використовуваних засобів і прийомів. Індивідуалізація розвивальних впливів здійснювалася на всіх етапах формувального експерименту шляхом надання слухачам, відповідно до їх запитів, індивідуальної консультативної допомоги.

Комплексність розвитку забезпечувалася шляхом використання різних видів психологічної практики: психологічної просвіти і самоосвіти, психологічного діагностування, психологічного тренінгу та психологічного консультування.

Проведення семінару-тренінгу передбачало використання *інтерактивних методів*, які дедалі ширше застосовуються в межах інноваційно-орієнтованих форм післядипломної педагогічної освіти і які максимально зорієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності слухачів. Це, передусім, «конфлікт-метод» [200] та «метод проектів» [213]. Детальна характеристика особливостей використання цих методів для формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту представлена в *Додатку Б.2*.

У ході семінару-тренінгу велика увага приділялася також самостійній роботі менеджерів, зокрема, організації *індивідуальних домашніх завдань конфліктологічної тематики*. Така форма самоосвіти використовувалася нами як один із засобів для саморозвитку та самореалізації конфліктологічних умінь, навичок та здібностей менеджерів освіти. Вона спрямовувалася на самовдосконалення за умов єдності внутрішніх (психоемоційні реакції, морально-етичні установки в умовах конфліктної ситуації; конфліктостійкість) та зовнішніх (конфліктологічно-компетентна поведінка в умовах конфлікту; конструктивна конфліктна позиція) чинників. Сформованість внутрішніх

чинників, їх адекватність зовнішнім впливам стала важливим механізмом саморозвитку, набуття власного конфліктологічного досвіду, роботи над собою відповідно до еталону конфліктологічно компетентного керівника.

Підкреслимо, що суттєвою умовою психологічної підготовки менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту було врахування основних закономірностей **колаборативного принципу**, які детально представлені в *Додатку Б.3*.

Основні закономірності колаборативного підходу відпрацьовувалися учасниками семінару тренінгу в процесі **аналізу конкретних конфліктних ситуацій**, які стосувалися різних рівнів управління в освітніх організаціях (див. *Додаток Б.4*), та під час **використання відеотренінгу** (див. *Додаток Б.5*). Зазначимо, що для інтерактивної техніки «аналіз конкретних конфліктних ситуацій» використовувалися конфліктні ситуації, збір яких було здійснено одним із авторів монографії на попередніх етапах дослідження за допомогою *методу критичних інцидентів* [72; 73]. Що ж до відеотренінгу, то для його проведення могли використовуватися як «готові» ситуації (взяті із банку зібраних ситуацій), так і «нові» ситуації (які пропонувалися учасниками тренінгу безпосередньо під час заняття, тобто ситуації, які були «актуальними» для тих чи інших учасників тренінгу на момент проведення тренінгу).

Важливу роль також відігравали **психодіагностичні та корекційно-розвивальні вправи** (див. *Додаток Б.6*), спрямовані на виявлення та розвиток певних психологічних характеристик менеджерів освіти, які впливають на їх поведінку в конфлікті.

Таким чином, семінар-тренінг «Формування психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту» був максимально зорієнтований на розвиток конфліктологічних знань, умінь, навичок та конструктивних конфліктологічних якостей менеджерів освіти і, відповідно, на послідовне підвищення рівня сформованості психологічної готовності менеджера до взаємодії в умовах конфлікту – від «інтуїтивного» до «базового», а потім до «творчого» рівня.

У разі необхідності семінар-тренінг доповнювався *індивідуальними управлінськими консультаціями*, які здійснювалися з урахуванням розроблених одним із авторів монографії на попередніх етапах дослідження підходів до психолого-управлінського консультування [71; 132].

При цьому, нами враховано дані вітчизняних досліджень, які стосуються проблем психолого-управлінського консультування і вказують на те, що психолого-управлінське консультування менеджерів освіти, ефективніше, якщо воно здійснюється психологом у межах організації, де працюють і керівник, і психолог [32]. У той же час, попередні дослідження свідчать про недостатній рівень готовності практичних психологів, що працюють в освітніх установах, надавати допомогу керівникам із проблем психології управління [76; 132]. Це зумовлює потребу у підвищенні відповідної компетентності практичних психологів, зокрема, з питань психолого-управлінського консультування, що передбачає розробку спеціальної системи навчальних курсів та їх методичне забезпечення (підготовку відповідних навчальних програм та навчальних посібників). У нашому дослідженні ми не ставили за мету проведення цілеспрямованого формувального експерименту з практичними психологами шкіл, оскільки це окрема тема дослідження, яка потребує, на наш погляд, самостійної ґрунтовної розробки. Проте індивідуальне психолого-управлінське консультування в межах формувального експерименту розглядалося нами як один із напрямків індивідуалізованої оперативної недирективної пропедевтичної роботи з менеджерами освіти, що забезпечує формування «творчого» рівня психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

3.2. Технологія формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

Зазначимо, насамперед, що в основу технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту покладено розроблений одним із авторів на попередніх етапах досліджень

технологічний підхід, згідно з яким психолого-управлінські технології містять у собі такі компоненти: *інформаційно-пізнавальний, діагностичний і корекційно-розвивальний* [178, 57].

Реалізація технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту здійснювалася за наступною логікою: від діагностики об'єктивних уявлень менеджерів освіти про особливості професійно-управлінської взаємодії в умовах конфлікту, виявлення та осмислення обмежень власної конфліктно-компетентної поведінки, психоемоційних станів в умовах конфліктної ситуації до усвідомлення значущості формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту і становлення на цій основі конструктивної конфліктної позиції менеджера освіти.

Зауважимо, що базуючись на заснованій технології, ми вважали за потрібне в структуру розробленої нами технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту включити ще й **мотиваційний** компонент. Мотивація, на нашу думку, відіграє важливу роль у забезпеченні ефективності семінару-тренінгу: від неї залежить успішне досягнення мети тренінгу в цілому, а також міра емоційної задоволеності учасників тренінгу змістом і формами організації діяльності семінару-тренінгу.

Проаналізуємо детально зміст кожного із компонентів технології.

I. Мотиваційний компонент

Мета. Мотивація учасників семінару-тренінгу на усвідомлення значущості формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту; формування мотивації для активної групової діяльності слухачів в умовах семінару-тренінгу.

Завдання:

- 1) ознайомлення зі специфікою семінару-тренінгу та відпрацювання норм групової взаємодії;
- 2) виявлення та розвиток мотивації слухачів в умовах тренінгу;
- 3) актуалізація мотивації зворотного зв'язку в умовах семінару-тренінгу

та актуалізація самопізнання слухачів;

4) актуалізація мотивації менеджерів освіти до створення індивідуальної програми саморозвитку конфліктологічних знань, умінь, навичок та конструктивних конфліктологічних якостей.

Методичне забезпечення: а) включення учасників семінару-тренінгу в процес активної міжгрупової взаємодії; б) мотивація в учасників семінару-тренінгу позиції «дослідника» як основного механізму реалізації прийому «навчальної лабораторії» [173].

Мотиваційний компонент технології представлений **системою мотивуючих вправ**, зміст яких, з одного боку, підпорядкований загальним вимогам щодо організації психологічного тренінгу, з іншого – спрямований на активізацію внутрішнього діалогу та рефлексивних процесів у слухачів. Використання мотивуючих вправ у формульованому експерименті забезпечувало цілеспрямоване включення кожного слухача в таку ситуацію, коли він змушений активно рефлексувати об'єкт (проблемну професійну ситуацію, групові процеси, змісти власної свідомості, психологічні характеристики партнера, свої власні особливості, прояви захисних механізмів). Це, у свою чергу, спонукало слухача до глибокого рефлексивного аналізу та творчої діяльності.

Критерії ефективності: актуалізація мотивації менеджерів освіти до формування високого рівня психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

II. Інформаційно-пізнавальний компонент

Мета. Активізація пізнавального інтересу менеджерів освіти до проблеми управлінської взаємодії в умовах конфлікту.

Завдання:

1) активізація пізнавального інтересу слухачів щодо сутності й особливостей управлінської взаємодії в умовах конфлікту;

2) первинна діагностика рівня сформованості конфліктологічних знань, умінь, навичок та конструктивних конфліктологічних якостей менеджерів

освіти;

3) формування цілісного уявлення менеджерів освіти про психологічну готовність до взаємодії в умовах конфлікту та її значущість для управлінської діяльності;

Методичне забезпечення: а) створення моделі психологічно готового до взаємодії в умовах конфлікту керівника; б) власне навчання (робота з понятійно-категоріальним апаратом конфліктології; лекційні заняття; дискусії з метою аналізу та осмислення необхідного когнітивного компонента для наступного відпрацювання умінь свідомого психологічного навчання); в) формування конструктивного підходу у сприйнятті менеджерів освіти явища «конфлікт».

Інформаційно-пізнавальний компонент представлений **циклом проблемних лекцій**, які забезпечують: а) оволодіння понятійно-категоріальним апаратом конфліктології; б) накопичення знань щодо опанування технологічних навичок управління конфліктами в умовах управлінської взаємодії менеджерів освіти; в) орієнтацію в засобах розвитку конфліктно-компетентної поведінки, особистісної конфліктостійкості менеджерів освіти.

Специфіка **лекцій проблемного, діалогічного характеру** в нашому експерименті полягала в тому, щоб за допомогою проблемних запитань актуалізувати конфліктологічний досвід менеджерів освіти і залучити їх до активної навчальної діяльності. При цьому керівники мали усвідомити не тільки негативні, але й позитивні наслідки власного конфліктологічного досвіду. Тому важливим аспектом проблемних лекцій було обговорення конкретних конфліктних ситуацій, які є типовими для управлінської діяльності менеджерів освіти.

У межах проблемних лекцій слухачі знайомилися зі змістом таких психологічних понять, як: «взаємодія в умовах конфлікту», «конструктивна конфліктна позиція», «конфліктно-компетентна поведінка», «психологічна готовність до взаємодії в умовах конфлікту» тощо. Зміст основних понять теми розкривався в процесі активного полілогу лектора зі слухачами, який

ініціювався за допомогою методу «мозкового штурму», «експрес-діагностики» та тематичних дискусій. Це також дозволяло залучати слухачів до творчого аналізу проблем на основі власного конфліктологічного досвіду.

Розгляд теоретичних положень на лекціях поєднувався із тематичними дискусіями з питань конфлікт-менеджменту, в яких відбувалося закріплення, узагальнення основних понять, принципів, підходів, актуалізувалась необхідність розвитку психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту та доводилась її значущість для управлінської діяльності менеджера освіти. Цим самим ми забезпечували розвиток *когнітивного компонента* психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту, тобто *конфліктологічну грамотність менеджерів освіти*.

Отже, проблемна лекція дозволила перетворити слухача на активного співавтора лекції у процесі суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії. Про позитивні можливості цієї форми роботи в забезпеченні психологічної підготовки менеджерів освіти нагадують також інші дослідники (О.І. Бондарчук [16], Г.В. Єльнікова [60], Н.Л. Коломінський [83], В.А. Семиченко [161] та ін.).

Критерії ефективності: розширення сфери усвідомлення слухачами власних уявлень про значущість формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту для управлінської діяльності менеджерів освіти; розробка учасниками семінару-тренінгу проекту напрямів розвитку власної психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту; самооцінка конфліктологічної грамотності.

III. Діагностичний компонент

Мета. Забезпечення безперервного науково-обґрунтованого діагностико-прогностичного відстеження рівня сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту; створення умов для самопізнання менеджерами освіти власного рівня психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

Завдання:

1) проведення комплексної діагностики структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту;

2) порівняння моделі психологічно готового до взаємодії в умовах конфлікту керівника з даними, які отримані в процесі психодіагностичного обстеження;

3) сприяння усвідомленню слухачами обмежень власного конфліктологічного досвіду;

4) обґрунтування напрямів оптимізації структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту на основі виявлених потреб слухачів.

Методичне забезпечення. За своїм змістом діагностичний компонент технології вміщує два блоки методик, які забезпечують відстеження динаміки формування психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту: а) методики для дослідження рівня сформованості структурних компонентів психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту (блок констатуючих методик); б) методики для вивчення конфліктогенного змісту навчального середовища (блок моніторингу).

Блок констатуючих методик складається з: а) самодіагностики слухачів (розробка проектів: «Конфліктологічний профіль менеджера», «Самодіагностика психологічної готовності керівника до взаємодії в умовах конфлікту»); б) діагностичної діяльності викладача (додаткові процедури діагностики різних рівнів сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту в процесі навчальної діяльності). Цей блок складається із методик, за допомогою яких можна виявити рівень сформованості конфліктологічних знань, умінь, навичок та якостей фахівця.

Для вивчення рівня сформованості конфліктологічних знань менеджерів освіти нами використовувалася серія контрольних тестів, розроблених авторами монографії відповідно до тематики проблемних лекцій та індивідуальних домашніх завдань (див. *Додаток В.1*). Динаміка формування конфліктологічних умінь, навичок та якостей відстежувалася на основі методу

спостереження та за допомогою тих методик, які були використані в ході констатувального етапу емпіричного дослідження (див. *Додатки А.1–А.5*).

Блок методик для проведення діагностичних зрізів призначений для отримання об'єктивних даних про характер і зміст протиріч, а значить гіпотетично конфліктних ситуацій, які моделюються не лише викладачем на основі «конфлікт-методу» в процесі навчальної діяльності слухачів, а й можуть виникати в особистісному просторі навчальної взаємодії між слухачами та під час отримання ними різноманітного зворотного зв'язку. Цей блок вміщує, насамперед, анкету «Оцінка ефективності «конфлікт-методу» (див. *Додаток В.2*). Разом із тим, він може включати соціометрію та складання на цій основі карти «Конфліктогенність освітнього середовища навчальної групи», банку конфліктних ситуацій, типових для управлінської діяльності менеджерів освіти. Окрім того, блок методик для проведення діагностичних зрізів забезпечує безперервне діагностико-прогностичне відстеження стану розвитку психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Отже, діагностичний компонент технології забезпечував пізнання керівниками власних конфліктологічних характеристик (знань, умінь, навичок, якостей). Це давало можливість учасникам семінару-тренінгу провести аналіз власної управлінської діяльності в умовах конфлікту і визначити особисті переваги та недоліки цієї діяльності. Окрім того, результати діагностування не тільки спонукали управлінців до поглибленого самопізнання і розробки індивідуальної програми саморозвитку психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту, але й створювали відповідну мотиваційну основу для порівняння власного рівня готовності (за всіма компонентами) з «еталоном» (модель психологічно готового до взаємодії в умовах конфлікту керівника). Таке порівняння нами розглядалося як суттєва умова формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту, оскільки якщо в управлінській системі існують високі стандарти професіоналізму, то таке порівняння спонукає до усунення наявного розриву між «реальним» та «ідеальним» рівнями сформованості психологічної

готовності до взаємодії в умовах конфлікту [48].

Критерії ефективності: оволодіння діагностичним інструментарієм для здійснення самодіагностики психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту; усвідомлення менеджерами освіти обмежень власного конфліктологічного досвіду; актуалізація інтересу до порівняння менеджерами освіти власного рівня психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту з «еталоном».

IV. Корекційно-розвивальний компонент

Мета. Формування конфліктологічних умінь, навичок і конструктивних конфліктологічних якостей відповідно до моделі психологічно готового до взаємодії в умовах конфлікту керівника; аналіз та осмислення особливостей і значущості формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту для управлінської діяльності менеджерів освіти; становлення і закріплення потреби щодо оптимізації власних поведінкових реакцій і психофізіологічних станів в умовах конфлікту; сприяння послідовному підвищенню рівнів сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту – від «інтуїтивного» до «базового», а потім до «творчого» рівня.

Завдання:

- 1) формування цілісного образу психологічно готового до взаємодії в умовах конфлікту керівника;
- 2) сприяння усвідомленню психологічних умов моделювання конфліктних ситуацій для розвитку конфліктологічних умінь, навичок, якостей, а на основі цього формування конструктивної конфліктної позиції;
- 3) проектування та конструювання менеджерами освіти ефективних способів конфліктно-компетентної поведінки;
- 4) напрацювання індивідуальних технологій психічної саморегуляції в умовах конфліктної ситуації;
- 5) формування навичок співпраці, партнерства та ділової взаємодії;
- 6) сприяння переосмисленню уявлень про себе на основі зворотного

зв'язку, аналізу того, що відбувається в групі та рефлексії.

Методичне забезпечення. Основною формою реалізації корекційно-розвивального компоненту став *психологічний тренінг*, який забезпечував взаємозв'язок між конфліктологічними знаннями та практичним їх використанням в умовах реального або потенційного управлінського конфлікту.

Проведення психологічного тренінгу передбачало використання системи інтерактивних технік, які на сьогодні, як підкреслюється в літературі [201], зокрема, і в попередніх розробках одного із авторів монографії [76; 187], є пріоритетними методами навчання в системі підвищення кваліфікації керівних кадрів і дозволяють за короткий термін передати значний обсяг знань, забезпечити високий рівень оволодіння навчальним матеріалом та його практичне закріплення.

Інтерактивні техніки (від англ. *interaction* – взаємодія) засновані на активній взаємодії учасників навчального процесу [76]. Їх використання в межах психологічного тренінгу можна розглядати як створення умов для використання власне інноваційно-орієнтованої форми післядипломної освіти керівників, так само і як засіб навчання цій діяльності.

У межах цієї технології використовувалася серія інтерактивних технік, розроблена одним із авторів монографії на попередніх етапах дослідження [76; 187] для підготовки менеджерів освіти («криголами», створення робочих груп, «мозковий штурм», створення та презентація групових проектів, дискусія; аналіз ситуацій; навчально-рольові та ділові ігри та ін.). Такі інтерактивні техніки надалі було «спроектовано» авторами монографії спеціально на зміст психологічної підготовки менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (цикл групових дискусій з використанням «робочих аркушів»: «Анатомія конфлікту», «Позитивна енергія конфліктів у закладах освіти», «Психологічні прийоми саморегуляції» тощо; «криголами» «Павутинки конфліктів», «Скарга – це подарунок. Як перетворити невдоволеного підлеглого на партнера...», «Ідеальний арбітр» тощо; «Кейси конфліктних ситуацій» (управлінської

практики менеджерів освіти); ділова гра «Неочікуваний конфлікт»; контрольні тести за темою відповідного тренінгу та ін.).

Умовою, а також результатом успішного використання технології була регуляція емоційних станів учасників занять, стимулювання конструктивних і попередження деструктивних емоційних переживань, що, зокрема, досліджувалось за допомогою анкети «Оцінка ефективності семінару-тренінгу» (див. *Додаток В.3*).

Критерії ефективності: розвиток конструктивних конфліктогенних якостей менеджерів освіти в інтелектуальній (когнітивний компонент), поведінковій (операційний компонент) та емоційній (особистісний компонент) сферах; рефлексія змін, що відбулися в учасників тренінгу.

Таким чином, розроблена нами технологія забезпечує ефективне формування всіх структурних компонентів психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Окрім того, пропонована технологія дозволяє ефективно використовувати інноваційно-орієнтовані форми післядипломної освіти управлінських кадрів для формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

3.3. Результати експериментального впровадження технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

Розглянемо результати експериментального впровадження технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту на рівні організації навчального процесу в системі післядипломної освіти. Для визначення ефективності психологічної підготовки менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту нами було використано критерії, розроблені одним із авторів монографії на попередніх етапах дослідження, які стосуються ефективності формування психологічної готовності менеджерів освіти до управління в цілому [73]. Ці критерії було «спроєктовано» на

специфіку проблеми, яка досліджувалась.

Відповідно, було виділено **основний критерій** – «загальний показник сформованості психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту» та рівні його розвитку: високий («творчий»), середній («базовий») та низький («інтуїтивний»).

Також було визначено **додаткові критерії**: об'єктивні й суб'єктивні.

Перша група – об'єктивні критерії, забезпечувала аналіз змін, пов'язаних безпосередньо із формуванням основних структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Друга група – суб'єктивні критерії, пов'язана із оцінкою менеджерами освіти значущості для них конфліктологічної підготовки, яка забезпечує цілеспрямоване послідовне формування творчого рівня психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту.

Основними *об'єктивними критеріями* виступили: конфліктологічні знання та конфліктологічні уміння і навички, з подальшою проекцією на розвиток конструктивних конфліктологічних якостей досліджуваної категорії педагогічних працівників.

Суб'єктивним критерієм виступила самооцінка рівня значущості для менеджерів освіти змісту конфліктологічної підготовки в умовах навчального семінару-тренінгу.

Згідно з названими критеріями було проведено два контрольні зрізи показників психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту у менеджерів освіти експериментальної та контрольної груп – до початку формувального експерименту (1-й зріз) та після завершення формувального експерименту (2-й зріз). Отримані в результаті дослідження дані оброблялися нами за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки даних – SPSS (версія 12.0).

3.3.1. Аналіз рівня сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту

Проаналізуємо *зміни*, зафіксовані нами *за об'єктивним критерієм «рівень конфліктологічних знань»*. Як зазначалося у підрозділі 3.1, оцінка рівня конфліктологічних знань менеджерів освіти здійснювалася за допомогою серії контрольних тестів, а також за ситуативними завданнями, які дозволяли відстежити рівень знання основних понять тем семінару-тренінгу взагалі. Для фіксації рівня конфліктологічних знань до початку (1-й зріз) та в кінці формувального експерименту (2-й зріз) в експериментальній та контрольній групах використовувалася така шкала показників:

1. *«Повністю правильні»* конфліктологічні знання: коли відповідь правильна за суттю, відповідає науковому рівню і в повному обсязі розкриває суттєві ознаки поняття (високий – «творчий» рівень).

2. *«Частково правильні»* конфліктологічні знання: коли у відповіді розкриваються лише окремі суттєві ознаки поняття або простежується неповнота відповіді, відсутність низки важливих положень, але наявне загальне уявлення про питання (середній – «базовий» рівень).

3. *«Неправильні»* конфліктологічні знання: якщо відповідь «перекручена» або зовсім не висвітлено наукову суть питання (низький – «інтуїтивний» рівень).

4. *«Відповідь відсутня»*, конфліктологічні знання відсутні.

Результати узагальнюючих даних (середньоарифметичне значення різних типів конфліктологічних знань за всіма темами семінару-тренінгу), які було отримано в експериментальній та контрольній групах, представлено на рисунку (див. рис. 3.1).

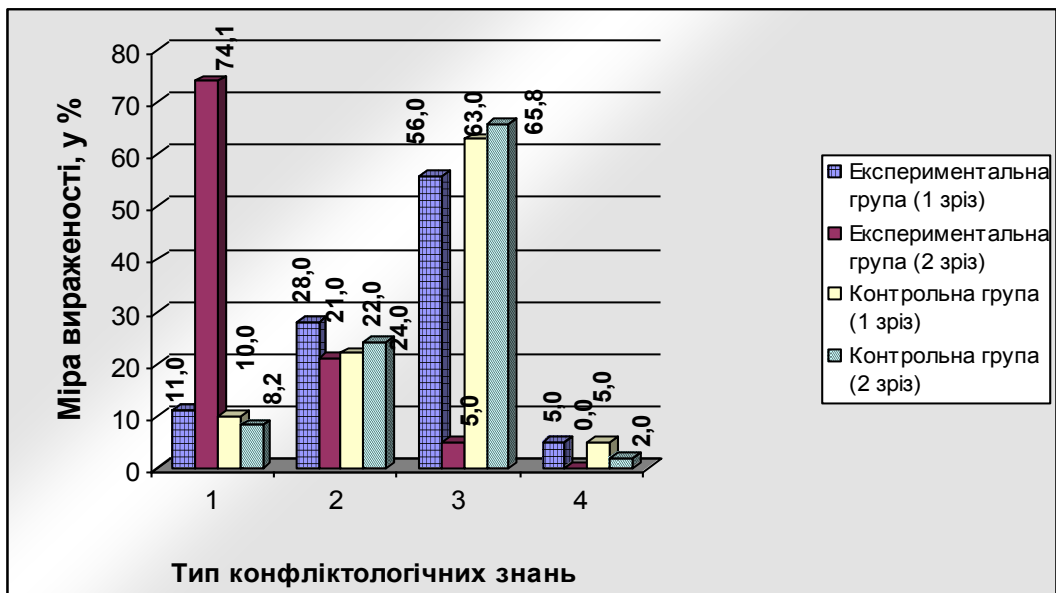


Рис. 3.1. Рівень сформованості конфліктологічних знань в учасників експериментальної та контрольної груп

(1 – «повністю правильні відповіді»; 2 – «частково правильні відповіді»; 3 – «неправильні відповіді»; 4 – «відсутність відповіді»).

Як видно з рис. 3.1, результати експерименту дають можливість стверджувати, що в експериментальній групі зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами 1-го та 2-го зрізів. Так, за першим типом конфліктологічних знань – «повністю правильні» відповіді – маємо значне зростання рівня конфліктологічних знань – від 11,0 % до 74,1 %. Це стало можливим у результаті деякого зниження кількості керівників за другим типом конфліктологічних знань – «частково правильні» відповіді (з 28,0 % до 21,0 %) та суттєвого зниження кількості керівників у групі за третім типом знань – «неправильні відповіді» (з 56,0 % до 5 %). Крім того, за результатами 2-го зрізу не було виявлено керівників за четвертим типом відповідей – «відсутність відповіді». Кількість таких керівників знизилась із 5,0 % до 0,0 %.

Щодо контрольної групи, то результати 1-го та 2-го зрізів показують, що статистично значущих змін тут не відбулося. Виявлено лише незначні зміни за кожним із типів відповідей, які істотно не змінюють ситуацію щодо критерію, який аналізується. Як видно з рис. 3.1, за результатами 1-го та 2-го зрізів нами отримано такі показники: а) «повністю правильні» відповіді – 10,0 % і 8,2 %; б)

«частково правильні» відповіді – 22,0 % і 24,0 %; в) «неправильні» відповіді – 63,0 % і 65,8 %; г) «відсутність» відповіді – 5,0 % і 2,0 %.

