

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ

**АКТИВІЗАЦІЯ  
КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ  
У СПІЛКУВАННІ**

**МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**

**За редакцією доктора психологічних наук,  
професора В. П. Казміренка**

Київ – 2011

УДК 159.923.2:316.47

ББК 88.53

А 43

Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
протокол № 11/10 від 30 листопада 2010 року

Рецензенти:

*О. І. Власова*, доктор психологічних наук, професор;

*В. С. Медведєв*, доктор психологічних наук, професор

**А 43** **Активізація когнітивних процесів у спілкуванні :**  
методичний посібник / [В. П. Казміренко, З. Ф. Сівєрс,  
В. М. Духневич та ін.] ; за ред. В. П. Казміренка. – К. :  
Міленіум, 2011. – 268 с.

**ISBN**

У посібнику пропонуються соціально-психологічні технології цілеспрямованого управління когнітивними процесами та пізнавальною діяльністю у складних умовах педагогічної взаємодії. Окремі розділи присвячено питанням організації спілкування в рамках конфліктологічної практики, розроблення соціально-психологічних технологій практичної підготовки фахівців, діяльність яких спрямована на оптимізацію процесів взаєморозуміння, зняття соціальної напруженості, пошук механізмів досягнення соціальної злагоди.

Для практичних психологів, педагогів, студентів психологічних і педагогічних факультетів, соціальних працівників.

**ISBN**

**ББК 88.53**

*Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено.*

© Інститут соціальної та політичної психології  
НАПН України, 2011

© Казміренко В. П., Духневич В. М., Осадько О. Ю.,  
Сівєрс З. Ф., Кудріна Т. С., Гордієнко В. І.,  
Дідковський С. В., Белоножко Є. В., 2011

# З М І С Т

|  |     |
|--|-----|
| <b>Передмова</b> .....   | 5   |
| <b>Активізація когнітивних процесів у спільній<br/>пізнавальній діяльності та спілкуванні (замість вступу)<br/>(В. П. Казміренко)</b> .....              | 9   |
| <b>Розділ 1. Досвід та методики використання<br/>когнітивного спілкування у навчальному процесі<br/>середньої школи</b> .....                            | 31  |
| 1.1. Діалог у ході спільного розв’язання<br>інтелектуальних задач – методика розвитку<br>продуктивного мислення учнів (Т. С. Кудріна).....               | 31  |
| 1.2. Методика застосування вербальних патернів<br>для оптимізації мовленнєвого впливу і підвищення<br>якості спілкування педагогів (З. Ф. Сіверс).....   | 60  |
| 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного<br>захисту вчителя у психотравматичних ситуаціях<br>професійного спілкування (О. Ю. Осадько).....   | 74  |
| <b>Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного<br/>спілкування у професійному навчанні вищої школи</b> .....                                   | 119 |
| 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв’язку<br>в спілкуванні (методика проектування та організації<br>діалогічного простору) (В. І. Гордієнко)..... | 119 |
| 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного<br>спілкування у процесі розроблення проектів<br>розв’язання конфліктів (С. В. Дідковський).....      | 167 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.3. Принципи розроблення процедури тренінгу та досвід використання методики “Моделювання ситуацій” у когнітивному спілкуванні<br>( <i>Є. В. Бєлоножко</i> ).....           | 196 |
| 2.4. Принципи розроблення та застосування проблемно-конфліктологічних кейсів в організації когнітивно-комунікативного навчання педагогів<br>( <i>В. М. Духневич</i> ) ..... | 232 |
| <b>Післямова</b> ( <i>В. П. Казміренко</i> ).....   | 265 |

## ПЕРЕДМОВА

*Цей методичний посібник створено авторським колективом лабораторії фундаментальних і прикладних проблем спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. До складу авторського колективу увійшли дослідники-практики з багаторічним досвідом роботи. Цей досвід автори здобули, вирішуючи конкретні практичні завдання: психологічної допомоги та психотерапії; психологічного супроводу професійної діяльності; управлінського та конфліктологічного консультування, коучингу, розроблення стратегій і програм розвитку компаній та роботи з персоналом тощо.*

*У книзі знайшли відображення теоретичні здобутки і персональний досвід кожного автора, що дає змогу зробити групове узагальнення в рамках теми під загальною назвою “Науково-теоретичні та прикладні засади організації когнітивного спілкування”, яку спільно розробляє творчий колектив. Ця робота започатковує науковий напрям із перспективної теми як з позицій наукової новизни, так і з позицій масштабності перспективних практичних завдань.*

*У сучасному житті, власне, немає сфер соціальної та соціотехнічної діяльності, де колективне когнітивне спілкування та вимоги до його професійної компетентності не стояли б так актуально, а дослідження в цих сферах, методи та технології удосконалення не мали б такого попиту. Скрізь, де є потреба в пошуках спільного розуміння та взаєморозуміння, у досягненні згоди в прийнятті рішень та вирішенні завдань із взаємовигідним узгодженням пріоритетів, мотивації досягнень і позицій, де є спільна потреба зберігати конструктивну практику й здобутки*

імпліцитних знань, потреба надати досвідіві рис спадкоємності, – скрізь виникає потреба в ефективному високопрофесійному когнітивному спілкуванні.

Такі сфери сьогодні стають усе більш інтегрованими в безпосередню практику суспільствотворення, у технології громадських впливів і політичних рішень, коли необхідність домовлятися стає не просто завданням, а першочерговою умовою розвитку, а, можливо, й існування суспільства. Когнітивне спілкування та вимоги до нього давно обговорюються в правовій сфері, конфліктології та практичній політології, у виробничій діяльності та системах управління, де існують ризики техногенних катастроф, що виникають унаслідок некомпетентних дій колективних суб'єктів прийняття рішень.

Авторський колектив зосередив свою увагу на сфері використання когнітивного спілкування в організації психолого-педагогічної діяльності, вважаючи цю сферу ключовою для поширення досвіду та поглиблення знань із предмета, що розглядається. Універсальність підходів – основна риса методичних засад та прикладів, що пропонують автори до уваги зацікавлених практиків.

Відкриває посібник вступна стаття, у якій обґрунтовуються деякі теоретичні та методологічні засади пропонованих методів і координати узагальнення досвіду застосування проведених досліджень у практиці.

Посібник складається з двох розділів, але цей розподіл за фаховим спрямуванням є децю умовним. У першому розділі представлено розробки, адресовані фахівцям, діяльність яких пов'язана із середньою школою. Другий розділ містить практичний досвід і методики, що будуть корисними фахівцям, які працюють у вищій школі. Представлені в посібнику напрацювання доцільно розглядати за реальним змістом і творчим спрямуванням тих матеріалів, які увійшли до опису когнітивного спілкування та особливостей його

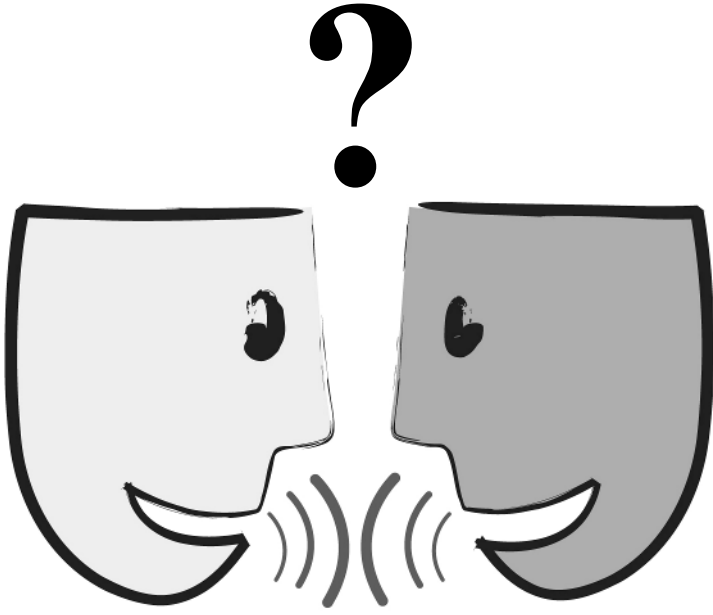
використання для вирішення прикладних і актуальних та конкретних завдань.

Розвиток концепції, що покладена в основу цього посібника, та практичний досвід її реалізації представлені не лише на цих сторінках, а й у попередніх публікаціях авторського колективу та окремих персональних роботах. Тож усі, кого зацікавила ця тема, можуть звертатися до авторів по консультативну допомогу, адже багато напрацювань, що не увійшли до посібника, можуть бути за потреби актуалізовані.

Ми завжди відкриті для творчого діалогу і допомоги!

Чекаємо на ваші відгуки, побажання та зауваження!

**В. П. Казміренко,**  
науковий редактор,  
доктор психологічних наук,  
професор





## **АКТИВІЗАЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У СПІЛЬНІЙ ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СПІЛКУВАННІ (ЗАМІСТЬ ВСТУПУ)**

Розв'язання багатьох задач в управлінні практикою організації пізнавальної діяльності й спілкування сьогодні розділені тематично й розмежовані методично. Пропонована робота покликана заповнити деякі прогалини в цій актуальній темі.

Фахівці багатьох сфер освіти, організації викладацької (учительської) діяльності, організації розумової колективної праці, скоординованої й заснованої на глибокому колективному “розумінні” роботи аудиторії, класу, завжди стикаються із цією проблемою. У професійній підготовці вчителів і викладачів у ВНЗ, у програмах навчання й курсах психологічних дисциплін існує величезний методичний розрив між теоретичною і практичною психологічною підготовкою студентів. Прикладна психологічна компетентність майбутніх учителів і викладачів досі залишається надзвичайно аморфною в професійному плані й невисокою за рівнем.

Інтенсивне збільшення обсягу психологічних дисциплін і сфер знань саме собою не вирішує проблеми – треба не лише трансформувати ці знання в нові методичні розробки методики роботи з академічними групами, класами, а й створювати нові форми викладання. Такі нові засоби підготовки педагогічних компетенцій повинні бути насамперед активними й когнітивно насиченими методами самостійної роботи в просторі вирішення психологічних задач розвитку й виховання, яким служить психологічне знання.

