

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Вищого навчального закладу Укоопспілки  
«Полтавський університет економіки і торгівлі»  
18 квітня 2019 року № 88-Н

Форма № П-4.04

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ  
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Навчально-науковий інститут заочно-дистанційного навчання

Заочна форма навчання

Кафедра педагогіки та суспільних наук

Допускається до захисту  
Завідувач кафедри педагогіки та  
суспільних наук

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 р.

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

**на тему «ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ГОТОВНОСТІ ДО  
ПРОДУКТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ»**

**зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»**

**освітня програма «Педагогіка вищої школи»**

**ступеня магістр**

**Виконавець роботи Мельнічук Неля Володимирівна**

*(прізвище, ім'я, по батькові)*

**Науковий керівник к.психол.н., доц. Тодорова Ірина Степанівна**

\_\_\_\_\_  
(підпис, дата)

**Полтава 2020**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1 ПРОДУКТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ</b> .....	8
1.1. Загальні характеристики продуктивного професійного спілкування в науковому висвітленні.....	8
1.2. Продуктивне спілкування в професійній діяльності фахівця економічного профілю.....	20
1.3. Бар'єри спілкування та їхнє попередження .....	39
Висновки до розділу 1 .....	51
<b>РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОДУКТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЕКОНОМІЧНОГО ЗВО</b> .....	53
2.1. Педагогічні умови готовності студентів економічних спеціальностей до продуктивного професійного спілкування.....	53
2.2. Організація та аналіз результатів експериментальної роботи .....	62
Висновки до розділу 2 .....	66
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	69
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	72
<b>ДОДАТКИ</b> .....	82

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Вимоги до професійної комунікації та підготовка майбутнього фахівця економічної галузі до її успішного здійснення – це проблема, що розглядається у практиці професійної освіти досить часто. Адже, як показують дослідження, комунікативні процеси лежать у основі інформаційного забезпечення діяльності, сприяють професійному самовдосконаленню, а також є необхідними при організації взаємодії з іншими суб'єктами, причетними до вирішення професійних завдань.

Зокрема, у підготовці економістів все більша роль відводиться формуванню готовності до професійного спілкування, зважаючи не те, що, її частка у фінансовому успіху фахівця, за даними дослідників, складає від 50 до 85 %. Тож очевидно, що від рівня обізнаності з основами комунікативної взаємодії, від професійності спілкування суттєво залежить ефективність діяльності у фінансово-економічній сфері.

Як визначає «Концепція розвитку економічної освіти в Україні», «формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Причому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків "Людина – суспільство – природа – економіка"». Оскільки ж діяльнісною основою стосунків є саме спілкування, необхідність комунікативної підготовки майбутнього економіста є беззаперечною.

Закономірно, що вивчення різних аспектів професійного спілкування фахівця економічної галузі відбувається нині досить активно (А. Бичок, Н. Волкова, Р. Горбатюк, І. Горбуліч, У. Дутка, Н. Михайлюк, Т. Тарнавська, О. Тинкалюк, Т. Шепеленко, І. Ярощук та ін.).

Однак, незважаючи на те, що у спеціальній літературі знаходимо чимало характеристик професійного спілкування, така його риса, як продуктивність, ученими майже не розглядається, ймовірно, через складність її доведення.

Адже продуктивність стосується співвідношення між запланованим і отриманим, що у сфері спілкування чітко зафіксувати досить важко, як і відповідні характеристики готовності до професійного спілкування фахівців економічної галузі. Водночас, необхідність визначення певних параметрів такої готовності постає щоразу, коли ми вирішуємо завдання комунікативної підготовки майбутнього економіста.

Отже, актуальність цієї проблеми, недостатній рівень її методичної розробленості, необхідність подолання визначених проблем спілкування майбутніх фахівців спричинили вибір теми дослідження: **«Формування у майбутніх фахівців економічного профілю готовності до продуктивного професійного спілкування».**

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці рівнів та критеріїв готовності майбутніх фахівців економічної галузі до продуктивного педагогічного спілкування.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні **завдання**:

1. З'ясувати загальні характеристики продуктивного професійного спілкування.
2. Теоретично дослідити значення продуктивного спілкування в професійній діяльності фахівця економічного профілю та перешкоди до його здійснення.
3. Обґрунтувати структуру готовності студентів економічних спеціальностей до продуктивного професійного спілкування.
4. Визначити рівні, критерії та показники готовності майбутнього фахівця до продуктивного професійного спілкування та апробувати їх у емпіричному дослідженні.

**Об'єкт дослідження** – готовність до продуктивного професійного спілкування майбутнього фахівця економічної галузі.

**Предмет дослідження** – підготовка майбутніх фахівців економічної галузі до продуктивного професійного спілкування.

У роботі використано комплекс взаємодоповнюючих **методів дослідження:**

– *теоретичних:* аналіз педагогічної літератури для визначення поняттєво-категоріального апарату дипломної роботи; систематизація, узагальнення і порівняння проаналізованих теоретичних джерел щодо змісту і значення продуктивного спілкування фахівця економічної галузі в його професійній діяльності; теоретичне моделювання готовності студентів економічного ЗВО до продуктивного педагогічного спілкування як системного утворення;

– *емпіричних:* діагностичні – анкетування, інтерв'ювання, тестування, включене та зовнішнє спостереження, самооцінювання, експертне оцінювання, бесіди зі студентами та педагогами, констатувальний педагогічний експеримент;

– *статистичних:* методи описової статистики для кількісного та якісного аналізу і підтвердження вірогідності отриманих емпіричних даних.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що *вперше:*

– дається трактовка понять «продуктивне спілкування» та «готовність до продуктивного спілкування» в контексті професійної діяльності фахівця економічної галузі; розроблено критерії (когнітивно-сутнісний, аксіологічно-комунікативний та регулятивно-вольовий), рівні (стихійний – низький, репродуктивно-адаптаційний – середній і аналітично-проективний – високий) та показники готовності майбутнього фахівця економічної галузі до продуктивного професійного спілкування;

– визначено поняття «продуктивне спілкування майбутнього фахівця економічної галузі», що характеризує рівень його комунікативної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу і позиціонується як сформована здатність до результативної комунікативної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього середовища економічного ЗВО, та уточнене поняття «готовність майбутнього фахівця економічної

галузі до продуктивного професійного спілкування» як системи особистісно-професійних якостей, що визначають потенційну здатність майбутнього фахівця встановлювати професійно-значущі стосунки на комунікативному рівні.

*удосконалено:*

- методику і зміст підготовки майбутніх фахівців економічної галузі в частині формування їхньої готовності до продуктивного професійного спілкування;

*подальшого розвитку набули:*

- теоретичні положення щодо педагогічних засад формування готовності майбутніх фахівців економічної галузі до продуктивного професійного спілкування та стосовно ролі в цьому процесі сучасних форм і методів освітньої діяльності.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає у: розробленні комплексу діагностичних завдань, що дозволяють визначити рівень готовності майбутнього фахівця економічної галузі до продуктивного професійного спілкування.

Матеріали роботи можуть бути використані у процесі професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, у системі післядипломної економічної освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Результати проведеного дослідження опубліковано в «Збірнику наукових статей магістрів. Навчально-науковий інститут харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу» (Полтава, 2020).

**Структура та обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 103 позиції. Загальний обсяг роботи – 92 сторінки, основний зміст роботи викладено на 70 сторінках. Подано 6 рисунків, 1 таблицю, 3 додатки.

## РОЗДІЛ 1

### ПРОДУКТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

#### 1.1. Загальні характеристики продуктивного професійного спілкування в науковому висвітленні

Останнім часом усе більше досліджень у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі присвячується проблемам комунікації, причинам їхнього виникнення, ймовірним наслідкам, шляхам попередження комунікативних невдач. Так, Ф. Бацевич аналізує поширені причини комунікативних невдач [8], Т. Бондаренко пропонує типологію мовних помилок та варіанти їхнього усунення в редакторській діяльності [16]; Т. Гриценко працює над проблемами етики ділового спілкування [31]; Л. Славова та Н. Забродська вивчають шляхи попередження комунікативних невдач при вивченні іноземної мови [86] та ін. Проте кількість невирішених питань щодо методів формування умінь і навичок досконалої письмової та усної комунікації залишається значним, зокрема, в контексті індивідуального стилю спілкування.

Концепція індивідуального стилю спілкування вперше була розроблена В. Мерліним. У руслі цього наукового підходу досліджуваний феномен вивчали Е. Маствіліскер, А. Ісмагілова, А. Коротаєв та Т. Тамбовцева. Е. Маствіліскер вважає, що індивідуальний стиль спілкування, як і індивідуальний стиль діяльності, слід розглядати на різних рівнях [34] (рис. 1.1).

На першому рівні розглядаємо стиль реакцій спілкування. Цей рівень характеризують симптомокомплекси, до складу яких входять індивідуальні особливості мовленнєвих реакцій (імпульсивність, швидкість, гучність, тембр мовлення, індивідуальний спектр фонем і т.д.).



Рис. 1.1. Рівні вивчення стилю спілкування (за А. Ісмагіловою [34])

На другому рівні – як операційну характеристику спілкування. До операцій спілкування вчений відносить висловлювання і дії, які використовуються для встановлення контакту. Третій рівень індивідуального стилю спілкування – цільовий. А. Ісмагілова вивчає вказаний стиль з позицій системного підходу і теорії інтегральної індивідуальності як складну багаторівневу систему різних елементів комунікативної діяльності, спрямовану на досягнення певного результату [34].

На першому рівні (відносно високий) знаходяться цілі педагогічного спілкування, а на другому – дії, за допомогою яких ці цілі реалізуються. Третій із вказаних рівнів складають операції, за допомогою яких здійснюються дії.

У дослідженнях А. Коротаєва і Т. Тамбовцевої індивідуальний стиль педагогічного спілкування – цілісна система операцій, яка забезпечує ефективну взаємодію учителя з учнями та визначається цілями, задачами педагогічної діяльності і властивостями різних рівнів індивідуальності педагога [51].

Доречно також нагадати, що в наукових роботах Т. Аргентової індивідуальний стиль спілкування вивчається з позицій соціально-психологічного підходу як рухлива система використання засобів і способів спілкування, що змінюється залежно від ситуації [82].

У психолого-педагогічних дослідженнях обґрунтовані різні наукові підходи до розробки класифікацій стилів педагогічного спілкування. Так, у результаті факторного аналізу А. Коротаєв і Т. Тамбовцева виділили «м'який»,



«жорсткий» і «гнучкий» стилі вказаного спілкування [кор]. «М'який» стиль, на думку дослідників, потребує емоційно-особистісного рівня спілкування, «жорсткий» пов'язаний із діловим рівнем, у той час як «гнучкий» стиль реалізується на основі емоційно-особистісних і ділових стосунків [51, с.30] (рис. 1.2).

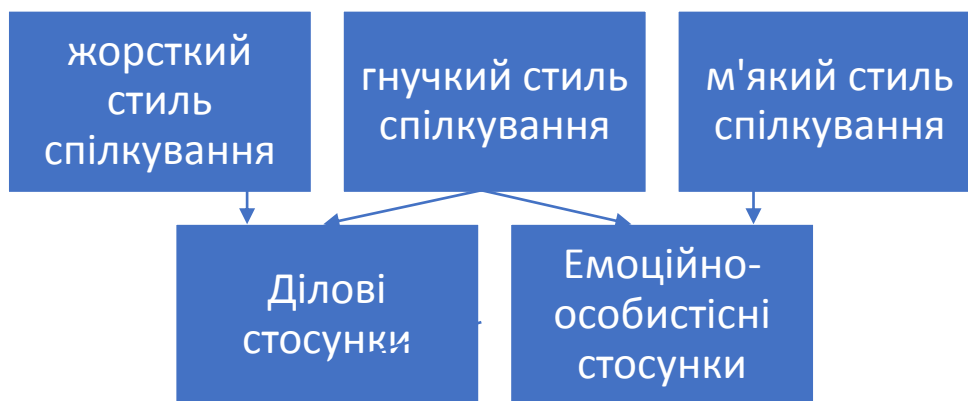


Рис. 1.2. Стилi спілкування та відповідні їм стосунки

До одного з наукових напрямків розробки стилів спілкування відносяться роботи С. Шеїна [101], В. Кан-Калика та Г. Ковальова [36].

Класифікація С. Шеїна включає сім стилів спілкування (він говорить про спілкування педагогічне, але ми бачимо риси цих стилів у будь-якому діловому спілкуванні), а саме: довіряючо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний (рис. 1.3).

Характерними ознаками цих стилів є: своєрідна відчуженість, емоційна нейтральність педагога в спілкуванні (довіряючо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний), когнітивна складність відображення особистості партнера зі спілкування виступає умовою завуальованого маніпулювання ним (рефлексивно-маніпулятивний), фіксація більш чи менш стійкого негативного ставлення до інших (авторитарно-монологічний, конфліктний).

С. Шеїн підкреслює, що розроблена ним класифікація стилів спілкування відображає монологізовану (не сприяє взаємодії, етично

повноцінному спілкуванню педагога й учня) та діалогізовану (сприяє встановленню відносин співробітництва) лінії його розвитку.

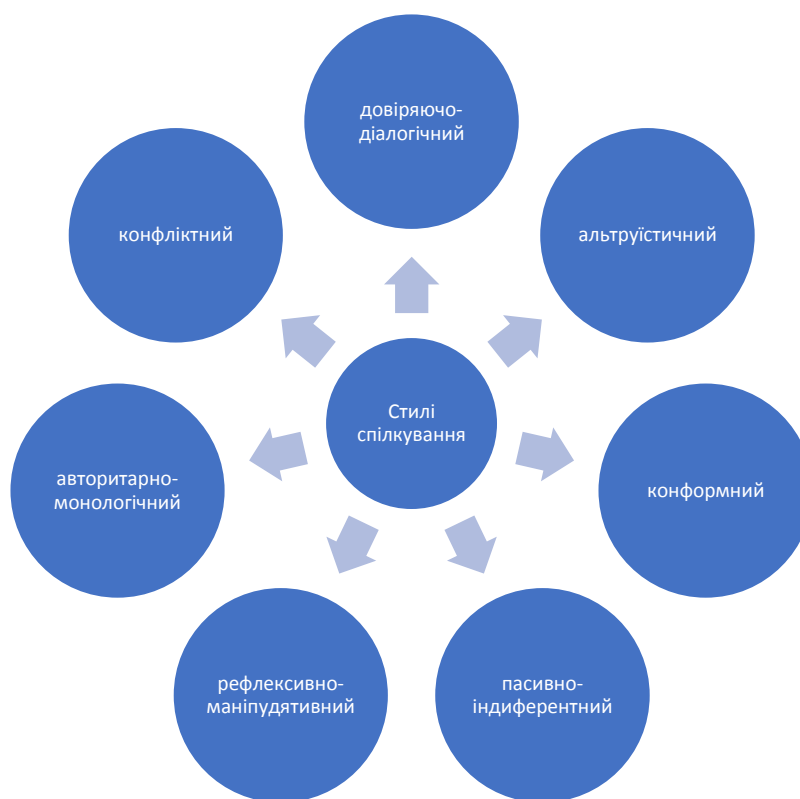


Рис. 1.3. Стилі спілкування (за С. Шеїним [101]).

В. Кан-Калик та Г. Ковальов пропонують певні типи педагогічного спілкування (діалогічний; рефлексивний, приховано діалогічний; довіряючий; альтруїстичний; маніпулятивний; псеводіалогічний; конформний; монологічний), які необхідно, на нашу думку, розглядати як стилі спілкування і також можливо виокремлювати скрізь, де йдеться про ділові (достатньо стандартизовані) стосунки [36, с.10].

Кожний із цих типів спілкування інтегрує в собі можливі співвідношення трьох основних компонентів функціональної структури спілкування.

Як відомо, в наукових роботах В. Кан-Калика представлено й другий підхід до вирізнення стилів спілкування (насамперед, педагогічного). До цієї класифікації увійшли: спілкування на основі зацікавленості спільною творчою

діяльністю та на основі дружніх стосунків, спілкування-дистанція, спілкування-погроза, спілкування-загравання.

Узагальнюючи результати вивчення індивідуальних стилів спілкування у зіставленні з типологічними властивостями педагога, керівника тощо, Г. Мешко обґрунтовує три найбільш поширені, як підкреслено в її роботі, типи вказаних стилів, а саме: особистісно-м'який (операційна система спілкування має ознаки м'якості й делікатності, що зумовлено демократичними установками), формально-жорсткий (індивідуальна стратегія спілкування має риси жорсткості, авторитарності), системно-цілісний (гнучка система взаємовідносин, на рівні емоційно-особистісного спілкування, використовуються так звані його м'які операції, а на рівні ділової комунікації – жорсткі; мовленню притаманні гумор, жарти).