Отже, як свідчать аналіз отриманих даних, в експериментальній групі за критерієм «рівень конфліктологічних знань» зафіксовано позитивний вплив програми формування експерименту на становлення когнітивного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Далі розглянемо зміни, які стосуються ще одного об'єктивного критерію – *«рівень конфліктологічних умінь та навичок»*.

Зауважимо, що оцінка рівня конфліктологічних умінь і навичок здійснювалася за допомогою вирішення менеджерами освіти конкретних управлінських завдань за різними темами семінару-тренінгу. Вирішення таких практичних завдань здійснювалося в інтерактивному режимі, що спонукало слухачів до реального застосування набутих конфліктологічних знань.

Для фіксації рівня конфліктологічних умінь і навичок менеджерів освіти до початку (1-й зріз) та в кінці формування експерименту (2-й зріз) в експериментальній і контрольній групах використовувалася така *шкала показників*:

1. *«Повністю сформовані»* конфліктологічні уміння та навички: слухач, свідомо застосовує набуті конфліктологічні знання для аналізу конфліктної ситуації певного типу, тобто пов'язує теорію з практикою; спроможний синтезувати конфліктологічні знання в умовах реального чи модельованого конфлікту (високий рівень).

2. *«Частково сформовані»* конфліктологічні уміння та навички, тобто уміння, які знаходяться на стадії формування: слухач спроможний реалізувати конфліктологічні знання в умовах гіпотетичної чи реальної конфліктної ситуації на інтуїтивному рівні, епізодично і лише за допомогою зовнішнього стимулювання (середній рівень).

3. *«Несформовані»* конфліктологічні уміння та навички: слухач припускається значних помилок, застосовуючи алгоритм аналізу конфліктних

ситуацій, які обговорювались на теоретичному рівні, та не вміє приймати адекватне рішення в умовах змодельованих конфліктних ситуацій (низький рівень).

Результати узагальнюючих даних (середньостатистичне значення конфліктологічних умінь та навичок за всіма темами семінару-тренінгу), отриманих в експериментальній та контрольній групах, наведені на рис. 3.2.

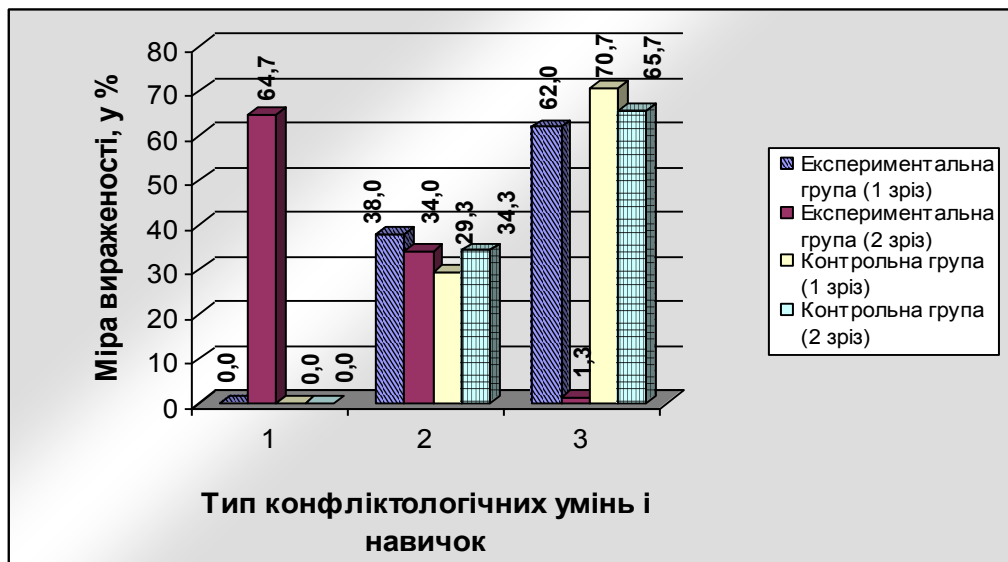


Рис. 3.2. Рівень сформованості конфліктологічних умінь та навичок серед учасників експериментальної та контрольної груп

(1 – «повністю сформовані» конфліктологічні уміння та навички; 2 – «частково сформовані» конфліктологічні уміння та навички; 3 – «несформовані» конфліктологічні уміння та навички).

Як бачимо з рис. 3.2, в експериментальній групі в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами 1-го та 2-го зрізів, які стосуються першого типу – «повністю сформовані» конфліктологічні уміння та навички (0,0 % і 64,7 % відповідно). Це відбулося в результаті деякого зниження кількості керівників у групі, в якій було зафіксовано другий тип – «частково сформовані» конфліктологічні уміння та навички (38,0 % і 34,0 %), та значного зниження кількості керівників у групі за третім типом – «несформовані» конфліктологічні уміння та навички (62,0 % і 1,3 %) і, відповідно, їх переходу в групу керівників, у якій зафіксовано перший тип конфліктологічних умінь та навичок.

Щодо контрольної групи, то результати першого та другого зрізів показують, що статистично значущих змін тут не відбулося. Виявлено лише незначні зміни за кожним із типів конфліктологічних умінь та навичок, які в цілому не змінюють ситуацію за критерієм, що аналізується. Так, за результатами першого і другого зрізів зафіксовано, відповідно, такі результати: а) «повністю сформовані» конфліктологічні уміння та навички (0,0 % і 0,0 %); б) «частково сформовані» конфліктологічні уміння та навички (29,3 % і 34,3 %); в) «несформовані» конфліктологічні уміння та навички (70,7 % і 65,7 %).

Отже, дослідження довело, що за критерієм «рівень конфліктологічних умінь і навичок» зафіксовано позитивну динаміку даних.

У цілому порівняння кількісних даних, отриманих на початку та після завершення формувального експерименту в експериментальній групі, показало, що застосування розробленої технології сприяло позитивним змінам у когнітивному та операційному компонентах психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту і виявилось у збільшенні кількості менеджерів освіти із «творчим» та «базовим» рівнями, як це видно з табл. 3.1. Різниця у кількісних даних до та після проведення експерименту є статистично значущою за критерієм χ^2 К. Пірсона ($p < 0,01$).

Таблиця 3.1

Рівні психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту (учасників експериментальної та контрольної груп, у %)

Рівні психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту	Експериментальна група		Контрольна група	
	1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
Низький рівень («інтуїтивний»)	64,3**	5,1**	71,2	66,0
Середній рівень («базовий»)	35,7*	67,3*	28,8	34,0
Високий («творчий»)	0,0*	27,6*	0,0	0,0

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Як видно з таблиці 3.1, аналіз даних учасників експериментальної групи, отриманих до та після формувального експерименту, виявив позитивну динаміку розвитку рівнів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту: до початку експерименту – на «інтуїтивному» та «базовому» рівнях знаходилося відповідно 64,3 % і 35,7 % респондентів; після експерименту – відповідно 5,1 % і 67,3 % респондентів.

Разом із тим, виокремлено групу – 27,6 % респондентів, які показали високий рівень психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Можна стверджувати, що це відбулося в результаті значного зниження кількості менеджерів освіти із «інтуїтивним» рівнем готовності (з 64,3 % до 5,1 %). Це вказує на те, що розроблена технологія дозволяє досягати ефективного функціонування всіх структурних компонентів психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту, забезпечуючи їх послідовний розвиток.

3.3.2. Аналіз очікувань менеджерів освіти щодо тренінгу-семінару та оцінка ефективності тренінгу в цілому

Проаналізуємо *зміни*, які отримані за *суб'єктивними критеріями*. За своїм змістом ця група критеріїв базується на самооцінці менеджерів освіти значущості занять семінару-тренінгу. Вона включала такі критерії:

1. Загальна самооцінка менеджерів освіти значущості складових психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.
2. Оцінка очікувань менеджерів освіти стосовно змісту і запропонованих форм організації семінару-тренінгу.
3. Оцінка ефективності використання менеджерів освіти засвоєних конфліктологічних знань, умінь і навичок у реальних умовах управлінської взаємодії.

Показники критерію *«Загальна оцінка менеджерів освіти значущості складових психологічної готовності до взаємодії в умовах*

конфлікту» визначалися нами за кількістю виборів менеджерами освіти складових готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Для цього учасникам тренінгу було запропоновано дати відповідь на таке запитання: «Перед Вами перелік основних структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту: а) когнітивний (конфліктологічні знання); б) операційний (конфліктологічні уміння та навички); в) особистісний (конструктивні конфліктологічні якості, такі як: професійний тип мислення (методологічність, рефлексивність та креативність), адекватна самооцінка, почуття впевненості в собі, уміння управляти негативними психоемоційними станами в умовах конфлікту тощо). Зазначте, будь ласка, формування яких компонентів є найбільш значущим для Вас в умовах семінару-тренінгу?».

Порівняльний аналіз результатів відповідей респондентів (1-й і 2-й зрізи) за цим критерієм виявив позитивну динаміку в експериментальній групі, тоді як у контрольній групі така динаміка була відсутня (див. рис. 3.3).

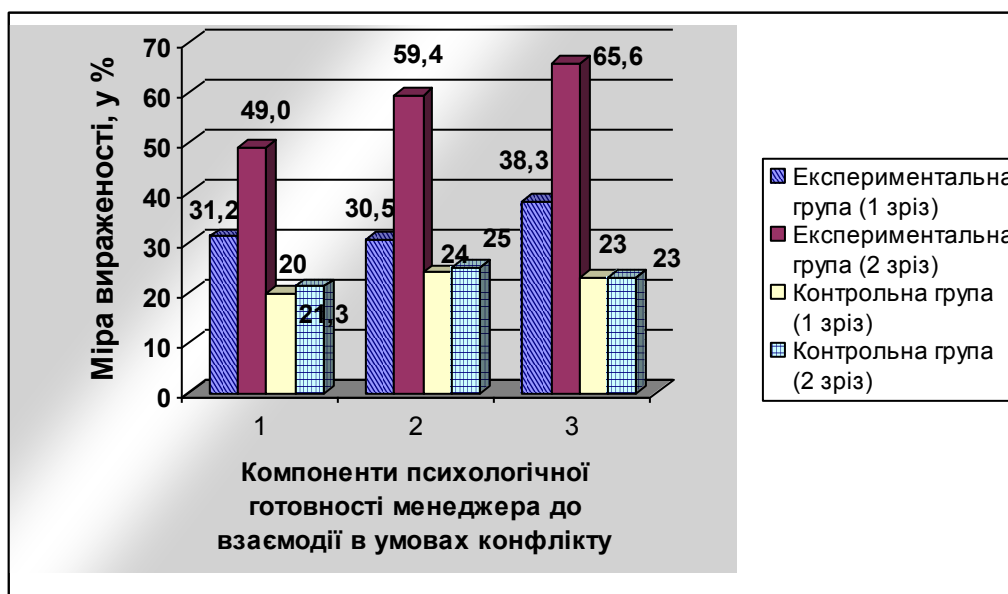


Рис. 3.3. Оцінка значущості компонентів психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту учасниками експериментальної і контрольної груп

(в середньому, у %: 1 – когнітивний компонент; 2 – операційний компонент; 3 – особистісний компонент).

Такий результат ми пов'язуємо з особливостями організації занять у

експериментальній групі, яка, на нашу думку, сприяла не тільки оптимізації конфліктологічних умінь, навичок та конструктивних конфліктологічних якостей менеджерів освіти, а і їх особистісному зростанню і, відповідно, переоцінці та усвідомленню важливості саморозвитку відповідних складових психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Що стосується контрольної групи, то, за даними рис. 3.3, оцінка значущості слухачами складових психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту істотно не змінилася.

Наступний критерій **«Оцінка очікувань менеджерів освіти стосовно змісту й запропонованих форм організації діяльності навчального семінару-тренінгу»** відображав, передусім, спостереження за емоційним станом учасників семінару-тренінгу в процесі виконання ними навчальних завдань і вправ конфліктологічної тематики (див. *Додатки В.2, В.3*). Оцінка очікувань здійснювалася з кожної теми тренінгу окремо, що давало можливість вчасно корегувати певні недоліки в запропонованих формах організації навчальної діяльності слухачів та врахувати їхні інтереси і побажання щодо змісту пропонованих тем семінару-тренінгу.

Порівняльний аналіз очікувань учасників семінару-тренінгу стосовно змісту й запропонованих форм організації діяльності тренінгу в експериментальній групі представлено на рис. 3.4.

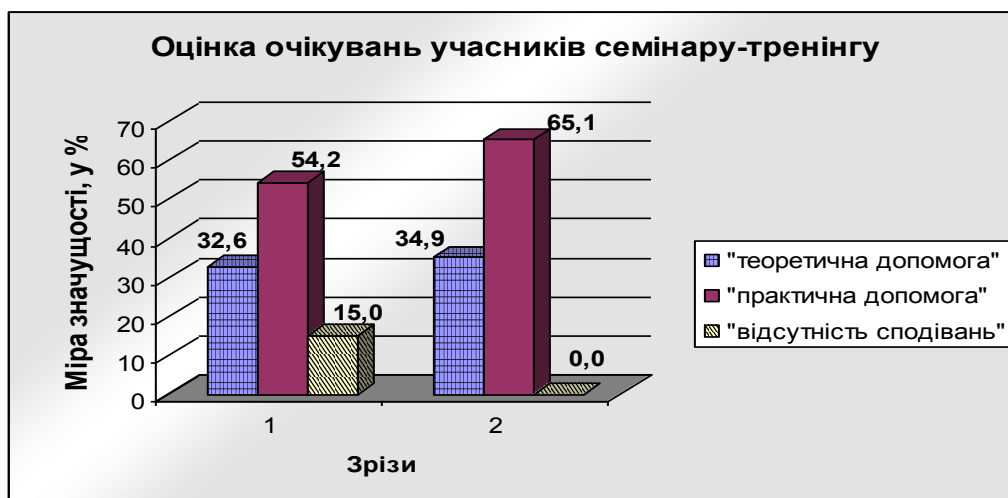


Рис. 3.4. Оцінка очікувань учасників експериментальної групи стосовно

змісту й запропонованих форм організації діяльності семінару-тренінгу

«до» і «після» формувального експерименту

(1 – «до експерименту»; 2 – «після експерименту»)

Як свідчать дані, відображені на рис. 3.4, в емоційному задоволенні учасників від занять семінару-тренінгу зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$). Так, до початку формувального експерименту кількісні показники щодо очікувань учасників експериментальної групи розподілилися таким чином: 32,6 % опитуваних мали потребу в отриманні теоретичної допомоги (підвищенні рівня конфліктологічних знань, їх систематизації; ознайомленні з теоретичними основами професійної конфліктології тощо); 52,4 % – в отриманні практичної допомоги (аналіз «реальних» конфліктних ситуацій та пошук способів їх урегулювання; набуття конфліктологічного досвіду; самопізнання індивідуально-психологічних характеристик в умовах конфліктної ситуації та набуття необхідних конфліктологічних умінь для їх діагностики та корекції тощо); 15,0 % – ніяких сподівань не мали, серед них, зокрема, 12,5 % учасників групи взагалі не дали відповіді на питання; 2,5 % слухачів стверджували, що «про все можна прочитати в літературі, тому реальних сподівань від занять навчального семінару-тренінгу не очікую». Після формувального експерименту 34,9 % менеджерів освіти зазначили, що заняття семінару-тренінгу цілком виправдали їхні сподівання щодо теоретичної допомоги, 65,1 % – щодо практичної допомоги. Тих керівників, у яких жодні очікування не реалізувалися, не було виявлено взагалі.

Таким чином, у цілому можна зробити висновок про наявність позитивних відчуттів і вражень серед учасників експериментальної групи щодо запропонованих змісту й форм організації семінару-тренінгу. На думку Л.О. Петровської, вивчення емоційних вражень учасників занять від навчальної діяльності дозволяє оцінити суб'єктивне значення результатів навчання для кожного учасника, а це виявляється важливішим за будь-які об'єктивні показники [137].

За третім суб'єктивним критерієм «*Оцінка ефективності використання менеджерами освіти засвоєних конфліктологічних знань, умінь та навичок у реальних умовах управлінської взаємодії*» була здійснена кількісна оцінка ефективності психологічної підготовки менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Така оцінка здійснювалася нами за наступними показниками: 1) зміст семінару-тренінгу; 2) практична значущість набутих конфліктологічних знань, умінь та навичок (для розв'язання управлінських проблем); 3) особиста значущість набутих конфліктологічних знань, умінь, навичок (для розв'язання особистих проблем); 4) оцінка занять семінару-тренінгу в цілому (див. *Додаток В.3*).

Як свідчить аналіз отриманих даних, кількісна середньоарифметична оцінка занять (за 5-бальною шкалою) слухачами експериментальної групи має такий вигляд:

- 1) *оцінка занять навчального семінару-тренінгу в цілому* – 4,8 бали;
- 2) *ефект навчання: лекційні заняття* – 5 балів; *психологічний тренінг* – 4,4 бали;
- 3) *практична доцільність використання засвоєних конфліктологічних знань, умінь та навичок* – 4,7 бали.

Зазначимо, що оцінка практичної доцільності отриманих слухачами експериментальної групи конфліктологічних знань, умінь і навичок здійснювалася за 5-бальною шкалою показників:

- 1) для оптимізації управлінської діяльності в цілому – 4,7 бали;
- 2) врегулювання конкретних організаційних та управлінських конфліктів – 4,4 бали;
- 3) попередження виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному колективі – 4,4 бали;
- 4) поширення інформації серед членів педагогічного колективу – 5,0 балів.

Окрім того, аналізуючи відповіді слухачів експериментальної групи на запитання «Що саме у своїй управлінській діяльності Ви змінили б по

закінченню роботи семінару-тренінгу?», учасники групи вказали на такі фактори: знайшли б «умови для розвитку колективу і самого себе», сприяли б розвитку психологічної служби школи «для того, щоб сформувати конструктивне ставлення до конфліктів у членів педагогічного колективу», «напевно, змінили б стиль керівництва». Проте, 17,3 % менеджерів освіти зазначили, що процес змін ними ще не усвідомлений і «над цим ще варто серйозно думати». Такі результати є цілком прийнятними для практики впровадження навчальних технологій, які використовують у тренінгових формах навчання. Це підтверджують і дані впровадження інших навчальних технологій, зокрема, Ж.В. Серкіс вказує, що у 12,5 % учасників позитивні зміни потребують більш тривалого часу [164]. Тому навіть незначні зміни у структурних компонентах психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту визначалися нами як ефективні.

У цілому результати формувального експерименту за критерієм «Оцінка ефективності використання менеджерами освіти засвоєних конфліктологічних знань, умінь та навичок у реальних умовах управлінської взаємодії» представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Оцінка менеджерами освіти міри використання конфліктологічних знань, умінь і навичок, набутих у семінар-тренінгу в управлінській діяльності

Групи менеджерів освіти	Оцінка використання конфліктологічних знань									
	Використовую		Скоріше використовую, ніж не використовую		Важко сказати		Скоріше не використовую, ніж використовую		Не використовую	
	1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
Експериментальна	19,8*	63,6*	46,5	32,1	24,4*	2,8*	3,4	1,5	0,9	0,0

Контрольна	20,3	20,8	54,2	60,9	17,4	12,3	6,8	5,3	1,3	0,7
------------	------	------	------	------	------	------	-----	-----	-----	-----

Як видно з таблиці 3.2, як у експериментальній, так і в контрольній групах майже відсутні керівники, які не використовують конфліктологічні знання в управлінській діяльності. В той же час, порівняльний аналіз оцінки використання менеджерами освіти конфліктологічних знань у реальних умовах управлінської взаємодії свідчить про позитивну динаміку показників в експериментальній групі. Так, якщо до початку формувального експерименту (1-й зріз) лише 19,8 % менеджерів освіти вказали на використання вищезазначених конфліктологічних знань в управлінській діяльності, то після експерименту (2-й зріз) таких керівників стало 63,6 %. При цьому спостерігається зниження кількості менеджерів освіти, які за цим критерієм дали відповідь «важко відповісти» (24,4 % і 2,8 % відповідно), «скоріше не використовую» (3,4 % і 1,5 % відповідно), «не використовую» (0,9 % і 0,0 % відповідно). У контрольній групі ця динаміка фактично не спостерігається. Кількість менеджерів освіти контрольної групи за розподілом указаних відповідей 1-го і 2-го зрізів практично не змінилася.

Таким чином, результати формувального експерименту за визначеними критеріями вказують на цілеспрямоване, послідовне формування основних структурних компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту: когнітивного, операційного та особистісного. Ми не випадково акцентуємо увагу на послідовному формуванні, оскільки соціально-психологічне навчання взагалі та психологічний тренінг, зокрема, не спроможне забезпечити стале зростання особистості, а може дати лише поштовх, спонукання до глибоких особистісних змін, які сприятимуть формуванню конструктивної конфліктної позиції, розвиватимуться й закріплюватимуться в умовах реальної управлінської взаємодії фахівця.

У міру «занурення» менеджерів освіти в управлінську діяльність відбувається «автоматизація» набутих конфліктологічних навичок, закріплення конфліктологічного досвіду, формування управлінських звичок, установок,

розвиток конструктивних конфліктологічних якостей, що безпосередньо забезпечують «творчий» рівень психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Як наслідок, необхідною умовою стає опанування менеджерами освіти системи психічної саморегуляції, самоуправління в реальних умовах конфліктної взаємодії.

Загалом результати формувального експерименту підтвердили висунуту гіпотезу і показали, що підвищити рівень психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту можна в результаті використання в системі післядипломної освіти спеціальної технології, яка забезпечує реалізацію таких **психологічних умов**: а) оволодіння знаннями, що розкривають сутність взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту; б) оволодіння методами діагностики основних компонентів психологічної готовності до такої взаємодії та чинників, які впливають на неї; в) оволодіння засобами та прийомами забезпечення ефективної взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту.

Доведена в процесі формувального експерименту ефективність програми семінару-тренінгу дозволяє, на наш погляд, використовувати її у процесі післядипломної освіти для формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Висновки до розділу 3

1. Для формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту потрібна спеціальна технологія психологічної підготовки менеджерів до взаємодії в умовах конфлікту. Реалізація цієї технології становить один із *важливих напрямків психології управління конфліктами в організації*.

2. Спираючись на ідеї технологічного, інноваційно-рефлексивного, особистісно-діяльнісного та конфліктно-орієнтованого підходів і враховуючи

результати констатувального етапу дослідження, доведено, що ця технологія складається з чотирьох компонентів: мотиваційного, інформаційно-пізнавального, діагностичного та корекційно-розвивального.

Мотиваційний компонент забезпечує: а) формування мотивації менеджерів освіти до активної групової діяльності в умовах навчального семінару-тренінгу та засвоєння конфліктологічних знань, умінь та навичок; б) стимулювання та формування мотивів подальшого професійно-конфліктологічного самовдосконалення менеджерів освіти у сфері конфліктології. *Інформаційно-пізнавальний компонент* спрямований на: а) оновлення, систематизацію та поглиблення конфліктологічних знань менеджерів освіти; б) формування та вдосконалення конфліктологічних умінь, навичок та конструктивних конфліктологічних якостей менеджерів освіти в умовах семінару-тренінгу. *Діагностичний компонент* передбачає: а) діагностику та самодіагностику рівнів сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту; б) конструктивне використання керівниками даних психодіагностичних обстежень у реальних умовах управлінської діяльності. *Корекційно-розвивальний компонент* визначає основні напрями здійснення корекційно-розвивальної роботи задля цілеспрямованого, послідовного формування «творчого» рівня психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

3. Організаційною формою впровадження технології «Формування психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту» в практику післядипломної освіти є *семінар-тренінг*. Його було побудовано відповідно до таких загальних *принципів*: а) особистісна зорієнтованість; б) інноваційність та професійна спрямованість пропонованих форм післядипломної освіти керівників шкіл; в) відкритість і саморозвиток; г) індивідуалізація розвивальних впливів і комплексність використовуваних засобів і прийомів. Це сприяло послідовному вирішенню завдань формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту через використання інноваційно-орієнтованих

форм післядипломної освіти керівників: *проблемні лекції, систему психологічних тренінгів та самостійну роботу слухачів* (у формі індивідуальних завдань), а також через здійснення психологічного консультування менеджерів освіти шкільними психологами (у разі виникнення запитів слухачів).

4. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність використання розробленої та апробованої в дослідженні технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту і показали, що підвищити рівень психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту можна в результаті реалізації в системі післядипломної освіти таких *психологічних умов*: а) оволодіння знаннями, що розкривають сутність взаємодії менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту; б) оволодіння менеджерами освіти методами діагностики основних компонентів психологічної готовності до такої взаємодії та чинників, які впливають на неї; в) оволодіння засобами та прийомами забезпечення ефективної взаємодії менеджерів освіти в умовах конфлікту.

Загальні висновки

1. *Психологічна готовність менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту* – це система психологічних характеристик, яка забезпечує здійснення ефективної управлінської діяльності в умовах потенційного та реального конфлікту. Психологічна готовність включає взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: а) когнітивний – сукупність конфліктологічних знань, необхідних менеджерам освіти для адекватного сприйняття та розуміння ситуації взаємодії як конфліктної; б) операційний – сукупність конфліктологічних умінь і навичок, які забезпечують ефективне розв'язання менеджерами освіти конфліктних ситуацій взаємодії з персоналом організації; в) особистісний – сукупність конструктивних конфліктологічних якостей, які впливають на особливості конфліктно-компетентної поведінки менеджерів освіти.