Арсенали таких професійних курсів, їх розроблення у вигляді прикладних розвивальних ігор, проблемних кейсів, методик поглибленого аналізу конкретних ситуацій,

комплексних розробок соціально-психологічних досліджень, цільової участі у складанні програм, так само як і самому проведенні формувальних експериментів і формувальних тренінгів – актуальне завдання, що стоїть сьогодні перед психологами.

У вирішенні прикладних психологічних задач навчання завжди актуальними залишаються питання, на якому методичному “матеріалі” найкраще відпрацьовувати психологічні технології професійної підготовки, як конструювати техніку розвитку компетенцій, що потребують утілення в навички й уміння викладача, вихователя, учителя, педагога.

Підготовлене видання – не лише методичний посібник з управління когнітивним спілкуванням, а й набір методик конкретного змісту для вирішення деяких із зазначених вище прикладних задач. Головна тема, на яку спрямовані пропонувані розробки, – це кероване когнітивно орієнтоване спілкування.

Учасниками й партнерами такого спілкування стають різні індивіди й (або) групи як суб’єкти, що вирішують задачі спільної діяльності у всій різноманітності її форм і видів. Опосередкована спілкуванням і мовленнєво-мисленнєвою діяльністю персональна свідомість стає доступною як даність для кожного учасника цього спільного пізнавального освоєння задач або проблем. Складний процес колективного набуття знань і їх дальшої трансформації в цілі й досвід спільної діяльності стає можливим завдяки змістовно наповненому, інтенціонально погодженому в намірах і когнітивно орієнтованому спілкуванню партнерів.

Така різноплановість цілей визначає риси й специфіку когнітивного спілкування: його діалогів, включених у дискусійні пошуки, процедур спільного моделювання й віднайдення засобів спільного розв’язання задач, творчого аналітичного узагальнення й синтезу проблемних ситуацій, виходу зі складних або конфліктних обставин або переговорів – усі ці й безліч інших психологічних аспектів групової творчості пронизують сфери способів організації задач будь-якої професійної діяльності.

Головна ідея, покладена в основу цього методичного посібника, полягає в тому, що педагогічний процес – це завжди

професійно компетентне управління комунікативно-розумовою діяльністю, орієнтоване на суб'єкт-суб'єктну інтелектуальну й розвивальну взаємодію. Саме розвиток – ключова категорія функціонально ціннісної й процесуально інструментальної організації когнітивного спілкування.

Таке інтелектуальне спілкування, так само як і взаємодія, розгортається на трьох основних рівнях (рис. 1): управління комунікацією – інформаційно-знаковий рівень; управління відносинами – рівень емоційно-мотиваційної регуляції спілкування; і, нарешті, регуляторно-інтенційний рівень, або рівень вербальної й смислової регуляції намірів партнерів, узгодження спрямованості в системі сукупних знань, розуміння суті й змісту кінцевого результату, що припускає вибір мислетворчих засобів і шляхів реалізації цілепокладальної поведінки й способів досягнення поставленої мети. Завдяки партнерському когнітивному спілкуванню колективний груповий суб'єкт набуває здатності формування загального інтелектуального ресурсу, кластеризації знання (“Ми придумали”; “Ми знаємо”; “Ми маємо досвід таких помилок”). У такому груповому “співзнанні” утворюються системні властивості “сукупного суб'єкта”, що не зводяться до суми якостей і властивостей окремих партнерів та індивідів. Виникнення таких властивостей стає можливим і породжується на рівні психологічних процесів обміну інформацією, на рівні обміну станами (активного тону й зараження, групового мотиваційного настрою й настроїв), на рівні індивідуально-групових властивостей (ціннісно-орієнтаційної єдності, досвіду й інтегрованості групової інтелектуальної діяльності, вольової погодженості й когерентності).

Особливе значення в пропонованих методах приділяється пошуку практичних шляхів для вирішення проблеми, а також впливу спілкування на активізацію інтелектуальних функцій комунікації і його зв'язки з феноменологією групового творчого навчального процесу.

Групова творчість розгортається завдяки поетапному формуванню засобів спільних групових когнітивних інструментів, розвитку взаєморозуміння й когнітивного пошуку засобів у вигляді створення сукупних тезаурусів учасників спільної діяльності.

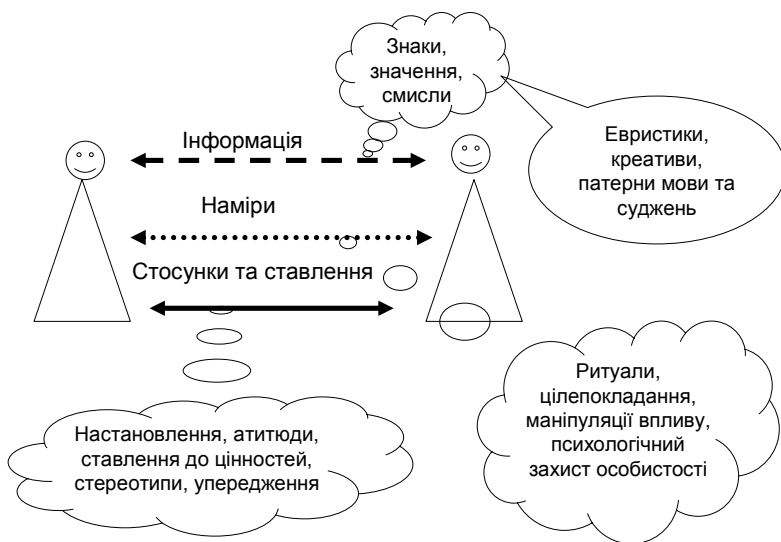


Рис. 1. Рівнева модель спілкування

Особливе місце займають ці процеси у навчанні при побудові тренінгових та ігротехнічних процедур, а також у зв'язку з необхідністю показати місце й роль когнітивного спілкування, власне, у креативному процесі, який супроводжує навчальні процедури.

Конструюючи роботу творчих груп та організовуючи творчий пошук, більшість педагогів-практиків стикаються з необхідністю вибудовування “процедурного” і методичного оснащення цього процесу. У методичних розробках, представлених у посібнику, наведені приклади, як організувати цю роботу в контексті навчальних задач.

Ініціатором мети як підстави для виникнення й поглиблення когнітивного спілкування завжди виступає сторона, що регулює, спрямовує й спонукає процес когнітивного сходження до розвитку (керуюча технологія й компетентність з боку педагога, тренера, психотерапевта).

Однак, слід завжди враховувати другу складову колективного пошуку – феноменологію процесу розуміння. Розуміння й доказ безпосередньо включені в хід когнітивного обговорення й спілкування і виражені у змісті діалогів, які закладені в трирівневий комунікативний процес (управління інформацією й семантикою, управління відносинами й мотивацією, управління намірами).

Ці рівні когнітивного спілкування знаходять свій прояв як під час побудови висловів і суджень, так і в процесі освоєння інформаційних повідомлень. Така рефлексивна схема управління діалогом спонукає процес спілкування і доводить його до завершеного результату – спільного пошуку, а саме розкриття феноменів розуміння:

- спільного, погодженого осягнення шуканої істини;
- розкриття або встановлення значення й дальший спільний пошук змісту, на який орієнтована мета спільної діяльності;
- досягнення інтегрованого, комплексного розуміння суті задачі і її умов;
- розуміння глибини контексту, його цінності й глибини відносин;
- установлення меж відповідальності і її персональне визначення кожним для себе;
- інтегрування досвіду й згортання його до рівня розуміння як образу метафори;
- розуміння джерела відносин у феноменології “інтелектуального почуття” (за С. Рубінштейном, це іронія, гумор, сарказм);
- досягнення в спільному розумінні цінності “Правди” (своїй й інших);
- досягнення взаєморозуміння й погодженості дій у конструюванні процедур рефлексії часу й простору;
- “розщеплення досвіду” (М. Мамардашвілі) і встановлення причинно-наслідкового ланцюга подій і переживань та багато іншого.

Ось далеко не повний перелік феноменів, які “проявляються” як продукти когнітивного спілкування, породжуються когнітивним діалогом у спілкуванні й у цьому когнітивно-комунікативному процесі осягаються. Це своєрідні “продукти – результати” когнітивного комунікативного осягнення.

## Прикладні й практичні властивості когнітивного спілкування

Когнітивне спілкування має свою специфіку – воно завжди орієнтоване на майбутнє. Але головне – таке спілкування являє собою своєрідну інтелектуальну пробу або спробу змінити майбутнє на користь задач розвитку, які ставлять учасники взаємодії. Когнітивне спілкування дає змогу партнерам побачити “образ майбутнього” в узгоджених групою контурах, уявленнях і оцінках, вибудувати спільну програму цілей і задач, зрозуміти, як упоратися з перспективами прийдешніх подій, змін і посталих проблем з позиції сьогодення. Тому це своєрідний процес, орієнтований на експертизу, інвентаризацію й розгортання ресурсів для досягнення поставлених цілей розвитку. Його перебіг демонструє модель психологічних механізмів у реалізації когнітивного спілкування (рис. 2).

Когнітивно-креативна насиченість такого процесу завжди очевидна, особливо в пошуку спільного вирішення задач і прийняття отриманого результату. Процедура прийняття рішення вимагає особливого спільного забезпечення діалогу партнерів, спрямованого саме на спільний пошук, який повинен бути вигідний і корисний кожному учаснику. Віднайдення такого шляху в прийдешнє майбутнє, прорив за обрії сьогодення і забезпечує у формі діалогу когнітивне спілкування. Цей пошук повинен відповідати інтересам і мотивам учасників, їхнім намірам, баченню і перспективам цілепокладань.