Г. Мешко доводить, що найбільш продуктивним й педагогічно доцільним є системно-цілісний стиль педагогічного спілкування [65, с.91].

Цікавим щодо вирізнення індивідуальних стилів спілкування (на матеріалі також педагогічної взаємодії) є дослідження, яке провів В. Галузьяк [24]. Так, на основі трьох генералізованих параметрів педагогічного спілкування («формальність – залежність», «симпатія, доброзичливість, прийняття-антипатія, ворожість, неприйняття», «формальність – особистісність» або «дистантність – психологічна близькість, контактність») він виділяє вісім стилів цього спілкування (закритий, домінантний, доброзичливий (діловий); закритий, домінантний, недружелюбний (зверхній); відкритий, пасивний, дружелюбний (комфортний); відкритий, пасивний, недружелюбний (байдужий); закритий, пасивний, недружелюбний (відчужений); закритий, пасивний, дружелюбний (формально-толерантний); відкритий, домінантний, недружелюбний (агресивний).

Результатом аналізу психолого-педагогічної літератури та експериментальних робіт став висновок В. Галузьяка про те, що найбільш оптимальним у плані встановлення продуктивних стосунків є авторитетний (відкрий, домінантний, доброзичливий) стиль спілкування.

Своєрідний підхід до вивчення індивідуальних стилів педагогічного спілкування, цікавий і для фахівців інших галузей, запропонувала А. Ісмагілова [34, с.102-103]. Ці стилі в її роботах розрізняються за характером постановки цілей (у стилі А переважають організаційні та дидактичні цілі, а у стилі Б – дидактичні), у виборі дій для стилю А характерні організаційні й коригуючі дії, для стилю Б – оцінні, контролюючі й стимулюючі), у виборі операцій (у стилі А переважають прямі звернення, в стилі Б – непрямі) педагогічного спілкування.

А. Ісмагілова запевняє, що індивідуальна стратегія цілей педагогічного спілкування обумовлена особистісними якостями педагогів, у той же час на вибір операцій впливають особливості нервової системи і темпераменту. Дослідниця також підкреслює, що виділені нею два протилежних стилі педагогічного спілкування, більшою мірою, обумовлені нейро- і психодіагностичними особливостями педагогів. Стиль А притаманний тим, у кого сильна і лабільна нервова система, водночас має місце емоційна нестійкість. Стиль Б часто характеризує педагогів із сильною, інертною нервовою системою та емоційною стійкістю [34, с.103].

Доречно нагадати, що в психолого-педагогічних дослідженнях широко використовується класифікація стилів ставлення вчителів до класного колективу, яку розробили М. Березовін і Я. Коломінський [10]. Вказана класифікація загалом ураховує ставлення людини до справи, яку вона виконує, та до інших людей, із ким вона при цьому взаємодіє. Активно-позитивний стиль, що входить до цієї класифікації, проявляється в емоційно-позитивній спрямованості та в ставленні до дітей і педагогічної діяльності, що адекватно проявляється в манері поведінки та мовленнєвих впливах педагога. Замкнутість, сухість, категоричність, педантизм характерні для педагогів із пасивно-позитивним стилем спілкування. Водночас, як вказують М. Березовін та Я. Коломінський, у них загальна позитивна спрямованість у манері поведінки й мовленнєвих впливах на інших.

Для активно-негативного стилю спілкування характерна яскраво виражена емоційно-негативна спрямованість, що проявляється в акцентуванні уваги на недоліках та постійних зауваженнях. Пасивно-негативний стиль вказаного спілкування передбачає завуальоване негативне ставлення до партнерів і діяльності. Люди, яким притаманний цей стиль спілкування, проявляють емоційну в'ялість, приховану неприязнь, сухість й відчуженість у спілкуванні з іншими. Вони також неуважні до успіхів і невдач партнерів, формально ставляться до роботи.

Тепер, з огляду на завдання нашого дослідження, розглянемо існуючі наукові підходи з розробки структури індивідуального стилю спілкування. Як відомо, В. Мерлін у структурі вказаного стилю виділяє два рівні (цільові, особистісно обумовлені та операційні інструментальні компоненти). У дисертаційній роботі Г. Мешко застосування системного підходу дозволило виділення в структурі індивідуального стилю спілкування мотиваційно-вольових, орієнтаційних та операційно-виконавських компонентів [65, с. 35].

Системоутворюючим фактором вказаної структури, як підкреслює Г. Мешко, є мотиваційно-ціннісні й орієнтаційні компоненти, які в свідомості фахівця утворюють ціннісно-орієнтаційні еталони комунікативної взаємодії.

В. Галузьяк, розглядаючи також педагогічне спілкування, підкреслює, що внутрішня (мотиваційно-ціннісна) підструктура стилю спілкування синтезує в собі когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу. До цієї підструктури він відносить як добре усвідомлені так і, не завжди адекватно-усвідомлені педагогами, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви досягнення афіліації й домінування, а також особистісні конструкти [24, с. 85].

Операційно-дійова підструктура стилю спілкування складається з вербальних й невербальних способів спілкування та експресивних реакцій вчителя. З огляду на викладене, доцільно нагадати про підхід А. Коротаєва й Т. Тамбовцевої до розробки змістового аспекту операційної підструктури індивідуального стилю педагогічного спілкування [51].

Доречним буде й розгляд структури стилю професійного спілкування, яку запропонував М. Коваль [42]. Ця структура включає: мотиваційно-ціннісну, когнітивну і операційно-поведінкову підструктури (рис. 1.4.).

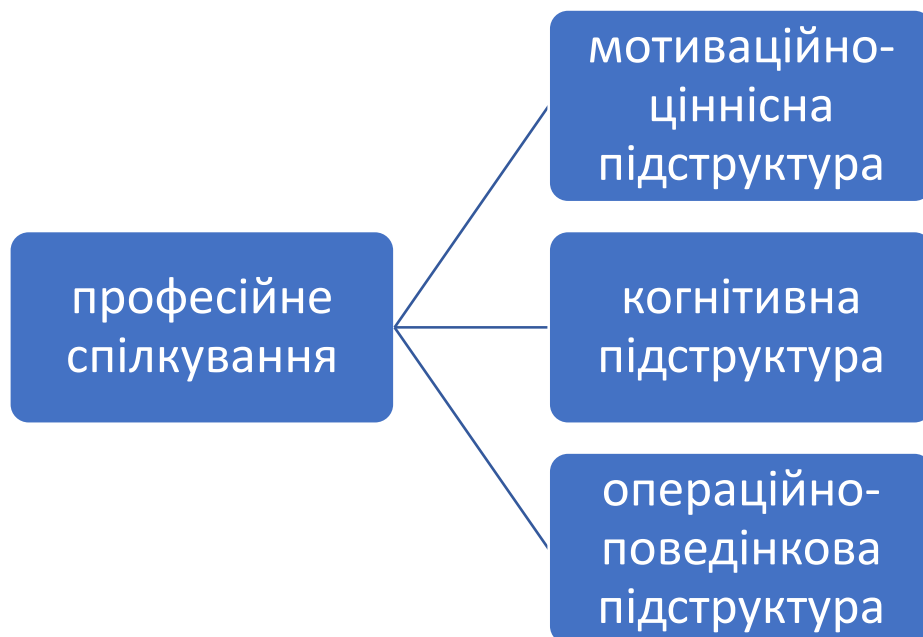


Рис. 1.4. Структура стилю професійного спілкування (за М. Ковалем [42])

Мотиваційно-ціннісна підструктура, як наголошує дослідник, включає провідні професійно-ціннісні орієнтації, які надають ситуаціям професійної взаємодії певного особистісного сенсу, визначають спрямованість професійного спілкування, вибір та реалізацію прийомів і способів поведінки. Когнітивну підструктуру, відповідно, до точки зору М. Ковалю, слід розглядати як своєрідну систему особистісних конструктів, у яких відображається комунікативний досвід, уявлення про свою компетентність, здібності до різних способів та моделей спілкування, значення цих способів та моделей для реалізації провідних професійно-важливих цінностей [42, с.48]. Операційно-поведінкова підструктура, в дослідженні М. Ковалю, включає вербальні та невербальні засоби та способи спілкування [42, с.49].

Викладені нами матеріали розкривають сутність існуючих наукових підходів до розробки індивідуального стилю педагогічного спілкування (змістові характеристики, структура). Водночас, слід нагадати про

дослідження продуктивного стилю цього спілкування як різновиду індивідуального стилю.

У першу чергу, звернімося до роботи В. Кан-Калика та Г. Ковальова [36], яка розкриває сутність продуктивно організованого процесу педагогічного спілкування, що забезпечується реальним психологічним контактом, переборенням різних психологічних бар'єрів (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановчі, пізнавальні і т.п.); переводом учнів із звичної для них позиції (тих, кого ведуть) на позицію співробітництва, а відповідно й перетворення їх на суб'єктів педагогічної творчості; плодovitі міжособистісні взаємостосунки педагога й дітей, у яких органічно поєднуються діловий і особистісний рівні спілкування; цілісна соціально-психологічна структура педагогічного процесу.

Цікавий підхід до розуміння суттєвих особливостей продуктивного спілкування пропонує О. Митник [66]. Вказане спілкування (також у шкільному навчально-виховному процесі) він розуміє як здійснювану на суб'єкт-суб'єктному рівні творчу комунікативну взаємодію (співпрацю) в таких підсистемах, як «учитель-клас», «учитель-учень», «учень-учень», «учень-клас». Дослідник подає й розроблені ним інтереси із спільною метою і завданнями із зовнішнього плану у внутрішній, а потім із внутрішнього у зовнішній; розгортанням дитячої творчості [66, с.28].

Результати розробки вказаного спілкування спонукає вчених до пошуків і його відповідного стилю. Так, Г. Коломієць підкреслює, що цей стиль є особистісною якістю фахівця, яка відбиває індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів за суб'єкт-суб'єктною схемою, характеризується глибоким розумінням внутрішнього світу вихованців, активною гуманістичною установкою на учнів, умінням адекватно емоційно відгукуватись на їх поведінку й стан, вибираючи у цей час у відношенні до кожного із них індивідуальний спосіб звернення, який дозволяє досягти педагогічно доцільного результату [45, с.12].

Як бачимо, визначення вказаного стилю є занадто громіздким. Розробка ж структури продуктивного стилю педагогічного спілкування в роботі ґрунтувалась на результатах наукових пошуків В. Кан-Калика. Тому визначені вченим стилі спілкування на основі зацікавленості спільною творчою діяльністю та на основі дружніх стосунків вона розглядає як досліджуваний стиль.

Чималий доробок до розробки проблеми продуктивного ділового спілкування внесено І. Тодоровою. З огляду на дослідження О. Киричука, Я. Коломінського, Н. Маслової, Є. Субботського та ін., вчена підкреслює, що ефективні стилі спілкування в своїх емпіричних критеріях багато в чому співпадають з діалогічним спілкуванням. Це спілкування полягає у визначені певної рівності позицій комуніканта [91, с.10].

В. Горянніна виділила п'ять критеріїв продуктивності стилю міжособистісної взаємодії (характер активності в позиції партнерів; характер цілей, що висуваються; характер відповідальності й відносин, що виникають між партнерами; характер функціонування механізму ідентифікації, обособлення). Ці критерії зумовили визначення вказаного стилю як стійкої здатності особистості до плідного контакту в міжособистісній взаємодії, який сприяє встановленню й продовженню стосунків взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів і досягненню ефективних результатів у спільній діяльності [26, с.75].

Погоджуючись, певною мірою, з обґрунтуванням продуктивного стилю міжособистісної взаємодії, вважаємо за необхідне звернутись до відомої роботи О. Бодальова, який аналізує вирізнені В. Куніциною рівні успішності спілкування [14, с.77-78; 61], а саме:

– майстерності й свободи (висока сумісність, контактність й гнучкість, адаптивність, саморегуляція; гарні навички спілкування; відсутність відчуження, тобто включеність у соціальні зв'язки; відсутність фрустрованості й напруги, адекватність реагування);



– лідерський (гарне володіння навичками й уміннями спілкування, впевненість у собі й задоволення стосунками, які склались у найближчому оточенні, лідерство в натурі; взаєморозуміння з людьми, розвинуте почуття власної гідності, яке позбавляє від недовіри людям й від зайвих непорозумінь; сміливість й активність у контактах, ситуативна сором'язливість, без зайвої емоційності; звернення до маніпулювання, володіння різними способами впливу на людей, відсутність авторитарності, любов до порад);

– радикально-партнерський (уміння вислухати і знайти спільне рішення; конформність, хороша робота в групі, практичність і відсутність агресивності; високий рівень емпатії; егоцентризм; хороший самоконтроль і самодисципліна); – раціонально-консервативний (консервативність, закритість, розрахунок, нонконформність, погруження в себе, мрійливість, поганий контроль емоцій; відсутність емпатії);

– агресивно-авторитарний (авторитарність пов'язана з високою агресивністю; відсутність достатньої гнучкості в способах впливу; занижена самоповага, результатом чого є високий рівень тривожності; недостатність впливу обумовлена, крім всього іншого, низьким рівнем сформованості навичок й умінь, що підтверджується також й відсутністю характеристики продуктивного спілкування. До цих характеристик слід віднести: спонукання до обміну духовними цінностями й збагачення на цій основі значущих мотивів діяльності, діалогічний характер взаємодії між учнем і вчителем в зазначених підсистемах, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого осмислення досвіду свого й партнера; в процесуальному і результативно-цільовому планах якісно нові соціальні та особистісні утворення (більш удосконалені форми того ж спілкування, гуманізовані умови спільної діяльності, вищий рівень соціального і морального розвитку особистості). О. Митник [66] підкреслює також, що вказане спілкування характеризується переходом таких якостей, як доброзичливість, чуйність, колективізм, бажання узгоджувати свої маніпулятивності; підвищений рівень конфліктності,

недовіри, відсутність партнерської орієнтації, роздратованість, внутрішні й зовнішні конфлікти);

– невротичної самотності й сором'язливості (глибоке почуття самотності, аутистичність, крайній невротизм, погана адаптація й така ж саморегуляція; мрії про легкість спілкування, але підвищена самокритичність і невпевненість не дають можливості реалізувати навички й уміння; сором'язливість, сензитивність, нетовариськість і, навіть, холодність).

З огляду на викладене, можна припустити, що деякі рівні успішності у спілкуванні (майстерності й свободи, лідерський та радикально-партнерський) досягаються комунікантами з продуктивним стилем педагогічного спілкування. Змістові характеристики вказаних рівнів, певною мірою, відображають сутність досліджуваного стилю спілкування. Доцільно нагадати, що критерії успішності професійного спілкування можуть бути виділені за аналогією з критеріями ефективності групової діяльності. У соціально-психологічному плані успішність групової діяльності визначається досягненням цілей (у спілкуванні це, скоріш за все, буде контакт), задоволенням (самим процесом спілкування); відсутністю утруднень (насамперед, напруги, скутості, внутрішніх бар'єрів, м'язових зажимів і т.п.).

Виходячи зі сказаного, є всі підстави стверджувати, що психологічними показниками успішності спілкування є його спонтанність, легкість, що забезпечується навичками й гарною саморегуляцією; задоволення цим спілкуванням унаслідок досягнення психологічного контакту й взаєморозуміння. Водночас нагадаємо, що для особистості зі сформованою гуманістичною спрямованістю характерні високі рівні розвитку децентрації, ідентифікації, емпатії, рефлексії.

О. Бодальов наголошує, що для встановлення високого рівня розуміння в системі міжособистісних стосунків, які опосередковані спільною діяльністю, від учасників спілкування вимагається переборювати стійкі стереотипи сприймання, мислення, поведінки й ураховувати точки зору й стан партнерів. У зв'язку з цим є необхідним звернення до децентрації, яку вчений визначає

як психологічний механізм урахування і координації індивідом точок зору інших людей зі своєю власною [13; 14, с. 44].

У структурі децентрації, як стверджує відомий учений, посилаючись на дослідження представників своєї наукової школи, слід виділяти два компоненти, а саме: позиція особистості і система стосунків, що пов'язана з цією позицією.

Нагадаємо також, що міжособистісне розуміння залежить і від рівнів сформованості здібностей до рефлексії, ідентифікації, емпатії.

Виходячи із викладеного, продуктивний стиль ділового спілкування – це система операцій, яка забезпечує суб'єкт-суб'єктний рівень цього спілкування і досягнення в ньому взаєморозуміння, наявність контакту та управління ним, досягнення професійно доцільного результату в спілкуванні фахівця, що за родом своєї діяльності має встановлювати продуктивні контакти з людьми.