2. Результати констатувального етапу дослідження виявили недостатній рівень сформованості *структурних компонентів* психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту у переважній більшості опитаних, що знайшло відображення в таких негативних виявах: а) недостатньому рівні конфліктологічних знань та розумінні конфлікту здебільшого як негативного, деструктивного явища; б) недостатньому рівні конфліктологічних умінь, навичок та односторонньому використанні стратегій поведінки в конфлікті; в) переважанні ціннісних орієнтацій на «інтереси справи» та «на себе» над ціннісною орієнтацією «ставлення до підлеглих» і вираження таких індивідуально-психологічних якостей, як тривожність, ригідність, фрустрація, агресивність та ін.

3. Виділено три рівні сформованості *психологічної готовності менеджерів освіти* до взаємодії в умовах конфлікту: низький («інтуїтивний»); середній («базовий»); високий («творчий»). Встановлено, що для переважної більшості менеджерів освіти (70,0 %) притаманний низький («інтуїтивний») рівень психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту. Кількість

менеджерів освіти із середнім («базовим») рівнем складає 28,0 % опитаних. І лише 2,0 % респондентів виявили високий («творчий») рівень психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту.

4. Виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$, $p < 0,01$) між рівнем сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту та низкою чинників, які стосуються: а) макрорівня (місце розташування навчального закладу); б) мезорівня (тип навчального закладу); в) мікрорівня (стать, вік та стаж управлінської діяльності менеджерів освіти).

5. У ході аналізу *чинників макрорівня* (місце розташування навчального закладу) встановлено: а) менеджери освіти міських шкіл за рівнем розвитку конфліктологічних знань випереджають менеджерів освіти сільських шкіл; б) для менеджерів освіти сільських шкіл більш значущою, порівняно з менеджерами освіти міських шкіл, є ціннісна орієнтація «на інтереси справи», тоді як для менеджерів освіти міських шкіл більш значущою, порівняно із менеджерами освіти сільських шкіл, є орієнтація «на офіційну субординацію»; в) менеджери освіти міських шкіл в середньому виявляють дещо нижчий рівень агресивності, ніж їхні колеги із сільської місцевості.

6. У процесі аналізу *чинників мезорівня* (тип навчального закладу) виявлено: а) менеджери освіти нового типу випереджають менеджерів освіти традиційного типу за рівнем конфліктологічних знань; б) менеджери освіти нового типу більше орієнтовані на «офіційну субординацію» та «на себе», водночас у менеджерів освіти традиційних шкіл переважає «орієнтація на справу» та «на ставлення до підлеглих»; в) рівень ригідності менеджерів освіти нового типу перевищує рівень ригідності менеджерів освіти традиційних шкіл.

7. У ході аналізу *чинників мікрорівня* встановлено вплив:

– *статі*: а) за рівнем конфліктологічних знань менеджери освіти-жінки випереджають менеджерів освіти-чоловіків; б) менеджери освіти-чоловіки більше пов'язують конфлікт з виявами фізичної та вербальної агресії, тоді як менеджери освіти-жінки більше пов'язують конфлікт із психологічною

несумісністю; в) чоловіки більше, порівняно з жінками, орієнтуються «на себе» та «на офіційну субординацію», тоді як жінки більше, порівняно з чоловіками, орієнтуються «на інтереси справи» та «на підлеглих»; г) менеджери освіти-чоловіки випереджають менеджерів освіти-жінок за рівнем вияву агресивності та ригідності, тоді як жінки випереджають чоловіків за рівнем тривожності та фрустрації;

– *віку*: а) менеджери освіти віком від 45 до 55 років переважають представників інших вікових груп за такими конфліктологічними вміннями та навичками, як уміння «приймати оптимальне рішення в умовах конфлікту» та уміння «прогнозувати виникнення конфлікту»; б) менеджери освіти віком понад 55 років переважають інші вікові групи щодо рівня розвитку вмінь та навичок «конструктивного сприйняття критики»;

– *стажу управлінської діяльності*: а) для менеджерів освіти зі стажем управлінської діяльності до 5 років переважаючою є така стратегія поведінки в конфлікті, як «боротьба»; від 5 до 10 років – стратегія «пристосування» та понад 10 років – стратегія «уникнення»; б) для переважної більшості новопризначених менеджерів освіти (до 5 років управлінського стажу) домінуючою є така ціннісна орієнтація в діловій взаємодії, як «орієнтація на себе», від 5 до 10 років – орієнтація «на інтереси справи» та орієнтація «на ставлення до підлеглих», понад 10 років – орієнтація «на офіційну субординацію».

8. Результати *формульованого експерименту* підтвердили висунуту гіпотезу і показали, що підвищити рівень психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту можна шляхом використання в системі післядипломної педагогічної освіти спеціальної технології, яка забезпечує реалізацію таких психологічних умов: а) оволодіння знаннями, що розкривають сутність взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту; б) оволодіння методами діагностики основних компонентів психологічної готовності до такої взаємодії та чинників, які впливають на неї; в) оволодіння засобами та прийомами

забезпечення ефективної взаємодії менеджерів освіти з персоналом освітньої організації в умовах конфлікту.

Проведене дослідження відкриває перспективи подальших розробок з проблеми психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом організації в умовах конфлікту. До *перспективних напрямків* подальшого дослідження проблеми можна віднести: підготовку практичних психологів до надання психологічної допомоги менеджерам освіти щодо взаємодії з персоналом організації в умовах конфлікту; розробку моделі психолого-управлінського консультування менеджерів з проблем формування психологічної готовності до взаємодії в умовах конфлікту та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аверьянов А.И.* Социальное взаимодействие: зарубежный опыт исследования проблемы: Лекция. – М.: МГУКИ, 2000. – 36 с.
2. *Альберт М., Мексон М.Х., Хедоури Ф.* Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
3. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
4. *Ануфрієва Н.М., Зелинська Т.М., Туриніна О.Л.* Навчально-методичний комплекс із самостійної роботи по соціальній психології. – К.: МАУП, 2006. – 210 с.
5. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: Учебник. – М., 1999. – 551 с.
6. *Ахтамзян Н.А.* Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 67–74.
7. *Байбородова Л.В.* Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ярославский государственный университет. – Казань, 1994. – 44 с.
8. *Банькина С.В., Степанов Е.И.* Конфликты в современной школе: Изучение и управление. – М.: ИПК и ПРНО МО, 2006. – 184 с.
9. *Берн Ш.М.* Гендерная психология. – СПб.: Нева, 2001. – 320 с.
10. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Общ. ред. М.С. Мацковского. – М.: Лист-Нью; Центр общечеловеческих ценностей, 1997. – 336 с.
11. *Битянова М.Р.* Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: Учеб. пособие. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
12. *Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г.* Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
13. *Бодалев А.А.* Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
14. *Болтівець С.І.* Педагогічна психогігієна: теорія та методика. – К.: Редакція «Бюлетеня вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с.
15. *Бондарчук О.І.* Гендерні характеристики особистості та аналіз основних підходів до їх вивчення // Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – С. 66–80.
16. *Бондарчук О.І.* Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної освіти до управління конфліктами в освітніх організаціях // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 10. – С. 8–11.

17. *Бондарчук О.І.* Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення // Актуальні проблеми психології: Т.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки – К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 1. – С. 111–114.

18. *Борисова Е.М., Логинова Г.М., Мдивани М.О.* Диагностика управленческих способностей // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 112–121.

19. *Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.* Внимание: конфликт! – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1989. – 190 с.

20. *Боришевський М.Й.* Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності. – К.: Дніпро, 2001. – 74 с.

21. *Бочарова Ю.Ю.* Конфликт-ориентированный подход в образовании ФРГ // Образование: исследование в мире: Международный научный педагогический Интернет-журнал под патронатом Российской академии образования и Государственной научной библиотеки им. К.Д. Ушинского, 2003.

22. *Буй К.Т.* Социально-психологическая готовность менеджеров к разрешению конфликтных ситуаций в условиях совместного предприятия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Московский государственный социальный университет (МГСУ). – М., 2002. – 227 с.

23. *Бьюль А., Цёфель П.* SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: Пер. с нем. – СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2002. – 608 с.

24. *Валкер Д.* Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов / Пер. с нем. Р.С. Эйвадиса. – СПб.: Светлячок, Речь, 2001. – 218 с.

25. *Васильюк Ф.Е.* Типология переживания: анализ преодоления конфликтных ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

26. *Васильев Н.Н.* Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2006. – 174 с.

27. *Ващенко І.В., Гиренко С.П.* Сучасні проблеми педагогічної конфліктології // Психолого-педагогічні основи гуманізації виховання і навчання: Зб. наук. праць. – Рівне: Теніс, 2000. – С. 94–98.

28. *Введение в практическую социальную психологию* / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. – М.: Смысл, 1996. – 360 с.

29. *Веттэн Д.А., Камерон К.С.* Развитие навыков менеджмента: Пер. с англ. / Под ред. В.А. Спивака. – 5-е изд. – СПб.: Нева, 2004. – 672 с.

30. *Вознюк А.В.* Психологічні умови попередження конфліктів у процесі проведення атестації педагогічних працівників в навчальних закладах I-II рівнів акредитації // Актуальні проблеми психології. Том I: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка,

Л.М. Карамушки – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 10. – С. 11–15.

31. *Войтович М.В.* Особливості індивідуального психологічного консультування керівників організацій з проблем управління // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки – К.: Міленіум, 2001, випуск 1. – С. 115–127.

32. *Войтович М.В.* Формування конфліктної компетентності у майбутніх менеджерів // Теоретико-методологічні проблеми вдосконалення психологічної підготовки менеджерів: Зб. наук. праць. – К.: Персонал, № 1 (55), 2000, додаток № 3 (8). – С. 101–102.

33. *Воляннюк Н.Ю.* Психологія професійного становлення тренера: Монографія. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.

34. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 328 с.

35. *Глазл Ф.* Конфликтменеджмент: Настольная книга руководителя и консультанта: Пер. с нем. / Ф. Глазл. – Калуга: Духовное познание, 2002. – 505 с.

36. *Горелова Д.В.* Формирование у будущих учителей профессионально-педагогической готовности к диагностике и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Военный институт физической культуры. – СПб., 1998. – 16 с.

37. *Горностай П.П.* Диагностика и коррекция ролевых конфликтов // Журнал практического психолога. – 1999. – № 1. – С. 44–54.

38. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб: Питер, 2003. – 464 с.

39. *Денисов О.И.* Развитие конфликтологической компетентности руководителей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Российская Академия государственной службы при Президенте РФ. – М., 2001. – 25 с.

40. *Дзвінчук Д.І.* Психологічні основи ефективного управління: Навч. посібник. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА». – 2000. – 280 с.

41. *Дзюба Т.М.* Деякі аспекти взаємодії заступника директора школи з педагогами в умовах конфлікту // Актуальні проблеми психології: Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2003. – Ч. 10. – С. 17–21.

42. *Дзюба Т.М.* Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – Полтава: ПОППО. – 2005. – 64 с.

43. *Дзюба Т.М.* Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Науковий вісник Південноукраїнського державного пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. праць. Спец. випуск «Теорія та практика управління педагогічними процесами». – Одеса, 2002. – С. 91–97.

44. *Дзюба Т.М.* Конфліктологія в освітньому менеджменті: Тренінгова програма для керівників загальноосвітніх навчальних закладів. – Полтава, 2005.

– 52 с.

45. *Дзюба Т.М.* Психологічна готовність заступника директора школи до взаємодії в умовах конфлікту: результати емпіричного дослідження // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки – К.: Міленіум, 2006. – Част. 18. – С. 34–39.

46. *Дзюба Т.М.* Роль особистості керівника школи у профілактиці конфліктів // Директор школи. – № 34, вересень, 2002. – С. 6–8.

47. *Дзюба Т.М.* Система чинників, які впливають на розвиток конфліктологічної готовності заступника директора школи // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. VIII, част. 9. – К., 2006. – С. 133–144.

48. *Дзюба Т.М.* Технологія формування психологічної готовності заступників директорів шкіл до взаємодії в умовах конфлікту // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, № 740. – Серія «Психологія». Випуск 36. – Харків, 2006. – С. 46–52.

49. *Дзюба Т.М.* Умови ефективного формування психологічної готовності заступників директорів шкіл до взаємодії в умовах конфлікту / Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–24 листопада 2006 р., м. Київ) / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 98–99.

50. *Дринка З.З.* Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Калининградский государственный университет. – Калининград, 2000. – 20 с.

51. *Дмитриев А.В.* Конфликтология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 320 с.

52. *Дуткевич Т.В.* Конфліктологія з основами психології управління: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.

53. *Дьяченко М.М., Кандыбович А.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 176 с.

54. *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.

55. *Емельянов С.М.* Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2001. – 400 с.

56. *Ермаченко Л.И.* Особенности профессиональной деятельности педагогов с чертами истероидности и специфика влияния на них. – М., 1997. – 161 с.

57. *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.

58. *Ефимова Е.Е.* Развитие коммуникативных умений будущего учителя

// Вестник СНО. – № 13. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 65–67.

59. *Ефимова Е.Е.* Формирование конфликтной компетентности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2001. – 20 с.

60. *Сльникова Г.В.* Створити таке середовище, яке б найкраще узгоджувало, гармонізувало, задовольняло особисті та суспільні потреби // Освіта України. – 2002. – № 30. – 12 квітня. – С. 6.

61. *Зайцева Е.В.* Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе «руководитель – подчинённый»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Российская Академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М., 1998. – 24 с.

62. *Зайчикова Т.В.* Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – К., 2005. – 191 с.

63. *Зеркин Д.П.* Основы конфликтологии: Курс лекций. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 480 с.

64. *Зигерт В., Ланг Л.* Руководить без конфликтов / Пер. с нем. – М.: Экономика, 1990. – 368 с.

65. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

66. *Золотухін Г.* Слово як конфліктоген // Соціальна психологія. – 2004. – № 1. – С. 72–85.

67. *Ионин Л.Г.* Понимающая социология. Историко-критический анализ. – М.: Наука, 1979. – 205 с.

68. *Ишмуратов А.Т.* Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. – К.: Наук. думка, 1996. – 190 с.

69. *Каган М.С.* Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

70. *Калашиников Д.* Конфликты в организации: социально-конфликтологический уровень анализа (по результатам экспертного опроса управленческого персонала) // Управление персоналом. – 1999. – № 7. – С. 17–22.

71. *Карамушка Л.М.* Модель психологічного консультування керівників освітніх закладів з проблем управління // Практична психологія в контексті культур. – К.: Ніка-Центр, 1998. – С. 125–146.

72. *Карамушка Л.М.* Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.

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

74. *Карамушка Л.М.* Управлінські конфлікти: Словник-довідник термінів з конфліктології. – К.; Чернівці: ЧДУ, 1995. – С. 285–287.

75. *Карамушка Л.М.* Психологія управління: Навч. посіб. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.

76. *Карамушка Л.М., Малигіна М.П.* Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до

управління: Методичні рекомендації. – К. – Рівне, 2003. – 20 с.

77. *Карамушка Л.М., Філь О.А.* Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія. – К.: Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.

78. *Кашанов М.М.* Теория и практика решения конфликтных ситуаций / Институт «Открытое общество», Международная академия психологических наук, Ярославское региональное отделение РПО. – М.; Ярославль: Ремдер, 2003. – 182 с.

79. *Кемпбел Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и в прикладных исследованиях. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 331 с.

80. *Кирибаум Э.И.* Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1986. – 189 с.

81. *Ковалев А.Г., Бойко В.В.* Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.

82. *Ковалевская Е.В.* Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Кн. 2. – М.: МНПИ, 2000. – 256 с.

83. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

84. *Коломінський Н.Л., Бондарчук О.І.* Конфлікти та психологічна підготовка менеджерів освіти до їх прогнозування, запобігання та розв'язання // Конфлікт у суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали Третьої міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 17–20 травня 1995 р.). – К.; Чернівці, 1995. – С. 303–307.

85. *Коломінський Н.Л., Бондарчук О.І.* Стиль поведінки керівника в конфліктній ситуації: діагностування та шляхи оптимізації // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 1. – С. 91–95.

86. *Комаров В.Ф.* Управленческие имитационные игры. – Новосибирск: Наука, Сибирс. отд-ние, 1998. – 272 с.

87. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1994. – 335 с.

88. *Коренева Л.И.* Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4 (32). – С. 78–83.

89. *Костюшко Ю.О.* Аналіз міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту: літературний огляд // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 18. – С. 88–91.

90. *Костюшко Ю.О.* Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – 21 с.

91. *Кравченко Л.М.* До проблеми самоменеджменту керівника школи та

вчителя // Постметодика. – 2000. – № 5 (31). – С. 29–31.

92. *Краткий психологический словарь* / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

93. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 207 с.

94. *Крысько В.Г.* Социальная психология: Словарь-справочник. – М.; Мн.: АСТ, Харвест, 2001. – 687 с.

95. *Куликов Л.В.* Психологические исследования. – СПб.: Питер, 2001. – 184 с.

96. *Куницына В.Н.* Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

97. *Курдюмова И.М.* Конфликты в сфере управления школой // Педагогика. – 1992. – № 11–12. – С. 44–47.

98. *Кушнірюк В.М.* Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктам у педагогічному процесі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 19 с.

99. *Лебедев А.Н.* Прогнозирование и профилактика межличностных производственных конфликтов в условиях нововведений // Психологический журнал. – Т. 13. – № 5. – 1992. – С. 71–79.

100. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 339 с.

101. *Леонов Н.И.* Влияние гендерных различий на стиль поведения в конфликте // IV Рос. универ.-акад. науч.-практ. конф.: Тезисы. – Ижевск, 1999. – С. 125–129.

102. *Леонов Н.И.* Гендерные стереотипы как конфликтогенный фактор в управлении // Известия Академии труда и занятости. – 1998. – № 3–4. – С. 56–69.

103. *Леонов Н.И.* Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.

104. *Леонов Н.И.* Концептуальные подходы в исследовании конфликтного поведения // Ежегодник РПО. – Ижевск, 2002. – Т. 9. – Вып. 5. – С. 48–54.

105. *Леонов Н.И.* Онтологическая сущность конфликтов // Ярославский психологический вестник. Вып. 4. – М. – Ярославль, 2001. – С. 19–28.

106. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.

107. *Ложкин Г.В., Волянюк Н.Ю.* Психологическая детерминация личности субъектов профессиональной деятельности // Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии культуры мира и согласия. Тезисы докладов выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. – Том II. – М. – СПб.: Наука, 2004. – С. 66–68.

108. *Ложкин Г.В., Повякель Н.И.* Практическая психология конфликта. – К.: Профессионал, 2007. – 456 с.

109. *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. 142–128.

110. *Ложкін Г.В., Юрківський Є.В., Мочанін І.Л.* Практикум з конфліктології. – Тернопіль: Воля, 2005. – 168 с.

111. *Лозниця В.С.* Психологія менеджменту. Теорія і практика: Навч. посібник. – К.: Ексоб, 2001. – 512 с.

112. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

113. *Лукашенок О.Н.* Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский государственный педагогический университет. – М., 1998. – 16 с.

114. *Лушин П.В.* Личностные изменения как процесс: теория и практика. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.

115. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія: Навч. посібник.– 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с.

116. *Маслов В.І.* Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – С. 63–66.

117. *Математические* методы анализа и интерпретации социологических данных. – М., 1989. – 318 с.

118. *Мельникова О.Т.* Качественные методы в решении практических социально-психологических задач // Введение в практическую психологию. – М.: Смысл, 2000. – С. 265–280.

119. *Методы* анализа документов в социологических исследованиях. – М., 1985. – 218 с.

120. *Мисенко О.В.* Модификация методики исследования особенностей межличностного восприятия в конфликтной ситуации // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – С. 129–149.

121. *Митина О.В., Петренко В.Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 15–21.

122. *Можаровський В.А.* Соціальний конфлікт і консенсус: історико-соціологічний аналіз: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук.: 22.00.01 / Інститут соціології НАН України. – К., 1999. – 21 с.

123. *Моргун В.Ф.* Психолого-педагогічні аспекти інтеграції та диференціації навчання // Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно орієнтованої освіти: Модульний посібник / Автори-упорядники: В.Р. Ільченко, П.І. Матвієнко, Н.І. Білик. – Полтава: ПОППО, 2003. – С. 86–108.

124. *Найдёнов М.И.* Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1989. – 239 с.

125. *Найденова Л.А.* Роль рефлексивного потенциала группы в активизации творческого потенциала учащихся: Дис. ... канд. психол. наук:

19.00.01, – К., 1993. – 192 с.

126. *Никандров В.В.* Неэмпирические методы психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 405 с.

127. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.

128. *Олійник В.В.* Проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи в сучасних умовах // Освітня система сільського регіону: проблеми та перспективи розвитку: Зб. наук. праць / Уклад. Н.І. Клокар, М.С. Солодуха. – К.: КПВД «Педагогіка», 2000. – С. 242–248.

129. *Ольшанский В., Волжская Н.* Игры, в которые мы играем, или почему возникают и как происходят школьные конфликты // Директор школы. Украина. – 2000. – № 7. – С. 8–17.

130. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.

131. *Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки.* – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.

132. *Основи психолого-управлінського консультування: Навч. посібник / Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, М.В. Войтович та ін.; За наук. ред. Л.М. Карамушки.* – К.: МАУП, 2002. – 136 с.

133. *Паньковець В.Л.* Проблеми професійного стресу менеджерів освітніх організацій // Актуальні проблеми психології. – Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2003. – Ч. 9. – С. 126–130.

134. *Парсонс Т.* Американская социология. Проблемы, перспективы, методы. – М.: Прогресс, 1972. – 392 с.

135. *Парыгин Б.Д.* Анатомия общения. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.

136. *Перевезій Т.* Експериментальне вивчення мотивації директорів шкіл до підвищення кваліфікації // Освіта і управління. – 1999. – № 2. – С. 87–96.

137. *Петровская Л.А.* К вопросу о конфликтной компетентности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 41–45.

138. *Пилипец И.С.* Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Самарский государственный университет. – Самара, 1998. – 18 с.

139. *Пірен М.І.* Деонтологія конфліктів і управління: Навч.-практ. посібник. – К.: УАДУ, 2001. – 377 с.

140. *Пірен М.І.* Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 200 с.

141. *Пірен М.І.* Конфліктологія: Підручник. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.

142. *Платонов К.К.* Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.

143. *Потапшник М.М., Моисеев А.М.* Управление современной школой (в вопросах и ответах). – М.: Новая школа, 1997. – 367 с.

144. *Потеряхин А.Л.* Психология управления: Основы межличностного

общения. – К.: ВИРА-Р, 1999. – 384 с.

145. *Практическая психодиагностика. Методы и тесты: Учеб. пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского.* – Самара, 2000. – 672 с.

146. *Приходько Ю.О.* Особливості ціннісних орієнтацій керівних кадрів освіти у мотивації їхнього професійного вдосконалення // Вісник післядипломної освіти: Зб. наукових праць. Вип. 4 / Ред. кол.: В.В. Олійник та ін. – К.: Міленіум, 2007. – С. 198–209.

147. *Радчук Г.К.* Психологічна діагностика: основні методи, їх характеристика і особливості використання // Соціальна робота в Україні: теорія та практика: Посібник для підвищення кваліфікації психологів центрів соціальних служб для молоді. – Ч. 5; За ред. Я. Ходорчук. – К.: ДЦССМ, 2003. – С. 94–104.

148. *Реутов М.И.* Подготовка будущих учителей к ведению переговоров при разрешении конфликтных ситуаций в школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского. – Калуга, 2000. – 25 с.

149. *Решетникова К.В.* Методы диагностики организационных конфликтов // Управление человеческими ресурсами: менеджмент и консультирование / Под ред. В.В. Щербины. – М.: Независимый институт гражданского общества, 2004. – С. 309–325.

150. *Романова Е.С.* Графические методы в практической психологии. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.

151. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

152. *Рыбакова М.М.* Особенности педагогических конфликтов // Хрестоматия по социальной психологии / Сост. Т.В. Крутасова. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 222 с.

153. *Самсонова Н.В.* Конфликтологическая компетентность специалистов // Вуз XXI века и культура: Сборник статей по материалам одноименного международного семинара. – Казань: КГТУ, 2000. – С. 72–74.

154. *Самсонова Н.В.* Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования. – Калининград: КГУ, 2002. – 225 с.

155. *Самсонова Н.В.* Методологические основы конфликтологической подготовки будущего учителя // Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Волгоград: ВГПИ, 2002. – С. 62–68.

156. *Самсонова Н.В.* Формирование конфликтологической культуры специалиста: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Калининградский государственный университет. – Калининград, 2003. – 40 с.

157. *Свенцицкий А.Л.* Социальная психология управления. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. – С. 120–128.

158. *Семёнов И.Н.* Рефлексивно-психологические основы профессионально-акмеологической подготовки менеджеров быстроразвивающихся организаций // Персонал. – 2000. – № 1 (55). –

Приложение № 3 (8). – С.14–16.

159. Семёнова В.В. Качественные методы в социологии // Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение социальной реальности. – М.: Добросвет, Книжный дом «Университет», 1998. – С. 387–445.

160. Семиченко В.А. Готовність вчителя до реалізації гуманних відносин з учнями // Міжнародний семінар з гуманітарної психології та педагогіки (Рівне, 15–17 червня 1998 р.): Тези доповідей і повідомлень / Відп. ред. Г.О. Балл. – К. – Рівне: Ліста, 1998. – С. 90–92.

161. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

162. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

163. Серкіс Ж.В. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 140–150.

164. Серкіс Ж.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 21 с.

165. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Питер, 1996. – 389 с.

166. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів та слухачів курсів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

167. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости учителя: Навч. посібник. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.

168. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації. Аналітичне дослідження: (Проект ПРООН, МФ «Відродження») / В. Олійник (керівник проекту), Я. Болюбаш, Л. Даниленко, В. Довбищенко, І. Єрмаков, С. Клепко; за ред. П. Згаги. – Полтава – К.: ПОШПО, 2003. – С. 60–63.

169. Ситников А.П. Акмеологический тренинг. Теория, методика, психотехнологии. – М.: ТДБ, 1996. – 429 с.