М. Мамардашвілі у своїй фундаментальній праці “Психологічна топологія шляху”, посилаючись на У. Фолкнера, зазначає, що “...найбільша трагедія людини – коли вона не знає, яке її реальне становище. Де вона і що відбувається з нею? Точніше – як і коли трапилося те, що зараз відбувається. Наприклад, як і коли трапилося те, що я, опинившись на побаченні, про яке так мріяв, тільки й думаю про те, щоб воно скоріше скінчилося. Що відбувається? Отже, усі ці ситуації мають одну властивість: їх потрібно розплутувати” [10, с. 8].

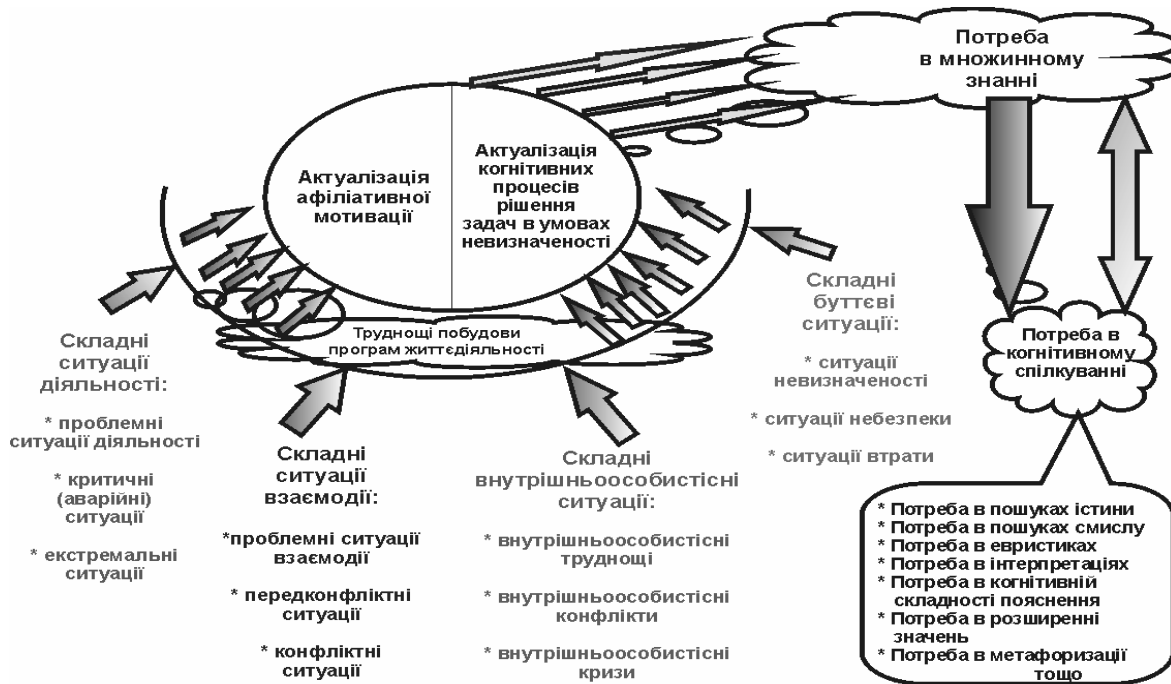


Рис. 2. Модель психологічних механізмів у реалізації когнітивного спілкування

На нашу думку, когнітивне спілкування, представлені в ньому діалоги та їх живі “тексти” – це і є ті значеннєві “форми” життєвих драм і їх переживань, особистих розповідей як персоналізованих подій із життя їх героя. Із цими питаннями стикався кожний психолог-практик або психотерапевт. Аналітична інтерпретація й розуміння цих розповідей, їх мозаїки, що складаються з уламків образів драматичних фантазій і подій, і які закладені в когнітивному тілі діалогів, і дозволяє “брати участь у розплутуванні цього життєвого досвіду”. І весь цей напружений процес розумових пошуків, представлений у спілкуванні, спрямований на розмірковане “розщеплення” минулих переживань.

Когнітивне спілкування власне і виникає у зв’язку з тим, що “минулий досвід потрібно розплутати і для цього потрібно мати інструмент”. І таким інструментом виступає когнітивно-діалоговий процес. Завдяки цьому процесу ментальної трансформації переживань породжується, за М. Мамардашвілі, складання якоїсь уявлюваної структури, що й стає головним, а часто – майже єдиним засобом розплутування досвіду. І от тоді, як зазначає дослідник, ми починаємо щось розуміти у своєму житті, і воно набуває якихось контурів залежно від участі когнітивного “тексту” і його творця та героя в ньому [10].

Тому ми й порушуємо питання про те, що **когнітивне спілкування завжди засноване на живому особистісному знанні** (М. Полані, М. Мамардашвілі). Саме таке – живе, пронизане реальними почуттями, переживаннями значимості тих подій, які з людиною відбувалися, воно стає цінним для інших. У такому контексті особистісних живих переживань досвід людини знаходить персоніфіковану цінність у породженні множинного знання як у значеннєвих комбінаціях і внесках у спільний колективно-когнітивний пошук.

Запитання “що я насправді відчуваю?” – не самоочевидне запитання, на яке є пряма і безпосередня відповідь, обумовлена чітким і однозначно визначенням ситуації місця (у Дж. Морено – локус), а саме: де я? За М. Мамардашвілі, ситуації знання або незнання мною мого реального становища: “на якому я світі? ...Де я стосовно чогось? Що насправді зі мною відбувається? Адже те, що насправді зі мною відбувається, може відрізнитися



від того, що я бачу на власні очі. Що я насправді відчуваю? Адже дуже часто мені здається, що я люблю, а насправді я ненавиджу. Ми знаємо це не лише із життєвого досвіду, а й з елементарних психологічних знань...” [10, с. 8].

Когнітивні діалоги, що розщеплюють досвід переживань, стають головним методичним засобом психологічної допомоги й особистісного прориву в практичній психології.

Не слід вважати, що прикладна цінність зазначених питань і вказаних тем має місце тільки в психотерапевтичній практиці надання допомоги й проблем психологічного здоров'я. Прикладна психологія, у безлічі напрямів і технологій консультування, коучингу всіх видів, практики розроблення акмеологічних програм і проектів збільшення різноманітності компетенцій усіх видів, також стикається із цими питаннями.

Наступним методологічним положенням, яке визначає суто практичне розуміння природи когнітивного спілкування, є **феномен хронотопу** і весь комплекс психологічних механізмів і процесів, які беруть участь у його змістовому оформленні й прояві. Термін “хронотоп” (від грец. “час – простір”) уживається в різних галузях знання. М. Бахтін визначає його як “злиття просторових і часових прикмет в осмисленому й конкретному цілому” [3, с. 134]. Пояснити суть цього явища можна таким прикладом. Ситуація, у якій здійснюється комунікативний вплив, завжди визначається набором просторових і часових констант, у межах яких незмінно протікають переживання, будуються значеннєві патерни й розгортаються діалоги.

Типові комбінації таких констант можуть бути системно охарактеризовані як хронотопи. Різноманітність таких форм вражає: хронотоп конфлікту в адміністративній ієрархії або відносинах влади; хронотоп ситуації спілкування в лікарняній палаті; хронотоп батьківських зборів; хронотоп переговорів у конфлікті або арбітражі в суді; хронотоп політичної дискусії опонентів політичних фракцій парламенту й безліч інших ситуацій, де специфічні особливості простору й часу в самій ситуації задають у своїй феноменологічній комбінації неповторність умов спілкування й когнітивних ресурсів для розв'язання задач діалогів спілкування.

Розроблення хронотопічної класифікації комунікативних ситуацій має велике значення для прогнозування результатів впливу на особистість і групу. Когнітивне спілкування завжди відбувається в межах координат просторово-часових вимірів, тобто завжди залежить від різновиду хронотопу, його соціально-психологічних особливостей, природи внутрішніх, властивих йому, відносин і їх соціокультурних констант – норм, традицій, цінностей, ритуалізації в процесах прийняття рішень і т.ін.

Існує базове загальнопсихологічне положення, що “психіка людини ніби націлена на зміну навколишнього світу за посередництвом її сутнісних сил, фізичних і розумових, а конкретні потреби є приватним вираженням цієї фундаментальної тенденції” [4, с. 100]. Відповідно реальний вплив на психіку людини пов’язаний з динамікою й змістом управління потребами й мотивацією. У зв’язку із цим потреби можуть розглядатися як сукупність факторів, що сприяють комунікації (спілкуванню). Саме існування динаміки потреб слід враховувати в практиці комунікативного впливу. Слід зазначити, що це положення актуальне як в інтра-, так і в інтерпсихологічному вимірі й може бути застосоване і для вирішення прикладних задач управління, і з метою дослідження масових соціально-психологічних процесів.

Відчувати потребу – це, по суті, означає відчувати нестачу чого-небудь, яку намагаються (потрібно) заповнити, а це саме й визначає деяке спонукання, що управляє поведінкою тварини або людини, вважає А. Брудний [там само]. Звертання до спонукань індивіда, обумовлених його потребами й настановами, становить важливу умову комунікативного впливу на його поведінку й діяльність. Ця обставина давно встановлена емпірично й використовується для підвищення ефективності комунікативних процесів.

Так, можна орієнтувати повідомлення на подолання бар’єра спілкування, що виник, або, як ще говорять, на пробиття бар’єра в тих точках, де він найменш міцний (там, де та чи інша потреба загострена, бар’єр ніби прогинається зсередини, стає тоншим). Існують способи пробити бар’єр “ззовні”, і найпростіший з них полягає в навмисній зміні інтенсивності сигналу. Когнітивне спілкування спирається не лише на потреби,

а й когнітивні – раціональні, творчі мотиватори й потреби росту й досягнень як головні фактори креативної основи комунікаційного впливу. Це провідний механізм, покладений в основу представленої вище моделі.