## **1.2. Продуктивне спілкування в професійній діяльності фахівця економічного профілю**

Про спілкування у практиці професійної діяльності фахівця економічного профілю ми можемо говорити в двох контекстах, кожен з яких має свою специфіку та свої проблеми: внутрішньо-організаційному, або ж у межах певного колективу, та зовнішньому, що передбачає спілкування з клієнтами, партнерами (дійсними чи потенційними) та з так само дійсними чи потенційними конкурентами.

Розглянемо насамперед спілкування у організації, в її колективі.

Термін «колектив» походить від латинського *collectives* – збірний. Він означає соціальну групу, об'єднану на основі суспільно значущих цілей, загальних ціннісних орієнтацій і спільної діяльності. У реальному житті існують різні колективи: навчальні, виробничі, студентські, спортивні та інші. Колективи можуть бути одновікові та різновікові, первинні (клас,

студентська група) і загальні, які об'єднують декілька первинних колективів (наприклад, загальношкільний колектив).

У сучасній діловій практиці поняття колективу трактується по-різному залежно від сфери і мети застосування цього слова, хоча основа значення – сукупність осіб – зберігається. Так, у найбільш широкому значенні колектив трактується як «1) Сукупність людей, об'єднаних спільною діяльністю, спільними інтересами ; 2) Група людей, зв'язаних спільною працею в одній організації, установі, на підприємстві тощо» (Академічний тлумачний словник української мови, 1970-1980 [43]). Саме в такому розумінні слово «колектив» застосовується в повсякденному спілкуванні, окреслюючи пріоритет семантичного складника «сукупність об'єднаних чимось людей». Однак при його науковому розгляді спостерігаємо низку уточнень і обмежень, що забезпечують його термінологічне функціонування.

Так, соціологія встановлює обмеження «відносно компактна сукупність людей», підкреслюючи, що на тлі базового поняття «сукупність» колектив означає не безмежне розширення цієї сукупності як у кількісному, так і в просторовому плані [39, с. 45]. На практиці ми бачимо, що колектив зазвичай має організаційну прив'язаність, тим чи іншим чином відображаючи структуру і цілі організації, закладу, установи тощо. Саме його існування пояснюють філософські положення про спільний характер людської праці, про входження індивіда до соціальних спільнот як іманентну ознаку людського буття. Отже, колектив повинен розглядатися на тлі певних соціальних та соціально-економічних процесів, що, з одного боку, зумовлюють можливість його утворення, надають для цього певну організаційну базу, а з іншого – диктують його специфіку, формують цілі та перспективи його існування, визначають його структуру і внутрішні відносини між його членами (як функціонально-рольові, так і особисті) тощо.

Психолого-педагогічні дослідження розглядають колектив насамперед як середовище, для якого людина виступає водночас і суб'єктом творення

як самого цього середовища, так і його провідних характеристик, а також і суб'єктом, що формується у своїх професійних та особистісних вимірах цим середовищем [21; 24; 46; 53 та ін.]. Саме формувальний аспект насамперед викликає інтерес дослідників, що розглядають, зокрема, дитячі та молодіжні колективи в контексті освітніх закладів різного рівня. Проте значущими в цьому плані виступають організаційно-педагогічні ознаки колективу, які відмежовують його від інших груп, подібних до нього за структурою, способом утворення та функціонування тощо, і стосуються не лише дитячих та молодіжних, а й загалом виробничих колективів.

З психолого-педагогічної точки зору, студентська група чи учнівський клас можуть не бути колективом, а лише соціальною групою, що перебуває на шляху до формування колективу. Тобто, в організаційному плані трудовим колективом може вважатися група працівників, сформована за кадровим принципом, уже на момент початку спільної діяльності в якості співробітників, проте психолого-педагогічний аспект передбачає стадіальність становлення колективу і відповідні критеріальні характеристики його розвитку, водночас акцентуючи соціальний зміст і результат відносин «людина – колектив» [32, с. 136].

З цих позицій можна стверджувати, що згуртований колектив у своєму розвитку проходить тривалий процес становлення, який дуже часто буває непростим, тернистим і не завжди завершується успішно. Це залежить від низки обставин, які впливають на формування будь-якого колективу, навіть створеного з орієнтацією на приписи наукового менеджменту і при наявності копійки попередньої підготовки – адже людський чинник завжди обіцяє певну непередбачуваність.

Другий висновок: у кожний момент свого існування колектив може бути проаналізований за певними критеріями, що дозволяють встановити його дієвість по відношенню як до зовнішніх (організаційних) цілей його існування, так і внутрішніх – як середовища діяльності, особистісного розвитку, самореалізації його членів.

Так, Велика психологічна енциклопедія позиціонує колектив як групу поєднаних спільними цілями і завданнями людей, яка досягла високого рівня розвитку, насамперед із точки зору внутрішньогрупової згуртованості та ціннісно-орієнтаційної єдності. Педагогічний термінологічний словник також наголошує на таких ознаках колективу, як наявність суспільно значущих цілей, спільних ціннісних орієнтацій, сумісна діяльність і спілкування [71].

Характерними для колективу, в його соціально-психологічному ракурсі, визначаються 1) висока згуртованість як ціннісно-організаційна єдність; 2) самовизначення особистості – на противагу конформності / нонконформності, що проявляється у групах низького рівня розвитку; 3) колективістська самоідентифікація; 4) соціально цінний характер мотивації міжособистісних виборів; 5) висока референтність членів колективу по відношенню один до одного; 6) об'єктивність у покладанні один на одного і прийнятті відповідальності за результати сумісної праці [44].

Генезу колективу як явища суспільного життя висвітлюють соціологічні дослідження [72; 80], представляючи його як вищу форму розвитку малої групи. Загалом, слова «колектив» і «група» – певною мірою синонімічні, хоча й лише у найзагальнішому значенні, але це теж дозволяє більш чітко визначити сутність і якість процесів, що відбуваються у спільноті на шляху до формування колективу в найбільш повному його розумінні.

Отже, розвиток малої групи являє собою процес зміни етапів або стадій, що розрізняються за характером домінуючих тенденцій у внутрішньогрупових відносинах: диференціації та інтеграції. У концепції Л. Уманського [83, с. 51-53] поетапний розвиток групи характеризується послідовною зміною стадій, що розрізняються ступенем психологічної інтегрованості у діловій та емоційних сферах: номінальна група, група-асоціація, група-кооперація, група-автономія, колектив.

*Номинальна група* характеризується зовнішнім, формальним об'єднанням індивідів навколо поставлених соціальних завдань.

*Група-асоціація* характеризується міжособистісною інтеграцією в сфері емоційних взаємовідносин.

*Група-кооперація* характеризується переважанням інтегративних тенденцій у сфері ділових відносин.

*Група-автономія* має високий рівень внутрішньогрупової єдності як у сфері ділових, так і сфері емоційних взаємовідносин. Для неї характерна досить висока внутрішня єдність з усіма загальними якостями, крім інтергрупової активності. Саме на цьому рівні члени групи ідентифікують себе з нею («моя група»).

Елементами колективу як цілісної структури, соціальної системи є:

- 1) члени колективу, що мають певні особисті риси та особливості;
- 2) цілі;
- 3) засоби досягнення цілей;
- 4) механізми здійснення внутрішніх і зовнішніх контактів, підтримки згуртованості.

У своєму розвитку колектив проходить кілька етапів (стадій). Візьмемо для прикладу з дослідницькою метою трудовий колектив, що більш чітко простежується в своєму становленні, ніж учнівський чи студентський.

1. **Формування (зародження) колективу** Для стадії формування трудового колективу є характерними: наявність групи малозв'язаних між собою людей, відсутність соціального контролю, традицій. На цьому етапі формуються всі види взаємовідносин, норми поведінки, правила регулювання внутрішньокolleктивних зв'язків, зміцнюються усі види дисципліни, затверджується певний стиль роботи. Формальний характер колективу визначає автократичний стиль керівництва. Для такого колективу є характерною централізація управління в руках керівника, що ставить перед підлеглими конкретні завдання, детально регламентує і жорстко

контролює їх виконання. На цій стадії розвитку трудового колективу переважають організаційно-розпорядницькі методи управління.

2. Становлення колективу На етапі становлення трудового колективу формується актив, що поєднує більшість членів колективу, починають складатися традиції, громадська думка, яка спрямована на підтримку вимог керівника більшістю робітників. Як наслідок, рішення всі частіше приймають колегіально, стиль керівника стає більш демократичним. Завдання керівника на цьому етапі полягає в тому, щоб, спираючись на актив колективу, визначити позиції, цілі і мотиви діяльності кожного члена трудового колективу. Це дозволить йому обрати найбільш ефективні методи впливу на мотиви поведінки людей, активізувати і залучити до участі в управлінні усіх членів колективу.

### 3. Зрілість колективу

Трудовий колектив на стадії зрілості має всі ознаки і виконує всі функції, які властиві трудовому колективові. Основні регулятори поведінки людей на даному етапі – взаємна вимогливість, соціальний контроль.

Для цього етапу є характерними: демократичний стиль керівництва, колегіальне прийняття рішень, переважне застосування соціально-психологічних методів впливу.

Цій стадії розвитку трудового колективу притаманні високі економічні показники діяльності підприємства, найбільш повний збіг особистих інтересів з інтересами колективу, сприятливий морально-психологічний клімат.

4. Старіння колективу На стадії старіння колектив перестає розвиватися, втрачає здатність до адаптації, соціальний контроль набуває консервативного характеру і визначає статику колективу. На цьому етапі роль керівника полягає у підтримці колективу в стані відкритості, поповненні колективу новими членами, орієнтуванні персоналу на інновації, що забезпечать виживання колективу, його адаптацію до оточення, що змінюється [72, с. 57].



Класифікація колективів: може здійснюватися за різними ознаками:

1. За статусом:

офіційні: є юридично оформленими утвореннями, що діють у рамках правового простору, як наприклад, персонал підприємства або його підрозділу;

неофіційні: базуються на ніде не зафіксованому (в деяких випадках, і не оголошеному) бажанні людей співпрацювати один з одним і на реальній практиці такого співробітництва.

2. За характером внутрішніх зв'язків: формальні; неформальні.

Офіційно створені колективи передбачають наявність обох типів зв'язків (при цьому формальні несуть основне навантаження, а неформальні їх доповнюють). У неофіційних колективах зв'язки є винятково неформальними. Формальні зв'язки становлять відносини між посадами, їм властива ієрархічність; неформальні існують між особистостями незалежно від того, яке місце вони займають на офіційних службових рівнях.

3. За механізмом формування:

– стихійно сформовані колективи (наприклад, студентський колектив. Його стихійність полягає в тому, що способи відбору абітурієнтів для зарахування і компонування академічних груп не враховують завдань формування саме колективу, що потім спостерігається вже як вторинний процес на тлі заданих обставин навчання);

– свідомо організовані колективи (наприклад, викладацький колектив). У той самий час стихійно сформовані колективи можуть надалі структуруватися свідомо (так, залежно від іноземної мови, яку вивчають студенти, комплектують навчальні групи), а свідомо підібрані – випадково (наприклад, за алфавітом).

4. За терміном існування: тимчасові; постійні.

На практиці тимчасовий характер колективу пов'язується, як правило, з тим, що він призначений для вирішення певного разового завдання.

5. За функціями:

- колективи, які орієнтовані на досягнення певної мети (як офіційної, так і неофіційної: політична партія, персонал підприємства);
- колективи, орієнтовані на реалізацію спільного інтересу (товариство філателістів, кінологів, порятунку на воді і т. д.);
- колективи, які орієнтовані на спілкування (клуби за інтересами).

У свою чергу, функціональна класифікація може доповнюватися і деталізуватися класифікацією за видами діяльності [53, с. 150-151].

Реалізація тих чи інших функцій передбачає певний ступінь внутрішньоколективного розподілу праці.

#### 6. За розмірами: малі; великі.

У цьому разі враховують не кількість учасників, а можливість або неможливість безпосередньо підтримувати постійні зв'язки між членами колективу. У великих колективах це здійснювати практично неможливо, а в малих – цілком реально.

Малі колективи, які сформувалися в рамках великих і поєднують найбільш активних членів, що виконують значну частину справ, одержали назву первинних. Як правило, вони включають від двох до п'яти осіб, що об'єднані особистими інтересами, зв'язки між якими мають переважно неформальний характер. Найбільш близькими і рівноправними вони є у діадах і тріадах, тобто групах, що складаються з двох–трьох чоловік. У рамках квартетів і квінтетів уже можуть відокремлюватися пари з більш тісними взаємозв'язками; виникати структури типу «зірки» з центральним учасником, що диктує іншим свою волю, або «ланцюжка» з послабленими контактами. У вторинних колективах контакти в основному є предметними, опосередкованими, а не особистими. Чим менший колектив, тим простіше його перетворити на добре взаємодіюче ціле, регулювання діяльності якого відбувається на основі самоврядування. Для великих колективів, до яких належить і шкільний, завжди потрібні менеджери.

Самокеровані колективи можуть розрізнятися за такою специфічною ознакою, як міра колективності прийнятих рішень. Якщо вона мінімальна,

то спільно визначаються лише основні напрямки діяльності, що надалі конкретизуються в індивідуальному порядку і кожен діє незалежно один від іншого. В інших випадках самотійно визначається також і те, хто чим буде займатися, але поточна діяльність не координується, і члени колективу надають один одному допомогу лише у необхідних випадках. При максимальному ступені розвитку колективності відбувається не лише координація роботи кожного, але й її оцінка.

Кожен колектив виробляє свою систему соціального контролю – «сукупність засобів впливу на членів через переконання, розпорядження, заборони, визнання заслуг та ін., за допомогою яких їх поведінка приводиться у відповідність до сформованих цінностей і стандартів» [63, с. 290].

Для створення ефективного трудового колективу його керівник повинен відповідати таким вимогам: мати навички керівника; бути послідовним у діях; володіти умінням щодо правильного добору працівників та розподілу посадових обов'язків; проявляти турботу про членів колективу; ініціювати та підтримувати створення сприятливого морально-психологічного клімату; підтримувати особистісний розвиток працівників, заохочувати ініціативи працівників; вміти раціонально використовувати робочий час та планувати діяльність; ставити високі вимоги до працівників; прагнути до зворотного зв'язку тощо. Особливо актуальними є ці вимоги до керівника в умовах педагогічного середовища, кожна риса якого накладає відбиток не лише на психоемоційний (а опосередковано, і на фізичний) стан тих, ким він керує, але і на особистісні якості вихованців, які здобувають у цьому середовищі значущий для всього їхнього подальшого життя досвід.

Організаційні можливості колективу роблять його важливим чинником вирішення суспільних завдань. Серед його переваг можемо відмітити наступне:

- колективно краще вирішувати великі або міждисциплінарні завдання, зокрема такі, що не можуть бути вирішені зусиллями членів групи;
- колектив – діючий регулятор поведінки робітників;
- колективна діяльність зменшує стресові ситуації;
- у колективі потенційно виробляється більше ідей і зростає інноваційна спроможність групи;
- як правило, у колективі більш успішно вирішуються проблеми, що виникають у зв'язку з нечітким розподілом обов'язків і низьким особистим внеском;
- колектив дозволяє швидко інтегрувати нових робітників і стабілізувати культуру підприємства [80, с. 415].

Крім того, як показують спостереження, праця у згуртованому, психологічно консолідованому колективі здатна принести задоволення, це є хороший фон для самовираження, джерело підтримки і взаємодопомоги, якщо певне завдання виявиться складним. Цьому сприяють такі характерні ознаки колективу, як:

- наявність у його членів загальної мети;
- психологічне визнання членами групи один одного та ототожнення себе з нею (основою чого є спільні інтереси, ідеали, принципи, взаємна доповнюваність характерів, темпераментів і т. п.). Деякі американські автори називають колектив «наймогутнішим знаряддям, яке відоме людині». Потенційно він є найефективнішим мотиватором праці, фактором підтримки індивідуальних зусиль і насаги працівників, творчим середовищем, у якому розкриваються індивідуальні здібності і якості робітників;
- особиста практична взаємодія людей у процесі досягнення їх спільної мети;
- сталість взаємодії впродовж усього часу існування групи (хоча не обов'язково безпосередньо усіх її членів з усіма). У результаті цього найбільше і стає можливим їхній вплив одне на одного, що приводить

до формування загальних цілей та інтересів, реального усвідомлення цієї спільності і єдності практичних дій. Люди можуть одержувати задоволення від належності до колективу, присвячувати себе йому, вважати колективні цілі пріоритетними.

Отже, колектив відіграє величезну роль у житті кожної людини. Насамперед, у його межах задовольняється природна потреба людини у спілкуванні і діловій взаємодії, у належності до групи собі подібних; у колективі людина у необхідних випадках знаходить підтримку і захист; у колективі вона знаходить визнання своїх успіхів і досягнень, що теж є ознаками продуктивної взаємодії. Впливаючи на поведінку людини, колектив багато в чому змінює її.