170. Словник-довідник термінів з конфліктології / За ред. М.І. Пірен, Г.В. Ложкіна. – К., 1995. – 332 с.

171. Соснин В.А. К исследованиям конфликтов в социальной психологии США в связи с психологическим климатом // Социально-психологический климат коллектива: теория и практика изучения. – М.: Наука, 1979. – 176 с.

172. Соснин В.А., Лунев П.А. Социально-психологический подход к исследованию конфликтов // Социальная психология / Отв. ред. А.Л. Журавлёв. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – С. 219–230.

173. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти: Наук.-метод. посібник

/ М.Й. Боришевський, В.В. Москаленко, В.А. Семиченко, О.І. Бондарчук та ін. – К.: Логос, 2005. – 128 с.

174. *Степанов С.Ю., Варламова Е.П.* Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60–68.

175. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 672 с.

176. *Сухобская Г.С.* Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 45–48.

177. *Тащева А.И.* Методика исследования межличностного восприятия в конфликтной ситуации // Методы исследования межличностного восприятия «Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой, В.С. Агеева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 37–43.

178. *Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. зал. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.*

179. *Тонков Е.Е.* Педагогическое управление конфликтом: Монография. – М. – Белгород: Изд-во Белгородского государственного университета, 1999. – 294 с.

180. *Третяк О.С.* Саморегуляція діяльності вчителя у кризових ситуаціях педагогічної взаємодії: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2006. – 20 с.

181. *Туриніна О.Л.* Особливості формування готовності до вирішення конфліктів у майбутніх менеджерів // Актуальні проблеми морального виховання в сім'ї та школі. – Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2003. – С. 27–36.

182. *Тютюнник В.И.* Основы психологических исследований. – М.: Наука, 2002. – 297 с.

183. *Устинов И.Е.* Формирование готовности будущих менеджеров государственной службы к управленческому общению в конфликтных ситуациях средствами физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Санкт-Петербургская академия физической культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2000. – 16 с.

184. *Уткин Э.А.* Конфликтология. Теория и практика. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», ЭКМОС, 1998. – 264 с.

185. *Федорчук В.М.* Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: Навч.-метод. посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.

186. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

187. *Філь О.А.* Конкурентоздатна управлінська команда освітньої організації: розуміння практичними психологами сутності феномена, структури, принципів взаємодії // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.:

Институт психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Част. 9. – С. 136–140.

188. *Фокин В.А.* Динамическая модель конфликта // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 42–50.

189. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции / Пер с нем. Г.В. Барышниковой; Под ред. Е.Е. Соколовой, Т.В. Родионовой. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 479 с.

190. *Харханова Г.С.* Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Калининградский государственный университет. – Калининград, 1999. – 19 с.

191. *Хасан Б.И.* Природа и механизмы конфликтофобии // Конфликт в конструктивной психологии: Тезисы докладов и сообщений на II Научно-практической конференции по конструктивной психологии (Красноярск, 7–10 июня 1990 года). – Красноярск, 1990. – С. 8–12.

192. *Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск: РИЦ Красноярского ун-та, 1996. – 86 с.

193. *Хасан Б.И., Сергоманов П.А.* Психология конфликта и переговоры. Учебн. пособие. – М.: МИРОС, 2004. – 183 с.

194. *Хекхаузен Х.* Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций. – СПб., 2001. – 212 с.

195. *Холл С., Гарднер Л.* Теории личности. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 529 с.

196. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты: Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 558 с.

197. *Худякова В.І.* Психологічні умови оптимізації управлінської взаємодії керівника з підлеглими в закладах освіти: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. III, част. 6. – К., 2003. – С. 157–162.

198. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (основные положения исследования и применение). – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

199. *Хьюсман Р., Хэтфилд Д.* Фактор справедливости, или «И это после всего, что я для тебя сделал...»: Пер. с англ. – М.: Знание, 1992. – 94 с.

200. *Цой Л.Н.* Практическая конфликтология / Социология школьной конфликтологии. – М.: Глобус, 2001. – Кн. 1. – 231 с.

201. *Черевко В.П.* Теоретичні основи підвищення комунікативної компетентності майбутнього менеджера / Психологія: Зб. наук. праць. Випуск 12. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С. 287–297.

202. *Шакуров Р.Х.* Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 280 с.

203. *Шатино Д.* Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов. – Кишинев, 1997. – 360 с.

204. *Швалб Ю.М.* Целеполагание как феномен сознания. – К.: Стилос, 1997. – 72 с.

205. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании: Ч. 1

Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 541 с.

206. *Шевцова М.Н.* Соотношение самооценки учителя и стиля его взаимодействия с классом учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2000. – 24 с.

207. *Шейнов В.П.* Конфликты в нашей жизни / Практическая конфликтология: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – 624 с.

208. *Шепель В.М.* Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.

209. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М.: Прогресс, 1969. – 535 с.

210. *Шкурко Я.І.* Вплив комунікативних особливостей керівника-жінки закладу освіти на ефективність її управлінської діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 19 с.

211. *Щотка О.П.* Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2003. – 21 с.

212. *Юрківський Є.В.* Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 29 с.

213. *Intel®* Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група BHV, 2004. – 416 с.

214. *Benne, t N., Harris, A., Preddy, M.* Organizational effectiveness an improvement in education. – London: Open University Press, 1997. – 304 p.

215. *Colhoun, P.S., Smith, W.P.* Integrative Bargaining: does gender make a difference? // International Journal of Conflict Management. – 1999. – № 10(3). – P. 203–224.

216. *Deutsch, M.* Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research // Journal of Social Issues. – Vol. 50, No.1.1994. – P. 13–32.

217. *Dzuba, T.* Research of Conflictogens in the System. XII European Congress of Work and Organizational Psychology, May 12–15, 2005, Istanbul, Turkey (Abstract, CD ROM).

218. *Heider, F.* The Psychology of Interpersonal Relations. – New York, 1958. – 608 p.

219. *Henry, I.* Conflict in schools. Fertile ground for moral growth / Phi Delta Kappan. – 2000. – № 3. – P. 223–227.

220. *Konfliktmanagement an schulen – moeglichkeiten und grenzen der schulmediation / Ch. Simsa, W. Schbarth.* – Frankfurt am Vain: Dt. inst. fuer intern. paed. forschung, 2001. – 258 s.

221. *Layole, G.* Une approche culturelle et communicationnelle de la résolution des conflits // Memoir de Licence: Dénouer les conflits professionnels: l'intervention paradoxale. – Paris, 1984. – P. 60.

222. *Mayers, B.* The dynamics of conflict resolution: a practitioner' guide. –

San Francisco, Josser-Bass, 2000. – 233 p.

223. *Migel A., Dorado.* Emotion and Conflict Behaviours: May the Effectiveness be Predicted? XII European Congress of Work and Organizational Psychology, May 12–15, 2005, Istanbul, Turkey (Abstract, CD ROM).

224. *Moreno, J.L.* Psychodrama. V.1 (3 rd.ed.). – Beacon, New York: Beacon Hause, 1964. – P. 335–350.

225. *Putnam, L.L., Wilson, C.E.* Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale / Eds. M. Burgoon, Communication yearbook – Beverly Hills, CA: Sage, 1982. Vol. 6. – P. 629–952.

226. *Rappoport, A.* Conflict in Man-Made Environment. – Baltimore, 1974. – 174 p.

227. *Rubin, I.* Models of Conflict Management // Journal of Social Issues. Vol. 50, No1, 1994. – P. 34–45.

228. *Taifel, H.* Social stereotypes and social groups. – In: Turner J.C., Giles H. (eds.) Intergroup behavior. – Oxford: Basil Blackwell, 1981. – P. 144–167.

229. *Thomas, K.W.* Conflict and negotiation // Handbook of industrial and organizational psychology / Eds. V.D. Dunnette. – Palo Alto, CA, 1992. – P. 889–935.

230. *Van de Vliert, E., Kabanoff, B.* Toward theory-based measures of conflict management // Academy of Management Journal, 1990. – № 33. – P. 239–347.

ДОДАТКИ

**МЕТОДИКИ
ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ
В УМОВАХ КОНФЛІКТУ**

МЕТОДИКА
ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ
У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ А.І. ТАЩЕВОЇ
(МОДИФІКАЦІЯ О.В. МІСЕНКО)

(Мисенко О.В. Модифікація методики дослідження особливостей межличностного восприятия в конфликтной ситуации // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5. – С. 23–27.

Методы исследования межличностного восприятия. Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой, В.С. Агеева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 103 с. – С. 37–43.)

Мета дослідження. Дослідження рівня знання респондентами сутності конфлікту та особливостей сприйняття феномену «конфлікт».

Завдання 1

Інструкція для учасників опитування

Шановний учаснику опитування!

Просимо Вас максимально ґрунтовно (як Ви це розумієте) дати визначення поняття «конфлікт». Запишіть, будь ласка, Ваш варіант визначення, завершуючи фразу:

«Конфлікт – це _____».

Обробка та інтерпретація результатів дослідження

Обробка результатів завдання 1 здійснюється за допомогою методу контент-аналізу відповідно до наведеної шкали оцінювання (використано шкалу, розроблену Л.М. Карамушкою, М.В. Войтович [32; 73].

Шкала оцінювання отриманих відповідей:

1. «Повністю правильна відповідь»: вказуються всі найістотніші ознаки

конфлікту.

2. «Частково правильна відповідь»: а) вказуються не всі, а лише окремі, суттєві ознаки конфлікту; б) окрім суттєвих, вказуються й несуттєві ознаки конфлікту.
3. «Неправильна відповідь»: не вказано жодної суттєвої ознаки конфлікту.

Завдання 2

Інструкція для учасників опитування

Перед Вами список слів, які так чи інакше пов'язані з поняттям «конфлікт». Слова у списку розташовано в довільному порядку. Вам потрібно розподілити всі слова списку на відрізок прямої справа та зліва від терміна «конфлікт» так, щоб відстань між кожним словом і терміном «конфлікт» відображала їх смислову спорідненість. Важливі саме ці відстані, справа та зліва слова розміщуються лише для зручності, оскільки в одному й тому ж місці може бути розташовано декілька слів. Позначку слова на шкалі робіть за допомогою того порядкового номера, під яким подано слово у списку.

Список слів

1в. Незгода	8а. Боротьба	15а. Бій
2а. Бійка	9б. Лайка	16в. Розбіжність
3б. Сварка	10в. Розбрат	17б. Чвари
4б. Суперечка	11в. Протиріччя	18в. Опір
5а. Сутичка	12в. Розлад	19б. Наклеп
6б. Скандал	13а. Рукопашна	20а. Прочуханка
7а. Битва	14б. Сперечання	21в. Непорозуміння

I—I—I—I—I—I—I—I—I—I—I—**К**—I—I—I—I—I—I—I—I—I—I

Обробка та інтерпретація результатів дослідження

Опрацювання отриманих даних передбачає кілька етапів.

Перший етап. Визначається «фізична» відстань між словами із

запропонованого списку та терміном «конфлікт». Відповідно до шкали слова розташовуються на 10 місцях таким чином, що найближче до середини (літера К) розміщуються слова, які найповніше розкривають зміст терміна «конфлікт». Слова, розміщені на перших трьох поділках справа й зліва від літери К, утворюють семантичне ядро терміна «конфлікт».

Зауважимо, що одне й те ж місце може бути присуджено відразу кільком словам. Для зручності опрацювання дані заносять у таблицю.

**Зведена таблиця
інтерпретації терміна «конфлікт» _____ групи**

№ з/п	Слова списку	Місце	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	С _м	С _б	С
		Бали	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1			
	Незгода														
	Бійка														
														
	Суперечка														

С_м – сума місць цього слова (дорівнює числу членів групи).

С_б – сума балів цього слова в групі.

С – психологічна насиченість слова в групі.

Для обчислення суми балів (С_б) по кожному слову додаються всі цифри, отримані після опрацювання відповідей кожного респондента. Результат ділиться на кількість членів групи, що дозволяє отримати середню емоційну значущість (психологічну насиченість) цього слова в опитуваній групі.

Середня емоційна насиченість слова (С) обчислюється до десятих і може коливатися від 10 до 1 бала.

Другий етап. Проведення контент-аналізу для визначення шкальної приналежності слів, що утворили семантичне ядро поняття «конфлікт».

Шкала А. «Конфлікт як фізична агресія»: 2а, 5а, 7а, 8а, 13а, 15а, 20а.

Шкала Б. «Конфлікт як вербальна агресія»: 3б, 4б, 6б, 9б, 14б, 17б, 19б.

Шкала В. «Конфлікт як психологічна несумісність»: 1в, 10в, 11в, 12в, 16в, 18в, 21в.

МЕТОДИКА

«УПРАВЛІННЯ МІЖОСОБИСТІСНИМИ КОНФЛІКТАМИ»

(Д.А. ВЕТТЕН, К.С. КАМЕРОН)

(Дэвид А. Вэттен, Ким С. Камерон. Развитие навыков менеджмента. – 5-е изд. / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. – 672 с. – С. 459–460.)

Мета дослідження. Визначення рівня сформованості конфліктологічних умінь і навичок.

Інструкція для учасників дослідження

Шановний учаснику дослідження!

Просимо Вас оцінити запропоновані твердження відповідно до наведеної нижче шкали. Пам'ятайте, Ваша відповідь має відображати реальну поведінку, а не бажану! Спробуйте бути відвертими.

Шкала оцінювання:

1 бал – цілком не згоден; 2 бали – не згоден; 3 бали – швидше не згоден; 4 бали – швидше згоден; 5 балів – згоден; 6 балів – цілковито згоден.

Коли я помічаю, що дії іншої людини потребують корекції, то:

1. Виражаючи своє невдоволення, прагну не образити особистість і не звинувачую її в тому, що вона дбає лише про власні інтереси.
2. Розповідаючи про свої сумніви, я говорю про них як про власні проблеми.
3. Я стисло описую проблему в контексті ситуації, її наслідки, а також почуття, які вона викликала в мене.
4. Я чітко визначаю порушені стандарти й очікування, що не справдилися.
5. Я висуваю конкретну пропозицію, деталізуючи найбільш суттєвий варіант.

6. Я наполегливо пояснюю власну точку зору, допоки інша людина її не зрозуміє.
7. Я підтримую двосторонню комунікацію шляхом заохочення у співрозмовникові бажання висловити власне бачення проблеми й поставити запитання.
8. Якщо мене бентежить одразу кілька проблем, я розглядаю їх послідовно.

Коли хто-небудь жаліється на те, що я зробив:

9. Я шукаю позицію нашої взаємної узгодженості.
10. Я виявляю щирий інтерес а увагу до будь-якої думки, навіть якщо я з нею не згоден.
11. Я не намагаюся виправдовуватися або захищатися.
12. Я намагаюся отримати додаткову інформацію: ставлю допоміжні запитання, спрямовані на те, щоб отримати конкретну й розгорнуту інформацію.
13. Я не розпорошую, а концентрую увагу на якійсь окремо взятій проблемі.
14. Я віднаходжу такі аргументи критики, з якими можу погодитися.
15. Я прошу співрозмовника сформулювати, якою він хотів би бачити мою поведінку.
16. Я намагаюся досягти узгодженості в плані дій.

Коли конфліктують дві інші особи, а я відіграю роль посередника (медіатора):

17. Я визнаю наявність конфлікту й ставлюсь до нього, як до серйозного й важливого явища.
18. Я допомагаю учасникам конфлікту встановити умови зустрічі для вирішення ситуації шляхом визначення проблеми й часу, необхідного для його врегулювання.
19. Я не приймаю позиції жодної сторони, зберігаючи нейтралітет.
20. Я допомагаю конфліктуючим сторонам зосередити увагу на тому, як

впливає конфлікт на результати праці.

21. Я фокусую комунікації на проблемі, а не на особистостях.

22. Я безумовно прагну до того, щоб жодна сторона не домінувала в обговоренні проблеми.

23. Я допомагаю сторонам у пошукові можливих альтернатив рішення проблеми.

24. Я допомагаю учасникам знайти таке рішення, у якому вони дійдуть згоди.

Зразок бланка для відповідей

Навички	№ з/п	Попередня оцінка	Повторна оцінка
Попередження виникнення невдоволення	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
Реакція на критику	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
Роль посередника у вирішенні	17		

конфлікту	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
Разом			

Обробка результатів та їх інтерпретація

Опрацювання отриманих даних передбачає кілька етапів.

Перший етап. Підрахуйте загальну кількість балів спочатку в графі «Попередня оцінка», потім – у графі «Повторна оцінка».

Порівняльний аналіз даних:

- 1) порівняйте свій результат із максимально можливим (144);
- 2) порівняйте свій результат із результатами інших учасників;
- 3) порівняйте власні результати з результатами, отриманими в контрольній групі (кількість опитаних – 500 респондентів).

Оцініть загальний показник сформованості конфліктологічних умінь та навичок за такою шкалою:

116 балів і вище	Високий рівень
115–96 балів	Середній рівень
97 балів і нижче	Низький рівень

Другий етап. Усі твердження названого комплексного опитувальника поділяються на три рівноцінні субшкали, тому названа методика дає можливість визначити рівень сформованості конфліктологічних умінь за кожною субшкалою. Оцінка результатів можлива в межах від 8 до 48 балів за кількісними показниками.

Кількісні показники засвідчують, наскільки те чи інше вміння сформовано

або яке з умінь сформоване більшою чи меншою мірою:

8–32 бали – уміння та навички не сформовані;

33–38 балів – уміння та навички на стадії формування;

39–48 балів – уміння та навички сформовані.

МЕТОДИКА
«СТРАТЕГІЯ БОРОТЬБИ З КОНФЛІКТАМИ»
(Д.А. ВЕТТЕН, К.С. КАМЕРОН)

(Дэвид А. Вэттен, Ким С. Камерон. Развитие навыков менеджмента. – 5-е изд. / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. – 672 с. – С. 459–460.)

Мета дослідження. Виявлення особистісних переваг у виборі стратегії врегулювання конфлікту.

Інструкція для учасників дослідження

Шановний учаснику дослідження!

Вкажіть, будь ласка, як часто Ви застосовуєте описані нижче дії. За кожну відповідь ставте відповідний бал згідно з наведеною шкалою оцінювання: 1 бал – ніколи; 2 бали – іноді; 3 бали – завжди.

Спробуйте, будь ласка, бути відвертими, пам'ятаючи, що Ваша відповідь має відображати реальну, а не бажану поведінку.

1. Я наполегливо аргументую свою позицію.
2. Я намагаюся ставити на перше місце потреби інших людей, а не власні.
3. Я намагаюся знайти такий компроміс, який був би прийнятним для обох сторін.
4. Я намагаюся не бути втягнутим у конфлікт.
5. Я намагаюся розглядати проблему всебічно, спільно з колективом.
6. Я намагаюся знайти вади в позиції іншої сторони.
7. Я прагну досягти гармонії.
8. Я прагну отримати хоча б частину від того, що пропоную.
9. Я уникаю відкритого обговорення суперечливих питань.
10. Я відверто поділюся інформацією з іншими, вирішуючи спірне питання.

11. Я люблю перемагати в суперечці.
12. Я погоджуюся з пропозиціями інших.
13. Я намагаюся знайти «золоту середину» у протиріччі, що вирішується.
14. Я намагаюся тримати справжні почуття в собі, щоб уникнути тяжких переживань.
15. Я підтримую відвертий обмін інтересами й проблемами.
16. Я не люблю визнавати власні помилки.
17. Я допомагаю іншій стороні «не втратити обличчя».
18. Я підкреслюю переваги тактики взаємних поступок.
19. Я пропоную іншим узяти ініціативу на себе у вирішенні протиріччя.
20. Я висловлюю власну позицію тільки як одну з точок зору.

Обробка та інтерпретація результатів дослідження

Результати зазначте у бланку для відповідей відповідно до шкали оцінювання, а відповідь зіставте з «ключем». За кожною стратегією підрахуйте кількість балів, визначивши домінуючу стратегію боротьби з конфліктом (вищий результат) та другу за значущістю стратегію (другий результат).

Зразок бланка-ключа для відповідей

Примус		Пристосування		Компроміс		Уникнення		Партнерство	
пункт	бал	пункт	бал	пункт	бал	пункт	бал	пункт	бал
1	___	2	___	3	___	4	___	5	___
6	___	7	___	8	___	9	___	10	___
11	___	12	___	13	___	14	___	15	___
16	___	17	___	18	___	19	___	20	___
Разом	___	Разом	___	Разом	___	Разом	___	Разом	___

ПРОБЛЕМНІ УПРАВЛІНСЬКІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ

(Дзюба Т.М. Проблемні управлінські ситуації для визначення підходу в управлінні конфліктами керівником школи // Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – Полтава: ПОППО. – 2005. – 64 с.)

Мета дослідження. Визначення домінуючої стратегії поведінки в умовах конфлікту.

Інструкція для учасників опитування

Шановний учаснику дослідження!

Уважно прочитайте зміст кожної із ситуацій, поданих нижче. Оцінивши дії, оберіть той варіант рішення, який є найбільш прийнятним для Вас. Свій вибір фіксуйте у бланку для відповідей. Якщо Ви ніколи не потрапляли в деякі із вказаних ситуацій, спробуйте уявити, як би Ви могли вчинити в такому випадку.

Ситуація 1

До приходу нового директора школи у педагогічному колективі панував «застій» (формальне відвідування уроків, проведення методичних семінарів, нарад, формальна звітність про проведення навчально-виховних заходів тощо). Подібна ситуація влаштовувала більшість членів педагогічного колективу. Новопризначений директор різко підвищив вимоги до кожного члена колективу, що викликало неадекватну реакцію. У колективі запанувала нездорова атмосфера .

Якими мають бути дії керівника в цій ситуації?

- А** Вважаю, що основним пріоритетом мають бути гармонійні стосунки в колективі. Тому цілком підтримуватиму директора школи, переконуючи колектив у необхідності й виправданості запропонованих керівником нововведень
- Б** Будь-яка конфронтація негативна, оскільки вона породжує напругу. Тож я уникатиму вибору позиції, яка може викликати суперечності
- В** Вивчу, хто є хто, й спробую встановити контакт із лідерами: краще пережити кілька неприємних хвилин, аніж відмовитися від своєї точки зору
- Г** Шукатиму шляхи, щоб дослідити особливості ситуації спільно з членами колективу й знайти оптимальні умови співпраці
- Д** Оберу середню позицію як оптимальний варіант для подолання розбіжностей між керівником і педагогічним колективом

Ситуація 2

Працівника районного відділу освіти призначено директором сільської школи. Переважна більшість колективу визнає й високо цінує його організаційні, професійні та особистісні якості.

Один із членів колективу, який теж був претендентом на керівну посаду, постійно піддає сумніву всі нововведення і налаштовує колектив проти їх впровадження.

Якими мають бути дії керівника в цій ситуації?

- А** Допомогти претенденту «не втратити обличчя»
- Б** Наполегливо аргументувати свою позицію, нехтуючи упередженим ставленням з боку колеги. Посилити контроль за його діяльністю та дисципліною
- В** Намагатися знайти такий компроміс, який був би прийнятним для обох сторін
- Г** Тактовно поговорити з претендентом віч-на-віч, прагнути чітко визначити те, з чого складаються порушені інтереси й суперечливі

питання

Д Будь-що уникнути ризику бути втягнутим у конфлікт

Ситуація 3

У Вас виникла конфліктна ситуація з колегою. Припустімо, що причини цього Вам не зовсім відомі, однак нормалізувати стосунки необхідно, аби це не позначалося на роботі.

Як Ви вчините?

- А Створю умови, які сприятимуть урегулюванню конфлікту: шукатиму привід для відвертої розмови з колегою
- Б Уникатиму будь-яких контактів із колегою, щоб не загострювати стосунки
- В У стосунках із колегою намагатимуся досягти гармонії, підкреслюючи переваги взаємних поступок
- Г В інтересах професійної справи прагнутиму показати переваги власної позиції. Виявлятиму наполегливість і принциповість у досягненні взаєморозуміння з колегою
- Д Запропоную колезі обрати середню позицію для подолання розбіжностей

Ситуація 4

Завершилася шкільна олімпіада. Вісім учнів школи стали її призерами. Відділ освіти видав наказ про доплату чотирьом вчителям, чії учні посіли призові місця. У педагогічному колективі виникла напружена обстановка, яка загрожує перерости в конфлікт: усі очікують, хто буде серед чотирьох відзначених?

Як керівникові вийти з цієї ситуації?

- А Прагнути заспокоїти незадоволених і насамперед зберегти нормальні ділові стосунки
- Б Керівнику варто шукати компромісне вирішення ситуації

підкреслюючи переваги тактики взаємних поступок

- В** Ініціювати двосторонню взаємодію, демонструючи щирі турботу й зацікавленість у справедливому вирішенні ситуації
- Г** Обрати актив, доручити йому розібратися в причинах незадоволення й запропонувати заходи із нормалізації ситуації в педагогічному колективі, спираючись на актив, підтримку керівника відділу освіти
- Д** Невдоволених викликати до себе в кабінет, жорстко поговорити з кожним віч-на-віч. Не надавати великого значення можливим ускладненням у взаємовідносинах із невдоволеними

Бланк для відповідей

№ з/п ситуації	Варіант відповіді	Стратегія поведінки
Ситуація 1		
Ситуація 2		
Ситуація 3		
Ситуація 4		

Ключ-таблиця

№ з/п	Боротьба	Співпраця	Компроміс	Уникання	Пристосування
1	В	Г	Д	Б	А
2	Б	Г	В	Д	А
3	Г	А	Д	Б	В
4	Д	В	Б	Г	А

ОПИТУВАЛЬНИК
«САМООЦІНКА СТАНІВ ТРИВОЖНОСТІ, ФРУСТРАЦІЇ,
АГРЕСИВНОСТІ ТА РИГІДНОСТІ»
(АДАПТОВАНИЙ ВАРІАНТ МЕТОДИКИ Г. АЙЗЕНКА)

(Ложкин Г.В., Повякель Н.И. *Практическая психология конфликта: Учеб. пособие.* – К.: МАУП, 2000. – 256 с. – С. 206–209.)