З позиції прикладної психології й тих практичних задач, які вирішуються всім спектром методичних засобів когнітивного спілкування, породження засобів розуміння й взаєморозуміння – завжди універсальний шлях досягнення згоди, зняття конфліктних домагань і досягнення конвенціональності. Але є й інша мета. Когнітивне спілкування породжує, як уже говорилося вище, контури й уявлення про майбутнє, на цій основі “можливі уявлення про зустріч” з ним і відповідно готовність людини до цієї зустрічі. У такому контексті когнітивне спілкування виступає психологічним засобом формування надії як інструментального засобу впевненості у своїх силах, що в сукупності стає ресурсом для побудови програм особистісного розвитку.

У цьому контексті когнітивне спілкування завжди знаходить опору в базовій мотивації афіліації (див. рис. 2). Саме сила афіліативного мотиву (прагнення до “себе подібних”, які викликають довіру) орієнтує потребу когнітивного, осмисленого обговорення колізій, що відбуваються, в їхніх перспективах і значеннях для майбутнього – “розщеплення”, розплутування подій минулого досвіду, переконаний М. Мамардашвілі.

Джерелом актуальних процесів компетентного аналізу й узагальнення минулого досвіду завжди виступають наявність людини, яка домагається “живої довіри”. У цьому процесі головну роль відіграє адекватність чуттєвого переживання подій і проблем. Саме це становить основу розбудови “картини світу” тих, хто орієнтований на пошук смислів.

Потреба в залученні до процесу і побудови концепції своєї участі у створенні множинного знання – один зі способів трансляції значимості свого досвіду. Це не просто когнітивний атрибут спілкування – це головний механізм зняття невизначеності власного зростання, особистісного розвитку.

Як зазначав Б. Ананьєв [1], завдяки цим когнітивно-комунікативним властивостям людина як суб’єкт пізнання, праці і спілкування наділена здатністю передбачати наслідки й

будувати ймовірні прогнози своєї діяльності. Однак, мабуть, головне в цьому контексті – ухвалювати відповідальність за її можливі результати й установлювати їх соціальну значимість.

Когнітивне спілкування як технологічна схема пізнавального процесу задіюються завжди, коли потрібна реконструкція:

- об'єкта;
- ситуації;
- проблеми;
- мети-задачі;
- образу майбутнього та ін.;
- прогнозування майбутнього – подій і їх наслідків.

Це стосується не тільки “мого персоніфікованого “об'єкта” як цінності”, а й, що особливо важливо, реконструкції колективних ситуацій, задач або проблем, відповідально прийнятих і поділюваних разом з партнерами по груповій, колективній діяльності.

Неодмінним “учасником” когнітивного спілкування є Знання. У структурі персональних знань когнітивне спілкування вимірюється критеріями статусу й формами компетентності. Саме знання спирається на інформаційну різнобічність і глибину знакового пошуку істини, розвитку, досягнення значення, установлення змісту, конкретизації корисності та ін. Когнітивне спілкування – головний соціально-психологічний ресурс управління знаннями.

Когнітивне спілкування – це завжди організований спільний рух до *нового знання*. Цей процес зароджується й дістає розгорнуту знаково-значеннєву й евристичну реалізацію, протікаючи в складноорганізованому рольовому амплуа всіх учасників когнітивного спілкування. Причому коефіцієнти ефективності або продуктивності рольової участі виражаються не так в індивідуальному, як в інтегральному складанні внесків усіх учасників. Саме в цьому сенсі реалізуємо принцип “нададитивності”: загальний результат кращий і більш значущий, ніж сума індивідуальних складових або внесків. У К. Маркса є прекрасна метафора про те, що сила нападу ескадрону завжди більша за силу вершників, що його складають.

Крім когнітивно-осмисленого комунікативного просування до нового знання, когнітивне спілкування може бути спрямоване на:

- об'єктивізацію проблемних просторів, бар'єрів і труднощів індивідуальної або групової природи;
- розширення зони бачення й наявних уявлень (тип баллінтовських груп);
- розвиток інструментальної сфери у розв'язанні задач, формування цілей і цілепокладань;
- забезпечення ресурсів розвитку соціально-психологічної природи і т. ін.

Визначаючи практики когнітивного спілкування, важливо розуміти, що це завжди інтелектуальна взаємодія, яка забезпечує колективний пошук, орієнтований на спільно погоджений результат:

- створення засобів спільного розуміння меж проблем, причин, які їх породжують, установлення суперечностей і неузгодженостей інтересів, визначення об'єктивних факторів в експертизі конфліктів і т. ін.;
- під час послідовного обговорення груповим способом актуальної послідовності задач і прийнятних групових принципів їх вирішення;
- установлення обсягів і структури відповідальності та їх персоніфікація в групі;
- визначення напрямів цілепокладання, шляхів розвитку, етапів і темпів просування, погоджених у груповому рішенні;
- підготовка умов для прийняття й задач утілення “проекту реалізації й впровадження”, нових креативних результатів.

Такий комплексний перелік задач визначає головні координати системи процесів і технологій у практиці прикладних основ когнітивного спілкування.

Отже, у наведеному описі представлено чотири головні механізми вирішення практичних задач когнітивного спілкування:

- розщеплення досвіду й актуалізація живого знання;

- побудова концептуальної основи хронотопу;
- побудова моделі майбутнього, на яку орієнтовані потреби досягнень і розвитку;
- евристичне програмування в структурі процесу досягнень.

Традиційно про когнітивне спілкування можна говорити в контексті його інтелектуальної компетентності й евристичної технологічної досконалості.

Евристичний аналіз, звернений до процесу когнітивного спілкування, розглядає питання про способи, за допомогою яких персональні розумові інструментальні операції в контурі спільної діяльності вибудовуються і структуруються в складні утворення у вигляді:

- типів когнітивних стратегій;
- тактик досягнення;
- особистісних розумових стилів, їх комбінацій;
- суб'єктивних мислетворчих схем;
- когнітивних стилів, включаючи групові;
- інструментальних миследіяльнісних стереотипів;
- соціокультурних і професійно опосередкованих розумових стереотипів тощо.

Основні когнітивно-комунікативні функції такого творення способів евристичного структурування в діяльності партнерів по когнітивному спілкуванню орієнтовані, по-перше, на організацію ефективного пошуку необхідної інформації, по-друге, на підготовку умов і вироблення нових нестандартних рішень. Такі складні інформаційні структури виступають як результат цільового комунікативного пророблення творчої комбінації простих елементарних інформаційних одиниць.

Якщо дослідити динамічну структуру мислення в тому вигляді, в якому вона проявляється в поведінці людини (або групи) при розв'язанні задач, ми виявимо, що навіть звичні дії вимагають численних кроків, пов'язаних у складні послідовності. Коли працює група, це добре простежується в організації спільного комунікативно-творчого процесу спілкування.

Ґрунтуючись на положеннях теорії інформаційних процесів і теорії психології мислення, аналізуючи евристичні програми когнітивного спілкування в діяльності людини або групи, доцільно розглянути:

- системи використовуваних пізнавальних структур;
- структури застосування елементарних психічних процесів;
- стратегії вищого порядку, наявність яких потрібно встановити, щоб пояснити спостережуваний процес досягнень, когнітивно-комунікативну поведінку й результати розумової діяльності як кожного учасника, так і групи в цілому.

Крім того, потрібно визначити (установити, проаналізувати) регуляторні механізми, які забезпечують “зчеплення”, послідовне упорядкування окремих простих операцій у складні стратегії й комплекси, які супроводжують і орієнтовані на ту чи іншу діяльність (тобто відповіді на запитання – чому і з якою метою це відбувається).

Будову структури діяльності завжди слід представляти у вигляді операціональної моделі або програми нечислової переробки інформації, яка веде до операціональної структури рішення із зазначенням:

- способів переробки інформації;
- процесів вироблення рішень;
- механізмів прийняття рішень.

Інформаційні процеси, що лежать в основі вироблення й прийняття рішень, включають три ланки.

*Перша* пов’язана з необхідністю одержати певну інформацію про проблемну ситуацію. Для цього здійснюється “вплив” (реальний або мисленнєвий) на “об’єкти”, що дає змогу ставити їх у різні відносини між собою. Такі процедури дозволяють розгорнути, розкрити й систематизувати властивості цих “об’єктів”. У ролі об’єктів можуть виступати як матеріальні, так і ідеальні реальності. За допомогою цих дій над об’єктами можна отримати інформацію про довкілля. Головні інструменти в мисленнєвому оперуванні – уявлення, поняття, образи.

Але одержання інформації – лише підготовка до можливої креативної дії групи. Відтак інформація повинна бути перетворена на вихідний план рішення, який дасть змогу

людині, групі будувати та обґрунтовувати програми намірів і послідовності дій. Це *друга* ланка. У діагностиці цих процесів (схем) перетворень важливо встановити, які способи переробки інформації в процесі (ситуації) пошуку рішення були застосовані:

- стереотипні;
- стандартні (можна представити у вигляді алгоритмів);
- нешаблонні;
- невідомі суб'єктам;
- оригінальні;
- креативні і т.ін.

*Третя* ланка інформаційного процесу забезпечує прийняття, збереження і втримання рішень, побудованих шляхом перетворення й переробки первісної інформації. Кінцевий результат цих операцій перетворення оформлюється й утримується у вигляді плану, програми, відповідно до яких відбуватимуться майбутні “виконавчі дії”. Остаточне сформоване рішення може бути презентовано також як образ, як результат майбутніх дій, як те, що повинно бути отримане: наприклад, як принципова схема переговорного процесу двох компаній, за якою ці переговори приблизно будуть вестися. Крім того, цей процес може набувати форми складного сценарію з композицією складних функціонально-рольових кроків і діалогів. Окремі парціальні рішення стосуватимуться лише окремих частин майбутнього плану: істинне або хибне певне твердження, чи володіє об'єкт (суб'єкт) деякою властивістю тощо.

Існують ситуації, особливо в груповій діяльності, коли конкретні правила рішення ще невідомі або вони взагалі ще ніким не відкриті, або вони незнайомі групі, яка вирішує спільну задачу. У цих нестереотипних умовах виникає унікальна специфічна проблема – відкрити, створити конкретний спосіб рішення, побудувати потрібну систему операцій у вигляді того чи іншого плану рішення.