Однак потрібно мати на увазі, що залежно від характеру самого колективу його вплив на особистість може бути як позитивним, так і негативним. Так, згуртований, але не націлений на конструктивну поведінку колектив може негативно впливати на людину, змушувати її до антисоціальної поведінки.

У свою чергу, людина також намагається впливати на колектив, робити його більш «зручним» для себе. Результативність такого впливу залежить від сили обох сторін. Сильна особистість може підкорити собі колектив, зокрема, в результаті конфлікту з ним; слабка, навпаки, сама підкоряється колективу.

Соціально-психологічний клімат у колективі, а саме – його позитивність, стійкість у цій позитивності, відсутність надмірної нервозності незалежно від того, які проблеми постають перед педагогом і учнями розглядаємо однією з ознак зрілого, досконалого у своєму педагогічному впливові на учнів колективу.

Соціально-психологічний клімат – це стан групової психіки, сукупність ставлення членів колективу до умов і характеру сумісної діяльності, до колег по роботі, до керівника колективу. Водночас це якісна сторона міжособистісних відносин, яка проявляється у вигляді сукупності

психологічних умов, які сприяють або перешкоджають спільній продуктивній діяльності і усесторонньому розвитку особистості в групі.

Найважливіші ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату (рис. 1.5):

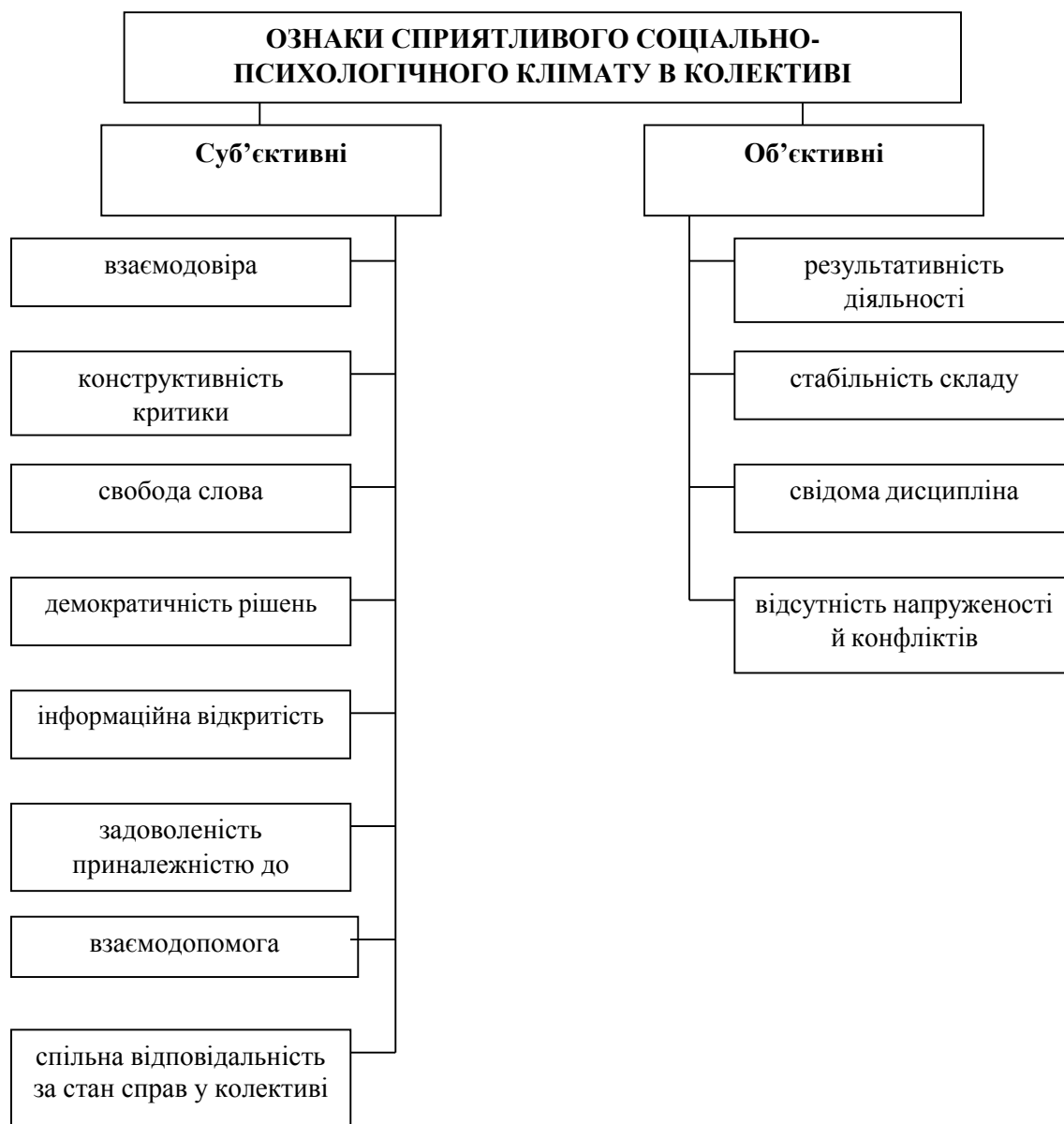


Рис. 1.5. Ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі

Суб'єктивні:

- довіра та висока вимогливість членів групи один до одного;
- сприятлива та ділова критика;

- вільне висловлення своєї думки при обговоренні питань, які стосуються всього колективу;
- відсутність тиску керівників на підлеглих і визнання за ними права приймати значимі для групи рішення;
- достатня поінформованість членів колективу про його задачі і стан справ;
- задоволеність приналежністю до колективу;
- високий ступінь емоційної включеності і взаємодопомоги в ситуаціях, які викликають фрустрацію у когось з членів колективу;
- взяття на себе відповідальності за стан справ в групі кожним з її членів, та ін.

Об'єктивні:

- високі показники результатів діяльності;
- низька плинність кадрів;
- високий рівень свідомої трудової дисципліни;
- відсутність напруженості й конфліктності в колективі тощо [76, с. 11].

Отже, основними факторами, що впливають на формування сприятливого мікроклімату в колективі є:

- зміст праці та ступінь задоволення нею;
- умови праці і побуту та задоволеність ними;
- ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків педагогів з дітьми;
- стиль керівництва, особистість керівника та задоволеність ними.

Залежно від особливостей вияву психологічний клімат виконує в колективі відповідні функції:

- 1) консолідуючу (полягає у згуртуванні колективу, об'єднанні зусиль для вирішення навчально-виховних завдань);
- 2) стимулюючу (виявляється в реалізації «емоційних потенціалів колективу», його життєвої енергії);

3) стабілізуючу (забезпечує стійкість внутрішньокolleктивних відносин, створює необхідні передумови для успішної адаптації нових членів колективу);

4) регулюючу (виявляється в утвердженні норм взаємин, прогресивно-етичного оцінювання поведінки членів колективу) [68, с. 37].

Саме тому важливо, щоб мікроклімат колективу був позитивним, спонукав до створення оптимальних умов праці педагогів. Серед різноманітних факторів, що впливають на працездатність людини, найбільш емоційний вплив (позитивний чи негативний) здатні спричиняти міжособистісні стосунки в колективі.

Структура соціально-психологічного клімату містить в собі два основних елементи: відносини людей до праці та їх відносини один до одного. В свою чергу відносини членів колективу один до одного диференціюються на відносини між колегами і відносини в системі керівництва і підпорядкування, що включають емоційний і предметний настрої.

Предметний настрої – це спрямованість уваги і характер сприйняття людиною тих або інших сторін його діяльності. Тональний – емоційне відношення задоволеності або незадоволеності цими сторонами.

Психологічний настрої колективу, що виявляється насамперед у ставленні людей один до одного і до загальної справи, цим не вичерпується. Він неминуче позначається і на світосприйманні людей. А це, у свою чергу, виявляється у всій системі ціннісних орієнтацій особистості, що є членом даного колективу.

Таким чином, соціально-психологічний клімат виявляється певним чином і у ставленні кожного з членів колективу до самого себе. Останнє з відносин кристалізується у визначену ситуативно-суспільну форму відносин і самосвідомості особистості. У результаті створюється визначена структура найближчих і наступних, більш безпосередніх і більш опосередкованих проявів оптимального мікроклімату.



Характер соціально-психологічного клімату в цілому залежить від рівня групового розвитку. Між станом клімату розвинутого колективу і ефективністю спільної діяльності її членів, згуртованістю існує позитивний зв'язок. Оптимальне управління діяльністю і кліматом в кожному колективі потребує спеціальних знань та вмінь від керуючого складу [78, с. 65].

Групові явища і процеси, які виявляються на рівні первинної робочої групи, є наслідком соціально-психологічного відображення людського мікросередовища. Власне, саме вони й заслуговують називатися соціально-психологічними.

Найбільш виразно проявляється такий фактор, як а) характер офіційних організаційних зв'язків між членами первинної групи. Ці зв'язки закріплені в формальній структурі даного підрозділу. Можливі відмінності між типами такої структури можна показати на основі «моделей спільної діяльності», що виділені Л.І. Уманським:

- спільно-індивідуальна діяльність: кожен член групи робить свою частину спільного завдання незалежно від інших;
- спільно-послідовна діяльність: спільне завдання виконується послідовно кожним учасником групи;
- спільно-взаємодіюча діяльність: завдання виконується за безпосередньої та одночасної взаємодії кожного учасника з іншими [63, с. 55]

Експериментальні дослідження [3; 55; 57; 62] показують пряму залежність між цими моделями і рівнем розвитку групи як колективу. Так, «згуртованість за спрямованістю» (єдність ціннісних орієнтацій, єдність мети і мотивів діяльності) в межах даної діяльності групи досягається швидше за третьою моделлю, ніж за другою чи першою;

б) поряд із системою офіційної взаємодії на соціально-психологічний клімат впливає неофіційна організаційна структура. Безумовно, товариські контакти під час праці і по закінченні її, співробітництво і взаємодопомога

формують інший клімат, ніж недоброзичливі відносини, що проявляються в сварках і конфліктах;

в) розглядаючи фактори, що впливають на клімат групи, необхідно враховувати не лише специфіку формальної і неформальної організації, взятої окремо, але і конкретне співвідношення. Чим вищий ступінь єдності цих структур, тим позитивніший вплив, що формує клімат групи;

г) характер керівництва, що проявляється в тому чи іншому стилі взаємовідносин між безпосереднім керівником первинної групи і іншими її членами, також впливає на соціально-психологічний клімат. Так, в умовах трудового колективу робітники, які вважають керівників цеху однаково уважними до їхніх виробничих і особистих справ, більше задоволені своєю працею, ніж ті, хто заявив про неувагу до них зі сторони керівників. Так само в дитячому колективі більшою прихильністю користуються педагоги, які мають індивідуальний підхід до учнів як на уроках, так і поза ними (далі ми детально зупинимося на цій обставині);

д) наступний фактор, що впливає на клімат групи, обумовлений індивідуальними психологічними особливостями її членів. Кожна людина є унікальною і неповторною. Її психічний склад являє собою поєднання рис особистості і властивостей, що створюють характер в цілому. Через призму особливостей особистості виявляється весь вплив на неї зі сторони зовнішнього середовища. Ставлення людини до даного впливу, що виражається в думках і настрої особистості, в поведінці, являє собою її індивідуальний «вклад» у формування клімату групи. Звичайно, психіка групи – це не є проста сума індивідуально-психологічних особливостей членів групи. Це якісно нове утворення;

е) отже, для формування соціально-психологічного клімату групи мають значення не стільки індивідуальні властивості її членів, скільки ефект їх поєднання. Рівень психологічної сумісності членів групи також є фактором, що зумовлює її клімат.

Тож основними факторами, які впливають на стан соціально-психологічного клімату в колективі, є зміст праці та ступінь задоволення людей роботою; умови праці та побуту, задоволеність ними; ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків зі співробітниками; стиль керівництва, особистість керівника, а також те, чи задоволений він співробітниками.

Крім названого, основні структурні елементи психологічного клімату можуть бути виділені і на підставі іншого критерію – міри репрезентації в ньому психологічних, соціальних і соціально-психологічних виявів. Відповідно у структурі психологічного клімату можна виокремити такі основні аспекти: психологічний, соціальний та соціально-психологічний [23, с. 20].

Як стверджує В. Галузьяк, «психологічний аспект клімату знаходить відображення в інтелектуальних, емоційних та вольових станах і властивостях навчальних колективів. Варто підкреслити, що одним освітнім колективам притаманна атмосфера інтелектуальної активності і творчого пошуку, цілеспрямованості, оптимізму, а іншим – інтелектуальна і творча інертність, відсутність нових підходів до організації навчально-виховного процесу та науково-методичної діяльності, песимізм, відсутність вольових дій та бажань долати труднощі, які виникають при досягненні поставлених перед колективом цілей» [23].

Соціальний аспект відображає міру репрезентованості у кліматі освітніх організацій соціальних вимог, які висуває суспільство в даний конкретний період його розвитку. Відповідно у структурі клімату можна виокремлювати політичний, моральний, діловий, естетичний та інші його складові. У кожному із них психологічний аспект може мати свій специфічний зміст.

Соціально-психологічний аспект знаходить відображення в інтегрованих показниках групової психології, що є значущими для збереження цілісності колективу та його функціонування як відносно самостійного

об'єднання людей. Ідеться про такі характеристики колективу, як єдність, згуртованість, міра взаємодопомоги, близькості членів колективу, подібності їхніх думок, оцінок, настановлень.

Психологічний клімат – це суб'єктивне утворення, одне з психологічних явищ, які виникають у групах та колективах. Об'єктивною реальністю, яка знаходить відображення у психологічному кліматі колективу, є його реальна життєдіяльність – конкретні види діяльності, які здійснюються членами колективу, способи їх взаємодії між собою, організаційна культура.

Психологічний клімат як суб'єктивне утворення може по-різному усвідомлюватись членами колективу. Від міри розуміння керівниками ролі психологічного клімату в процесі діяльності освітніх установ, від уміння керівників діагностувати особливості різних видів клімату, виявляти фактори, що впливають на його розвиток, адекватно та оперативно визначати шляхи його оптимізації значною мірою залежить ефективність управління навчального закладу [12, с. 22].

Психологічний клімат, який спостерігається у різних освітніх колективах, може різнитися за своїм змістом та спрямуванням. З огляду на це, виокремлюють три основних види психологічного клімату: із позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю. Клімат із позитивною спрямованістю називають сприятливим, або здоровим, із негативною спрямованістю – несприятливим, або нездоровим; спрямованість якого чітко не визначена – нейтральним.

Позитивний внутрішній психологічний клімат в колективі зумовлює і відповідні об'єктивні (зовнішні) показники сприятливого психологічного клімату, зокрема, це: високі результати діяльності установ та організацій; міцна трудова дисципліна; низька плинність кадрів; відсутність напруженості, конфліктності у колективі.

Несприятливий психологічний клімат в освітніх колективах характеризується прямо протилежними ознаками: члени таких колективів байдуже ставляться один до одного і до колективу в цілому; не вболівають за

стан справ; відпрацьовують необхідні години і не виявляють інтересу до того, що їх безпосередньо не стосується.

Можна стверджувати, що за несприятливого психологічного клімату колектив і кожен працівник існують ніби ізольовано один від одного. Це призводить і до невисоких результатів у роботі, до незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, зумовлює бажання змінити місце роботи тощо.

Нейтральний психологічний клімат характеризується певною збалансованістю як суб'єктивних, так і об'єктивних ознак, але є нестійким і в будь-який момент може змінитися в той чи інший бік.

Залежно від особливостей вияву психологічний клімат виконує в колективі відповідні функції:

- 5) консолідує (полягає у згуртуванні колективу, об'єднанні зусиль для вирішення навчально-виховних завдань);
- 6) стимулює (виявляється в реалізації «емоційних потенціалів колективу», його життєвої енергії);
- 7) стабілізує (забезпечує стійкість внутрішньоколективних відносин, створює необхідні передумови для успішної адаптації нових членів колективу);
- 8) регулює (виявляється в утвердженні норм взаємин, прогресивно-етичного оцінювання поведінки членів колективу)[5, с. 44] .

Продуктивне професійне спілкування постає в цьому контексті важливим чинником забезпечення доброзичливих стосунків і оптимальних організаційних взаємин, надзвичайно важливих для ефективності сумісної праці.

Отже, продуктивне спілкування сприяє поліпшенню виробничого процесу, і водночас – психоемоційному самопочуттю працюючих. Але така обстановка складається не завжди. Розглянемо протилежну сторону проблеми – бар'єри спілкування, що стають на заваді його продуктивності.