Мета опитування. Визначення рівня тривожності, агресивності, фрустрації та ригідності.

Інструкція для учасників опитування

Шановний учаснику дослідження!

Дайте, будь ласка, оцінку зазначених психічних станів, які можуть виникати у Вас під час конфліктної ситуації, та зробіть позначку у відповідній колонці таблиці бланка для відповідей.

Спробуйте, будь ласка, бути відвертими, пам'ятаючи, що Ваша відповідь має відображати реальний, а не бажаний психічний стан.

Бланк для відповідей

№ з/п	Психічний стан	Так	Не знаю	Ні
1	Не почуваюся впевненим	2	1	0
2	Нерідко червонію через дрібниці	2	1	0
3	Мій сон неспокійний	2	1	0
4	Легко впадаю в тугу	2	1	0
5	Турбуюся через неприємності, які існують поки що лише в моїй уяві	2	1	0
6	Мене лякають конфлікти	2	1	0

7	Люблю «порпатися» у власних недоліках	2	1	0
8	Мене легко переконати	2	1	0
9	Я самовразливий	2	1	0
10	Важко витримую час очікувань	2	1	0
11	Нерідко мені здається безвихідною ситуація, з якої насправді можна знайти вихід	2	1	0
12	Неприємності дуже мене засмучують	2	1	0
13	У разі великих неприємностей я схильний до самозвинувачувань	2	1	0
14	Нещастя й невдачі нічого мене не навчили	2	1	0
15	Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною	2	1	0
16	Я часто почуваюся беззахисним	2	1	0
17	Іноді я відчуваю відчай	2	1	0
18	Зазнаю почуття розгубленості перед труднощами	2	1	0
19	Іноді, у важкі хвилини, поведжуся як дитина, хочу, щоб мене пожаліли	2	1	0
20	Вважаю недоліки власного характеру невинними	2	1	0
21	Залишаю за собою останнє слово	2	1	0
22	Нерідко під час розмови перебиваю співрозмовника	2	1	0
23	Мене легко розсердити	2	1	0
24	Полюбляю робити зауваження	2	1	0
25	Прагну бути авторитетом для оточуючих	2	1	0
26	Не задовольняюся малим, хочу набагато більше	2	1	0
27	Коли розгніваюся, не вмію стримуватися	2	1	0

28	Люблю керувати, а не підпорядковуватися	2	1	0
29	Маю різку, грубувату жестикуляцію	2	1	0
30	Я мстивий	2	1	0
31	Мені важко змінювати звички	2	1	0
32	Важко переключаю увагу	2	1	0
33	Дуже насторожено ставлюся до всього нового	2	1	0
34	Мене важко переконати	2	1	0
35	Нерідко мене не залишають думки, яких варто було б позбутися	2	1	0
36	Важко сходжуся з людьми	2	1	0
37	Мене засмучує щонайменша зміна плану дій	2	1	0
38	Я неохоче йду на ризик	2	1	0
39	Гостро переживаю відхилення від встановленого мною звичного режиму	2	1	0
40	Почуваюся на межі можливостей	2	1	0

Обробка та інтерпретація результатів дослідження

Усі твердження, що входять до складу тесту й описують психологічні стани особистості, поділяються на чотири парні групи:

перша група (питання №№ 1–10) – характеризують тривожність;

друга група (№№ 11–20) – фрустрацію;

третья група (№№ 21–30) – агресивність;

четверта група (№№ 31–40) – ригідність.

Відповіді респондентів, відповідно до визначеної групи, розподіляються за кожним психічним станом, після чого підраховується частота його виявлення у кожній групі.

1. Тривожність:

0–7 балів – Ви не тривожні.

8–14 балів – середня тривожність, рівень допустимий.

15–20 балів – Ви надто тривожні.

2. Фрустрація:

0–7 балів – Ви маєте високу самооцінку, стійкі до невдач і не боїтеся труднощів.

8–14 балів – середній рівень фрустрації.

15–20 балів – у Вас низька самооцінка, уникаєте труднощів, боїтеся невдач, остерігаєтеся конфліктів та гострих суперечок.

3. Агресивність:

0–7 балів – Ви спокійні й врівноважені.

8–14 балів – середній рівень агресивності.

15–20 балів – Ви агресивні, нестримані. Маєте труднощі в стосунках із людьми. Схильні до провокації конфліктів і конфліктних ситуацій.

4. Ригідність:

0–7 балів – ригідність відсутня. Вам властиві легкість і гнучкість у поведінкових реакціях і прийнятті рішень.

8–14 балів – середній рівень ригідності.

15–20 балів – сильно виражена ригідність. Вам протипоказані зміна робочого місця, а також зміни в житті, в стосунках з іншими людьми, оскільки це призводить до виникнення труднощів у спілкуванні, стресів, конфліктів, погіршення самопочуття.

МЕТОДИКА
«ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ
У ДІЛОВІЙ ВЗАЄМОДІЇ»
(МОДИФІКАЦІЯ МЕТОДИКИ О.О. ЄРШОВА)

(Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с. – С. 326–336.)

Мета дослідження. Дослідження типу ціннісних орієнтацій керівника у проблемній (конфліктній) ситуації.

Інструкція для учасників опитування

Шановний учаснику опитування!

Перед Вами 16 проблемних ситуацій, у яких описано стосунки керівника школи з підлеглими. До кожної ситуації запропоновано чотири варіанти рішень, позначених буквами А, Б, В і Г. Кожне рішення характеризує взаємозв'язок між можливою ціннісною орієнтацією опитуваного та особливостями проблемної ситуації.

Уважно прочитайте зміст запропонованої ситуації, оцініть дії і оберіть той варіант рішення, який є найбільш прийнятним для Вас. Свій вибір фіксуйте у бланку для відповідей. Якщо Ви ніколи не потрапляли в деякі з цих ситуацій, спробуйте уявити, як би Ви вчинили в такому випадку.

- 1. Ваш безпосередній керівник, без узгодження з Вами, дає термінове завдання підлеглому, який вже задіяний Вами у виконанні іншого відповідального завдання. Ви і Ваш керівник вважаєте свої завдання невідкладними. Які Ваші дії?**

А Не заперечуючи завдання керівника, буду суворо дотримуватися посадової субординації, запропоную підлеглому відкласти виконання

поточних справ

- Б** Усе залежить від того, наскільки авторитетним для мене є начальник
- В** Висловлю підлеглому свою незгоду із завданням керівника, попереджу його, що надалі в подібних ситуаціях буду скасовувати завдання, доручені йому без погодження зі мною
- Г** В інтересах справи запропоную підлеглому виконати розпочату роботу

2. Ви одночасно отримали два термінові завдання: від Вашого безпосереднього і Вашого найвищого керівника. Часу для узгодження термінів виконання завдань у Вас немає, необхідно терміново розпочати роботу. Які Ваші дії?

- А** У першу чергу почну виконувати завдання того, кого більше поважаю
- Б** Спочатку виконаю найважливіше, на мій погляд, завдання
- В** Спершу виконаю завдання вищого керівника
- Г** Буду виконувати завдання свого безпосереднього керівника

3. Поміж двома Вашими підлеглими виник конфлікт, який заважає їм успішно працювати. Кожен із них окремо звертався до Вас із проханням, аби Ви розібралися й підтримали його позицію. Оберіть серед запропонованих свій варіант поведінки в цій ситуації.

- А** Я маю припинити конфлікт на робочому місці, а вирішувати конфліктну ситуацію – це приватна справа конфліктуючих
- Б** Найкраще буде попросити розібратися у конфліктній ситуації представників профспілки
- В** Передусім особисто спробую з'ясувати мотиви конфлікту й знайти прийнятний для обох спосіб примирення

Г З'ясую, хто з членів колективу є авторитетом для конфлікуючих, і спробую через нього вплинути на учасників конфлікту

4. У кінці навчального року в колективі стався непорядний вчинок: порушено трудову дисципліну, внаслідок чого зірвано відповідальний захід. Заступнику директора невідомий винуватець, однак виявити й покарати його треба. Як би Ви вчинили на місці заступника? Оберіть прийнятну для Вас відповідь.

А З'ясую факти цього інциденту вже після проведення заходу

Б Винних у вчинкові викличу до свого кабінету, суворо поговорю з кожним віч-на-віч, запропоную назвати винного.

В Повідомлю про те, що сталося, тим членам колективу, кому найбільше довіряю, запропоную їм виявити конкретних винуватців і доповісти.

Г Проведу нараду, привселюдно вимагатиму виявлення винуватців та їх покарання.

5. Вам надана можливість обрати собі заступника. Є кілька кандидатур. Кожен претендент вирізняється такими якостями. На якій із запропонованих кандидатур Ви зупинили б свій вибір?

А Перший передусім прагне до того, щоб налагодити в колективі доброзичливі товариські стосунки, створити робочу атмосферу взаємної довіри та дружню прихильність, прагне уникати конфліктів

Б Другий в інтересах справи нерідко схильний іти на загострення стосунків, незважаючи на людей; характеризується загостреним почуттям відповідальності за доручену справу

В Третій суворо дотримується правил, завжди акуратний у виконанні своїх посадових обов'язків, вимогливий до підлеглих

Г Четвертий відрізняється наполегливістю, особистою зацікавленістю в роботі, зосереджений на досягненні власної цілі, завжди прагне довести справу до кінця, не надає великого значення можливим ускладненням у стосунках з підлеглими

6. Вам пропонується обрати собі заступника. Можливі кандидати відрізняються різними описаними нижче особливостями взаємовідносин із вищим керівництвом. На кому б Ви зупинили свій вибір?

А Перший швидко погоджується із думкою чи розпорядженням керівника, прагне чітко, без заперечень, у визначені терміни виконати будь-яке завдання

Б Другий може швидко погоджуватися з думкою керівника, зацікавлено й відповідально виконувати будь-які його розпорядження та завдання, але лише в тому разі, якщо керівник – для нього авторитет

В Третій має великий професійний досвід і знання, гарний спеціаліст, умілий організатор, однак буває сварливим і важким у спілкуванні

Г Четвертий досвідчений і грамотний спеціаліст, проте завжди прагне до самостійності й незалежності в роботі, не любить, коли йому заважають

7. Якщо Вам випала нагода спілкуватися з підлеглими в неформальній обстановці, наприклад, під час відпочинку, до чого Ви найбільше схильні?

А Підтримувати розмови, зрозумілі вам за діловими та професійними інтересами

Б Задавати тон бесіди, уточнювати думку в суперечливих питаннях,

відстоювати власний погляд, прагнути за будь-яких обставин переконати інших

В Поділяти спільну тему розмов, не нав'язувати своєї думки, підтримувати загальні погляди, прагнути не виділятися своєю активністю, а тільки вислуховувати співрозмовника

Г Не говорити про справи й роботу, стати посередником у спілкуванні, бути невимушеним і уважним до інших

8. Підлеглий вдруге вчасно не виконав Ваше завдання, хоча обіцяв і давав слово, що подібного більше не станеться. Які Ваші дії?

А Чекатиму виконання завдання, а потім суворо поговорю з ним наодинці, попередивши востаннє

Б Не чекаючи виконання завдання, поговорю з ним про причини невиконання; буду вимагати виконання завдання; застосую матеріальне покарання

В Пораджусь із досвідченим, авторитетним у колективі працівником: як вчинити з порушником? Якщо такого працівника немає, винесу питання про недисциплінованість підлеглого на розгляд колективу

Г Не очікуючи виконання завдання, передам питання про покарання працівника на розгляд активу колективу. Надалі підвищу вимоги та контроль за його роботою

9. Підлеглий ігнорує Ваші поради та вказівки і робить все на власний розсуд, не звертає уваги на зауваження, відмовляється виправити те, на що Ви йому вказуєте. Які Ваші дії?

А З'ясую мотиви впертості й, у разі їх безпідставності, застосую звичайні адміністративні міри покарання

Б В інтересах справи спробую викликати його на відверту розмову,

спробую знайти з ним спільну мову, налаштувати на діловий контакт

В Апелюватиму до активу колективу – нехай зверне увагу на його неправильну поведінку і застосують засоби громадського впливу

Г Спробую розібратися в тому, чи не припускаюся я сам помилок у стосунках із цим підлеглим, а потім вирішу, як вчинити

10. У колективі, де має місце конфлікт між двома угрупованнями вчителів з приводу впровадження інновацій, призначено нового керівника. Яким чином, на Вашу думку, йому краще діяти, щоб нормалізувати психологічний клімат у колективі?

А Спочатку доцільно встановити діловий контакт із прибічниками нового, не сприймаючи серйозно прибічників старого порядку. З часом наполегливо продовжувати роботу з упровадження інновацій, впливаючи на тих, хто чинить опір, через власний приклад й приклад інших

Б Потрібно спробувати переконати й схилити на свій бік супротивників інновацій, прибічників попереднього стилю роботи

В Передусім обрати актив, доручити йому розібратися й визначити засоби нормалізації обстановки у колективі

Г Вивчити перспективи розвитку колективу та введення інновацій, поставити перед колективом нові перспективні завдання спільної діяльності, спираючись на кращі досягнення й традиції колективу і не вдаючись до протиставлення нового старому

11. У середині навчального року класний керівник 3-го класу серйозно захворів. Ви по можливості забезпечуєте заміну, проте серед батьків учнів назріває невдоволення. Мати одного з учнів погрожує поскаржитися до районного відділу освіти. Як Ви вчините у такій

ситуації?

- А** Проаналізую, хто з працівників найменше завантажений, видам розпорядження й організую заміну постійним учителем
- Б** Запропоную колективу: «Давайте разом подумаємо, як вийти із ситуації, що склалася...»
- В** Попрохаю членів активу колективу висловити свої пропозиції, а згодом прийму рішення, попередньо обговоривши його із членами колективу
- Г** Викличу до себе досвідченого й надійного працівника та попрохаю його виручити колектив

12. У Вас склалися напружені стосунки з колегою. Припустімо, що причини цього Вам не зовсім відомі, але нормалізувати стосунки необхідно, щоб це не позначалося на роботі. Як Ви вчините?

- А** Викличу колегу на відверту розмову, аби з'ясувати справжні причини напруженості в стосунках
- Б** Передусім спробую розібратися у власній поведінці стосовно колеги
- В** Звернуся до колеги зі словами: «Від наших напружених стосунків страждає справа. Час домовитися, як працювати далі»
- Г** Звернуся до інших колег, які знають про наші стосунки й можуть виступити посередниками в їх нормалізації

13. Ви новопризначений керівник колективу, в якому кілька років працювали рядовим співробітником. На 8 год 15 хв Ви викликали до свого кабінету вчителя для з'ясування причин його постійних запізнь, але самі несподівано запізнилися на 15 хв. Підлеглий, навпаки, прийшов вчасно й чекає на Вас. Як Ви розпочнете бесіду при

зустрічі?

- А** Незалежно від власного запізнення одразу ж вимагатиму пояснення про запізнення на роботу з його боку
- Б** Вибачусь перед підлеглим і розпочну бесіду
- В** Привітаюся, поясню причини власного запізнення й запитаю: «Як Ви вважаєте, чого можна очікувати від керівника, який так само часто запізнюється, як і Ви?»
- Г** Турбуючись про інтереси справи, скасую бесіду й перенесу її на інший час

14. Ви керівник колективу. Одного разу Ви стали учасником дискусії декількох керівників про те, як краще поводитися з підлеглими. Одна з точок зору Вам сподобалася найбільше. Яка саме?

- А** Перша: «Щоб підлеглий добре працював, потрібно застосовувати до нього індивідуальний підхід, враховуючи особливості його особистості»
- Б** Друга: «Усе це дрібниці. Головне в оцінюванні людей – це їхні ділові якості, старанність. Кожен має робити те, за що відповідає»
- В** Третя: «Я вважаю, що успіху в керівництві можна досягти лише в тому разі, якщо підлегли довіряють своєму керівнику, поважають його»
- Г** Четверта: «Це правильно, але найкращими стимулами в роботі є чіткий наказ, пристойна заробітна платня, заслужена премія»

15. Ви працюєте керівником уже другий рік. Молодий учитель звертається до Вас із проханням відпустити його з роботи за власний рахунок у зв'язку з весіллям.

– Чому на чотири дні? – запитуєте Ви.

– Коли одружувався Іванов, Ви йому підписали дозвіл на чотири дні, – незворушливо відповідає той і подає заяву.

Ви підписуєте заяву на три дні, згідно з діючим положенням. Однак підлеглий виходить на роботу через чотири дні. Яка Ваша реакція?

- А** Повідомлю про порушення дисципліни вищому керівнику, нехай вирішує він
- Б** Запропоную підлеглому відпрацювати четвертий день у вихідний
- В** Зважаючи на винятковість випадку (адже люди одружуються нечасто), обмежусь публічним зауваженням
- Г** Візьму відповідальність за його прогул на себе. Просто скажу: «Так не варто було робити». Поздоровлю, побажаю щастя

16. Згідно з планом контролю за навчально-виховним процесом сьогодні заступник директора школи має відвідувати урок вчителя. На шляху до кабінету (за одну хвилину до дзвінка) він побачив, що учні 5-А класу ще чекають у коридорі свою вчительку: двері до класу зачинені, два інших учителя продовжують розмову в коридорі. Пролунав дзвоник. Яка Ваша реакція на побачене?

- А** Розпочну урок у 5-А класі
- Б** По закінченні уроків викличу їх по черзі до себе в кабінет на розмову
- В** Спочатку поцікавлюся, про що йде розмова. З'ясую, чи немає в них претензій до адміністрації. Після цього зауважу, що урок уже розпочався
- Г** Поцікавлюся, що заважає їм вчасно розпочинати урок. Візьму винуватців на замітку

Обробка та інтерпретація результатів дослідження

Відповідно до ключа визначається тип ціннісної орієнтації у проблемній

ситуації. Обраний варіант рішення оцінюється в 1 бал. Загальна сума балів за кожною із чотирьох позицій визначає домінуючий тип ціннісної орієнтації у проблемній ситуації:

- Д** *Орієнтація на інтереси справи* характеризує ваш рівень компетентності, здібності до самостійного прийняття рішень, вашу особистісну продуктивність
- П** *Орієнтація на ставлення до людей* характеризує вашу демократичну гуманну спрямованість, уміння делегувати повноваження, залучаючи членів колективу до процесу прийняття рішень
- С** *Орієнтація на себе* характеризує ваше прагнення реалізувати себе на керівній посаді, бажання досягти особистих цілей, прагнення до самостійності й незалежності
- О** *Орієнтація на офіційну субординацію* характеризує ваше прагнення дотримуватися зовнішнього виявлення діяльності керівника, здаватися керівником, дотримуватися значної дистанції у спілкуванні з підлеглими, зберігаючи авторитет за будь-яких обставин.

Ключ-таблиця

№ з/п	Тип ціннісної орієнтації			
	Д	П	С	О
1	Г	Б	В	А
2	Б	А	Г	В
3	А	Г	В	Б
4	А	В	Б	Г
5	Б	А	Г	В
6	В	Б	Г	А

7	А	Г	Б	В
8	А	В	Б	Г
9	Б	В	Г	А
10	Г	Б	А	В
11	А	Б	В	Г
12	В	Г	Б	А
13	Г	Б	В	А
14	Б	А	В	Г
15	Б	В	Г	А
16	А	Б	В	Г

ЗМІСТ

СЕМІНАРУ-ТРЕНІНГУ

«ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ

МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ

КОНФЛІКТУ» ТА ОСНОВНІ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ

І ТЕХНІКИ ДЛЯ ЙОГО ПРОВЕДЕННЯ

ПРОГРАМА
СЕМІНАРУ-ТРЕНІНГУ
«ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ
ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ»
РОЗДІЛ 1. СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ
КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Тема 1. Сутність та причини виникнення конфліктів в освітніх
організаціях

Мета: досягти розуміння сутності конфліктів в умовах освітньої організації; сформувати уявлення про психологічні причини (конфліктогени взаємодії) конфліктів в управлінській взаємодії менеджерів освіти; показати відмінність об'єктивних і суб'єктивних конфліктогенів. Обговорити проблему конфліктного протиборства в умовах освітньої організації.

Питання для розгляду: конфлікт: загальні та специфічні характеристики. Структурна модель конфлікту. Причини виникнення конфліктів у освітніх організаціях. Психологічні особливості конфліктного протиборства в умовах освітньої організації.

Інтерактивні техніки навчання: метод незавершених речень: «Конфлікт – це ...»; «мозковий штурм»: «Слухові та зорові асоціації до слова конфлікт»; групові дискусії: «Анатомія конфлікту», «Гендерні стереотипи конфліктного протиборства в управлінській діяльності менеджера освіти: міф чи реальність?»; «криголами»: «Мое життєве кредо», «Павутинки конфлікту», «Космічна швидкість», «Стереотипи», «Позитивний досвід» та ін.

Завдання для самостійної роботи: скласти перелік основних конфліктних ситуацій, з якими стикається менеджер освіти у своїй управлінській діяльності.

Тема 2. Типологія конфліктів в освітніх організаціях

Мета: ознайомити з класифікаціями різних типів конфліктів в освітніх організаціях; сформуванати навички визначення різних типів конфліктів.

Питання для розгляду: внутрішньоособистісний конфлікт як ознака дисгармонійного розвитку особистості. Міжособистісні конфлікти та їх специфіка. Внутрішньогрупові конфлікти. Міжгрупові конфлікти. Організаційні конфлікти.

Інтерактивні техніки навчання: «мозковий штурм»: «Які бувають види конфліктів в освітніх організаціях?»; *групова дискусія*: «Причини виникнення міжособистісних та міжгрупових конфліктів у освітніх організаціях»; *ділова гра*: «Внутрішньогруповий конфлікт»; «*криголами*»: «Розуміння стану іншого», «Колір конфлікту», «Дзеркальне сприйняття» та ін.

Завдання для самостійної роботи: навести приклади 2–3 різних типів конфліктів в освітніх організаціях.

Тема 3. Особливості організаційних та управлінських конфліктів в освітніх організаціях

Мета: визначити особливості організаційних та управлінських конфліктів в освітніх організаціях; дати уявлення про особливості динаміки розвитку організаційних та управлінських конфліктів; розкрити основні етапи розвитку організаційних та управлінських конфліктів і їх функції. Обговорити роль управлінського рішення в ситуації організаційних та управлінських конфліктів і проблему некомпетентних управлінських рішень у ситуації такого типу конфлікту.

Питання для розгляду: організаційні та управлінські конфлікти як органічна складова життєдіяльності освітніх організацій. Функції організаційних та управлінських конфліктів в освітніх організаціях. Динамічна модель організаційних та управлінських конфліктів: етапи їх розвитку в освітній організації.

Інтерактивні техніки навчання: *групові дискусії*: «Що таке

організаційний конфлікт?»; «Чи завжди управлінський конфлікт – це погано?»; «Чому управлінський конфлікт є органічною складовою життєдіяльності освітньої організації?», «Позитивна енергія управлінських конфліктів в освітніх організаціях», «Конфліктний «ескалатор»; *«криголами»*: «Ставлення до конфлікту», «Я розумію..., я почуваю...»; *робота в міні-групах* «Правильний вибір» та ін.

Завдання для самостійної роботи: намалювати «конфліктний «ескалатор» із ситуації, наведеної в попередньому домашньому завданні. Написати фрази чи дії, що відбуваються на кожній «сходинці». Запропонувати алгоритм «зупинити ескалатор» або «спрямувати його у зворотному напрямку».

РОЗДІЛ 2. КОНФЛІКТМЕНЕДЖМЕНТ: РАЦІОНАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Тема 4. Ознаки конфліктної поведінки менеджерів освіти в умовах управлінського конфлікту

Мета: дати уявлення про типи взаємодії та моделі поведінки особистості в конфліктній взаємодії. Сформулювати поняття конфліктної та конфліктно-компетентної поведінки менеджерів освіти в умовах конфлікту. Обговорити питання впливу індивідуально-психологічних характеристик та особливостей ситуації на поведінку менеджерів освіти в умовах конфлікту.

Питання для розгляду: особистість керівника в організаційних конфліктах. Теорії поведінки особистості в умовах організаційного конфлікту. Типи взаємодій та моделі поведінки особистості у конфліктній взаємодії. Вплив індивідуально-психологічних характеристик та особливостей ситуації на поведінку менеджерів освіти в умовах конфлікту.

Інтерактивні техніки навчання: *групові дискусії:* «Учасники управлінського конфлікту: «звичайні» та «можливі» («незвичайні», «ідеальні») ролі», «Критерії доцільної поведінки керівника в ситуації конфлікту», «Як перетворити управлінський конфлікт на засіб розв'язання проблеми?»; *«криголами»:* «Мова рук», «Розтисни кулак», «Кажу, що бачу», «Фрази»;

аналітичне завдання: «Конфліктний керівник: який він?» (створення профілю конфліктного керівника); *рольова гра:* «Неочікуваний конфлікт»; «Агресивно налаштований співробітник: як спілкуватися з ним»; *психодіагностичні справи* «Самооцінка раціональної поведінки в конфлікті»; «Самооцінка «мудрої поведінки» в ситуації конфлікту», «Деструктивна (руйнівна) поведінка та ін.

Завдання для самостійної роботи: створити індивідуальний колаж «Я в конфлікті», використовуючи різні матеріали для його виготовлення.

Тема 5. Технології ефективного управління конфліктами в освітніх організаціях

Мета: сформулювати поняття «управління конфліктом»; розкрити позитивні можливості технологій управління конфліктом та співвіднести їх зі структурою діяльності менеджерів освіти; підготувати до етапу усвідомлення конфліктної ситуації в діагностиці конфлікту. Вивчити способи та прийоми запобігання конфліктам різних типів в управлінській взаємодії менеджерів освіти. Обговорити проблему некомпетентних управлінських рішень в умовах конфлікту.

Питання для розгляду: практика управління конфліктом: зміст; чинники, що впливають на управління конфліктами; шляхи реалізації. Діагностика організаційних конфліктів менеджерами освіти. Зміст і структура технологій управління конфліктами в умовах освітньої організації. Вирішення конфліктів на основі колаборативного підходу. Алгоритм діяльності менеджерів освіти щодо управління конфліктами в освітніх організаціях.