Процедура когнітивного спілкування в пошуку рішення груповим способом завжди повинна бути орієнтована на побудову нестереотипних програм, планів і стратегій рішення.



### **Практика прикладних задач евристичного змісту, які вирішують групи в когнітивному спілкуванні:**

- часове й просторове планування (установлення в груповому обговоренні просторових і часових співвідношень між об'єктами й процесами);
- установлення співвідношень між різними знаковими системами й поняттями;
- спільне вироблення гіпотез і прийняття рішень;
- розроблення механізмів, що забезпечують погоджену гнучкість вироблених гіпотез і способів дій;
- розроблення когнітивних рамок і тезаурусів для спільного розуміння проблеми (того, що дано, й того, що ми шукаємо);
- складання плану пошуку невідомого, виходячи з даних умов або ймовірностей подій прийдешнього;
- морфологічний аналіз (аналіз різноманітності й комбінацій ознак у логіці співвідношення структур і форм; процесів і станів);
- розроблення проекту спільного узгодження в реалізації й виконанні (здійсненні) плану;
- перевірка підготовленого рішення (валідизація й легітимізація можливостей досягнення цілей);
- прогнозування способу вирішення за допомогою імовірнісного передбачення результатів рішення;
- пошук і обґрунтування критеріїв релевантності в логіці гіпотез і прийнятих рішень;
- рефлексія (розуміння власного й групового розуміння);
- контроль і корекція мотивації, емоційних зрушень, очікувань, інваріантних структур інтересів і настанов.

Зібрані воєдино й інтегровані в досвіді груп, команд, персон, у цілому представлені в кластерах корпоративного знання, такі перераховані компетенції стають генералізованою психологічною основою інтелектуального капіталу компанії, психологічною мірою її вартості. Ці ж комплексні корпоративні знання становлять інтелектуальну основу і є носіями

корпоративної культури (компанії, ВНЗ, школи, фірми, виробництва тощо).

Хоча на перший погляд може здатися, що перераховані елементи інтелектуальної культури мають настільки розмиті межі, що оцінювати їх, а тим більше управляти ними, неможливо, насправді це не так. Методи, засновані на організації когнітивного спілкування, дають змогу оцінити як загальний інтелектуальний тонус, креативний потенціал компанії, так і кожного з його елементів, причому оцінювати можна як у кількісних показниках, так і в якісних. Аксиома “якщо менеджер не може оцінити чогось, то він не може цим ефективно управляти” повністю застосовна до інтелектуальних потенціалів організацій.

Однак не слід ступати на шлях вимірів або креативних перетворень інтелектуальних потенціалів колективів, команд, груп, класів тільки заради самої оцінки. Оцінка повинна стати основою розвивальної програми, бути елементом досягнення певної мети організованих перетворень відповідних до мотивацій і актуальним бажанням учасників таких спільних організаційних перебудов.

Розроблення будь-якого проекту соціально-психологічного розвитку, формулювання оцінки його виконання завжди повинні відбуватися під час групового обговорення й прийняття обґрунтованого зваженого рішення за програмою його реалізації, іншими словами, пройти перевірку в лабіринтах когнітивного спілкування.

Така перевірка дає змогу:

- 1) сформувати погоджене колективне бачення майбутнього;
- 2) установити рівень і напрями наступності досвіду й “турботу” про спадкування множинних знань;
- 3) провести експертизу творчого потенціалу й нетривіальності прийнятих рішень (як у перспективних стратегічних програмах, так і пошуках адекватної декомпозиції процесів керованого розвитку).

Усі три зазначені фактори безпосередньо стосуються креативності групового когнітивного спілкування. Саме тому

вважаємо надзвичайно важливим виділити із загального процесу ухвалення управлінського рішення ці параметри як провідні фактори в спрямованому навчанні керівників усіх професійних рівнів і спеціалізацій компетенцій когнітивного спілкування.

У нашому випадку, беручи до уваги тріаду перерахованих факторів, потрібно розглядати когнітивне спілкування в рамках формування множинних знань як зв'язку креативних, “знанневих” і “досвідних” компонентів компетенції фахівця [7]. Такий розгляд актуальний і у зв'язку із соціально-психологічними процесами рольової диференціації, і тому, що, наприклад, генерувати велику кількість ідей може людина з високим рівнем креативності, а для того, щоб здійснювати різноманітні й повноцінні втручання в ситуацію, однієї тільки креативності недостатньо. Як зазначає В. Духневич, потрібно бути соціально, юридично й психологічно компетентним, мати достовірні уявлення про “підводні камені” життєвих ситуацій і проблемні питання процесів декомпозиції при реалізації проектів [6].

Відповідно до цих вимірів можна говорити про формування *основних напрямів практичних досліджень когнітивної психології* спілкування в реальній суспільній діяльності:

1. *Когнітивні підходи до оптимізації спільної діяльності.* Спілкування як вирішення задач у політиці, освіті, бізнесі й інших сферах громадського життя. Когнітивні стилі, евристики спілкування, їх роль в організації спільної діяльності. Когнітивні основи ефективного управління спільною діяльністю групи та ін.

2. *Психологічні основи когнітивної регуляції міжособистісного спілкування.* Моделі спілкування як прояв настанов, атитюдів, відносин, ставлень і стосунків особистості. Когнітивна природа суб'єктивного відображення дійсності в спілкуванні. Життєва й комунікативна компетентність як похідна від когнітивної картини світу особистості. Розвивальне спілкування. Феноменологія антиципації в міжособистісному спілкуванні.

3. *Психологічні основи вивчення феноменології й процесів організації діалогу.* Проблеми когнітивної організації діалогу в умовах обмеження часу, стресу, напруги або небезпеки (семантики, символи й знаки як засоби побудови й розвитку діалогу). Діалог як засіб обміну, контент та інтент у діалозі. Діалог в історії становлення психології мислення. Діалог в етно-і соціокультурному вимірі.

4. *Соціальні виміри діалогу: конфронтація, конфлікт, боротьба.* Прикладні напрями й соціально-психологічні технології організації діалогу. Пошуки згоди, консенсусу й компромісів. Соціологічні політичні й суспільні діалоги. Основи вивчення й регуляції діалогових процесів у суспільстві.

5. *Феноменологія креативності в спілкуванні.* Когнітивна складність і евристична багатомірність спілкування. Зворотний зв'язок у структурі комунікації (види, функції). Форми й процесуальні особливості пізнання в міжособистісному спілкуванні. Когнітивна система патернів спілкування. Поняття “проект” у спілкуванні як форма когнітивного моделювання.

6. *Соціально-психологічні технології оптимізації когнітивної регуляції спілкування.* Психологічна допомога в розвитку комунікативної компетентності представників соціономічних професій. Когнітивно орієнтовані підходи до індивідуального психологічного консультування. Соціально-психологічні тренінги, спрямовані на оптимізацію когнітивної регуляції спілкування. Когнітивні основи комунікативних труднощів особистості. Когнітивні підходи до корекції неконструктивних форм спілкування.

Ось далеко не повне коло прикладних сфер і комплексних практичних завдань, які можуть вирішуватися технологічними засобами керованого когнітивного спілкування.

Матеріали, представлені в пропонованому посібнику, мають на меті показати перевірені досвідом актуальні практики і відповідні методи соціально-психологічних досліджень, які реалізує лабораторія фундаментальних і прикладних проблем спілкування Інституту соціальної й політичної психології НАПН України [6–9; 11; 12].

## Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
3. Бахтин М. Время и пространство в романе // Вопросы литературы. – 1974. – № 3. – С. 133–179.
4. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
5. Дидковский С. В. Модель организации общения в экзистенциальном проектировании // Психология общения. XXI век. 10 лет развития: Материалы международной конференции 8–10 октября 2009 года. – Т. 2. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. – С. 261–266.
6. Духневич В. М. Розроблення і проведення соціально-психологічних тренінгів: що маємо? // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2010. – Вип. 24 (27). – С. 284–294.
7. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
8. Копець Л. В., Гордієнко В. І. Феноменологія міжособового зворотного зв'язку: результати досліджень // Наукові записки НАУКМА. Педагогічні, психологічні, науки та соціальна робота. – К., 2010. – Т. 110. – С. 39–45.
9. Кудріна Т. С. Діалог як умова становлення та розвитку складних логічних операцій // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2010. – Вип. 24 (27). – С. 198–214.
10. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. – СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997. – 571 с.
11. Осадько О. Ю. Когнітивні основи формування психологічної захищеності вчителя у напружених ситуаціях професійного спілкування // Матеріали I Всеукраїнського конгресу із соціальної психології “Соціально-психологічна наука третього тисячоліття:

- досвід, виклики, перспективи” 18–20 жовтня 2010 р., м. Київ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/podiy\\_14\\_s\\_24.htm](http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_24.htm)
12. Сіверс З. Ф. Особливості когнітивних бар’єрів педагогів // Матеріали I Всеукраїнського конгресу із соціальної психології “Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід, виклики, перспективи” 18–20 жовтня 2010 р., м. Київ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/podiy\\_14\\_s\\_24.htm](http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_24.htm)

## Розділ 1

# ДОСВІД ТА МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

### 1. 1. ДІАЛОГ У ХОДІ СПІЛЬНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗАДАЧ – МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Методика практичної роботи спрямована на активізацію в навчальному процесі пізнавальної активності учнів, розвитку в них продуктивного, творчого мислення. У наш час постала нагальна потреба у розв'язанні цього завдання. Останнє пов'язане з тотальною “комп'ютеризацією” розумової діяльності людини, яка призводить до негативних змін в її мисленні. В сучасних умовах людина має можливість отримувати переважну більшість нових знань у готовому вигляді. Зникає потреба у їх продукуванні, а тим більше – у пошуку логічних підстав їх виникнення. Інтернет для багатьох людей – найдостовірніше джерело знань, які не потребують обґрунтування.