### 1.3. Бар'єри спілкування та їхнє попередження

Одна із найважливіших характеристик спілкування створюється завдяки її комунікативній складовій (комунікація – від лат. communication – повідомлення, передача), яка являє собою передачу інформації від однієї системи, соціальної спільноти, індивіда до інших завдяки слову, спеціальним матеріальним носіям тощо.

Завдяки комунікації, мовному спілкуванню людина формує себе як особистість, опановує і перетворює соціальне та природне середовище, узгоджує вчинки і діяльність з іншими соціальними суб'єктами, формує оточення, виявляє себе іншим, утверджує власне «Я», доводить свою позицію, поведінку, впливає на інших людей, із якими спілкується. Тому так важливо розуміти, як виникають комунікативні бар'єри між партнерами зі спілкування, що перешкоджають реалізації цих найважливіших завдань і зумовлюють відповідний спектр завдань, здійснювати дослідження їхньої природи й особливостей вияву.

Основні методологічні і теоретичні засади дослідження бар'єрів спілкування викладені у працях із теорії психології спілкування (Г. Андреева, О. Леонт'єв), міжособистісного спілкування (О. Бодальов, Б. Ломов), ділового спілкування (Є. Ножин, А. Міхневич); теорії і практики міжособистісної взаємодії (І. Зимня, М. Обозов), психологічного захисту (Е. Доценко, Р. Грановська, В. Панкратов), мовної комунікації (Н. Голуб, А. Капська); компетентності в спілкуванні (Л. Петровська, Ж. Курте, Т. А. ван Дейк); психології діалогу (Г. Балл, Л. Радзіховський), психології утрудненого спілкування (В. Лабунська, К. Менджерицька, Е. Бреус), комунікативних (Б. Поршнев), емоційних бар'єрів (Р. Шакуров) та ін.

При цьому недостатньо досліджені психологічні особливості, класифікація, механізми та засоби подолання комунікативних бар'єрів в управлінському спілкуванні. Водночас соціальна-психологічна і педагогічна значущість визначеної проблеми та її недостатнє вивчення зумовлюють

необхідність у теоретичному аналізі чинників, природи та класифікації комунікативних бар'єрів спілкування.

Поняття «спілкування» має неоднозначне тлумачення. Зокрема, О. Бодальов розглядає спілкування як взаємодію людей, змістом якої є обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації для встановлення взаємовідносин [14; 15]. О. Леонт'єв трактує спілкування як соціальний феномен, необхідну умову будь-якої соціальної діяльності людини [55].

Згідно з висловлюваннями В. Москаленка, спілкування – це комунікативний вид діяльності, який виражає практичну активність суб'єкта [68]. З філософської точки зору, реальний зміст спілкування становлять процеси обміну діяльністю, її продуктами, інформацією, досвідом і вміннями [94]. Комунікації між людьми мають низку особливостей:

- наявність відносин двох індивідів, кожний із яких є активним суб'єктом спілкування. При цьому їхнє взаємне інформування передбачає налагодження спільної діяльності. Специфіка людського обміну інформацією полягає в особливій ролі для кожного учасника спілкування тієї або іншої інформації, її значущості. Інформація має бути не тільки прийнята, а й усвідомлена та осмислена;

- можливість взаємного впливу партнерів один на одного завдяки системі знаків. Тобто, обмін такою інформацією обов'язково передбачає вплив на поведінку партнера, тому що знак, слово, символ змінюють стан учасників комунікативного процесу. Комунікативний вплив, що тут виникає, є психологічним впливом одного учасника комунікативного процесу на іншого з метою зміни його поведінки, уявлень, знань, відношень тощо;

- комунікативний вплив можливий лише за наявності єдиної або схожої системи кодифікації і декодифікації у комунікатора (людини, що спрямовує інформацію) і реципієнта (людини, що отримує інформацію);

- можливість виникнення комунікативних бар'єрів. У цьому випадку чітко простежується зв'язок між спілкуванням і відношенням.

Комунікативні бар'єри (франц. *barriere* – перешкода) – це перешкоди на шляху адекватної передачі інформації між партнерами зі спілкування. Г. Андреева вирізняє комунікативні бар'єри соціального і психологічного характеру. З одного боку, такі бар'єри можуть виникати через відсутність розуміння: а) ситуації спілкування, яка спричинена не просто різною мовою, якою спілкуються учасники комунікативного процесу, а й б) відмінностями більш глибокими, а саме – соціально-психологічними, що існують між партнерами. Такі бар'єри породжені об'єктивними соціальними причинами, приналежністю партнерів із комунікації до різних соціальних груп, і за їх появи особливо чітко виступає включеність комунікації в більш широкую систему спільних відношень.

З іншого боку, бар'єри комунікації можуть мати і більш виражений психологічний характер. Вони можуть виникати або в) унаслідок індивідуальних психологічних особливостей тих, хто спілкується (наприклад, надмірна сором'язливість, втаємниченість тощо), або г) унаслідок особливих психологічних відношень, що виникли між партнерами зі спілкування: неприязні, недовіри один до одного тощо [5].

Виокремлюють кілька підходів до класифікації комунікативних бар'єрів.

Л. Орбан-Лембрик [69] говорить про фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий бар'єри. Так, фонетичний бар'єр становить перешкоду, створену особливостями мови того, хто говорить. Учасники комунікативного процесу спілкуються різними мовами і діалектами, мають суттєві дефекти мови та дикції, перекручують граматичну структуру мовлення. Це й невиразна мова, також мова, якій властива велика кількість слів-паразитів, скоромовка, дуже голосна або тиха мова, шепотіння та ін.

Особливість семантичного бар'єру виявляється у незбіганні в системах значень партнерів з комунікації – тезаурусів, поняттєво-категорійного апарату мови з відповідною смисловою інформацією. Причини виникнення полягають у тому, що партнери користуються однаковими знаками і словами для



позначення різних речей; це обмежений лексикон в одного зі співрозмовників; невідповідність між мовними засобами, які використовує комунікатор, і мовними ресурсами реципієнта; індивідуальні особливості реципієнта, його здатність оперувати мовою як засобом мислення та ін.

Природа смислового бар'єру – у непорозумінні між людьми, яке є наслідком того, що одне повідомлення має для них різний смисл – суб'єктивний зміст, якого набуває слово у конкретному контексті, конкретній ситуації спілкування. Слово у різних ситуаціях може мати неоднаковий сенс, який є завжди індивідуально-особистісним, він сформований у свідомості того, хто говорить, але необов'язково є зрозумілим тому, хто слухає. Причинами цього є: незбігання смислів висловлювань, прохань, наказів, ігнорування поглядів, цінностей, системи особистісних смислів співрозмовників, відмінності у знаннях, життєвому досвіді тощо.

Стилістичний бар'єр виникає через невідповідність стилю мови комунікатора та ситуації спілкування або стилю мови й актуального психологічного стану реципієнта. В його основі може бути:

- панібратська манера спілкування;
- використання стилю спілкування, який може бути недоречним, занадто складним, не відповідати комунікативній ситуації та намірам партнера;
- використання стилю, що має примусові аспекти;
- неправильна організація повідомлення, форма і зміст якого не відповідають один одному, або інформація передається науково-канцелярським стилем, який більше зрозумілий під час читання і ускладнений під час слухового сприйняття та ін.

Як відомо, логічним мисленням називають чітко визначене, послідовне, несуперечливе, доказове мислення. В основі логічного бар'єру є неадекватне розуміння інформації, породжене особливостями мислення партнерів зі спілкування. Його причинами виступають: свідоме чи несвідоме порушення законів логіки, неоднаковий вид мислення (наприклад, в одного – абстрактно-

логічне, в іншого – наочно-образне); використання операцій мислення з різним ступенем розуміння та адекватності; превалювання різних форм мислення в кожного з партнерів та ін. [69, с. 273–275].

В. Крисько виокремлює також соціально-культурний бар'єр. Він може бути зумовлений соціальними, політичними, релігійними, етнічними, професійними, віковими, гендерними тощо відмінностями, які породжують не тільки різну інтерпретацію понять, що застосовуються у процесі комунікації, але й різні світовідчуття, світогляд, світорозуміння тощо [52].

Будь-яка комунікація – це інформаційний, ціннісний, емоційний тощо вплив, і у випадку його успіху можуть відбутися певні зміни у світогляді, думках, ставленнях того, кому вона адресована. Але не кожна людина сприймає цей вплив, бажає змін, відтак – захищається від цієї інформації. З цього приводу Б. Поршнев зазначав: «Хоча будь-хто, хто говорить, навіює, але далеко не кожне словесне навіювання приймається як таке, бо у переважній більшості випадків наявна і зустрічна психологічна активність, яка називається контрсугестією, протинавіюванням, яка містить у собі способи захисту від невідвортної дії слова» [78, с. 154].

Вчений вирізняє три види контрсугестії: уникнення, авторитет і нерозуміння [78, с. 155]. Уникнення – це такий тип бар'єру під час спілкування, коли спостерігається уникнення джерел впливу, ухилення від контакту з партнером, за якого спілкування та сприйняття інформації стає неможливим. Так, визначивши партнера як небезпечного, «як чужого», людина уникає будь-якого спілкування з ним, або, якщо ухилитися неможливо, докладає відповідних зусиль, щоб не сприйняти його повідомлення.

Зі стороннього погляду, цей «захист» добре помітний – людина неуважна, не слухає, не дивиться на співрозмовника, постійно знаходить привід відвернутися, використовує будь-яку причину для припинення розмови. Уникнення, як вид захисту від впливу, виокремлюється не тільки в

уникненні людей, а й у відхиленні від певних ситуацій, коли може виникнути небезпека «шкідливого» впливу.

Авторитет партнера зі спілкування пов'язаний з довірою до нього. Якщо ж партнер визнається неавторитетним, його вплив не матиме успіху. Вважається, що авторитетність джерела інформації залежить від його надійності, компетентності, привабливості, щирості, повноважень і соціального престижу. Зазвичай, чим більше людина довіряє співрозмовнику, тим вище оцінює його надійність, тим менше той, хто слухає, думає, що його хочуть навмисно в чомусь переконати. Тому, у зв'язку з такою дією авторитету, важливо знати, як формується і від чого залежить авторитет конкретної людини. Це може бути і соціальне становище (статус) людини, соціальний досвід, професійні знання та успіхи у важливій на цей момент справі або її компетентність у відповідних ситуаціях; а також позитивне, добре ставлення до адресату впливу тощо.

Підґрунтя для цього у кожного свої, і визначаються вони власним становищем у системі соціальних відносин, життєвою і професійною історією та основними цінностями. Щодо нерозуміння, то у багатьох випадках людина зіштовхується із ситуацією, коли її слова, бажання, спонукання сприймаються візаві неправильно, «не доходять» до нього. Відповідно, формується враження, ніби людина захищається від партнера, його слів і переживань, формує певні перешкоди.

Крім того, не завжди є можливість визначити джерело інформації як небезпечне, чуже чи неавторитетне й адекватно захиститися від небажаного впливу. Іноді потенційно небезпечна для людини інформація може надходити й від людей, яким вона довіряє (від «своїх» чи цілком авторитетних). У такому випадку захистом буде «нерозуміння» повідомлення [78].

Учені виокремлюють також бар'єри мотивів. Дійсно, з боку особистості бар'єри спілкування можуть виникати у зв'язку з мотивами спілкування. Наприклад, людина має потребу у самоствердженні, але відсутність з боку іншої людини реакції щодо визнання її особистісних і соціальних досягнень,

життєвого досвіду драгуватиме та створюватиме перешкоди у вигляді проявів станів психологічного напруження між партнерами. Це залежить й від їхнього рольового становища.

Так, відомо, що керівники більш орієнтуються на нормативи, стандарти, директивні вказівки, ніж підлеглі, які більше орієнтуються на взаєморозуміння, підтримку, співчуття. Незбігання цих орієнтацій призводить до незадоволеності спілкуванням.

Особливу групу бар'єрів становлять бар'єри соціальної перцепції. Стереотипи сприйняття, упередженість і забобони, негативні установки партнерів зі спілкування, незбігання ціннісних орієнтацій на рівні базових соціальних установок, смислових прошарків свідомості і формальне підлаштування образу іншої людини під категорії (добрий – поганий, надійний – ненадійний тощо) істотно перекручують уявлення людей один стосовно одного і зумовлюють негативні реакції під час зустрічей, бесід, переговорів, викликають недовіру та знижують продуктивність не тільки комунікативних зв'язків, а й професійної діяльності тощо [52].

Х. Корнеліус, Ш. Фейр як комунікативні бар'єри виокремлюють провокатори спілкування – погрози, що обумовлюють образу, страх, ворожість («Якщо Ви ще раз запізнитесь на заняття, наступного разу без дозволу декана...»); накази, вказівки, розпорядження, що спричинюють аналогічні відчуття; критика, як правило, негативна та спрямована на людину («У тебе поганий характер»); прізвисько, навішування ярликів; слова-«боржники» («Маєте поводитися відповідально»); приховування важливої інформації, яка негативно впливає і на особистісне, і на ділове спілкування; вживання реплік-пасток з емоційними оцінками, які не містять конкретну інформацію («Тобі це сподобається»); допит із пристрасстю («Скільки часу вже минуло?»); похвала з пасткою («Від тебе, геніального, іншого й годі чекати?»); діагноз мотивів поведінки («На інше і не сподівалося!»); негативний діагноз мотивів поведінки («Цього варто було чекати, тому що Ви не годні зрозуміти іншого»); несвоєчасні поради («Я завжди знав, що такий «товариш» тебе

раніше чи пізніше підведе»); позиція поблажливості, переваги, що прикриваються начебто доброзичливістю, позитивним ставленням; категоричність, безапеляційність («До вас якою мовою зверталися?!»); переконання логікою («Ти сама подумай, це ж дурня – закохуватися в таких!»); глузування, підсміювання, що зачіпають особистості («Та, зрозуміло, ти великий психолог»); неприємні згадування про певні факти або події; узагальнення і стереотипи, коли немає в цьому необхідності («Всі жінки – підступні», «Країна дурнів»); нав'язування своєї позиції («Ти нічого не тямиш, це ж треба було таке бовкнути!») [50].

Причиною комунікативних бар'єрів у спілкуванні також можуть бути: компетентність, вибіркоче слухання, оціночні судження, достовірність джерела, фільтрування.

Компетентність виявляється в тому, що партнери зі спілкування інтерпретують одне і те ж повідомлення по-різному – залежно від рівня своєї компетенції та попереднього досвіду, що призводить до небажаних варіацій у процесах кодування і декодування інформації.

За вибіркового слухання людина має тенденцію до блокування нової інформації, якщо вона суперечить знанням, досвіду, уявленням, які вже сформувалися, або ігнорується, або перекручується так, щоб вона відповідала власним інтелектуальним, соціальним, професійним тощо надбанням. Тобто людина чує тільки те, що хоче почути, не бажає, щоби її «Я» було порушено.

Оцінні судження теж можуть стати причиною бар'єру. В будь-якій ситуації спілкування співрозмовник висловлює оцінні судження, судження про загальну цінність, змістовність, актуальність повідомлення. Ці оцінні судження ґрунтуються на оцінці комунікатора реципієнтом (або навпаки) на основі попереднього досвіду міжособистісного спілкування, а також значенням очікуваного повідомлення.

Достовірність джерела означає довіру словам і діям партнерів зі спілкування. Рівень достовірності, що оцінюється партнерами, безпосередньо пов'язаний з тим, як вони реагують на слова, ставлення, дії один одного. Тут

оцінка однією людиною іншої впливає на ставлення до її повідомлення. Значною мірою це визначається попереднім досвідом їхнього спілкування.

Бар'єр фільтрації розуміється як свідоме або несвідоме перекручення комунікативного повідомлення передавальною організацією. Комунікативна практика засвідчує, що найбільша кількість інформації, що міститься в повідомленні, втрачається до того часу, коли вона надійде від тих, хто займає вищі посади в організаційній ієрархії, до працівників нижчих ланок. Аналогічні викривлення відбуваються і за прямування інформації знизу вгору.

Блокування як бар'єр фільтрації означає повне перекриття комунікативного каналу, коли керівництву не доповідається інформація негативного характеру. Виокремлюють інформаційні бар'єри, які полягають у:

- механічному розриві інформації, як наслідок – її перекручення;
- втраті логічності викладу;
- неповній характеристиці явища, процесу; незрозумілості інформації, внаслідок чого думка, що передається, не має логічного завершення (наприклад, медична сестра розповідає пацієнту про правила поведінки і наголошує, що упродовж трьох місяців не можна піднімати важкі предмети), не уточнюючи, яку саме вагу не можна піднімати;
- неповній інформації (наприклад, викладач характеризує сучасне українське суспільство, підкреслює його поляризованість, надмірне соціальне розшарування, не наводить дані, яку питому вагу мають соціальні верстви в структурі суспільства та яким національним багатством вони володіють);
- інформаційному перевантаженні – занадто великий обсяг інформації або дуже складна інформація, або дефіцит часу для її сприйняття;
- перекручення інформації.