Інтерактивні техніки навчання: *групові дискусії:* «Я управляю конфліктом чи конфлікт управляє мною?...» (аналіз результатів експрес-діагностики за попередньою темою), «Як перетворити деструктивний конфлікт на конструктивний»; *«криголами»:* «Контакти», «Сліпий», «німий» і «глухий» створюють скульптуру», «Трансактний аналіз: моделювання стратегій поведінки опонента в конфліктній ситуації», «Гідна відповідь», «Рефлексія «тут і зараз»; *метод проектів:* «Карта конфлікту»; *ділова гра:* «Інертний»

підлеглий».

Завдання для самостійної роботи: створити модель конфліктологічно компетентного керівника.

Тема 6. Конфліктостійкість як професійно значуща якість менеджерів освіти

Мета: розкрити сутність понять «конфліктофобія», «конфліктостійкість» та «конструктивні конфліктологічні якості». Проаналізувати внутрішні причини, які спонукають особистість до участі в конфлікті. Обговорити проблему «конфліктофобії»; сприяти розвитку умінь психологічної саморегуляції менеджерів освіти в умовах конфлікту.

Питання для розгляду: поняття про конфліктостійкість та конструктивні конфліктологічні якості менеджера освіти. Аналіз внутрішніх причин, які «підштовхують» особистість до участі в конфлікті. Прийоми та методи розвитку умінь психологічної саморегуляції менеджерів освіти в умовах конфлікту.

Інтерактивні техніки навчання: «мозковий штурм»: «Якості керівника, важливі для спілкування в конфлікті»; «криголами»: «Автопортрет», «Емоційний стан», «Глибоке дихання», «Самовизначення», «Руйнівне мислення», «Кинь сніжку», «Рефлексія ресурсу особистості», «Ієрархія переконань»; *групова дискусія:* «Які я знаю прийоми психологічної саморегуляції?»; *експрес-діагностика:* методика О. Митника «Проблемні ситуації для визначення рівня ситуативного і надситуативного педагогічного мислення»; *метод проектів.* «Конфліктологічний профіль менеджера освіти» та ін.

Завдання для самостійної роботи: написати листа самому собі «Здрастуй «Я», моє любе».

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЯ ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕСУ ЩОДО ВРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Тема 7. Переговорний процес як метод продуктивного врегулювання організаційних конфліктів

Мета: розкрити зміст та особливості організації переговорного процесу в ситуації конфлікту в освітній організації; обговорити роль і функції менеджерів освіти як посередників у процедурі врегулювання організаційних конфліктів.

Питання для розгляду: переговори в умовах конфлікту: зміст, структура, особливості. Організація переговорного процесу в управлінській діяльності. Роль і функції менеджерів освіти як посередників (медіаторів) у врегулюванні організаційних конфліктів.

Інтерактивні техніки навчання: «мозковий штурм»: «Що таке переговори: коли вони доцільні в освітній організації?»; «Що має робити менеджер освіти як медіатор?»; «криголами»: «Нетрадиційне привітання», «Презентація», «Думаю тільки про себе», «Позитивне мислення», «Скарга – це подарунок. Як перетворити невдоволеного підлеглого на партнера?..», «Картина сьогоднішнього дня»; *групова дискусія*: «Структура переговорного процесу»; *метод проектів*: «Ідеальний медіатор» та ін.

Завдання для самостійної роботи: назвати приклади конфліктних ситуацій, в яких менеджеру освіти доцільно виступити посередником (медіатором).

Тема 8. Технологія ефективної організації переговорного процесу щодо врегулювання конфліктів у сфері професійно-педагогічних відносин

Мета: розглянути модель та психологічні умови продуктивного ведення переговорів менеджерами освіти. Розкрити зміст понять «антипереговорні стратегії», «маніпуляції», «моббінг». Створити проект ефективної організації переговорів для врегулювання конфліктів між менеджером освіти та педагогічним колективом; сформулювати уявлення про технологію переговорного процесу. Розвивати навички перетворення конфліктної ситуації на конструктивний діалог.

Питання для розгляду: модель ефективної організації переговорного процесу для врегулювання організаційних конфліктів. Психологічні умови продуктивного ведення переговорного процесу для врегулювання організаційних конфліктів. Програма аналізу процесу та результатів переговорів. Основні стратегії і тактики у переговорному процесі.

Інтерактивні техніки навчання: *групова дискусія:* «Які основні етапи здійснення переговорів?»; «Що таке антипереговорні стратегії», «криголами»: «Весільне оголошення», «Ідентифікація»; *метод кейсів* (кейс: «Як я виступив посередником...» «Невдячність колеги»); «мозковий штурм»: «Правила самоконтролю емоцій під час переговорного процесу»; *метод проектів:* «Ефективна організація переговорів із врегулювання конфліктів між менеджером освіти та педагогічним колективом».

Завдання для самостійної роботи: скласти план проведення переговорного процесу (на прикладі конкретної конфліктної ситуації в освітній організації, яка описується, без називання конкретної школи та конкретних прізвищ та імен).

Тема 9. Психологічні основи впровадження конфліктменеджменту в практику роботи освітньої організації

Мета: розробити проект рекомендацій менеджерам освіти із врегулювання конфліктів з педагогічним колективом; узагальнити опанований у процесі тренінгу матеріал.

Питання для розгляду: філософія взаємодії менеджерів освіти з педагогічним колективом. Техніка постановки запитань у стилі «адвокат» та навичок повідомлення негативної інформації підлеглим із використанням техніки «сендвіча».

Інтерактивні техніки навчання: *групова дискусія:* «Конфліктоменеджмент: чи дійсно він потрібен освітній організації?»; *рольова гра:* «Конфліктоменеджмент: виявлення та подолання стереотипів конфліктної

конфронтації»; «криголами»: «Остання зустріч», «Єдність», «Зрозумійте мене правильно»; *метод проектів*: «Розробка рекомендацій менеджеру освіти із врегулювання конфліктів з педагогічним колективом».

ОСНОВНІ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ

1. *«Конфлікт-метод»*. Поняття *«конфлікт-методу»* було введено в арсенал методів психологічної підготовки управлінських кадрів нещодавно російською дослідницею Л.М. Цой [200]. З практичної точки зору метою застосування конфлікт-методу в процесі навчання керівників є можливість опанування учасниками заняття штучно створеного конфліктогенного середовища і, на основі цього, сприяння розвитку здібностей керівника здійснювати діяльність в умовах реально існуючого конфлікту, спрямовану на мінімізацію його деструктивних форм.

У технологічному забезпеченні розробленого нами семінару-тренінгу використання елементів *«конфлікт-методу»* відіграло важливу роль для створення рефлексивного та креативного середовища.

Рефлексивне середовище (Є.П. Варламова [174], М.І. Найдьонов [124], Л.А. Найдьонова [125], І.М. Семенов [158], С.Ю. Степанов [174]) давало змогу осмислити специфіку змодельованого конфліктогенного навчального середовища, створити інформаційне *«навантаження»* на учасників семінару-тренінгу та активізувати їхню рефлексію. Центральним моментом процесу формування рефлексивного середовища виступала проблемно-конфліктна ситуація, яка вимагала відповідного осмислення та переосмислення і тому спонукала слухачів до рефлексивної діяльності.

Креативне середовище сприяло застосуванню таких прийомів, які спонукали розвиток інтелектуальних, вольових та емоційних функцій, забезпечували реалістичну зустріч з проблемою, занурення в неї, емоційну включеність, зіткнення протилежних понять, образів, ідей. Основними параметрами креативного середовища виступали проблемність, невизначеність, ризик, прийняття, безоцінковість [169].

У такому контексті «конфлікт-метод» використовувався нами як профілактичний засіб, метою якого є вироблення інноваційних форм взаємодії у тренінговій групі та формування відповідальності конфліктуючих сторін за ту ситуацію, яку вони створюють. У такому разі конфлікт виступав як ситуація ризику, яка сприяла формуванню рефлексивного мислення фахівця.

Рефлексивне мислення – важливий механізм психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту. Воно здійснюється на основі встановлення зворотного зв'язку, тобто отримання від оточуючих інформації про себе і свою поведінку, про те, яким індивід сприймається в діяльності й спілкуванні. В результаті, як зазначає І.С. Кон, відбувається «подвійне дзеркальне відображення» внутрішнього світу партнерів по взаємодії [87].

Дієвість рефлексивного мислення, на нашу думку, в процесі формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту значною мірою пов'язана з рефлексією конфліктів і конфронтацій, які можуть виникати в тренінговій групі. Це, у свою чергу, забезпечує розвиток і загострення в учасників тренінгу бачення групової динаміки, групових процесів в цілому, тобто сприйняття групових ситуацій як конфліктних та інтегративних процесів, процесів актуального й потенційного лідерства, прийняття управлінських рішень [137]. Тому використання «конфлікт-методу» дозволяє актуалізувати особистісний зворотний зв'язок: учасники набувають здатності інформувати один одного про те, як їхня поведінка інтегрується в спільній діяльності, описувати всі види почуттів, породжених такою поведінкою. Це веде до створення ситуації, протилежної звичайному повсякденному сприйманню, коли кожна людина сприймає себе, головним чином, «внутрішньо», а іншу – «з боку». В умовах тренінгу учасники потрапляють у ситуацію, коли вони постійно спостерігають себе «з боку». Як наслідок, у психологічному тренінгові виявляються ефекти діагностичного типу (рефлексія конфлікту, що реально відбувся в групі, розвиток конфліктологічних умінь і навичок, що сприяють розв'язанню завдань), а також низка супутніх ефектів

(гуманістичні установки на партнерів по взаємодії, досягнення психологічного комфорту, зняття напруженості в спілкуванні тощо).

2. **Метод «навчальної лабораторії».** Сутність методу полягає в тому, що учасники заняття не розучують послідовність дій, а проводять експериментальне дослідження нових способів поведінки в умовах навчальної діяльності [173].

Метод «навчальної лабораторії» містить ідею активізації взаємодії та співтворчості учасників освітнього процесу у відповідності з логікою управління конфліктами. Іншими словами, взаємодія на рівнях «викладач – слухач», «слухач – слухач» відтворює всі види управлінської взаємодії: активні (співпраця, боротьба, компроміс) та пасивні (пристосування, уникнення) конфліктні стратегії. Організована таким чином навчальна діяльність поєднує в собі реальні та змодельовані протиріччя і конфліктні ситуації. Розвивальний потенціал конфліктної ситуації пов'язується з конструктивною конфліктною позицією слухача, яку він займає в процесі навчальної конфліктологічної діяльності. Слухач може займати такі позиції: «керуючий», «керований», «самокеруючий». Остання конфліктна позиція забезпечує формування конструктивних конфліктологічних якостей індивідуальності менеджерів освіти й активізує їх прагнення до самовизначення в умовах конфлікту з конструктивною конфліктною позицією.

Ознаки «конструктивної» конфліктогенності в основних сферах індивідуальності менеджера освіти виступають тими позитивними конфліктологічними якостями, формування яких забезпечує послідовний розвиток компонентів психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту від «інтуїтивного» до «базового», а потім – до «творчого» рівня.

3. **«Метод проектів».** Основна ідея розуміння «методу проектів» (в перекладі з грецької – «шлях дослідження») полягає у створенні розумного балансу між академічними знаннями і прагматичними вміннями [213]. Цей метод максимально зорієнтований на саморозвиток пізнавальної активності

учасників навчального семінару-тренінгу.

Використання цього методу для розвитку конфліктологічних умінь (уміння прогнозувати виникнення організаційних конфліктів; уміння використовувати конструктивний потенціал конфліктів для розвитку освітньої організації; уміння приймати оптимальне рішення в умовах конфліктної ситуації) та конструктивних конфліктологічних якостей (управлінський тип мислення (методологічність, рефлексивність, креативність); рефлексія власних психофізіологічних станів в умовах конфліктної ситуації тощо) забезпечило поєднання теоретичних знань і можливостей їх реального практичного застосування в управлінській взаємодії менеджерів освіти.

4. **Психологічний тренінг** забезпечував взаємозв'язок між конфліктологічними знаннями та практичним їх використанням в умовах «реального» або «потенційного» управлінського конфлікту.

У психології під *психологічним тренінгом* розуміють таке навчання, під час якого основна увага приділяється практичній обробці матеріалу, який вивчається; коли в процесі моделювання спеціально створених ситуацій слухач має можливість розвинути, узагальнити й закріпити необхідні знання і навички, змінити ставлення до власного управлінського досвіду [26; 33; 169].

Така форма організації навчального процесу нами обрана не випадково. *По-перше*, теми передбачених психологічних тренінгів, за умов своєї відносної самостійності, тісно взаємопов'язані між собою та зі змістом лекційних занять. *По-друге*, за своїм змістом вони максимально зорієнтовані на розвиток прикладних аспектів психологічної готовності менеджера освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

Зауважимо, що зміст психологічного тренінгу розроблено нами з урахуванням практики управлінської діяльності менеджера освіти. Це дозволило відпрацювати конфліктологічні уміння та навички менеджера освіти, оптимізувати цей процес на основі моделювання й аналізу учасниками тренінгу реальних конфліктних ситуацій, які є типовими для управлінської діяльності цієї категорії.

Специфіка психологічного тренінгу полягала у цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності стосунків та взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи викладача, з метою навчання та психокорекції. І.М. Семенов вказує на високий розвивальний потенціал групових форм роботи з феноменами самосвідомості та саморегулятивними можливостями індивіда [158]. Група тренінгу є штучно створеною малою групою, що об'єднується цілями міжособистісного дослідження, особистісного навчання, саморозкриття. Це взаємодія «тут і зараз», коли учасники вивчають процеси міжособистісної взаємодії, що відбуваються в цей момент і в цьому місці. Разом з тим, ситуація «тут і зараз» в умовах нашого тренінгу модифікувалася і включала в себе ситуацію «там, з працівниками».

Окрім того, використання представлених інтерактивних технік в системі професійної підготовки менеджерів освіти забезпечує: *по-перше*, формування у менеджерів здатності до розуміння групових процесів в умовах навчального середовища; *по-друге*, стимулювання, формування підтримки мотивів подальшого конфліктологічного самовдосконалення менеджерів у реальних умовах управлінської діяльності.

ХАРАКТЕРИСТИКА КОЛАБОРАТИВНОГО ПРОЦЕСУ [75]

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 й самим ходом переговорного процесу); а відтак – і психологічного задоволення всіх учасників конфлікту.

Отже, 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 вирішити конфлікт. Тому досить часто колаборативні переговори здійснюються за допомогою арбітрів, якими, зокрема, можуть бути й керівники освітніх організацій.

Реалізація колаборативного процесу нерозривно пов'язана з аналізом його учасниками **трьох ключових питань:**

1. «Чому сторони вступають у конфлікт?»;
2. «Чого сторони хочуть домогтися?»;
3. «Як сторони намагаються це зробити?»

Аналіз питання «**Чому сторони вступають у конфлікт?**» передбачає з'ясування основних потреб і сформованих на цій основі інтересів учасників конфлікту.

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*. Ієрархію інтересів і справді можна принаймні тимчасово змінити.

Однак здебільшого учасники конфліктів не завжди чітко самі усвідомлюють свої інтереси, не можуть дібрати коректної форми для ознайомлення з ними протилежної сторони, а тим більше, не завжди «підносяться» до усвідомлення необхідності зрозуміти, чого прагне протилежна сторона. Те саме, на жаль, досить часто спостерігається і тоді, коли менеджер освіти виступає «арбітром» під час вирішення 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 або ж намагається настільки «подавити» людину, або ж намагається «натиснути» на людину так, щоб та відмовилась від попередніх позицій.

Наступним важливим питанням є таке: **«Чого сторони хочуть домогтися?»** 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 людина бажає для реалізації своїх інтересів. Так, 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 сторони намагаються це зробити?»** передбачає визначення позицій сторін, тобто їхніх міркувань і пропозицій щодо вирішення 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 у педагогічній пресі тощо.

Слід зазначити, що, висуваючи та аналізуючи рішення щодо вирішення конфліктів, жодна зі сторін не має права на монополію, оскільки в колаборативному процесі рішення завжди приймаються сторонами спільно.

Основні умови вирішення 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 власну думку.
7. Обіцяємо, поряд зі своїми інтересами, розуміти і враховувати інтереси інших.
8. Усвідомлюємо, що інтереси виражають природну сутність 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 угоду.
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, в якій будуть максимально враховані інтереси кожної сторони.

ПРИКЛАДИ СИТУАЦІЙ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНІКИ «АНАЛІЗ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ» [75]

1. Рівень управління «Директор школи – заступник директора школи»

1.1. Невелике місто. У завуча є група «наближених» учителів. При складанні розкладу на наступний навчальний рік в основному задовольняються вимоги цієї групи. Директор це помічає, вказує завучу на недоліки. Завуч незадоволено реагує на критику.

Як повинен діяти директор школи ?

1.2. Працівник районного відділу освіти (райво) призначений директором у сільську школу. Ще працюючи в райво, знав завуча школи як конфліктну людину і постійно мав проблеми з ним. З райво пообіцяли підтримку будь-якого рішення нового директора.

Як повинен вчинити директор школи в цій ситуації ?

2. Рівень управління «Директор школи – педагогічний колектив (окремі вчителі)»

2.1. «Директор – безпосередній учасник конфлікту»

2.1.1. Новий директор школи після спізнення досвідченої вчительки на урок, не з'ясовуючи причини, оголосив їй догану. Пізніше стало відомо, що спізнення сталося через термінову розмову з батьками учня. Вчителька сприйняла догану мовчки, при цьому дуже переживала емоційно. Її підтримували інші вчителі. У колективі запанувала нездорова атмосфера.

Які мають бути дії директора в цій ситуації ?

2.1.2. Завершилися міські олімпіади. Вісім учнів школи виявились серед призерів олімпіади. Міськво видав наказ про доплату лише чотирьом вчителям, учні яких зайняли призові місця. У педколективі виникла напружена ситуація, яка загрожує перерости у конфлікт: всі очікують, хто буде серед 4-ох відзначених?

Як директору вийти з цієї ситуації ?

2.1.3. Після тримісячної затримки заробітної платні вчителі одного ранку відмовилися проводити уроки. Для директора ситуація була несподіваною.

Як повинен діяти директор у цій екстремальній ситуації ?

2.2. «Директор – «третья сторона» (посередник) у конфлікті

2.2.1. Завідувач кафедри (керівник методичного об'єднання) помічає, що вчителька не готується до уроків. Контрольні роботи в її класах пройшли незадовільно. Вчительці і раніше вказували на недоліки в роботі. Цього разу завкафедрою, зібравши всі факти недобросовісного ставлення вчительки до роботи, виносить проблему на засідання методичного об'єднання. Вчителька приголомшена, намагається щось пояснити, а потім вибігає зі слізьми.

Як повинен діяти директор школи, щоб розв'язати конфліктну ситуацію?

2.2.2. Під час розподілу годинного навантаження виник конфлікт між двома вчительками математики: одна у вересні досягає пенсійного віку, інша має всього 9 годин і половину ставки старшого вихователя групи продовженого дня, при цьому виховує одна дитину. Молода вчителька вимагає, щоб пенсіонерка залишила один клас. Пенсіонерка не погоджується.

Які мають бути дії директора у цій ситуації ?

3. Рівень управління «директор школи – учні (їх батьки)»

3.1. Першого вересня один із трьох перших класів виявився без класного керівника: директор з дня на день очікував досвідчену вчительку, яка мала перевестися з іншої школи. Через кілька днів після початку року батьки влаштували «бунт», почали погрожувати, що будуть скаржитися у вищі інстанції.

Які дії директора доцільні в цій ситуації ?

3.2. Учень третього класу із неповної сім'ї на зауваження класного керівника з приводу недоброчесного ставлення до чергування відповів їй у дуже образливій формі. Вчителька заявила директору, що вона не буде вчити цього учня. Ніякі пояснення і прохання мами учня не приймаються. Учень не ходить до школи.

Які мають бути дії директора школи щодо врегулювання конфлікту?

4. Рівень управління «директор (заступник директора) школи – райво (міськво)»

4.1. Під час розподілу годинного навантаження виник конфлікт між заступником директора школи та вчителькою-пенсіонеркою – обидві викладають англійську мову. Один клас, в якому викладала вчителька-пенсіонерка, віддали заступнику директора школи, оскільки молода сім'я з двома дітьми потребує фінансової підтримки. Вчителька-пенсіонерка поскаржилася в райво. Звідти зателефонували і попросили задовольнити прохання досвідченої вчительки.

Які мають бути дії директора щодо розв'язання цієї конфліктної ситуації?

4.2. Вчителька, яку знають у колективі як схильну до конфліктів, постійно вимагає чогось собі. Директор та завуч, враховуючи особливості вчительки, за можливості задовольняють її потреби. Але вчителька побажала атестуватися на вищу категорію, хоча явно не дотягувала до такого рівня. З методкабінету районного відділу освіти «лунає прохання» допомогти вчительці.

Які мають бути дії директора (заступника директора) школи ?

4.3. Сільська школа. Невстигаючого п'ятикласника збираються залишити на повторний курс. Мати учня просила заступника директора школи перевести сина до наступного класу, та заступник не погодився. Тоді мати, обминувши директора, поїхала в районний відділ освіти. Завідувач райво зателефонував директору школи і попросив розібратися.

Що повинен робити директор школи ?

ОРІЄНТОВНА СХЕМА ПРОВЕДЕННЯ ВІДЕОТРЕНІНГУ «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ» [75]

Відеотренінг полягає в моделюванні та аналізі учасниками занять різного роду конфліктних ситуацій, з якими зустрічаються керівники.

За своїм змістом ці конфліктні ситуації можуть розподілятися за такими критеріями:

а) *«Рівень управління»*. Відповідно до цього критерію, з одного боку, моделюються конфліктні ситуації, які виникають у процесі взаємодії, наприклад, директора школи або його заступника з людьми, які займають нижчий рівень в управлінській ієрархії («директор – управлінська команда», «директор – заступник директора», «директор (заступник директора) – учитель», «директор (заступник директора) – учень», «директор (заступник директора) – батьки» тощо), а з іншого боку – з людьми, що знаходяться «вище» в структурі управління системою освіти («директор (заступник директора) – інспектор райво (міськво)», «директор – завідувач райво (міськво)» тощо);

б) *«Зміст управлінської діяльності»*. Врахування цього критерію полягає, насамперед, у тому, що окремо моделюється та аналізується діяльність заступників директора школи, яка полягає в основному в організації та науково-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу, та діяльність директора школи, спрямована на визначення і координацію стратегічних та тактичних цілей діяльності навчального закладу в цілому;

в) *«Статус у конфлікті»* (чи є директор школи або його заступник безпосереднім учасником конфлікту, чи виступає «третьою» стороною, яка має допомогти вирішити конфлікт). Необхідність останнього, як відомо, досить часто виникає в процесі взаємодії типу «заступник директора – вчитель», «вчитель – учень», «вчитель – батьки» і потребує особливої підготовки керівників шкіл, оскільки при розв'язанні таких конфліктних ситуацій важливо

задовольнити як інтереси навчального закладу, так і інтереси учнів (батьків), не применшуючи при цьому авторитету педагога (або заступника директора), не знижуючи довіри до нього.

Програвання конфліктних ситуацій учасниками занять може здійснюватися послідовно, одна за одною, або ж на вибір, залежно від того, які ситуації найбільш значущі для учасників занять, – однією парою (наприклад, «директор – учитель»), або ж трьома парами, де роль «учителя» виконує один і той же учасник, а роль «директора» виконують послідовно три різні учасники занять. На програвання однієї ситуації доцільно відводити в середньому 3–5 хв.

Аналіз відеоматеріалу, отриманого під час програвання конкретної ситуації, необхідно здійснювати за таким планом:

а) *аналіз ситуації за формою*, тобто ідентифікація тих стилів поведінки, які демонстрував, з одного боку, керівник школи або його заступник, а з іншого боку, його співрозмовник, із розкриттям вербальних та невербальних засобів спілкування (мова, міміка, жести, поза, тембр голосу тощо), які використовувались при цьому. У процесі такого аналізу слово доцільно надати спочатку «експертам», тобто тим учасникам занять, які спостерігали та аналізували цю ситуацію, а потім – самим виконавцям ролей. Поєднання результатів самоаналізу та оцінки експертів створює можливість чіткіше впізнавати, диференціювати стилі поведінки в конфлікті, простежувати їх динаміку, зміну, що у «звичайних» керівників, які не пройшли спеціальної підготовки, досить часто викликає труднощі;

б) *аналіз ситуації за змістом*, тобто обговорення та виявлення інтересів учасників конфліктних ситуацій, їх вимог та конкретних шляхів, варіантів задоволення цих вимог. Особливо доречним і виправданим є звернення до такого алгоритму, коли учасники занять не можуть чітко ідентифікувати певний стиль поведінки у конфлікті, підмінюючи його іншим. Так, зокрема, як показує досвід, слухачі досить часто не можуть диференціювати, «розвести» такі стилі, як «відхід від конфлікту» і «поступливість», «компроміс» і

«співробітництво», хоча в основному досить правильно ідентифікують такий яскравий стиль поведінки в конфлікті, як «боротьба»;

в) *пошуки інших стилів поведінки в конфлікті*, інших можливостей розв'язання конфліктних ситуацій та умов їх попередження. Виконання цього завдання здійснюється в результаті взаємодії, з одного боку, «виконавців» реальних конфліктних ситуацій, які уже, виходячи з реального управлінського досвіду, бачать свої помилки і пропонують інші шляхи їх більш оптимального розв'язання, та «експертів». У процесі аналізу та обговорення ідеальним стилем поведінки під час вирішення конфліктів вважається стиль «співробітництва», хоча і підкреслюється, що в ході конфлікту, який уже виник, не завжди такий стиль поведінки, як вихід з конфлікту, можливий, і що не кожна ситуація «виправдовує» такий стиль. Крім того, моделюються основні вектори реалізації даного стилю з метою попередження конкретного конфлікту.