Велике значення обґрунтування в системі наукового мислення підкреслюється в працях логіків (В. Асмус, М. Кондаков, Є. Нікітін та ін.). Роль обґрунтування як засобу розв'язання різних задач, що постають перед людиною, демонструється працями відомих математиків, серед яких І. Лакатос, Д. Пойа. Вагома роль обґрунтування розвитку математичного мислення учнів та їхньої розумової діяльності відзначена методистами та дидактами (Є. Канін, М. Львов, О. Фетісов, П. Ерднієв). Зокрема, серед умов, що сприяють формуванню правильного мислення учнів на уроках математики, Є. Канін особливо виокремлює такі, за яких учень вчиться доводити істинність своїх суджень та міркувань. У

## Розділ 1. Досвід та методика використання когнітивного спілкування

процесі доведення алгебраїчних істин, вважає методист-математик, розвивається логічне мислення учнів. Ним встановлено, що активізують думку учня вправи на відшукування помилок, спростування неправильних тверджень, вказівка правильного шляху (після виявлення помилки) розв'язання задачі. Є. Канін зазначає, що уміння доводити істинність власних тверджень формується лише за умов постійної вимоги до учня з боку вчителя пояснювати свої дії, судження, доводити, що висловлені судження є вірними [2].

У психолого-педагогічних дослідженнях містяться численні дані, які дозволяють розглядати обґрунтування як обов'язкову ланку пізнавальної діяльності та самостійну ланку продуктивного мислення, яка йде за знаходженням розв'язку (А. Брушлінський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Матюшкін та ін.). Специфічний внесок уміння обґрунтовувати в розвиток мислення полягає в тому, що воно забезпечує більш глибоке та повне усвідомлення учнями навчального матеріалу, внаслідок чого більш якісним стає розуміння ними його сутності.

Отже, заохочуючи енциклопедичність та ерудованість сучасних учнів, вчителі не враховують, що готові знання, які створені не власною розумовою діяльністю, а є продуктом мислення іншої людини, не завжди логічно осмислюються учнями. Внаслідок цього страждає глибина розуміння знань, отриманих у готовому, нібито завершеному, вигляді. Відомо, що саме розуміння сутності знань, які засвоюються, є обов'язковою та достатньою передумовою розвитку мислення.

У психологічній та у методичній літературі неодноразово відзначалось, що задачі на доведення є найскладнішими для учнів (О. Матюшкін, Н. Тализіна, П. Ерднієв та ін.). Певно, не випадково задачі на доведення віднесені відомим математиком Д. Пойа до окремого класу задач.

Різні автори, що займаються з'ясуванням причин труднощів, з якими стикаються учні під час розв'язання задач на доведення, вбачають їх або у нерозумінні логічної сутності доведення, або у неволодінні системою логічних дій, які потрібні при доведенні, або у недостатньому усвідомленні їх. Усі ці труднощі насправді існують під час формування доведення як складної логічної дії, в якій логічний її бік



## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

переважає понад психологічним. Проти подібного “логізування” доведення виступає П. Ерднієв, на думку якого в результаті перебільшення логічного боку доведення понад психологічним учні формально заучують дедуктивні “книжкові” доведення. Останнє “замало додає до справжнього зростання розуму” [5, с. 12].

Недооцінка психологічної сутності доведення часто призводить до того, що для багатьох учнів задачі на доведення виступають як самоочевидні істини, а сам процес розв'язання задачі у цих випадках є доведенням заради доведення. Доведення заради доведення не буває, вважав П. Блонський [1]. Доведення – це цілеспрямована діяльність. “Мета доведення – визнання даного положення істинним... Докази народжуються за умов бажання домогтися визнання правильності наших положень. Доводячи, ми прагнемо, щоб до наших положень поставилися як до істини” [1, с. 40]. У цих думках П. Блонського акцентовано увагу на комунікативній природі доведення, яка виявляється в тому, що воно існує в індивідуальному мисленні як ланка, призначена іншій людині. Використання доведення зумовлено потребою людини переконати партнера по спілкуванню у правильності її думок. Останнє можливе за умов виведення положення, що доводиться, з такого, яке є безсумнівно істинним. Інакше кажучи, це має бути знання, яке у досвіді партнера презентовано як таке, що відповідає реальній дійсності, а тому не підлягає сумніву.

П. Блонський наголошував на тому, що на доведення впливає особистість співбесідника. Безсумнівно, особистість того, кому ми щось доводимо, передусім її досвід, знання, визначає повноту та істинність наших доказів, міру переконливості доведення тощо. І якщо наші аргументи, що наведені з метою обґрунтування будь-якої думки, суперечать досвіду співбесідника, вони не будуть прийняті ним, і ми не досягнемо мети доведення.

Постає запитання: чи враховуються ці особливості доведень під час їх формування на уроках математики? Наші спостереження свідчать про те, що відповідь на це запитання є, на жаль, негативною. У більшості випадків доведення формується як суто логічна структура, що існує в

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

індивідуальному мисленні “задня самого себе”. Коли учень доводить ту чи іншу теорему, наприклад, про ознаки рівності трикутників, своє завдання він вбачає не в тому, щоб переконати вчителя у факті рівності даних трикутників (вчитель і сам про це знає, адже він за допомогою циркуля та лінійки намалював їх на очах в учнів рівними, а потім доводив, що вони є рівними...), а в тому, щоб продемонструвати вчителю знання певних теорем та аксіом. Останні запрограмовані “логічним скелетом” доведення. Вони і лише вони визначають відповідь учня, тому що саме за знання їх учитель поставить йому відповідний бал. Саме ця обставина “змушує” учня заучувати готові докази, які самі по собі позбавлені для нього сенсу. Учень не може зрозуміти, для чого потрібно доводити те, що є очевидним для нього, і, тим більше, для вчителя. Тому учень і прагне “підігнати” свою відповідь під ту, на яку очікує від нього вчитель. Не менш формальний і до того ж безособистісний вигляд має доведення, яке учень демонструє класові.

Таким чином, у шкільній практиці головну увагу при формуванні доведення приділено його логічній стороні, тобто формуванню його як суто логічного прийому. Можливість навчання логічних прийомів, загальних методів мислення не спростовується психологічною наукою. Проте засвоєння власне методів мислення відбувається відповідно до психологічних закономірностей. Підтвердження цих думок можна знайти у відомого філософа Е. Ільєнкова, який зазначав, що процес засвоєння знань доцільно організувати так, як його організує життя. Самоочевидність задач на доведення, їх формальний, безособистісний характер є головними перешкодами на шляху до оволодіння доведенням як самостійною ланкою мислення, наявність якої покликана зіграти свою позитивну роль у його розвитку.

Отже, формування доведення як самостійної ланки мислення учнів, що робить “внесок” в його розвиток, потрібно здійснювати з урахуванням психологічних закономірностей, яким воно підкоряється: його комунікативної природи та особистісної зумовленості.

Відомо, що у більшості психологічних досліджень мислення розглядається як процес розв’язання задач. Незалежно від конкретного змісту задача є головним об’єктом мислення.

## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

Саме у розв'язанні задачі мислення виявляється як особлива діяльність. Розгляд розв'язання задачі є для багатьох психологів засобом виявлення загальних закономірностей мислення. Але дослідники наголошують на тому, що, досліджуючи розв'язання задач взагалі, ми можемо робити це лише на прикладі конкретних задач.

У даному посібнику моделлю, адекватною його меті, обрано процес розв'язання математичних задач. Що дозволяє математичній задачі бути такою моделлю? По-перше, саме на уроках математики найчастіше виявляються ті недоліки у мисленні учнів, які пов'язані з несформованістю умінь обґрунтовувати, що призводить до нерозуміння математики багатьма учнями. По-друге, здатність до розв'язання математичних задач розглядається як один з найважливіших показників умінь людини логічно мислити. Недарма математику називають “гімнастикою розуму”. І, нарешті, самостійне розв'язання учнем суб'єктивно нової для нього задачі може розглядатись як мікроетап у розвитку його мислення. Математичний матеріал надає багаті можливості для підбору зазначених задач урахуванням індивідуальних особливостей учнів, передусім актуального рівня розвитку їхнього мислення. Цей рівень – точка відліку, виходячи з якої потрібно оцінювати позитивні зрушення в мисленні учнів, що відбуваються за наявності сформованого в них умінь обґрунтовувати розв'язання математичної задачі.

Головна *практична мета методики* – розвиток продуктивного мислення учнів у діалозі, в процесі спільного розв'язання інтелектуальних задач.

*Завдання*, які дає змогу розв'язати методика:

- розвиток логічного мислення;
- формування складних логічних операцій (пояснення, доведення, спростування);
- поглиблення розуміння учнями смислу завдань, що розв'язуються;
- активізація розумової активності “слабких” учнів;
- забезпечення можливості учня презентувати себе.

Особливості застосування методики полягають у тому, що, по-перше, в ній головну увагу приділено не тренуванню

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

учнів з метою формування в них уміння розв'язувати певний клас задач, а формуванню здатності обґрунтовувати розв'язання задачі, яке може бути подане учневі у готовому вигляді. При цьому таке обґрунтування формується як цілеспрямована мисленнєва діяльність, адресована іншій людині. По-друге, специфічною ситуацією актуалізації та розвитку обґрунтування є наявність зацікавленого партнера по діалогу та сумісному розв'язанню задачі. По-третє, на різних вікових етапах обґрунтування виявляється у вигляді різних за складністю рівнів. У молодшому шкільному віці таким рівнем є пояснення, у підлітковому – доведення, в юнацькому – спростування. Кожен наступний рівень включає попередні.

Закономірно виникає запитання: де перетинаються пояснення та доведення? Поверховий аналіз свідчить про те, що ці обидві процедури є відповіддю на запитання: “чому?”. Але в логіці розрізняють запитання “чому?”, що вимагають підґрунтя (істинності положень), та запитання “чому?”, що вимагають пояснення.