Які ж шляхи подолання та попередження комунікативних бар'єрів? Так, необхідно постійно вдосконалювати знання рідної мови, свою мовну

культуру, гуманізувати своє мовлення. Для цього необхідно створення установок на оволодіння правильним літературним мовленням у всіх ситуаціях спілкування; самоконтроль і розвиток умінь виразного мовлення; розвиток загальних психологічних особливостей особистості, що створюють передумови для успішного оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями, розвиток таких комунікативних якостей, як правильність (відповідність акцентологічним, орфоепічним, граматичним, пунктуаційним та іншим нормам сучасної літературної мови), зрозумілість, точність висловлювання, доречність (логічність, переконливість, спонукальність), багатство (різноманітність мовленнєвих засобів), виразність (образність, емоційність, яскравість), чистота (недопустимість жаргонізмів, вульгаризмів і просторічних слів), лаконічність; володіння невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, правилами членування мовного потоку, темпом мовлення, тембром голосу) [89].

Крім цього, важливим є вміння управління увагою, що передбачає залучення та підтримку уваги того, хто слухає, до того, хто говорить. Це досягається застосуванням низки прийомів.

Так, прийом «нейтральної фрази» ґрунтується на тому, що на початку виступу, повідомлення вимовляється певна фраза, яка може бути не пов'язана безпосередньо з основним матеріалом, але з певних причин має значення, смисл і цінність для всіх присутніх, тому привертає увагу.

Прийом «залучення» застосовується на початку виступу і виявляється у поганій вимові, тихому голосі, монотонності, нерозбірливості тощо. В цьому випадку слухачі мають докладати додаткових зусиль, щоб щось зрозуміти, що і зумовлює концентрацію їх уваги, яку мовець у подальшому має підтримувати адекватними зусиллями.

Ще один прийом – установлення зорового контакту між партнерами зі спілкування. Дивлячись на іншого, людина показує, що готова слухати, відводить погляд, коли не бажає спілкуватися.

Прийом «нав'язування ритму» реалізується зміною тональності, швидкості, тембру, інтонації голосу тощо. Оратор ніби пропонує тому, хто слухає, свою послідовність вербальної взаємодії, сприйняття інформації.

Прийом акцентування застосовується тоді, коли необхідно акцентувати парнерові на визначені, важливі моменти щодо інформації, повідомлення, ситуації тощо.

Подоланню вербальних бар'єрів сприяють і прийоми ефективного слухання. Виділяють такі: увагу, нереклексивне слухання, рефлексивне слухання, установку, невербальне слухання, пам'ять.

Увага як прийом ефективного слухання передбачає мінімізацію відволікань періодичним короткочасним візуальним контактом очей, позитивну позу («я – уважний»).

Нереклексивне слухання полягає у мінімізації вторгнення в мову партнера та охоплює мінімізацію відповідей і уважне слухання. Його рекомендують застосовувати тоді, коли партнер знаходиться в афективному стані, палає бажанням висловити свою точку зору, чимось занепокоєний, або невпевнений у собі тощо.

Рефлексивне слухання активне. Воно передбачає встановлення зворотного зв'язку з партнерами зі спілкування через уточнення, перефразування повідомлень і висловлювань партнера, відображення його почуттів та узагальнення отриманої інформації. Цей вид слухання рекомендується використовувати у діалогах, під час обговорення проблем, складних ситуацій.

Установка як прийом ефективного слухання ґрунтується на позитивному емоційному ставленні до партнера зі спілкування як особистості. Воно містить схвалення (некатегоричне, позитивне ставлення до партнера), самосхвалення (внутрішню згоду партнера із собою, своїми переконаннями і уявленнями), емпатію (співпереживання почуттям іншого партнера, ніби вони є власними почуттями).



Як прийом слухання виокремлюється і емпатійне слухання, яке підвищує ефективність спілкування у тому випадку, якщо відбувається «читання» позитивних (стенічних) емоцій (радісті, задоволення, впевненості, надії).

У ситуаціях, пов'язаних із обговоренням певних проектів, нових ідей, доцільно використання спрямованого критичного слухання, що передбачає превентивний критичний аналіз інноваційної інформації.

Пам'ять як особливий прийом слухання передбачає здатність сприймати, зберігати та відтворювати інформацію. Обробка інформації в пам'яті здійснюється на таких рівнях: сенсорному, короткочасному, довготривалому. Сенсорна пам'ять сприймає інформацію, пов'язану з сенсорними слідами (наприклад, різкими звуковими подразниками) в межах однієї секунди. Короткочасна пам'ять пов'язана з місткістю уваги партнера і, як правило, не перевищує пів секунди. Довготривала пам'ять пов'язана не тільки з прийняттям нової інформації, але з її ретельною обробкою, встановленням асоціацій з накопиченої інформації.

Важливим прийомом ефективного слухання партнера є невербальне слухання – зчитування міміки, пози, жестів партнера. Невербальне слухання є виявом невербальної комунікації партнерів, яка здійснюється за допомогою образних, немовних засобів (кінестичних, проксемічних, паралінгвістичних, екстралінгвістичних тощо). Усвідомлення, аналіз комунікативних бар'єрів і шляхів їх уникнення й подолання сприяє досягненню мети та завдань спілкування, ефективній та плідній взаємодії, гармонізації взаємовідносин, налагодженню ділового, здорового психологічного клімату в колективі.

В наступному розділі розглянемо шляхи підготовки майбутніх економістів до продуктивного спілкування з мінімальною кількістю бар'єрів.

## Висновки до розділу 1

Як продуктивне спілкування фахівця економічного профілю розглядаємо систему операцій, яка забезпечує суб'єкт-суб'єктний рівень цього спілкування і досягнення в ньому взаєморозуміння, наявність контакту та управління ним, досягнення професійно доцільного результату в спілкуванні фахівця, що за родом своєї діяльності має встановлювати продуктивні контакти з людьми.

Визначено компоненти продуктивного професійного спілкування. У першу чергу, це особистісний компонент, який включає децентрацію, рефлексію, емпатію, ідентифікацію викладача. До структури мотиваційного компоненту входять мотиви, які свідчать про дійсну спрямованість комуніканта, а також мотиви аффіліації й альтруїзму. Операційно-поведінковий компонент продуктивного стилю спілкування включає систему комунікативних умінь.

Таким є поширений підхід до розробки продуктивного стилю ділового спілкування. Проте це явище є дуже багатовимірним. Так, чимало проблем зустрічаємо там, де постають проблеми, пов'язані не тільки і не стільки з правильним мовленням, як із здатністю встановлювати в процесі спілкування продуктивні стосунки.

Підкреслено, що однією з ознак зрілого, досконалого у своєму впливові на іншу людину в колективі є позитивний соціально-психологічний клімат – стан групової психіки, сукупність ставлення членів колективу до умов і характеру сумісної діяльності, до колег по роботі, до керівника колективу. Водночас це якісна сторона продуктивних міжособистісних відносин, яка проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають спільній продуктивній діяльності і усесторонньому розвитку особистості в групі і де особливо важливим є застосування продуктивного спілкування.

Комунікативні бар'єри, що виникають у спілкуванні, знижуючи його продуктивність, різноманітні, зумовлені неоднаковими чинниками. Тому дуже важливо розуміти їх природу, причини і умови виникнення та розв'язання. Найголовніше – усвідомлювати важливість і дотримуватися нормальних людських взаємин у будь-якій діяльності. Треба зважити, що неможливо отримати позитивний результат без поваги, розуміння і терпіння до особистості партнера зі спілкування та комунікації, а ці якості потребують, на наш погляд, особливих зусиль для їхнього розвитку в контексті вищої економічної освіти.

## РОЗДІЛ 2

### ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОДУКТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЕКОНОМІЧНОГО ЗВО

#### **2.1. Педагогічні умови готовності студентів економічних спеціальностей до продуктивного професійного спілкування**

На сучасному етапі оволодіння майбутніми фахівцями високим рівнем професійно-комунікативних умінь та навичок розглядається як першоумова інтелектуального розвитку людини з вищою освітою.

Формування особистості економіста – процес складний і тривалий. Він потребує створення чіткої системи неперервної освіти економічних кадрів. Перш за все, майбутній економіст повинен володіти літературною українською мовою, засвоєння норм якої починається з дитинства, а вміння застосовувати її функціональні можливості триває впродовж усього свідомого життя. (Щоправда, володіючи лише нормами літературної мови, майбутній економіст не досягне бажаних результатів співпраці, адже в процесі переговорів йому часто доведеться чути специфічні для економіки терміни (дефляція, ревальвація, операційний важіль, калькуляція тощо), а іноді й сленг (платіжка, кредиторка, дебеторка тощо).

З огляду на підвищені вимоги сучасного ринку праці до економістів, що зумовлені рівнем науково-технічного прогресу, рівнем економічного розвитку країни, темпами інфляції, рівнем конкуренції, політичною стабільністю та соціально-культурними факторами, виникає необхідність доповнення професіограми економіста з урахуванням підвищеної ролі ділової комунікації та її вплив на результати професійної діяльності фахівця. Професіограма економіста з позиції ділової комунікації повинна містити інформацію про комплекс загальних та професійних знань і вмінь, необхідних фахівцю для

здійснення ефективної комунікативної діяльності як невід'ємного елемента його професійної діяльності.

Зважаючи на часту взаємодію фахівця-економіста з партнерами чи клієнтами організації, де він працює, особливу увагу приділяють мовному спілкуванню та його формам за способом взаємодії між комунікантами.

Специфіка професійного спілкування економіста полягає в тому, що учасники діалогу чи полілогу намагаються вирішити проблеми та завдання, які є актуальними для їхньої професії.

Отже, під професійним спілкуванням економіста ми розуміємо мовленнєву взаємодію фахівця у сфері економічних відносин із колегами, партнерами, замовниками підприємства чи установи в умовах професійної діяльності. Статус кожного зі співрозмовників у цій взаємодії є чітко визначеним, а сам процес спілкування – це вирішення виробничих питань засобами впливу на погляди, емоції чи поведінку комунікантів і здійснюється відповідно до функцій і поставлених цілей [103, с.34].

Сучасний стан комунікативної готовності майбутніх економістів не може повною мірою задовольнити потребу суспільства у фахівцях з високим рівнем професійно-комунікативної компетентності.

Готовність майбутнього економіста до продуктивного професійного спілкування ми визначаємо як властивість особистості, що визначає спроможність і забезпечує успішне виконання усіх професійних функцій фахівця економічного профілю у процесі його професійної комунікативної взаємодії зі співрозмовниками з метою створення продукту, послуги чи їх обміну.

На жаль, велика кількість ЗВО економічного профілю і надалі продовжує акцентувати увагу на комплексі фахових дисциплін, які, на їх думку, і визначають зміст професійної підготовки, залишаючи при цьому без належної уваги дисципліни гуманітарного циклу.

Проте, згідно з вимогами Болонської конвенції і Загальноєвропейськими рекомендаціями з гуманітарної освіти, науково-педагогічний колектив ЗВО

економічного профілю повинен розробити та вдосконалити такі інтегровані навчальні плани та програми, які б дали змогу підготувати фахівця, здатного застосовувати свої знання у сфері економіки, обґрунтовувати результати аналітичних досліджень, формулювати рекомендації щодо вдосконалення фінансового механізму підприємства та держави тощо.

На основі результатів вивчення наукової літератури [76; 77; 87; 96 та ін.] І. Ярошук [103] було конкретизовано компоненти, критерії і показники готовності майбутнього економіста до професійного спілкування, що відображено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Основні критерії та показники для оцінки рівня готовності майбутніх економістів до професійного спілкування (за І. Ярошук [103])**

№	Компоненти	Критерії	Показники
1.	Мотиваційний	Професійно-економічна спрямованість особистості студента та прагнення до реалізації власних можливостей у спілкуванні	<p>1. Усвідомлення мотивів навчальної діяльності в поєднанні з зацікавленістю і бажанням досягнути успіху у результаті спричинить позитивне ставлення до неї, допоможе у визначенні життєвих пріоритетів, спричинить активізацію і розвиток особистісного потенціалу майбутнього економіста.</p> <p>2. Орієнтація на формування професійної і комунікативної компетентностей як здатності та готовності встановлювати та підтримувати контакт, програмувати процес спілкування, враховуючи особливості економічної діяльності.</p> <p>3. Усвідомлення мотивів комунікативної діяльності та прийняття їх як стимулів, оскільки вони спонукають майбутнього економіста до розвитку умінь і навичок спілкування – однієї із основних форм професійної взаємодії.</p>

Продовження табл. 2.1			
2.	Змістовий	інформаційна обізнаність і ступінь засвоєння системи комунікативних знань в контексті вивчення гуманітарних і фахових дисциплін	<p>1. Концептуальні знання про сутність і роль спілкування у сфері економічної діяльності є основою вивчення специфіки комунікативної взаємодії суб'єктів господарювання, її причин, механізмів і наслідків.</p> <p>2. Знання комунікативних методів і прийомів, їх дій, можливостей та обмежень з метою подальшого подолання комунікативних бар'єрів і налагодження ефективної взаємодії зі співрозмовниками у процесі професійної діяльності.</p> <p>3. Система гуманітарних і фахових знань, необхідних для ефективного здійснення навчальної і професійної діяльності як основа духовно-естетичного та соціально-економічного розвитку майбутнього фахівця.</p>
3.	Операційно-процесуальний	практична підготовленість і планування власних комунікативних дій з метою вирішення завдань майбутньої професійної діяльності	<p>1. Майстерність застосування набутих комунікативних умінь на практиці у процесі вирішення професійних комунікативних завдань, дотримуючись загальноприйнятих мовних норм.</p> <p>2. Уміння здійснювати ефективну комунікативну взаємодію, що передбачає наявність необхідних знань для подолання конфліктних ситуацій.</p> <p>3. Здатність самоконтролю у спілкуванні, який є одним із визначальних чинників ефективності професійної комунікативної взаємодії.</p>

I. Ярошук [103] було визначено критерії ефективності комунікативної підготовки, з-поміж яких: професійно-економічна спрямованість особистості студента та прагнення до реалізації власних можливостей у спілкуванні; інформаційна обізнаність і ступінь засвоєння системи комунікативних знань в

контексті вивчення гуманітарних і фахових дисциплін; практична підготовленість і планування власних комунікативних дій з метою вирішення завдань майбутньої професійної діяльності. Забігаючи вперед, зауважимо, що ми обрали дещо інші критерії (п. 2.2), але вони близькі за змістом до тих, що їх пропонує І. Ярощук.

Системотворним компонентом підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування є комплекс педагогічних умов, які сприяють організації ефективного педагогічного процесу у ЗВО економічного профілю та його реалізації.

Проблема виявлення та вибору оптимальних педагогічних умов формування готовності фахівця до певного виду діяльності привернула увагу багатьох дослідників. На цій основі хочемо виокремити такі педагогічні умови, дотримання яких на заняттях з дисциплін гуманітарного циклу у ЗВО економічного профілю забезпечить успішність формування готовності студентів до професійного спілкування. Основним завданням виокремлених умов є підвищення професійно-комунікативного рівня студентів під час виконання завдань змодельованих ситуацій, що максимально наближені до сучасних ринкових реалій діяльності вітчизняних суб'єктів господарювання.

Основною цінністю особистісно орієнтованих педагогічних технологій є особистісний підхід, який об'єднує та втілює такі ідеї підготовки майбутніх фахівців, як гармонійний розвиток особистості, аксіологізація педагогічних стосунків як основи формування демократичної і повнофункціональної особистості, формування позитивної Я-концепції тощо.

Особистісний підхід, за визначенням К. Платонова [75], є підходом до людини як до особистості. Останню науковець трактує як систему, що визначає всі інші психічні явища. Цей підхід нині став ключовим психолого-педагогічним принципом організації навчально-виховного процесу. Він є своєрідним методологічним інструментарієм, в основу якого покладено цільові установки, методика психодіагностичних та психолого-технологічних



засобів, що сприяють глибокому та цілісному розумінню пізнання особистості.

Серед принципів реалізації особистісного підходу виділяють:

- постійне вивчення та відмінне знання особливостей особистості студента;
- уміння викладача ЗВО діагностувати реальний рівень формування умінь, навичок, особистісних якостей тощо;
- оперативну зміну тактики взаємодії зі студентом залежно від нових умов та обставин;
- максимальну опору на власну активність особистості викладача; – створення умов для самостійності, ініціативності, уміння спрямовувати діяльність, яка веде до успіху [103, с.15].