Інструкція для «арбітрів»

Аналіз конфліктних ситуацій, які програються учасниками тренінгу, необхідно здійснювати за такими критеріями:

1. Аналіз ситуації за формою:

а) визначення стратегії поведінки в конфлікті, які демонстрували учасники конфліктної ситуації (боротьба, уникнення, поступливість, компроміс, співробітництво);

б) визначення того, чи відбулась зміна стратегій поведінки у процесі конфліктної взаємодії з боку обох учасників конфліктної ситуації, і чим це було обумовлено.

2. Аналіз конфліктної ситуації за змістом, що передбачає визначення:

а) інтересів учасників конфліктних ситуацій;

б) вимог учасників конфліктних ситуацій;

в) конкретних шляхів задоволення вимог.

3. Пошук інших стилів поведінки в конфлікті, спрямованих на аналіз інших, більш оптимальних, якщо це потрібно, варіантів розв'язання конфліктної ситуації та умов її попередження.

ПРИКЛАДИ ДІАГНОСТИЧНИХ ТА КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНИХ ВПРАВ

(До розділу 2 «Конфліктменеджмент: раціональне управління
конфліктами в освітніх організаціях») [55; 75]

Психодіагностична вправа 1. «Самооцінка раціональної поведінки в конфлікті»

Мета вправи: на основі аналізу власного стилю поведінки виявити рівень розвитку навичок «раціональної» поведінки в конфлікті.

Завдання: проаналізуйте свої дії за 11-ма позиціями в конфлікті, які проходили з Вашою участю, і оцініть їх за п'ятибальною шкалою: оцінка 1 означає повну відповідність Вашої поведінки з тієї чи іншої позиції, а оцінка 5 – Вам не притаманна така поведінка.

№ з/п	Позиція	Оцінка
1	Критично оцінюю партнера	1 2 3 4 5
2	Приписую йому негідні чи погані наміри	1 2 3 4 5
3	Демонструю знаки переваги	1 2 3 4 5
4	Звинувачую і приписую відповідальність тільки партнеру	1 2 3 4 5
5	Ігнорую інтереси суперника	1 2 3 4 5
6	Бачу все тільки зі своєї позиції	1 2 3 4 5
7	Применшую заслуги партнера	1 2 3 4 5
8	Перебільшую свої заслуги	1 2 3 4 5
9	Зачіпаю «больові точки» і вразливі	1 2 3 4 5

	місця партнера	
10	Висуваю перед партнером безліч претензій	1 2 3 4 5
11	Дратуюсь, зриваюсь на крик, підвищую голос	1 2 3 4 5

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.

Психодіагностична вправа 2. «Самооцінка «мудрої поведінки» в конфлікті»

Мета вправи: на основі аналізу власного стилю поведінки виявити рівень розвитку навичок «мудрої поведінки» в конфлікті.

Завдання: проаналізуйте свої дії за 5 позиціями у конфліктах, які відбувалися з Вашою участю, й оцініть їх за п'ятибальною шкалою.

№ з/п	Позиція	Оцінка	Позиція
1	«Відкритість» розуму. Ви налаштовані на розуміння доказів і аргументів опонента	5 4 3 2 1	Ви ніколи не намагаєтесь зрозуміти свого опонента
2	Позитивне ставлення	5 4 3 2 1	Негативне ставлення

	до опонента		до опонента
3	Раціональне мислення. Ви контролюєте свої емоції	5 4 3 2 1	Ви віддаєтесь стихіям і емоціям
4	Співпраця. Ви не робите ставку на односторонній виграш, а орієнтуєтесь на рівність і співпрацю	5 4 3 2 1	Ви прагнете до одностороннього виграшу
5	Терпимість. Ви визнаєте право людей бути такими, якими вони є	5 4 3 2 1	Ви нетерпимі до опонента, Вас дратують емоції, його 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 вправо від вибраного показника свідчить про те, що Ви не володієте достатніми ознаками «мудрої поведінки» в конфлікті. У цьому разі Вам необхідно звернутися до технологій раціональної поведінки в конфлікті і розпочати тренування.

Психодіагностична вправа 3. «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» використовуєте Ви для підриву 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»	«Це роблять 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 питайте чому; робіть, як вам кажуть». «Ваша справа – мовчки виконувати»		
Критика (негативна)	«Ви недостатньо старанно працюєте». «Ви постійно нарікаєте»		
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». «Пропаша людина»		
Слова «зобов'язливі»	«Ви повинні поводитися більш відповідально». «Ви повинні орієнтуватися на факти». «Ви не повинні так сердитися»		
Приховування важливої інформації (репліка-пастка, яка стимулює прийняття невігідного 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 витратили на це?». «Чому так пізно?» «Чим це ви займаєтесь на робочому місці?»		
Діагноз мотивів поведінки	«Ви одержимі власницьким інстинктом». «Вам бракує ініціативи»		
Несвоєчасні поради (коли	«Якби ти вчасно навів порядок на своєму столі, ти		

людина просто хоче, аби її вислухали)	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 на мою машину...»		
Заспокоєння відсутністю існування проблеми	«Не нервуй». «Не хвилюйся, все владнається». «Плюнь». «Все мине». «Забудь». «Та ні, ти прекрасно виглядаєш»		

Корекційно-розвивальна вправа 4. «Розвиток емпатії» (як важливої умови ефективного управління конфліктами)

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 це собі сказати, Ви маєте здатність мислити за інших.

2. Подумайте, 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. Навіщо 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:

- а) зверніть увагу на якусь людину, оцініть її емоційний стан;
- б) навчіться слухати інших людей;
- в) перед тим як що-небудь пропонувати чи висловлювати прохання, подумайте, чи можуть Вам заперечити;
- г) спостерігаючи за людиною, спробуйте здогадатись, в чому ця людина буде вдягнута наступного разу. Чи часто Ваші прогнози справджуються?
- д) коли дивитесь 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 розглядають картину: а) на якій зображена радісна подія і б) яка зображає сумну чи трагічну подію. Порівняйте поведінку двох груп людей, зверніть увагу на їхні обличчя, осанку, жести, характер переговорів між ними. Чи помітили Ви різницю?

**МЕТОДИКИ
ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
«ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В
УМОВАХ КОНФЛІКТУ»**

ПРИКЛАД КОНТРОЛЬНОГО ТЕСТУ

(До теми 1. «Сутність та причини виникнення конфліктів в освітніх організаціях»)

Завдання 1

У поданих нижче твердженнях оберіть прийнятний варіант відповіді.

1. **Конфлікт – це:**

- а) зіткнення рівних за спрямованістю, але протилежних за силою тенденцій учасників взаємодії;
- б) зіткнення рівних за силою, але протилежних за спрямованістю тенденцій учасників взаємодії;
- в) суперництво, спрямоване на досягнення перемоги в суперечці;
- г) те саме, що й сварка;
- д) боротьба думок.

2. **Конфліктна ситуація – це:**

- а) етап розвитку конфлікту;
- б) випадкові зіткнення інтересів суб'єктів взаємодії;
- в) процес протидії між суб'єктами взаємодії, спрямований на з'ясування стосунків;
- г) причина конфлікту;
- д) накопичені протиріччя, пов'язані з діяльністю суб'єктів взаємодії, які створюють основу для протидії між ними.

3. **Конфлікти неминучі, тому що:**

- а) скільки людей – стільки думок;
- б) є необхідною умовою суспільного та особистісного розвитку;
- в) кожна людина переконана у власній правоті.

4. ***Інцидент – це:***

- а) збіг обставин, які стали приводом для конфлікту;
- б) справжня причина конфлікту;
- в) накопичені протиріччя, пов'язані з діяльністю суб'єктів взаємодії, які створюють основу для протидії між ними;
- г) те, через що виникає конфлікт;
- д) необхідна умова конфлікту.

5. ***Що складає основу конфлікту?***

- а) протиріччя;
- б) небажання розмовляти;
- в) конфліктна ситуація.

6. ***Об'єктивно існуюча або уявлювана проблема, що стає причиною розбрату між сторонами – це:***

- а) предмет конфлікту;
- б) рефлексія;
- в) об'єкт конфлікту;
- г) прогнозування;
- д) конкуренція.

7. ***Конфліктогени – це:***

- а) слова, дії (або бездіяльність), які стають причиною конфлікту;
- б) виявлення конфлікту;
- в) причини конфлікту, обумовлені соціальним статусом особистості;
- г) стан особистості, який є наслідком конфлікту.

Завдання 2

Визначте зміст понять, позначаючи стрілкою змістовно-сміслову відповідність між правою та лівою колонками.

Деструктивний конфлікт	Розбіжності, що торкаються принципів сторін, проблем життєдіяльності організації та її членів, вирішення яких виводить організацію на новий високий і ефективний рівень розвитку
Конструктивний конфлікт	Це те, через що виникає конфлікт
Мотиви конфлікту	Це те, про що заявляють сторони один одному в процесі конфлікту
Предмет конфлікту	Це внутрішні спонукальні сили, які підштовхують суб'єктів взаємодії до конфлікту
Позиції конфліктуючих сторін	Зіткнення, яке призводить до негативних, часто руйнівних дій, що іноді перетворюються на плітки та інші негативні явища, що різко погіршує ефективність роботи групи чи організації

Завдання 3

У запропонованому наборі ситуацій визначте, будь ласка, ті, які Ви вважаєте конфліктом. Свій вибір фіксуйте позначкою «+» поряд з порядковим номером ситуації.

1. Андрій, Вероніка та Ірина розмовляють на уроці біології. Вони перешіптуються й пишуть один одному записки. Одного разу вчитель розсердився на них, накричав і вигнав із класу. Він їх покарав – вони повинні щоденно, впродовж місяця витирати дошку.

2. Олена, Єва – подруги. На минулому тижні вони писали контрольну з

історії й отримали гарні оцінки. Олена думає, що Єва отримала гарну оцінку тому, що вона улюблена учениця вчителя історії. Єва говорить, що вона багато займалася, тому чесно отримала свою оцінку. Дівчатка сперечаються й кричать одна на одну.

3. Сашко – учень другого класу – єдина дитина в родині вже немолодих батьків. Після зимових канікул на уроці математики Сашко почав демонстративно розглядати альбом з фотографіями тих місць, де він був з батьками під час канікул, і покликав учителя, щоб показати йому знімки. На що вчитель брутально йому відповів: «Мене це зовсім не цікавить. Заховай негайно! Неси швидко зошит і покажи, що ти зробив на уроці». Сашко розплакався і порвав усі фотографії.

Завдання 4

Визначте формулу утворення конфлікту (тип А – взаємозалежність від конфлікту від конфліктогенів взаємодії; тип Б – взаємозалежність конфлікту від конфліктної ситуації та інциденту; тип В – взаємозалежність конфлікту від кількох конфліктних ситуацій).

1. На педагогічній раді одна вчителька не витримала психологічної провокації з боку директора школи й у жартівливій формі звернула на цю провокацію увагу. Керівник розгубився й не знайшовся, що сказати у відповідь, але після цього випадку почав діяти ще жорсткіше, особливо стосовно «жартівниці».
 - а) тип А;
 - б) тип Б;
 - в) тип В;
 - г) тип А і В;
 - д) тип В і Б.

2. Завідувач кафедри (керівник методичного об'єднання) помічає, що вчителька не готується до уроків. Контрольні роботи в її класах пройшли незадовільно. Вчительці й раніше вказували на недоліки в роботі. Цього разу завкафедри, зібравши всі факти недобросовісного ставлення вчительки до роботи, виносить проблему на засідання методичного об'єднання. Вчителька приголомшена, намагається щось пояснити, а потім вибігає, грюкаючи дверима.

а) тип А;

б) тип Б;

в) тип В;

г) тип А і В;

д) тип В і Б.

3. При розподілі погодинного навантаження виник конфлікт між заступником директора школи та вчителькою-пенсіонеркою – обидві викладають англійську мову. Один клас, в якому викладала вчителька-пенсіонерка, віддали заступнику директора школи, оскільки молода сім'я з двома дітьми потребує фінансової підтримки. Вчителька-пенсіонерка покаржилася в районний відділ освіти. Звідти зателефонували і попросили задовольнити прохання досвідченої вчительки.

а) тип А;

б) тип Б;

в) тип В;

г) тип А і В;

д) тип В і Б.

АНКЕТА

«ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ «КОНФЛІКТ-МЕТОДУ»

Шановний учаснику семінару-тренінгу!

Пропонуємо відповісти на низку запитань анкети, які стосуються використання «конфлікт-методу» як дидактичного засобу для організації навчальної діяльності, що максимально наближена до ситуації конфлікту (реальні та модельовані протиріччя та конфлікти) і спрямована на опанування учасниками заняття штучно створеного конфліктогенного середовища. Просимо Вас дати щирі й зацікавлені відповіді на запропоновані нижче запитання. Це допоможе вдосконалити технологію проведення семінару-тренінгу.

Наперед дякуємо за участь в опитуванні.

1. *Визначте, будь ласка, своє ставлення щодо переваг та недоліків використання «конфлікт-методу» в умовах діяльності тренінгової групи:*

Переваги «конфлікт-методу»	Недоліки «конфлікт-методу»

2. *Наскільки використання «конфлікт-методу» під час занять було доцільним для взаємодії в умовах семінару-тренінгу? (Оцініть, будь ласка, в балах, від 1 до 5).*

1 2 3 4 5

3. *Чи вплинуло використання «конфлікт-методу» на стосунки між учасниками тренінгової групи? Якщо так, то як саме?*

4. *Чи дізналися Ви щось нове про себе в тренінговій групі? (Що саме, напишіть, будь ласка).*

5. *Що хотіли б Ви сказати про стиль роботи тренера та про його взаємодію з учасниками тренінгової групи?*

6. *Який настрій Ви найчастіше відчували на заняттях семінару-тренінгу?*

7. *Чи виникали у Вас на заняттях ситуації, через які у Вас з'являлося відчуття тривоги або ставало «не по собі»? Якщо такі ситуації виникали, то зазначте, які це були ситуації.*

8. *Які емоції та почуття «штовхали» Вас на конфлікт з тренером, учасниками тренінгової групи?*

9. *Зазначте, будь ласка, через що у Вас виникали конфлікти з тренером, учасниками тренінгових занять?*

10. *Чи вдавалося Вам керувати негативними емоціями та почуттями, які виникали в разі такого конфлікту?*

11. *Якщо під час тренінгового заняття у Вас виникла розбіжність з тренером або з ким-небудь із учасників групи, то чи відстоювали Ви свою точку зору і яким чином?*

12. *Що в діяльності та поведінці тренера допомогло Вам краще зрозуміти себе та шукати шляхи розв'язання власних проблем?*

13. *Чи вважаєте Ви доцільним використання «конфлікт-методу» у тренінговій групі для формування психологічної готовності фахівця до взаємодії в умовах конфлікту?*

14. *Які форми роботи шкільних психологів, окрім «конфлікт-методу», Ви вважаєте найбільш доцільними для формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту?*

а) забезпечення психологічною інформацією з конфліктологічної тематики (науково-методична література, CD, відеозаписи тощо);

- б) проведення психологічних тренінгів;
- в) проведення групових консультацій (для управлінської команди та для педагогічного колективу);
- г) проведення індивідуальних консультацій (для Вас особисто);
- д) проведення індивідуальних консультацій (для педагогічного колективу);
- е) психологічна підтримка під час проведення переговорів з метою розв'язання конфліктів;
- ж) інше (допишіть, будь ласка, що саме) _____
_____.

АНКЕТА
«ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ СЕМІНАРУ-ТРЕНІНГУ
«ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ
ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ»

Шановний учаснику семінару-тренінгу!

Пропонуємо відповісти на низку запитань анкети, які стосуються ефективності семінару-тренінгу. Просимо Вас дати щирі й зацікавлені відповіді на запропоновані нижче запитання. Це допоможе вдосконалити технологію проведення семінару-тренінгу.

Наперед дякуємо за участь в опитуванні.

1. *Оцініть, будь ласка, ефективність семінару-тренінгу, в якому Ви брали участь.*

Критерії ефективності	1 – найнижча оцінка; 5 – найвища оцінка
Ефект навчання	1 2 3 4 5
Практична значущість набутих конфліктологічних знань, умінь, навичок (для вирішення управлінських завдань)	1 2 3 4 5
Оцінка семінару-тренінгу в цілому	1 2 3 4 5
Що ще (допишіть) _____	1 2 3 4 5

2. *Оцініть, наскільки справедливі наведені нижче судження щодо оцінки Вами власного психологічного стану впродовж семінару-тренінгу.*

Критерії оцінки власного психічного	Так	Важко	Ні

стану		сказати	
Упродовж занять було постійне відчуття сильної тривоги			
Упродовж занять була повна впевненість у собі			
Заняття ніяким чином не вплинули на мене			
Упродовж занять позитивних емоцій та вражень від заняття не було зовсім			
Упродовж занять негативних емоцій та вражень від заняття не було зовсім			

3. *Чи використовуєте Ви конфліктологічні знання, уміння та навички, набуті в результаті участі в роботі семінару-тренінгу, у Вашій управлінській діяльності?*

- а) використовую;
- б) скоріше використовую, ніж не використовую;
- в) важко сказати;
- г) скоріше не використовую, ніж використовую;
- д) не використовую.

4. *Якою мірою і для вирішення яких завдань виявилися корисними для Вас отримані під час роботи семінару-тренінгу конфліктологічні знання, уміння та навички?*

Завдання	1 – найнижча оцінка; 5 – найвища оцінка
Для оптимізації управлінської діяльності в цілому	1 2 3 4 5

Для врегулювання конкретних організаційних та управлінських конфліктів	1 2 3 4 5
Для попередження виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному колективі	1 2 3 4 5
Для поширення інформації серед членів педагогічного колективу	1 2 3 4 5
Що ще (допишіть) _____ _____	1 2 3 4 5

5. Що саме у своїй управлінській діяльності Ви змінили б по закінченню роботи семінару-тренінгу?

ПІСЛЯМОВА

Автори монографії сподіваються, що впровадження менеджерами організацій та організаційними психологами представлених у книзі підходів щодо психологічних основ управління конфліктами в організації сприятиме психологічному забезпеченню діяльності менеджерів та персоналу освітніх організацій і, відповідно, підвищенню ефективності діяльності освітніх організацій. Маємо надію на те, що матеріали, представлені в монографії, виявляться корисними і для працівників інших соціальних сфер (бізнес, державна служба тощо), за умови певної «проекції» матеріалів на зміст відповідної діяльності.

Просимо висловлювати свої думки, зауваження та побажання щодо змісту монографії та його удосконалення. З цією метою пропонуємо використовувати таку інформацію для **контактів**:

- *Лабораторія організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2, офіс 22; тел./ факс: (044) 288-07-19; моб. тел.: 8-067-953-40-31; e-mail LKARAMAO1@yahoo.co.uk;*
- *Кафедра психології Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (36000, м. Полтава, вул. Остроградського, 2, психолого-педагогічний факультет, кафедра психології; тел. (05322) 2-94-19; моб. тел.: 8-097-4343775; e-mail tatjanadzjuba@rambler.ru).*

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

КАРАМУШКА ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

У 1977 р. закінчила Київський національний університет імені Тараса Шевченка за спеціальністю «психолог, викладач психологічних дисциплін».

Доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, дійсний член Міжнародної кадрової академії, Президент Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці.

Понад 25 років працює в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України. З 1992 р. очолює лабораторію психології управління (з 2002 р. – лабораторія організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України).

Автор та співавтор понад 400 публікацій із проблем психології управління та організаційної психології, у тому числі: а) *монографій* – «Психологія управління закладами середньої освіти» (2000), «Формування конкурентоздатної управлінської команди» (2007), «Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності» (2009); б) *навчальних посібників* – «Основи психолого-управлінського консультування» (2002), «Психологія управління» (2003), «Освітній менеджмент» (2003), «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» (2004, 2006), «Психологія освітнього менеджменту» (2004), «Технології роботи організаційних психологів» (2005), «Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях» (2008), «Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін» (2008), «Технологія психологічної підготовки персоналу держадміністрацій до роботи в команді» (2008) та ін.

Виступила ініціатором відкриття в Україні нової спеціальності для захисту дисертацій із психології – 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія, а також аспірантури та докторантури з цієї спеціальності в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України (2004 р.).

Підготувала 23 кандидати психологічних наук, з них 9 – із нової спеціальності.

Редактор фахового збірника ВАК України «Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія». Член двох спецрад із захисту дисертаційних досліджень із психології (в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України).

Учасник міжнародних проектів: вивчення крос-культурних особливостей діяльності менеджерів 47 країн (Великобританія, 2000–2001 рр.); розробки стандартів діяльності менеджерів освіти та системи їх підготовки (Нідерланди, 2002–2003 рр.); розробки та впровадження моделей дистанційного навчання з проблем організаційної психології та психології праці (Австрія, Словенія, Хорватія, Угорщина, 2001–2002 рр.); профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» і здійснення успішної кар'єри жінок та чоловіків у закладах середньої освіти (Канадсько-український гендерний фонд, 2003–2004 рр.); дослідження етно-національної ідентичності (проект INTAS, 2004–2006 рр.).

Пройшла стажування в Школі освітнього менеджменту Амстердамського університету (Нідерланди, 2002 р.).

Брала участь у міжнародних психологічних форумах – IV-му та V-му Європейських психологічних конгресах (Афіни, Греція, 1995 р.; Дублін, Ірландія, 1997 р.), XXVI-му та XXVII-му Міжнародних психологічних конгресах (Монреаль, Канада, 1996 р., Стокгольм, Швеція, 2000 р.), симпозіумах з організаційної психології та психології праці (Париж, Франція, 1999–2006 рр.), XII-му Європейському конгресі з організаційної психології та психології праці (Стамбул, Туреччина, 2005 р.), XXX-му Конгресі Міжнародної Асоціації досліджень з економічної психології (Прага, Чехія, 2005 р.), IX-ій Європейській конференції з проблем організаційної психології та психічного здоров'я (Дрезден, Німеччина, 2005 р.), VI-му Німецькому конгресі з організаційної психології та психології праці (Лейпциг, Німеччина, травень 2006 р.), Міжнародній конференції з поведінкової

економіки та економічної психології (Париж, Франція, 2006 р.), XXVI-му Міжнародному конгресі з прикладної психології (Афіни, Греція, 2006 р.), XIII-му Європейському конгресі з організаційної психології та психології праці (Стокгольм, Швеція, 2007 р.), X-ій Європейській конференції з проблем організаційної психології та психічного здоров'я, організованій під патронатом Європейської мережі організаційних психологів та психологів праці (ENOP) (Київ, Україна, 2007 р.), XXIX Всесвітньому психологічному конгресі (Берлін, Німеччина, 2008 р.), XI Європейському психологічному конгресі (Осло, Норвегія, 2009 р.) та ін.

Неодноразово брала участь у підготовці та проведенні європейських психологічних форумів. Була членом наглядової ради XIII-го Європейського конгресу з організаційної психології та психології праці (Стокгольм, Швеція, 2007 р.), членом Програмного комітету X-ої Європейської конференції з проблем організаційної психології та психічного здоров'я, організованої під патронатом Європейської мережі організаційних психологів та психологів праці (ENOP) (Київ, Україна, 2007 р.) та XIV-го Європейському конгресу з організаційної психології та психології праці (Сантьяго-де-Компостела, Іспанія, 2009). На запрошення програмного комітету XXIX Всесвітнього психологічного конгресу (Берлін, Німеччина, 2008 р.) організувала та провела симпозіум «Актуальні проблеми та напрямки розвитку організаційної психології в Україні».

З 1995 р. – член Європейської асоціації психології праці та організаційної психології (EAWOP). З 1999 р. – член Європейської мережі організаційних психологів та психологів праці (ENOP), з 2001 р. – член координаційного комітету, редактор Інформаційного бюлетеня (Newsletter) ENOP. З 2005 р. – член Міжнародної Асоціації досліджень у сфері економічної психології (IAREP). З 2006 р. – член координаційного комітету та редактор Інформаційного бюлетеня (Newsletter) Дивізіону 1 «Організаційна психологія» Міжнародної Асоціації прикладної психології (IAAP).

ДЗЮБА ТЕТЯНА МИХАЙЛІВНА

У 1994 р. закінчила психолого-педагогічний факультет Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка.

Протягом 2000–2007 рр. працювала на кафедрі менеджменту освіти Полтавського обласного інституту ім. М.В. Остроградського. Проводила лекційні курси та тренінги з психології управління, конфліктології, зокрема, з проблеми формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту.

З 2008 р. працює на кафедрі психології Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Викладає такі курси, як «Психологія», «Практикум з психології особистості», «Методика викладання психології», «Психологія управління», «Групові методи навчання» та ін.

У 2007 р. захистила кандидатську дисертацію «Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту» (спеціальність 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія) в Університеті менеджменту освіти АПН України.

Автор понад 40 наукових публікацій із проблем конфліктології та психології управління, психології особистості, у тому числі співавтор навчального посібника «Освітній менеджмент» (2003 р.).

Результати наукових досліджень представлялися на 12 конференціях в Україні та на міжнародних психологічних конгресах за кордоном – на XII-му Європейському конгресі з організаційної психології та психології праці (Стамбул, Туреччина, 2005 р.) та XIII-му Європейському конгресі з організаційної психології та психології праці (Стокгольм, Швеція, 2007 р.)

Член Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЇ, ЯКІ ПРЕДСТАВЛЯЮТЬ АВТОРИ МОНОГРАФІЇ



ЛАБОРАТОРІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ ім. Г.С. КОСТЮКА АПН УКРАЇНИ

Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України є центром розвитку психологічної науки в Україні. Цю науково-дослідну установу було створено в 1945 році на базі відділу психології Українського науково-дослідного інституту педагогіки. Його перший директор – академік Г.С. Костюк.