Схожість є також у логічній будові доведення та пояснення. Зокрема, в будові доведення виокремлюють два основних елементи: тезу (положення, яке потрібно довести) та аргументи (положення, за допомогою яких доводиться істинність тези). Пояснення теж має дві складових. У ньому розрізняють аналогічні за своїми функціями частини: те, що потрібно пояснити, та сукупність положень, що пояснюють. Іншими словами, за формою і доведення, і пояснення є висновком або системою висновків. Більше того, ці обидві форми мислення вимагають однакових мисленнєвих операцій, серед яких провідне місце належить виділенню істотних сторін у предметах та явищах, умінню встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Більш глибокий зв'язок доведення з поясненням виявляється при зверненні до їх змісту. За визначенням, пояснення – це сукупність прийомів, які дають змогу встановлювати достовірність суджень стосовно будь-якої незрозумілої, заплутаної справи або мають на меті викликати бажано яскраве та чітке уявлення про більш-менш відоме явище.

## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

До числа прийомів, що використовуються у поясненні, належать: порівняння, аналогія, виявлення відмінностей, вказівка на причини, створення найпростіших моделей тощо. У всіх цих випадках здійснюється одна і та сама процедура – зведення невідомого до відомого, складного до простого, прихованого до очевидного. Подібно до цього, кожне правильне доведення у підсумку має ґрунтуватись на таких положеннях, які вже не потребують доказів, тобто на істинах відомих чи очевидних. Невипадково у Стародавній Греції поняття “математичний доказ” означало у точному перекладі “зведення до очевидного”.

Зближує доведення з поясненням також факт їх призначення іншій людині. Але саме тут і можна побачити відмінність між ними. Ця відмінність полягає в тому, що вони орієнтовані на різні рівні поінформованості партнерів з того чи іншого питання (проблеми), яке визначає зміст спілкування в діалозі. Пояснення розраховане переважно на незнання (чи наявність мінімуму знання) партнера, тоді як доведення передбачає існування у партнерів своїх, усталених, точок зору. Мета однієї зі сторін – подолання точки зору партнера та переконання його в правильності своєї позиції, ідеї.

При доведенні потрібне зіставлення точок зору та пошук переконливих для партнера аргументів, тому що лише у цьому випадку з'явиться можливість змінити його точку зору, і таким чином вирівняти поінформованість обох партнерів та дійти спільного вирішення питання (проблеми). Як видно, результатом доведення є не лише розуміння слухачем позиції партнера (як це відбувається при поясненні), а й згода його з твердженням, істинність якого партнер доводить.

Отже, можна констатувати, що при доведенні активність партнерів є вищою, ніж при поясненні. Доведення є більш складною формою обґрунтування, а тому можливості його формування пов'язані з вищими етапами розвитку мислення. Більшість психологів єдині у думці, згідно з якою віком, чутливим до засвоєння власне логічного доведення, є підлітковий. У школі цей період збігається з початком вивчення алгебри та геометрії. Формування доведення у молодшому шкільному віці, за даними деяких дослідників, можливе лише в умовах спеціально організованого навчання. При традиційному

## **Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування**

навчанні такі можливості у вчителя обмежені. Формою обґрунтування, яку можливо реалізувати в навчальному процесі у молодшому шкільному віці, є пояснення.

Формою обґрунтування в юнацькому віці (9–11 класи) виступає доведення-спростування. Юнацький вік характеризується дослідниками як вік, в якому створюються доведення. У старшокласників мислення, що обґрунтовує, досягає високого рівня, у них виникають зворотні асоціації, помітно зростає критичність мислення. Останнє зумовлює критичне ставлення до доказів, що пропонуються іншими, та прагнення обґрунтувати власні докази. І. Лакатос показав, що за усіма своїми істотними характеристиками доведення пов'язане з його спростуванням реальними та потенційними опонентами. У процесі спростування велике значення мають контрприкладі, які спростовують здогадку або доведення, що належить партнеру. Спростування передбачає також оцінку позиції партнера з точки зору відповідності її дійсності.

І, нарешті, четверта особливість застосування методики: конкретні характеристики обґрунтування зумовлені взаємними оцінками інтелектуальних можливостей, які надають один одному партнери по діалогу. У ситуації пояснення оптимальними партнерами є “сильний – слабкий”, у ситуації доведення та спростування – “сильний – сильний”.

Усі ці чотири методичні умови застосування методу, який ми пропонуємо, формують відповідні конструкти когнітивного спілкування, розгортають низку засобів розвитку ефективності такого спілкування та соціально-психологічних обставин його закріплення в особистісному досвіді учнів.

### **Процедура застосування методики**

Процедура формування в учнів уміння обґрунтовувати розв'язання задачі здійснюється протягом двох взаємопов'язаних етапів.

Мета першого етапу – створення таких ситуацій для учнів 3-х, 6-х, 9-х класів, завдяки яким вони змогли б навчитися пояснювати, доводити та спростовувати помилковий розв'язок задачі. На даному етапі вчитель роз'яснює учням сутність

## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

зазначених логічних операцій, повідомляє правила їх реалізації, відпрацьовує деякі важливі компоненти цих операцій, при цьому акцентує головну увагу на їх комунікативній спрямованості, призначеності для іншої людини.

Мета другого етапу – створення специфічних комунікативних ситуацій, в яких логічна структура (обґрунтування), що звернена до іншої людини, стає засобом аналізу та пошуку розв'язання нових задач.

Кожен з етапів навчання обґрунтування передбачає добір специфічних задач. Так, на першому етапі доцільно використовувати звичайні шкільні задачі (текстові), які відповідають програмі з математики, та нескладні варіанти логічних задач, що за своєю структурою вимагають пояснення кожного кроку їх розв'язання.

До текстових задач ми відносимо ті, в яких зв'язок між даними задачі і тим, що в ній потрібно знайти, виявлений у більш-менш явній формі та заданий конкретними числами. Процес знаходження невідомого у таких задачах полягає в здійсненні певних арифметичних операцій (додавання, віднімання, множення та ділення). У логічних задачах зв'язок між даними і тим, що потрібно знайти, виражений неявно та заданий у вигляді відношення. Числа в цих задачах виконують підпорядковану роль і є лише конкретизацією зазначених відношень. У процесі розв'язання логічної задачі це відношення розкривається за допомогою низки міркувань, що логічно випливають одне з одного, та формулювання певного висновку.

На другому етапі слід підібрати задачі, які є порівняно із задачами попереднього етапу більш складними або відносно новими для учнів. Це можуть бути задачі, під час розв'язання яких учні відчувають реальні утруднення або не можуть розв'язати їх без спеціального навчання.

Оскільки головною практичною метою методики є розвиток мислення учнів, учитель має зафіксувати ті позитивні зрушення в мисленні учнів, які відбуваються в ньому під час розв'язання задач в умовах дидактично організованого діалогу. Для цього потрібні два види задач: основна та контрольна.

Основна та контрольна задачі підбираються таким чином, щоб розуміння принципу розв'язання першої задачі було

умовою успішного розв'язання другої. Контрольна задача має бути представлена або в іншій логіці, або бути більш складною порівняно з основною. У деяких випадках вона може бути задачею, зворотною щодо основної. У зворотній задачі на відміну від основної те, що потрібно знайти, задається в її умовах, а один або кілька елементів умови стають тим, що потрібно знайти. Зазначимо, що розв'язання зворотних задач розглядається П. Ерднієвим як достатньо простий та зручний прийом розвитку мислення учнів.

Зупинимось на докладній характеристиці кожного з вищезгаданих етапів.

### **Формування в учнів молодших класів уміння пояснювати**

Учителю добре відомо, що більшість учнів (навіть “сильних”) не вміють належним чином пояснити готовий розв'язок задачі. Зазвичай вони повторюють послідовність розв'язання, супроводжуючи її словами: “У першій дії я дізнаюсь..., а зроблю це так...”. Тобто їхнє пояснення зводиться до простого позначення того, що робиться, без вказівки на те, на підставі чого здійснюється та чи інша дія. З чим пов'язані недоліки таких пояснень? Певно, з тими цілями, які постають перед учнями в кожному конкретному випадку.

Наприклад, коли потрібно пояснити розв'язання задачі на прохання вчителя, учень не розкриває підстав своєї мисленнєвої діяльності, аргументуючи це тим, що “вчитель і сам знає, чому це потрібно робити так”. А пояснювати вчителю потрібно, на думку учня, для того щоб він оцінив, правильно чи неправильно учень розв'язав задачу. Таким чином, позиція контролю з боку вчителя зумовлює вкрай схематичний, скупий характер пояснення учнем розв'язання. У випадку, коли потрібно пояснити розв'язання класові, учень наслідує (імітує) пояснення вчителя, іноді заучуючи його напам'ять, а тому не заглиблюючись у його зміст.

Усі ці негативні факти дають змогу сформулювати завдання, що стоять перед учителем на першому етапі формування пояснення:



## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

- 1) роз'яснити учням зміст пояснення;
- 2) відпрацювати деякі суттєві елементи даного уміння.

Відповідно до цього вчитель організовує два види занять: настановне та кілька тренувальних.

На першому занятті учитель повідомляє учням третього класу відомості про зміст пояснення. Пояснити щось (наприклад, розв'язання задачі) означає зробити його зрозумілим для іншої людини, яка не знає, як потрібно цю задачу розв'язувати. Потім учитель демонструє учням зразок пояснення нескладної задачі, в якій зв'язок між даним та тим, що потрібно знайти, є очевидним. Такою задачею може бути наступна: “На побудову парнику привезли цеглу на двох машинах. На першій машині було 180 цеглин, на 2-й – на 40 цеглин більше, ніж на першій. Скільки всього цеглин привезли на двох машинах?”.

Пояснення розв'язання задачі є таким:

- Отже, ми розв'язали задачу:
- 1)  $180+40=220$  (ц.)
  - 2)  $180+220=400$  (ц.)