Специфічність професійної спрямованості інтересів і вподобань особистості майбутнього економіста під час навчання в університеті полягає в тому, що цей процес відбувається цілеспрямовано, систематично та поступово за допомогою вивчення дисциплін економічного та гуманітарного циклу. Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості студента виявляються в тому, що розвиваються інтереси, пов'язані з майбутньою професією, формується прагнення якісно виконувати свої професійні обов'язки, бажання показати себе вправним фахівцем і досягти успіху в роботі, зростають вимоги до успішного вирішення складних навчальних питань чи завдань [30, с.274].

Тому виникає об'єктивна необхідність проведення низки досліджень у ЗВО з метою вивчення інтересів і запитів майбутніх економістів і визначення на цій основі методики формування соціально обумовленої професійної спрямованості, яка матиме цінність для особистості та суспільства в цілому.

Професійна спрямованість особистості майбутнього економіста передбачає розуміння і внутрішнє прийняття ним цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Для того, щоб допомогти майбутнім фахівцям економічного профілю розвинути свої професійні мотиви ще під час навчання у ЗВО,

викладачам необхідно сприяти формуванню в них правильного уявлення про суспільну значущість і зміст майбутньої професії, зміцненню професійної самооцінки, впевненості в успішному опануванні професією. Проте, як зазначає В. Семиченко, першочерговим напрямом у процесі підготовки майбутніх фахівців повинен бути розвиток власне особистості студента, а наступним кроком – її професіоналізація та спеціалізація [83].

Основою змісту підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування є логіка відбору змісту навчання в такій послідовності: від комунікативного аспекту (відбір тем і ситуацій спілкування) до лінгвістичного (відбір текстів і мовного інвентаря) і на завершення процесуального та психофізіологічного (відбір знань, умінь та навичок, якими необхідно оволодіти для формування комунікативної компетенції) [90].

Вагоме значення для розробки змісту підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування має система комунікативних (знання про способи встановлення та підтримки контакту зі співрозмовником та стратегій мовленнєвої взаємодії; про різноманітність комунікативних прийомів та методів, їх вплив на комунікативну діяльність людей; про способи побудови логічного та послідовного висловлювання), лінгводидактичних (знання системи мови та її правил, стилів мовлення та їх ознак, мовного матеріалу, які передбачають успішний розвиток комунікативних знань та забезпечують формування готовності майбутнього економіста до професійно-мовленнєвої комунікації) та мовленнєвих (знання фонетичних та орфографічних особливостей мови, знання про правильне використання мови в певній ситуації спілкування, знання мовленнєвих стереотипів, які мовець використовує з метою моделювання комунікативної взаємодії) знань.

Процес навчання професійній комунікації передбачає наявність певного комунікативного простору, який є базовим поняттям для аналізу процесу спілкування. Комунікативний простір – це складне утворення, якому характерна певна система, а тому йому притаманні такі системні властивості, як цілісність (міра комунікативної рівноваги), структурність (обсяг,

інтенсивність та складність взаємозв'язку між компонентами), автономія структурних компонентів (визначеність місця кожного компонента в системі комунікативного процесу, а також кількість можливих кроків вільного вибору, якими володіють суб'єкти комунікації у виборі засобів і способів передавання інформації та досягнення мети спілкування) [69].

Навчальну комунікативну ситуацію характеризують як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу [64].

Виконуючи завдання запропонованої викладачем комунікативної ситуації, студент отримує можливість оптимально використовувати засвоєний мовний та мовленнєвий матеріал; набуває уміння встановлювати контакти та реагувати на поведінку співрозмовників; проявляє творчий підхід до пошуку шляхів виходу із неї. Результативність застосування методу моделювання комунікативних ситуацій для формування у майбутніх економістів умінь професійного спілкування забезпечується низкою таких мовленнєвих і немовленнєвих обставин, в умовах яких студенти повинні розв'язати засобами спілкування проблему, взятую із реального життя [56].

«Навчання в такому випадку розглядається як активна пізнавальна діяльність в ігровій формі, у процесі якої студенти під керівництвом викладача, будучи учасниками імітаційно-ігрової ситуації, проявляють ініціативу, самодіяльність і змагання, опановують професійні знання, вміння, навички, виробляють активну професійну позицію і творчий стиль діяльності» [25, с.65].

Таким чином, на основі психолого-педагогічної літератури дослідниками (І. Ярошук [103]) було виділено такі педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців економічного профілю до феномена, що досліджується:

– формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно орієнтованого підходу (сприяє підвищенню пізнавальної активності,

гармонізації емоційної сфери студента, актуалізації потреби в оволодінні вміннями та навичками міжособистісної комунікативної взаємодії);

– забезпечення логіки побудови змісту навчання у послідовності комунікативного, лінгвістичного, процесуального, психофізіологічного елементів (сприяє послідовності відбору тем і ситуацій, текстів та мовного інвентаря, знань, умінь і навичок як передумови ефективного формування комунікативної компетентності);

– організація навчального комунікативного простору та моделювання комунікативних ситуацій професійного характеру (сприяє інтенсифікації навчального процесу, активізації комунікативного потенціалу студента, формуванню пізнавально-комунікативного досвіду);

– оволодіння інтегрованим змістом спецкурсу на основі ідей контекстного навчання (сприяє забезпеченню послідовності, етапності зв'язку гуманітарних та економічних дисциплін, його результативності й ефективності).

З метою реалізації першої педагогічної умови підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно орієнтованого підходу) необхідно здійснювати діагностику особливостей студентської аудиторії; створювати позитивний емоційний фон на практичних заняттях завдяки використанню вправ, рольових і ділових ігор, тематика яких є актуальною для майбутніх фахівців економічного профілю; створювати умови для самопізнання та ініціативності майбутніх економістів, з-поміж яких активізація пізнавальної і навчально-творчої діяльності, формування гуманістично спрямованої особистості та її здатності до рефлексії, розвиток умінь застосовувати отримані знання та здобувати нові, необхідні для інноваційної діяльності підприємства тощо.

Для реалізації другої педагогічної умови (забезпечення логіки побудови змісту навчання у послідовності комунікативного, лінгвістичного, процесуального, психофізіологічного елементів) роботу зі студентами

потрібно організовувати таким чином, щоб набуті ними на практичних заняттях комунікативні уміння і навички трансформувались у компетентності, що сприятиме здатності обирати оптимальні стратегії поведінки у тій чи іншій ситуації професійної діяльності, спрямуванню навичок професійної майстерності на досягнення визначених цілей, налагодженню ефективної системи управління діяльністю суб'єкта господарювання тощо.

Для реалізації третьої педагогічної умови (організація навчального комунікативного простору та моделювання комунікативних ситуацій професійного змісту) І. Ярощук вважає за необхідне забезпечити зв'язок тематики навчальних програм дисциплін гуманітарного циклу з типовими ситуаціями професійної діяльності економіста, де передумовою ефективного виконання завдань стане рівень сформованості вмінь професійного спілкування, що сприятиме активізації комунікативного потенціалу та комунікативної свідомості майбутнього фахівця, інтенсифікації процесу обміну інформацією, комунікативній комфортності тощо.

Для реалізації четвертої педагогічної умови (оволодіння інтегрованим змістом спецкурсу на основі ідей професійного навчання) в основу роботи зі студентами потрібно покласти концепцію, яка базуватиметься на необхідності моделювання предметного та соціального змісту професійного спілкування, модернізації підходів до формування мовної особистості ЗВО економічного профілю як майбутнього активного учасника внутрішньодержавних і міжнародних проектів у бізнес-середовищі.

Отож, запропоновані педагогічні умови (формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно орієнтованого підходу; забезпечення логіки побудови змісту навчання у послідовній єдності комунікативного, лінгвістичного, процесуального, психофізіологічного елементів; організація навчального комунікативного простору та моделювання комунікативних ситуацій професійного характеру; оволодіння інтегрованим змістом спецкурсу на основі ідей контекстного навчання) перебувають у тісному взаємозв'язку, відображають і реалізують цільовий, змістовий та

процесуальний компоненти підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Перспективи наших подальших досліджень полягають у адаптації цих умов до конкретних обставин підготовки майбутнього фахівця економічного профілю в певному ЗВО.

## **2.2. Організація та аналіз результатів експериментальної роботи**

Готовність до тієї чи іншої діяльності розуміється нами насамперед як сформованість високого рівня розвитку системи властивостей особистості, необхідних для якісного виконання цієї діяльності. При визначенні критеріїв готовності майбутніх фахівців економічної галузі до продуктивного професійного спілкування ми повинні враховувати, що вона має розглядатися в контексті більш глобального явища – готовності до професійної діяльності в цілому. В свою чергу, виокремлюють різні види такої готовності (інтелектуальна, емоційно-мотиваційна, операційна, психологічна тощо). З огляду на переважно психологічну сутність досліджуваної нами проблеми готовність фахівця економічної галузі до продуктивного професійного спілкування ми розглядаємо через призму його психологічної готовності до професійної діяльності, відзначаючи водночас як її певну автономність, так і закономірну зрощеність з іншими компонентами психологічної готовності.

У визначенні змісту та структурних компонентів готовності до певного виду діяльності не існує єдиного підходу. С. Воробйова, зокрема, пропонує визначати структурні елементи готовності студентів до творчого рішення дидактичних завдань у єдності чотирьох компонентів:

- мотиваційного (переконання, погляди, мотиви, установки на визначену поведінку);
- особистісного (почуття, вольові й інтелектуальні якості);
- змістового (знання);
- професійного (уміння і навички) [22, с.43].

Прелічені компоненти можна розглядати як загальну схему, що в конкретному випадку може наповнюватися відповідним змістом.

На думку І. Ярощук [103], готовність майбутнього економіста до професійного спілкування може бути розглянута через наявність трьох основних її компонентів, а саме: мотиваційного, змістового й операційно-процесуального, критерії яких дослідниця також пропонує до розгляду.

Т. Клибанівська, О. Недбалюк (2019)) радять вважати компонентами готовності до продуктивного професійного спілкування наступні:

- професійно-інтелектуальний, що дає можливість фахівцеві адекватно оцінювати себе самого, професійні ситуації, які складаються, реальні можливості розв’язання проблеми та можливі наслідки різних розв’язків;
- комунікативний, що забезпечує здатність до налагодження взаємодії з клієнтами, вміння аргументовано викладати власну точку зору, сприймати вербальну та невербальну інформацію, організовувати діяльність колег та підлеглих;
- вольовий, який дає можливість мобілізації зусиль та продовження здійснення професійної діяльності навіть у складних умовах;
- моральний, яким забезпечується особистісна цілісність молодого фахівця, здатність особи до емпатії тощо;
- динамічний – являє собою сукупність рис та властивостей, що забезпечують готовність особистості до змін та професійного росту відповідно до вимог професії, що постійно підвищуються;
- нервово-психічний, що поєднує в собі професійно важливі психофізіологічні якості та властивості (швидкість процесів збудження та гальмування, гнучкість нервових процесів тощо) [40, с. 70-71].

Готовність майбутнього фахівця економічної галузі до продуктивного професійного спілкування ми розглядаємо з цієї позиції як поліфункціональний складник ієрархічної системи, який являє собою

передумову успішної реалізації не лише її комунікативного компонента, а й інших складників, що, відповідно до базових ознак системи, повноцінно проявляють свої властивості лише у взаємозв'язку і взаємозумовленості. Відповідно, всі перелічені компоненти останньої так чи інакше накладають відбиток на предмет нашого вивчення, а отже, окреслюють динамічні орієнтири цього аспекту професійної підготовки. Таким чином, при аналізі її результативності уможлиблюється виокремлення системи критеріїв, які в своїй сукупності забезпечують для суб'єкта професійного спілкування можливість здійснювати його продуктивно.

Виокремивши комунікативно зумовлені характеристики перелічених вище компонентів психологічної готовності фахівця економічної галузі до професійної діяльності і зінтегрувавши їх за спільністю основоположних чинників, ми виокремили такі критерії готовності фахівця економічної галузі до продуктивного професійного спілкування:

- когнітивно-сутнісний, який пов'язаний з об'єктивною для фахівця необхідністю орієнтуватися у теоретичному підґрунті професійної діяльності і вміти ідентифікувати з його позицій ситуацію, що склалася, давати їй адекватну оцінку та прогнозувати ймовірний розвиток;

- аксіологічний, що передбачає розгляд базових цінностей, важливих для вибору суб'єктом цілей, змісту, засобів спілкування.

- організаційно-комунікативний, що характеризує здатність суб'єкта успішно користуватися мовленнєвими та немовленнєвими засобами спілкування, коригувати умови комунікації та її перебіг найбільш відповідно до поставлених цілей спілкування;

- регулятивно-вольовий, який окреслює специфіку мотивації та саморегулятивні можливості суб'єкта професійної комунікації і його здатність до об'єктивного самоаналізу та самовдосконалення.

У ході дослідження були також обґрунтовані показники, за якими здійснювалася діагностика досліджуваної готовності, та рівні її сформованості



(стихійний – низький, репродуктивно-адаптаційний – середній і аналітично-проективний – високий).

Шляхом тестування (див. додатки Б, В) нами було визначено домінуючі тенденції розвитку рівня готовності до продуктивного спілкування 35 студентів – майбутніх економістів, що навчаються на 2 курсі ПУЕТ. Вибір саме другокурсників не випадковий. На цьому етапі завершується адаптація до освітнього середовища ЗВО і акцентуються особливості власного стилю взаємодії.

Ми провели 2 етапи тестування: початковий, коли студенти висловили свою думку без певної підготовки, та після обговорення проблеми, коли вони більш свідомо визначили прийнятну для них лінію поведження в складній комунікативній ситуації (конфлікті). Для узагальнення було виведено середній показник (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Дані констатувального тестування студентів (майбутніх економістів), 2 курс

Отримані емпіричним шляхом результати засвідчили домінування у випускників економічного бакалаврату середнього рівня готовності до продуктивного професійного спілкування, а отже, й необхідність посилення педагогічного забезпечення формування готовності фахівця економічної

галузі до продуктивного професійного спілкування, що розглядаємо як перспективи нашого подальшого пошуку.

Також маємо намір упровадити в практику підготовки майбутніх фахівців економічного профілю тренінгові заняття (див. додаток В) як основу для формувального дослідження. Проте вважаємо, що окреслена в п. 2.1 педагогічна умова (оволодіння інтегрованим змістом спецкурсу на основі ідей професійного навчання) більшою мірою відповідає завданням підготовки майбутнього фахівця економічного профілю до продуктивного професійного спілкування.

## **Висновки до розділу 2**

Питання професійної підготовки майбутнього фахівця належить до важливих питань соціальної безпеки держави та її ефективного функціонування. Динаміка росту інтересу до дослідження взаємозалежності рівня професійної підготовки та професійного спілкування майбутнього економіста пояснюється високими вимогами сучасного суспільства до особистості фахівця економічного профілю. Рівень професіоналізму економіста визначається як його здатністю здійснювати економічний аналіз діяльності суб'єкта господарювання, так і вмінням вести професійний діалог, знанням специфіки міжкультурної комунікації. Особливо загострилась потреба економістів у спілкуванні як обміні інформацією у період економічної кризи в Україні, яка певним чином позначилась і на системі освіти.

Сучасний стан розвитку освіти в Україні свідчить про необхідність критичного осмислення вже досягнутих результатів, вирішення проблеми конкурентоспроможності закладів освіти, апробації та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Постає потреба реорганізації системи економічної освіти таким чином, щоб здобуті майбутнім фахівцем в процесі навчання в університеті професійні та комунікативні знання стали орієнтиром в сучасних ринкових тенденціях.

Комунікативна підготовка майбутніх фахівців економічного профілю – це складний багатоаспектний процес, що залежить від комплексу педагогічних умов, які забезпечують реалізацію усіх її компонентів.

Продуктивне професійне спілкування є на сьогодні важливим інструментом вирішення професійних завдань фахівця економічної галузі і потребує педагогічної уваги до формування в нього відповідної готовності. Критеріями такої готовності пропонується вважати когнітивно-сутнісний, аксіологічно-комунікативний та регулятивно-вольовий, що в своїй сукупності відображають актуальні вимоги до професійного спілкування економіста.

Представлено результати констатувального опитування 35 студентів 2 курсу економічних спеціальностей, що вказує на те, що потенційно більшість студентів перебувають на середньому рівні готовності до продуктивного професійного спілкування. А отже, одним із першочергових завдань економічного ЗВО є впровадження умов, необхідних для його підвищення.

## ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження нами було з'ясовано наступне.

Хоча така характеристика, як продуктивність, не є загальноприйнятою в комунікативній сфері, ми розглядаємо її насамперед з позицій співвідношення «мета – результат» і посиляємося при цьому на зміст відповідного синонімічного ряду, зафіксованого в українській мові, куди входять такі слова, як плідний, плідотворний (процес), результативний. Таке ж розуміння продуктивності знаходимо і в багатьох роботах, присвячених спілкуванню у професійній сфері «людина-людина», де від якості спілкування безпосередньо залежить отриманий результат.

Теоретично і на підставі практичних спостережень підтверджено, що продуктивне спілкування в професійній діяльності фахівця економічного профілю слугує одним із важливих засобів первинного встановлення стосунків співробітництва чи кооперації, як таких, що передбачають розвиток взаємоприйнятних та взаємовигідних ділових відносин. Основні бар'єри, що стоять на заваді його здійснення, носять переважно психологічний характер і можуть бути усунуті засобами професійного самовдосконалення.

За основу структури готовності студентів економічних спеціальностей до продуктивного професійного спілкування ми взяли модель, розроблену Т. Клибанівською та О. Недбалюк, яка включає компоненти: професійно-інтелектуальний, що дає можливість фахівцеві адекватно оцінювати себе самого, професійні ситуації, які складаються, реальні можливості розв'язання проблеми та можливі наслідки різних розв'язків; комунікативний, що забезпечує здатність до налагодження взаємодії з клієнтами, вміння аргументовано викладати власну точку зору, сприймати вербальну та невербальну інформацію, організовувати діяльність колег та підлеглих; вольовий, який дає можливість мобілізації зусиль та продовження здійснення професійної діяльності навіть у складних умовах; моральний, яким забезпечується особистісна цілісність молодого фахівця, здатність особи до

емпатії тощо; динамічний – являє собою сукупність рис та властивостей, що забезпечують готовність особистості до змін та професійного росту відповідно до вимог професії, що постійно підвищуються; нервово-психічний, що поєднує в собі професійно важливі психофізіологічні якості та властивості (швидкість процесів збудження та гальмування, гнучкість нервових процесів тощо).

Виокремивши комунікативно зумовлені характеристики перелічених вище компонентів психологічної готовності фахівця економічної галузі до професійної діяльності і зінтегрувавши їх за спільністю основоположних чинників, ми виокремили такі критерії готовності фахівця економічної галузі до продуктивного професійного спілкування:

- когнітивно-сутнісний, який пов'язаний з об'єктивною для фахівця необхідністю орієнтуватися у теоретичному підґрунті професійної діяльності і вміти ідентифікувати з його позицій ситуацію, що склалася, давати їй адекватну оцінку та прогнозувати ймовірний розвиток;

- аксіологічний, що передбачає розгляд базових цінностей, важливих для вибору суб'єктом цілей, змісту, засобів спілкування.

- організаційно-комунікативний, що характеризує здатність суб'єкта успішно користуватися мовленнєвими та немовленнєвими засобами спілкування, коригувати умови комунікації та її перебіг найбільш відповідно до поставлених цілей спілкування;

- регулятивно-вольовий, який окреслює специфіку мотивації та саморегулятивні можливості суб'єкта професійної комунікації і його здатність до об'єктивного самоаналізу та самовдосконалення.

У ході дослідження були також обґрунтовані показники, за якими здійснювалася діагностика досліджуваної готовності, та рівні її сформованості (стихійний – низький, репродуктивно-адаптаційний – середній і аналітично-проективний – високий).

Отримані на цій основі емпіричним шляхом дослідницькі результати засвідчили домінування у випускників економічного бакалаврату середнього

рівня готовності до продуктивного професійного спілкування, а отже, й необхідність посилення педагогічного забезпечення формування готовності фахівця економічної галузі до продуктивного професійного спілкування, що розглядаємо як перспективи нашого подальшого пошуку.

Також нами розроблено низку тренінгових вправ, які маємо намір упровадити в практику підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. як основу для формувального дослідження. Проте вважаємо, що більш вагомі результати в підготовці майбутніх фахівців до продуктивного спілкування дасть розробка і впровадження відповідного спецкурсу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аминов Н.А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы. *Вопросы психологии*. 1997. №2. С.14-23.
2. Андреев А.А. *Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке*: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Л., 1984. 20 с.
3. Андреева Г. М. *Социальная психология*. М.: Издво Моск. ун-та, 1988. 432 с.
4. Аникеева Н. *Психологический климат в коллективе*. М.: Академия, 2002. 264 с.
5. Андреева Г.М. *Социальная психология*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 416 с.
6. Балл Г.А. *Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы*. К.: Изд-во «Основа», 2006. 408 с.
7. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. *Вопросы психологии*. 1994. №4. С. 56-68.
8. Бацевич Ф. С. *Основы комунікативної лінгвістики*. К.: Видавничий центр «Академія». 2004. 344 с.
9. Бедерханова В.П., Демакова И. Д., Крылова Н.Б. Гуманистические смыслы образования. *Проблемы современного образования*. 2012 . № 1. С. 16-27.
10. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. *Учитель и детский коллектив*. Минск: БГУ, 1975. 160 с.
11. Бернс Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

12. Бичок А. В. *Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту*: дис.. к.п.н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка. 2010. 290 с.
13. Бодалев А.А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт. *Личность и общение*. Избранные труды. М.: Педагогика, 1983. С. 65-69.
14. Бодалев А. А. *Личность и общение*. Избр. психол. труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
15. Бодалев А.А. *Психология общения*. М-Воронеж: Акад. пед. и соц-х наук, Моск. психол.-соц. ин-т, 1996. 253 с.
16. Бондаренко Т. Г. *Типологія мовних помилок та їх усунення під час редагування журналістських матеріалів*: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08. Черкаси. 2003. 283 с.
17. Варій М. Й. *Загальна психологія*. Підручник для студентів психологів і педагогів. 2-ге видання, виправлене і доповнене. К.: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
18. Викулина М. А. *Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории)* : [моногр.] Н. Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 2000. 136 с.
19. Вильюнас В. К. *Психологические механизмы мотивации человека*. М.: изд. МГУ, 1986. 256 с.
20. Власова О.І. *Педагогічна психологія*. К. : Либідь, 2005. 400 с.
21. Воднік В. Структура соціально-психологічного клімату колективу, шляхи його регуляції та формування. *Бюлетень*. 2012. № 5. С. 36-70.
22. Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 42–45.
23. Галузьяк В.М. *Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування*: Дис. ... канд..психол.нау:



- 19.00.07/Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України. К., 1998. – 200 с.
- 24.Галузьяк В.М. *Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність*. URL: [irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_) (дата звернення\_14.09.2020).
- 25.Гапоненко Л. П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2002. Вип. 4–5. С. 53–56.
- 26.Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия. *Психол.журн.* 1997. Т.18. № 6. С.73-83.
- 27.Грибанова А.Д., Калинин В.К., Кларина Л.М. и др. *Психология*. М.: Аспект Пресс, 1995. 152 с.
- 28.Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи. *Освіта і управління*.1998.Т. 2. № 1. С. 40-55.
- 29.Дубовик С.М. *Формування продуктивного стилю професіонального спілкування у майбутніх викладачів економіки*: дис. канд. пед. наук: 13.00.04/Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», К. Київ: 2012 228 с.
- 30.Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. *Психология высшей школы* : учеб. пособие для вузов. Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
- 31.*Етика ділового спілкування*: навч. посібник для вузів / Т. Б. Гриценко [та ін.]. К.: ЦУЛ, 2007. 344 с.
- 32.Журавлев А.Л. Стиль руководства по управлению социально-психологическим климатом производственного коллектива. *Социально-психологический климат коллектива: Теория и методы изучения*. М., 1979. 136 с.

33. Журавлев А.Л., Рубахин В. Ф. Проблема «человеческого фактора» в управлении. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. М.: Наука, 1976. С. 41-63.
34. Исмагилова А.Г. *Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада*: Автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.01/АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии. М.: 1989. 17 с.
35. Кан-Калик В. А. *Учителю о педагогическом общении*. М.: Просвещение, 1987. 192 с.
36. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретических и прикладных исследований. *Вопр. психол.* 1985. N 4. С. 9-16.
37. Карамушка Л. М. Діяльність менеджера щодо формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах установ освіти. *Психологічні основи менеджменту освіти: програма* / за ред. Н.Л. Коломінського. К.: Укр. ін-т підвищ. квал. керівних кадрів освіти, 1994. С. 20–22.
38. Карамушка Л. М. *Психологія управління*: навч. посіб. К: Міленіум, 2003. 344 с.
39. Карамушка Л. М. Вплив психологічного клімату в освітніх закладах на становлення духовності особистості. *Сучасна гуманітарна освіта: стан і перспективи*: зб. наук. пр. Чернівці, 1996. С. 181–186.
40. Клибанівська Т., Недбалюк, О. Психологічна готовність студента-менеджера до майбутньої діяльності. *Організаційна психологія. економічна психологія*. 2019. Вип. (1(12)), С. 68-76.
41. Козирев М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського університету внутрішніх справ*. 2014. №1. С. 201-211.
42. Коваль М.С. *Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони*: Дис. ...

- канд.пед.наук: 13.00.04/АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Вінниця: 1998. 176 с.
43. Колектив. *Словник української мови*: В 11 томах. – Т. 4, 1973. – С. 217.
44. Колектив. *Большая психологическая энциклопедия*: URL: <http://psychology.academic.ru/905/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2>\_\_\_\_(дата звернення 12.09.2020).
45. Коломиец А.В. *Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов)*: Автореф. ...дис.канд.пед.наук: 13.00.01/Киев.гос.пед.ин-т. -К., 1989. 25 с.
46. Коломинський Н.Л. *Психологія педагогічного менеджменту*: Навч. посібник. К.: МАУП, 1996. 176с.
47. Колпаков В. М. *Організація праці менеджера*. Навчальний посібник К. : «Центр учбової літератури». 2008 р. 432с.
48. Кондратьев М.Ю., Абраменкова В.В. Межличностные отношения. Педагог – учащиеся. *Социальная психология*; Под ред. А.В.Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 167-210.
49. Кононенко Н., Павлова Н. Інноваційні підходи до підвищення управлінської компетентності керівників шкіл. *Директор школи (Перше вересня)*. 2001. №6. С.15.
50. Корнелиус Х., Фэйр Ш. *Выиграть может каждый: как разрешать конфликты*; пер. с англ. М.: Стринге, 1992. 212 с.
51. Коротаяев А.А., Тамбовцева Т.С. Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения. *Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты*. Пермь: 1988. С.23-31.
52. Крысько В. Г. *Социальная психология*: учебник для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 432 с.

53. Кричевский Р.Л. Исследование эффективности руководства учебным коллективом. *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся*; Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980. С. 149-157.
54. Кульневич С. В. *Педагогика личности от концепций до технологий: Учебное пособие*. Ростов- на-Дону: Творческий центр «Учитель», 2001. 180 с.
55. Леонтьев А. А. *Психология общения*. М.: Высшая школа, 1999. 465 с.
56. Леонтьев А. А. *Язык, речь, речевая деятельность*. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
57. Максаков А.Ю. *Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Л., 1990. 15 с.*
58. Маслов В.І. *Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навчальний посібник*. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
59. Маствиліскер Э.И. Индивидуальный стиль общения в совместной деятельности. *Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты: Межвуз.сб.науч.тр./Отв.ред.Т.С.Тамбовцева*. Пермь: МП РСФСР, Перм.гос. пед.ин-т, 1985. С.14-30.
60. Мастенбрук У. *Управление конфликтными ситуациями и развитие организации: Пер. с англ.* М.: ИНФРА-М, 1996. – 256 с.
61. *Межличностное общение. Учебник для вузов / Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* СПб.: Питер, 2002. 544 с.
62. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения. *Психолог. журнал*. 1982. Т.3. N 4. С.26-36.
63. Мерлин В.С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. М.: Педагогика, 1986. 254 с.
64. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб.* / И. И.

- Гез, А. А. Миролубив, В. М. Ляховицкий [и др.] М : Высшая школа, 1982. 373 с
65. Мешко Г.М. *Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01/Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – Тернопіль, 1997. 203 с*
66. Митник О.Я. *Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів: Дис. ... канд.психол.наук: 19.00.07/Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. К., 1998. 141 с.*
67. Молочко М. В. *Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Н. Гузій (відп. ред.) та ін. К. : НПУ, 2001. Вип.6. С. 246-252.*
68. Москаленко В. В. *Соціальна психологія: підручник К.: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.*
69. Орбан-Лембрик Л. Е. *Соціальна психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 448 с.*
70. Пальчевський С.С. *Педагогіка. К.: Каравелла, 2007. 576 с.*
71. *Педагогический терминологический словарь: [Электронный ресурс]. – Режим доступа к источнику [http://pedagogical\\_dictionary.academic.ru/1488/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2](http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1488/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2)*
72. Петровский А.В., Шпалинский В.В. *Социальная психология коллектива. М., 1978. 174 с.*
73. Пикельная В.С. *Педагогика и процессы гуманизации в образовании. Кривой Рог: КДПИ, 1996. – 91 с.*
74. Пірен М. І. *Деонтологія конфліктів та управління. Навчально-практичний посібник. К.: УАДУ, 2001. – 377 с.*

75. Платонов К. К. *Структура и развитие личности*. М. : Наука, 1986. 256 с.
76. Повідайчик О. С. *Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Ужгород, 2007. 278 с.
77. Полонский В. М. *Словарь по образованию и педагогике*. М. : Высш. шк., 2004. 512 с.
78. Поршнева Б. Ф. *Социальная психология и история*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
79. Продуктивний. *Словник синонімів Караванського*. [Електронний ресурс]. URL: <http://slovopedia.org.ua/41/53407/271871.html> (дата звернення: 06.10.2020).
80. Русалинова А. А. Изучение социально-психологического климата в первичных производственных коллективах. *Организационная психология: Хрестоматия*: сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. М. Скрипко. СПб.: Питер, 2000. С. 409-421.
81. Русалинова А.А. Типы руководства и их эффективность. *Промышленная социальная психология*; Под ред. Е.С. Кузьмина, А.Л. Свенцицкого. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. С. 151-165.
82. Савенкова Л.О. Продуктивний стиль педагогічного спілкування. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 21-28.
83. Семиченко В. А. *Пути повышения эффективности изучения психологии*. К. : Магістр-S, 1997 124 с.
84. Сергеевкова О.П. *Педагогічна психологія*. К.: ЦУЛ, 2012. 320 с.
85. Симонов П.В. *Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя*. М.: Международная педагогическая академия, 1985. – 192 с.
86. Славова Л.Л., Забродська Н.В. *Шляхи попередження комунікативних невдач при вивченні іноземної мови*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/887/1/04sllvim.pdf> (Дата звернення 16.08. 2020 р.).

- 87.Сластѣнин В. А., Шатенко А.И. Профессиональное самосознание учителя. *Магістр*. 1995. №3. С. 15–26.
- 88.*Словник-довідник термінів з конфліктології* / За ред. М. І. Пірен. Київ – Чернівці: Чернівецький державний університет ім. Ю. Федьковича, 1995.
- 89.*Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки*: зб. наук. праць за матер. наук. семінару / за ред. Т. А. Космеди. Львів: ПАІС, 2007. 268 с.
- 90.Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. *Методика обучения английскому языку делового общения* : учеб. Пособие. К. : Ленвит, 2004. 191 с.
- 91.Тодорова И.С. *Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению*: Автореф.дис. ... канд.психол.наук: 19.00.07/НИИ психол.УССР. К., 1988. 23 с.
- 92.Туник Е. Стили управления в системе образования. Адаптивный вариант опросника для администраторов системы образования. *Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября»*. 2002. №2. С. 1-16.
- 93.*Філософія освіти* : навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
- 94.*Філософський енциклопедичний словник*. К.: Абрис, 2002. 741 с.
- 95.Хриков Є.М. *Управління навчальним закладом*: Навчальний посібник. К: Знання, 2006. 365 с.
- 96.Чайка В. М. *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності* : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с. 15.
- 97.Тодорова И.С. *Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению*: Автореф.дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/НИИ психол.УССР. К., 1988. 23 с
- 98.Шегеда А. Чи можливе ефективне управління закладом? *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2006. №6. С.50–54.

99. Шейнов В. П. *Скрытое управление человеком (Психология манипулирования)* / В. П. Шейнов. Минск, 2001. С. 226.
100. Шапар В. Б. *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Х.: Прапор, 2007. –640 с.
101. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения. *Вопр. психол.* 1991. № 1. С. 44-52.
102. Щёкин Г. В. *Теория и практика управления персоналом: Учеб-метод. пособ.* 2-е изд. стереотип. К: МАУП, 2003. – 280 с.
103. Ярощук І. Д. *Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. – 250 с.