Сьогодні Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України очолює дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, *Сергій Дмитрович Максименко*. Заступники директора – член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор *Наталія Василівна Чепелева* та доктор психологічних наук, професор *Сергій Іванович Болтівець*. Вчений секретар інституту – кандидат психологічних наук, *Марія Трохимівна Дригус*.

В Інституті активно та творчо працює понад 20 наукових лабораторій різних дослідницьких напрямків і профілів та більше 300 наукових співробітників.

Лабораторія організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (до 2002 року – лабораторія психології управління) є науковою лабораторією, яка займається дослідженням психологічних особливостей діяльності та розвитку організацій.

Очолює лабораторію, з моменту її заснування (1992 р.), доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, дійсний член Міжнародної кадрової академії, президент Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці, член координаційного комітету Європейської мережі організаційних психологів та психологів праці, член координаційного комітету Дивізіону 1 «Організаційна психологія та психологія праці» Міжнародної Асоціації прикладної психології, національний представник Міжнародної Асоціації з проблем наукових досліджень у сфері економічної психології *Людмила Миколаївна Карамушка*.

Науковий колектив складається з 10 наукових співробітників:

1. Доктор психологічних наук, професор Людмила Миколаївна Карамушка;
2. Доктор психологічних наук, доцент Олена Іванівна Бондарчук (працює за сумісництвом);
3. Старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук, доцент Олена Василівна Винославська (працює за сумісництвом);
4. Старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук, доцент Олена Анатоліївна Філь;
5. Науковий співробітник, кандидат психологічних наук Ганна Леонівна Федосова;
6. Науковий співробітник, кандидат психологічних наук Оксана Валеріївна Креденцер;
7. Науковий співробітник Олександр Сергійович Ковальчук;
8. Науковий співробітник Кіра Володимирівна Терещенко;
9. Науковий співробітник Володимир Миколайович Івкін (працює за сумісництвом);
10. Науковий співробітник Ірина Олегівна Бондаревська.

Науковий колектив лабораторії включає також понад 20 аспірантів, наукових кореспондентів та здобувачів лабораторії. У лабораторії захищено 23 кандидатських дисертації працівниками освітніх та інших організацій з різних

міст України (Запоріжжя, Дніпропетровськ, Кам'янець-Подільський, Київ, Львів, Ніжин, Одеса, Полтава, Рівне, Суми, Умань, Херсон, Чернігів та ін.), у тому числі, 10 дисертацій – з нової спеціальності 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія.

Лабораторія проводить наукову і практичну роботу в галузі організаційної психології та здійснює розробку психолого-управлінських технологій із широкого спектру проблем: психологічного забезпечення організаційного розвитку, формування конкурентоздатної управлінської команди сучасної організації, прийняття ефективних управлінських рішень, введення змін в організації, профілактики та подолання професійних стресів, подолання комунікативних бар'єрів, розвитку підприємницької діяльності та ін.

Співробітниками лабораторії підготовлено понад 1000 наукових публікацій із різноманітних напрямків організаційної психології, економічної психології та психології управління, зокрема: а) *монографії* «Психологія управління закладами середньої освіти» (2000), «Формування конкурентоздатної управлінської команди» (2007) та «Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності» (2009); б) *навчальні посібники* «Основи психолого-управлінського консультування» (2002), «Психологія управління» (2003), «Освітній менеджмент» (2003), «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» (2004, 2006), «Психологія освітнього менеджменту» (2004), «Технології роботи організаційних психологів» (2005), «Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін» (2008), «Технологія психологічної підготовки персоналу держадміністрацій до роботи в команді» (2008) та ін., які рекомендовано Міністерством освіти і науки України для підготовки студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти; в) *навчально-методичні посібники* «Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях» (2008), «Технологія формування управлінської команди

освітньої організації» (2008), «Технологія розвитку конкурентоздатності персоналу освітньої організації» (2008) та ін.

Надається значна допомога керівникам та практичним психологам освітніх та неосвітніх організацій із проблем психологічного супроводу функціонування та розвитку організації, діяльності менеджерів та персоналу. Здійснюється активна участь у підготовці менеджерів та практичних психологів у вищих навчальних закладах (викладання лекційних курсів та проведення соціально-психологічних тренінгів із різноманітних проблем організаційної психології, економічної психології, психолого-управлінського консультування, конфліктології, ділового спілкування та ін.).

Важливою сферою діяльності лабораторії є здійснення міжнародних контактів з провідними європейськими університетами та професійними об'єднаннями психологів – Європейською мережею організаційних психологів та психологів праці (ENOP), Європейською Асоціацією психології праці й організаційної психології (EAWOP), Дивізіоном 1 Міжнародної Асоціації прикладної психології (IAAP) та Міжнародної Асоціацією наукових досліджень в сфері економічної психології (IAREP).

Одним із значущих напрямків діяльності лабораторії є *співпраця* із кафедрою психології Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка та Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського. В рамках цієї співпраці здійснюється підготовка кандидатів наук, проведення соціально-психологічних тренінгів для педагогічних працівників, психологів та керівників освітніх установ, підготовка спільних наукових публікацій та ін.

Координати лабораторії організаційної психології:

м. Київ, 01033,

вул. Паньківська, 2, офіс 22

тел./факс: (044) 288-07-19,

E-mail: LKARAMA01@ yahoo.co.uk



КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ
ПОЛТАВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

Психологічна освіта в Полтавській вищій школі має багаті традиції й глибоке коріння, яке сягає початку ХХ ст., коли в Полтаві було відкрито Полтавський учительський інститут – навчальний заклад університетського типу, історичним спадкоємцем якого нині є Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Цей навчальний заклад дав світу імена дослідників психології міжнародного рівня Ю. Гільбух, А. Лазурський, В. Моляко, В. Плахтієнко, Л. Проколієнко, Д. Ельконін та ін. На початку ХХ століття курси психології для майбутніх учителів читали такі відомі діячі освіти та психологи, як О.К. Волнін, Г.Г. Ващенко, пізніше – Л.І. Божович, учениця Г.С. Костюка Т.І. Гавакова та ін.

Сьогодні Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка очолює доктор філологічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, Заслужений діяч науки і техніки України, *Микола Іванович Степаненко*. Заступники ректора – кандидат історичних наук, доцент, перший проректор *Петро Васильович Киридон*; доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з науки *Віктор Іванович Лагно* та доктор педагогічних наук, професор, проректор з педагогічної освіти *Борис Васильович Год*.

У жовтні 2010 року виповнюється 30 років з того часу, коли за наказом

колишнього ректора, академіка АПН України *Івана Андрійовича Зязюна*, кафедра психології була відокремлена від кафедри педагогіки в самостійний підрозділ. Очолив її *Володимир Федорович Моргун*, кандидат психологічних наук, колишній старший викладач факультету психології Московського державного університету імені М.В. Ломоносова.

Перші 19 років кафедра психології функціонувала як загальноінститутський підрозділ. Однак перетворення факультету початкового навчання у психолого-педагогічний і ліцензування спеціальності «Психологія» зробило нагальною потребою наявність випускаючої кафедри на факультеті. Тому в 1999 році кафедру психології було підпорядковано психолого-педагогічному факультету.

Сьогодні колектив кафедри налічує 33 особи. Серед них: кандидат психологічних наук, професор В.Ф. Моргун (завідувач кафедри); кандидати психологічних наук, доценти Н.М. Атаманчук, Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, О.Г. Мирошник, Л.Г. Перетятко, І.Г. Тітов, А.С. Харченко, Н.О. Чайкіна, Н.О. Юдіна; кандидати психологічних наук, старші викладачі Т.М. Дзюба, С.І. Кириченко, Т.А. Яновська; старші викладачі Т.І. Губіна, В.В. Кірічек, М.М. Копотун, О.Д. Кравченко, Л.С. Москаленко, Т.Є. Тітова; асистенти С.І. Данилишина, В.М. Заїка, К.П. Крикля, Н.М. Мишко, К.В. Писанко, М.М. Скрипник, М.М. Тесленко, Н.М. Тищенко, Є.Г. Хоменко; завідувач лабораторією О.В. Корнілов і старший лаборант В.Г. Обловацька.

За період автономного існування колектив психологів розробив низку *монографій, підручників і навчальних посібників*. Професор В.Ф. Моргун є автором та співавтором декількох монографій і навчальних посібників, зокрема: «Проблема периодизации развития личности в психологии» (Москва, 1981); «Учителям и родителям о психологии подростка» (Москва, 1990); «Делинквентный подросток» (Полтава, 1995); «Інтедифія (інтеграція і диференціація) освіти» (Полтава, 1996); «Обдаровані діти і школа» (Полтава, 1998); «Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка» (Полтава, 2002); «Психохирургия клеветы» (Полтава, 2005) та ін. Його розробки ввійшли до

російських довідників «Атлас по психологии», «Психологический справочник учителя», до українських підручників психології нового покоління за редакцією академіка С.Д. Максименка, члена-кореспондента АПН України Ю.Л. Трофімова; у задачник із загальної психології П.А. М'ясоїда та ін.

У 2008 році вийшло друге видання навчального посібника «Методи психодіагностики підлітків» з грифом МОН України, у підготовці якого брав участь майже увесь колектив кафедри. Співробітник кафедри І.Г. Тітов підготував навчальні посібники «Психофізіологія людини» (Полтава, 2004); «Розвиток творчої уяви молодших школярів» (Полтава, 2006); «Психологія індивідуальної суб'єктності молодших школярів: теоретико-методичний аспект» (Полтава, 2007); «Основи психодіагностики» (Полтава, 2009). Кожен із викладачів є також автором декількох навчальних програм та методичних матеріалів до них.

З моменту заснування кафедра досліджує загальну наукову проблему «Періодизація розвитку особистості впродовж життя». За цей час на кафедрі захищено 18 кандидатських дисертацій.

Кафедра була ініціатором проведення багатьох всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференцій.

Співробітниками кафедри в галузі прикладних психологічних досліджень успішно виконано науково-дослідні проекти.

У 1982–1985 рр. на базі Полтавського педагогічного інституту була виконана тема ЮНЕСКО «Профорієнтаційна робота вищих навчальних закладів з формування власних контингентів», за участь у якій Міністерство народної освіти УРСР нагородило науковців кафедри психології – В.Ф. Моргуна (керівник) і В.В. Колінька – почесною грамотою, а ВДНГ України – дипломом 1 ступеня.

У 1992–1995 рр. три науковці кафедри взяли участь у розробці психологічних аспектів інтеграції освіти під керівництвом академіка В.Р. Ільченко. Результати роботи знайшли відображення у навчальному посібнику, двох кандидатських дисертаціях і низці статей.

У 1997 році за ініціативою Т.А. Устименко кафедра виборола грант Харківської філії фонду «Відродження» на комп'ютерне обладнання робочого місця психолога.

У 1998 році О.Г. Мирошник, В.Ф. Моргун, Т.А. Устименко отримали грант фонду Ф. Берта (ФРН) за темою: «Роль іноземних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні», звіт з якої був виконаний у вигляді монографії (Київ-Полтава, 1998).

У 2002 році дослідження В.Ф. Моргуна в галузі макаренкознавства завершилися виданням збірника «Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка», присвяченого 75-річчю дитячої трудової комуні «ФЕД».

Кафедра психології тісно співпрацює з провідними науковими центрами Києва, Харкова, Дніпропетровська, Луцька, Львова, Одеси, Сімферополя, а також з Московським державним університетом (Росія), з лабораторією «Макаренко-реферат» Марбурзького університету (Німеччина), з Південно-Західним університетом «Неофіт Рильські» (Благодєвград) і Великотирнівським університетом (Болгарія). Форми співпраці – підготовка аспірантів, захист дисертацій, стажування, участь у наукових конференціях, спільні публікації.

Усі викладачі кафедри працюють над науково-методичним забезпеченням, якого вимагає модульно-рейтингова система, над електронними версіями навчальних посібників та матеріалів тощо.

Координати кафедри психології Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка:

м. Полтава, 36000,

вул. Остроградського, 2

Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка

Кафедра психології

тел. 8 (05322) 2-94-19

E-mail: ukrpsy@ukr.net



УКРАЇНЬКА АСОЦІАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ ТА ПСИХОЛОГІВ ПРАЦІ

Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці є всеукраїнською громадською організацією, яка має статус юридичної особи з моменту державної реєстрації 6 грудня 2002 року в порядку, встановленому законодавством України (свідоцтво Міністерства юстиції України № 1861 від 6 грудня 2002 року). Українську Асоціацію організаційних психологів і психологів праці (УАОППП) було створено в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України на науково-практичній конференції «Організаційна психологія: інноваційні підходи і технології» (19–20 вересня 2002 року).

УАОППП має 20 осередків в усіх регіонах України та об'єднує понад 200 членів. УАОППП характеризується таким професійним складом: 6,7 % – доктори наук; 13,9 % – кандидати наук; 7,2 % – професори; 10,2 % – доценти. Члени УАОППП представляють різні соціальні сфери: 48,3 % – викладачі університетів; практичні психологи бізнес-структур – 7,2 %; практичні психологи інших організацій – 16,5 %; 9,8 % – аспіранти; 6,5 % – студенти.

УАОППП – провідна професійна громадська організація в галузі організаційної психології, психології праці та економічної психології в Україні

Метою діяльності УАОППП є сприяння розвитку організаційної психології та психології праці в Україні.

Основними завданнями УАОППП є:

1. Консолідація та координація професійних зусиль фахівців, які працюють у сфері академічної та практичної організаційної психології, психології праці.

2. Розвиток послуг у сфері організаційної психології та психології праці для різних соціальних сфер (державне управління, промисловість, бізнес, освіта тощо).

3. Сприяння професійному розвитку членів асоціації та інших зацікавлених осіб (насамперед, менеджерів та персоналу організацій) у сфері організаційної психології та психології праці.

4. Сприяння міжнародному співробітництву у сфері організаційної психології та психології праці шляхом участі в міжнародних конгресах, семінарах, тренінгах, спільних міжнародних проектах та програмах обміну.

Основні напрямки діяльності УАОППП:

1. Участь у підготовці, перепідготовці, сертифікації та ліцензуванні організаційних психологів та психологів праці, менеджерів, а також інших фахівців у галузі організаційної психології та психології праці згідно з чинним законодавством України.

2. Участь у розробці стандартів діяльності фахівців цієї галузі, навчальних планів та програм їх підготовки; збирання та поширення інформації про національний, європейський та світовий досвід у галузі організаційної психології та психології праці.

3. Організація конференцій, семінарів, лекцій, «круглих столів» та інших заходів, спрямованих на розповсюдження досвіду в галузі організаційної психології, психології праці.

4. Здійснення видавничої діяльності з метою поширення навчальної, методичної, наукової літератури та довідкової інформації з питань організаційної психології, психології праці.

5. Розробка та впровадження сучасних технологій у галузі організаційної психології та психології праці, зокрема, дистанційного навчання, активного соціально-психологічного навчання за допомогою тренінгів, психолого-управлінського консультування та ін.

Співробітниками лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантами, науковими

кореспондентами лабораторії, членами Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці упродовж 2002–2009 рр. здійснено такі види науково-професійної діяльності:

1. Розроблено «Концепцію психологічного забезпечення управління сучасними організаціями».

2. Підготовлено та видано серію навчальних програм та методичних розробок для підготовки організаційних психологів, менеджерів та персоналу організацій – «Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління» (Л.М. Карамушка, М.П. Малигіна, 2003), «Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти» (Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, 2003), «Психологія управління» (Л.М. Карамушка, 2004), «Економічна психологія» (С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, 2004), «Формування конкурентоздатної управлінської команди сучасної організації» (Л.М. Карамушка, О.А. Філь, 2004), «Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації» (О.А. Філь, 2004), «Профілактика та подолання комунікативних бар'єрів в організаціях» (Г.Л. Федосова, 2004), «Гендерна психологія» (М.Г. Ткалич, 2004), «Комплекс методик для діагностики синдрому «професійного вигорання» у вчителів» (Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.С. Ковальчук, Г.Л. Федосова, О.Ф. Філатова, О.А. Філь, 2004), «Англо-український міні-словник психологічних термінів з організаційної та економічної психології» (В.М. Івкін, 2004), «Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту» (Т.М. Дзюба, 2005), «Психологія формування конкурентоздатної особистості» (В.П. Хапілова, 2005), «Психологія управління в системі аграрних формувань» (Л.А. Осадча, 2006), «Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління атестацією педагогічних працівників» (А.В. Вознюк, 2006) та ін.

3. Підготовлено та видано монографії «Психологія управління закладами середньої освіти» (Л.М. Карамушка, 2000), «Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі освітніх організацій)» (Л.М. Карамушка,

О.А. Філь, 2007), «Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності» (О.І. Бондарчук, 2008) і «Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності» (Л.М. Карамушка, М.Г. Ткалич, 2009) та навчальні посібники – «Основи психолого-управлінського консультування» (2002), «Психологія управління» (2003), «Освітній менеджмент» (2003), «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» (2004), «Психологія освітнього менеджменту» (2004), «Технології роботи організаційних психологів» (2005), «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» (2-е вид. перероб та доповн., 2006), «Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін» (2008) та ін., які рекомендовано Міністерством освіти і науки України для підготовки студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти.

4. Здійснюється видання фахового збірника ВАК України «Актуальні проблеми психології. Том 1.: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. (Підготовлено та видано 23 випуски збірника).

5. Відкрито нову психологічну дисципліну для захисту дисертацій з психології – 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія, а також аспірантуру та докторантуру з цієї спеціальності в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України (2004 р.), з якої захищено 10 кандидатських дисертацій.

6. Успішно проведено ряд міжнародних та всеукраїнських конференцій: «Організаційна психологія: інноваційні підходи і технології» (Київ, 2002 р.); «Крос-культурні комунікації: діалог та кооперація» (Алушта, 2003 р., спільно з Таврійським національним університетом ім. В.І. Вернадського); «Управління конфліктами в організації» (Київ, 2003); «Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти» (Київ, 2004 р.); «Професійний стрес, синдром

«вигорання» та професійна кар'єра в закладах середньої освіти: гендерні аспекти» (Кам'янець-Подільський, 2004 р., спільно з Кам'янець-Подільським національним університетом), «Психологічні основи підготовки менеджерів, персоналу організацій та організаційних психологів» (Умань, 2005 р., спільно з Уманським державним аграрним університетом), «Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін» (Київ, 2006 р.); «Психологічні та соціально-економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій» (Біла Церква, 2008 р., спільно з Київським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти); «Психологічні основи ефективної діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін» (Запоріжжя, 2008 р., спільно із Запорізьким національним університетом), «Психологічні умови розвитку конкурентоздатності організацій» (Керч, 2009, спільно з Керченським економіко-гуманітарним інститутом Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського та під патронатом Верховної Ради АР Крим та Ради міністрів АР Крим). За результатами роботи конференцій підготовлено низку наукових збірників.

7. Здійснюється взаємодія з міжнародними професійними об'єднаннями психологів у сфері організаційної психології, психології праці та економічної психології – Європейською мережею організаційних психологів та психологів праці (ENOP), Європейською Асоціацією психології праці й організаційної психології (EAWOP), Дивізіоном 1 «Психологія праці та організаційна психологія» Міжнародної Асоціації прикладної психології (IAAP), Міжнародною асоціацією наукових досліджень у сфері економічної психології (IAREP) та ін.

8. У рамках взаємодії з Європейською мережею організаційних психологів та психологів праці (ENOP) у травні 2004 р. в Києві проведено 1-ий Міжнародний семінар «Організаційна психологія, психологія праці та економічна психологія в Україні в контексті європейської інтеграції», в якому взяли участь провідні вчені у сфері організаційної психології та психології праці з Іспанії, Німеччини,

Франції та 40 членів УАОППП – представники університетів та бізнес-структур із різних регіонів України.

9. Прийнято Програму «Розвиток організаційної психології, психології праці та економічної психології в Україні в контексті європейської інтеграції» (2002–2012 рр.).

10. У рамках реалізації Програми здійснено ряд важливих міжнародних акцій:

10.1 Здійснено вступ УАОППП до Європейської Асоціації організаційних психологів і психологів праці (European Association of Work and Organizational Psychology, EAWOP), в яку входить більше ніж 20 європейських країн, в результаті чого УАОППП набула статусу одного із її засновників, разом з асоціаціями 20 європейських країн (Рішення було прийнято на XII-ому Конгресі психології праці та організаційної психології, який відбувся 12–15 травня 2005 р. у м. Стамбулі).

10.2. Засновано Секцію економічної психології (2004 р.) для сприяння розвитку економічної психології в Україні в контексті європейської інтеграції.

10.3. Відкрито національне представництво Міжнародної асоціації досліджень у сфері економічної психології (IAREP) в Україні (відкрито посаду національного представника IAREP в Україні, яку обіймає Л.М. Карамушка). Створено спеціальний Координаційний комітет при національному представництві IAREP в Україні, членами якого, крім національного представника IAREP в Україні, є Олена Філь та Оксана Креденцер, співробітники лабораторії організаційної психології ім. Г.С. Костюка АПН України, члени Виконавчої дирекції УАОППП).

10.4. Проведено ряд міжнародних форумів в Україні:

- Міжнародний семінар «Досвід впровадження Болонського процесу в університетах Італії та Нідерландів» (Київ, 2005 р.), у якому взяли участь представники університету міста Тренто (Trento University, Італія), Роттердамського університету (Rotterdam University, Нідерланди) і Утрехтського університету (Utrecht University, Нідерланди);

- Міжнародну конференцію «Психологічні основи підготовки менеджерів і працівників організацій, організаційних і економічних психологів», у якій взяли участь науковці з Республіки Білорусь (Умань, 2005 р.);

- У рамках взаємодії з Європейською мережею організаційних психологів та психологів праці у жовтні 2007 р. в Києві проведено Xth European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work «Work and Organizational Psychology in human services organizations: different European perspectives» (за участю представників 15 країн);

- Проведено міжнародний семінар «Data-analyses in Work and Organizational Psychology using SPSS» (2007, Київ), спільно з Утрехтським університетом (Нідерланди);

- Проведено ряд міжнародних воркшопів з німецькою фірмою PSYHON з проблеми формування команд, управління конфліктами в організації, організаційного консультування (2005–2008 рр.);

10.5. Організовано участь українських психологів у міжнародних психологічних конгресах за кордоном:

- XI-му Європейському конгресі з організаційної психології і психології праці (Лісабон, Португалія, 2003 р.);

- XII-му Європейському конгресі з організаційної психології і психології праці (Стамбул, Туреччина, 2005 р.);

- XXX-му конгресі Міжнародної Асоціації досліджень у сфері економічної психології (Прага, Чехія, 2005 р.);

- IX-ій Європейській конференції з організаційної психології та психології здоров'я (Дрезден, Німеччина, 2005 р.);

- I-му та II-му Міжнародних конгресах з психології та соціології бізнесу (Мінськ, Республіка Білорусь, 2005 р., 2007 р.);

- VI-му Німецькому конгресі з організаційної психології та психології праці (Лейпциг, Німеччина, 2006 р.);

- Міжнародній конференції з поведінкової економіки та економічної психології (Париж, Франція, 2006 р.);
- XXVI-му Міжнародному конгресі з прикладної психології (Афіни, Греція, 2006 р.);
- XIII-му Європейському конгресі з організаційної психології та психології праці (Стокгольм, Швеція, 2007 р.),
- Міжнародному семінарі з проблем формування команд (Катовіце, Польща, 2007 р.);
- Міжнародній конференції з проблеми міжнаціональних стосунків (Амерстфорд, Нідерланди, 2007 р.);
- XXIX-му Всесвітньому психологічному конгресі (Берлін, Німеччина, 2008 р.), на якому проведено запрошений симпозіум «Основні напрямки розвитку організаційної психології в Україні»;
- XIV-му Європейському конгресі з організаційної психології та психології праці (Сантьяго-де-Компостела, Іспанія, 2009 р.);
- XI-му Європейському психологічному конгресі (Осло, Норвегія, 2009 р.) та ін.

11. Здійснено успішне виконання проектів: а) «Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» і здійснення успішної кар'єри жінок та чоловіків у закладах середньої освіти» (2003–2004 рр.), реалізованого за підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку, Посольства Канади в Україні, Канадсько-українського гендерного фонду; б) «The quest for ethno-national identity» (проекту INTAS Ref. No: 03-51-4997, 2004–2007 рр.), в якому взяли участь представники 4-х країн – України, Росії, Нідерландів, Італії.

12. Надається значна допомога керівникам та практичним психологам освітніх та неосвітніх організацій із проблем психологічного супроводу функціонування та розвитку організації, діяльності менеджерів та персоналу. Здійснюється активна участь у підготовці менеджерів та практичних психологів у вищих навчальних закладах (викладання лекційних курсів та проведення соціально-психологічних тренінгів із різноманітних проблем організаційної

психології, економічної психології, психолого-управлінського консультування, конфліктології, ділового спілкування та ін.).

13. Лабораторія організаційної психології та УАОППП тісно співпрацює з рядом вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної освіти (Волинським національним університетом імені Лесі Українки, Запорізьким державним університетом, Кам'янець-Подільським державним університетом ім. Івана Огієнка, Керченським економіко-гуманітарним інститутом Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського, Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, Київським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, Національним технічним університетом України «КПІ», Ніжинським педагогічним університетом ім. М. Гоголя, Полтавським державним педагогічним університетом ім. В.Г. Короленка, Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, Уманським державним аграрним університетом, Університетом менеджменту освіти АПН України, Херсонським державним університетом, Чернігівським державним університетом імені Т. Шевченка та ін.

Координати Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці:

м. Київ, 01033,
вул. Паньківська, 2, офіс 22
тел./факс: (044) 288-07-19,
E-mail: uaorpp@online.ua

Наукове видання

Людмила Миколаївна Карамушка

Тетяна Михайлівна Дзюба

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ
(на матеріалі діяльності освітніх організацій)

Монографія

Літературне редагування – Лезвинська Ю.М.

Комп'ютерний дизайн, верстка —

Вставити всі дані про видавництво та про книгу