Пояснимо його. На початок визначимо питання задачі: скільки цеглин привезли на двох машинах? Чи можемо ми одразу відповісти на нього? Певно, ні, тому що невідома кількість цеглин, які привезли на другій машині. Але відомо, що їх було на 40 штук більше, ніж на 1-й машині. Тому у першій дії ми до 180 додали 40 і отримали 220. Стільки цеглин було на 2-й машині. У другій дії ми додали кількість цеглин, що привезли на 1-й машині (це відомо з умови), до кількості цеглин на 2-й машині (ми її знайшли). Для цього додамо до 180 ц. 220 ц., отримали 400 цеглин.

Надалі вчитель разом з учнями, використовуючи запропонований ним зразок пояснення, виводив правила, якими потрібно слідувати при поясненні:

1. Виділи в задачі: а) питання; б) дані, які допомагають на нього відповісти.

2. Скажи, на яке питання ти відповів у першій (другій, третій тощо) дії? Що потрібно зробити, щоб відповісти на кожне з цих питань? Чому це можливо дізнатись саме таким чином?

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

Потім учитель пропонує учням розв'язати задачу, аналогічну вищеописаній, та пояснити її розв'язання іншому учневі (наприклад, сусіду по парті).

Один учень (за власним бажанням) пояснює розв'язання задачі перед дошкою, після чого всі беруть участь в обговоренні пояснення за планом, який надає вчитель:

1. Чи зрозумілим було пояснення: чи все, що потрібне сказав учень; чи виокремив він головне?

2. Чи послідовно учень виклав розв'язання?

3. Яким було мовлення учня: його правильність, темп.

Учитель узагальнює “рецензії” окремих учнів та формулює висновок про відповідність пояснення вимогам, що висуваються до нього.

Метою другого та третього занять є тренування уміння пояснювати розв'язання не лише текстових, а й логічних задач, які за своєю природою потребують аргументування, обґрунтування певного висновку.

*Варіант логічної задачі:* У змаганні з бігу Ваня, Гриша та Діма посіли перші три місця. Яке місце посів кожен з хлопців, якщо Гриша посів ані друге, ані третє місце, а Діма – не третє?

Під час тренування уміння пояснювати розв'язання обох (текстових та логічних) класів задач учитель заохочує прагнення учнів вдаватися до мисленнєвого експерименту, тобто використовувати в процесі пояснення іншому не лише знаково-символічну форму представлення розв'язання (як це показано вище), а й різні схеми, наочні моделі. Наприклад, при поясненні текстової задачі окремі учні зображували її умови таким чином:

Пояснення логічної задачі мало такий вигляд:

|       |               |
|-------|---------------|
| Діма  | -3, -1 ----+2 |
| Гриша | -2, - 3 ---+1 |
| Ваня  | -1, -2-----+3 |

На тренувальних заняттях важливим є правильний підбір партнерів по діалогу та сумісному розв'язанню задач у діаді. Такий підбір сприяє становленню пояснення в якості самостійної ланки мислення, яка сприяє його розвитку. Оптимальним партнером для сильного учня в ситуації пояснення може бути лише слабкий учень. Продуктивною у

## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

даному випадку є також діада, що складається з двох слабких учнів, один з яких уже більшою мірою оволодів, порівняно з іншим, умінням пояснювати розв'язання задач певного класу.

Під час тренування вищезазначеного уміння виявляються різні рівні інтелектуального розвитку учнів. У деяких з них (як правило, тих, хто добре вчиться), уміння пояснювати формується вже під час перших тренувальних занять, у той час як інші (переважно “слабкі”) потребують постійної допомоги та корекції з боку вчителя при поясненні розв'язання задачі. “Вирівнювання” їх з іншими учнями здійснюється на додаткових заняттях, метою яких є відпрацювання деяких важливих елементів уміння пояснювати. Потрібно подолати їх настанову на просте повторювання основних кроків розв'язання та навчити висловлювати свої думки зрозуміло для іншого учня.

Нагадаємо, що зміст другого етапу реалізації основних ідей методики зумовлений тим, що вчитель реєструє позитивні зрушення в мисленні учнів, які виникають під час спільного розв'язуванні інтелектуальних задач.

### **Формування в учнів 5 – 6-х класів уміння доводити**

Головною метою при розв'язанні задач на доведення є подолання “бар'єру самоочевидності” вказаних задач. Тому важливо формувати в учнів уміння бачити те, що потрібно довести, немовби очима іншої людини, для якої дане положення неочевидне.

Отже, під час настановчого заняття учитель повідомляє дані про сутність доведення: “Довести що-небудь іншій людині – означає знайти в умовах задачі ознаки, наявність яких свідчить на користь доказуваного. Ці ознаки “приховані” від вашого партнера. Ваше завдання – проаналізувати дані задачі та розглянути саме ті їх елементи, що допоможуть вам переконати вашого партнера в істинності положення, яке ви доводите. Для цього потрібно зробити необхідні додаткові перетворення (в алгебрі), побудови (у геометрії)”.

Потім учням слід запропонувати систему правил доведення, яку доцільно представити на окремому плакаті:

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

- Починаючи розв'язувати задачу, подивися, що дано і що потрібно довести. Відокрем дані задачі від її питання і того, що потрібно довести.

- Із того, що дано, зроби безпосередні висновки для зіставлення даних з вимогою задачі.

- Повернися до того, що потрібно довести, і постав собі запитання: “Які дані можна використовувати, щоб довести, що?...”

Використання учнями цих правил допомагає зробити більш цілеспрямованим і організованим пошук доведення (переважно на початкових етапах його формування як загального методу міркування).

Сутність доведення і застосування до нього системи правил можна проілюструвати декількома прикладами, узятими з підручників алгебри і геометрії.

**Приклад 1.** Довести, що сума  $(24 \cdot 17) + (17 \cdot 6)$  ділиться на 5 без залишку.

*Розв'язання.* Шукаємо в умові задачі ознаки подільності на 5, для чого перетворимо дане вираження, виносячи спільний множник за дужку:

$$(24 \cdot 17) + (17 \cdot 6) = 17 \cdot (24 + 6) = 17 \cdot 30.$$

Ми отримали два співмножники, один з яких ділиться на 5 без залишку (30), отже, добуток теж ділиться на 5.

**Приклад 2.** Довести, що сума  $(34 \cdot 85) + (34 \cdot 36)$  ділиться без залишку на 11.

У даному прикладі можна продемонструвати інший шлях міркувань: від того, що потрібно довести, до того, що дано.

*Розв'язання.* Потрібно довести ділення суми  $(34 \cdot 85) + (34 \cdot 36)$  на 11, тобто потрібно знайти число, кратне 11. Перетворимо цю суму, виносячи загальний множник за дужку. Одержимо:

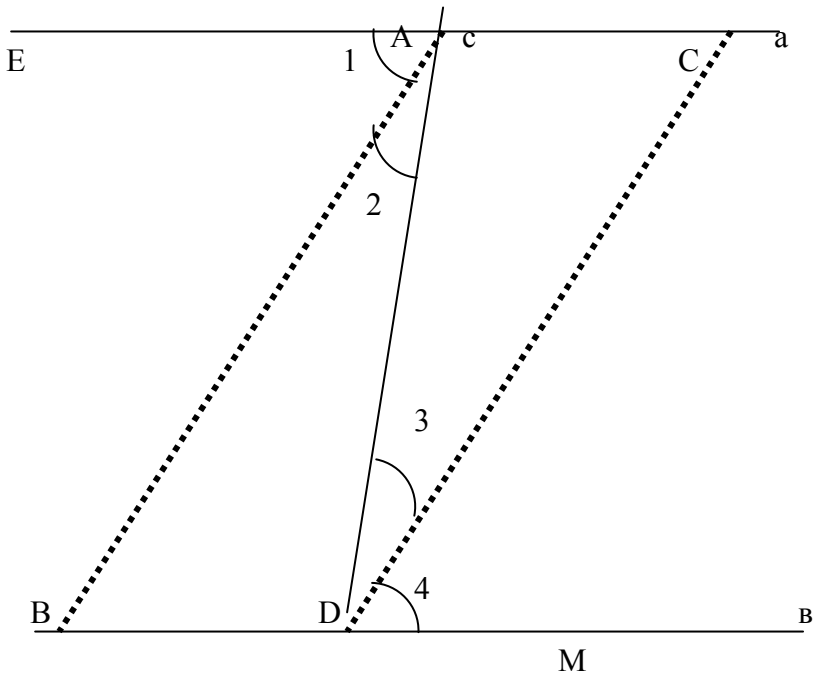
$$34 \cdot (85 + 36) = 34 \cdot 121.$$

Ми одержали співмножники, один з яких кратний 11 (121 ділиться на 11 без залишку). Отже, сума  $(34 \cdot 85) + (34 \cdot 36)$  також ділиться на 11.

**Приклад 3.** Довести, що бісектриси внутрішніх діаметрально протилежних кутів, утворених двома паралельними прямими і січною, паралельні.

### 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

У даній задачі обов'язковим є побудова креслення і короткий запис умов задачі, перетвореної в задачу “для іншого”.



Дане:  $a \parallel b$ ;  $c$  – січна;  $AB$  і  $CD$  – бісектриси кутів  $EAD$  і  $ADM$ .  
Довести:  $AB \parallel CD$ .

Перш ніж перейти безпосередньо до доведення теореми, учень має приблизно окреслити для себе область пошуку “переконливих” для партнера ознак. Він повинен розкрити зміст положення так: “Довести,  $AB \parallel CD$  – значить знайти в умовах задачі ознаки паралельності прямих, відомі з теорем”.

*Доведення:*

1. З того, що дано ( $a \parallel b$ ,  $c$  – січна), робимо висновок: кут  $EAD =$  куту  $ADM$  – як внутрішні діаметрально протилежні кути при паралельних прямих “ $a$ ” і “ $b$ ” і січної “ $c$ ”.

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

АВ і СД – бісектриси цих рівних кутів. Оскільки бісектриса поділяє кут навпіл, то кут 1 = куту 2, кут 3 = куту 4.

2. Оскільки рівні цілі кути ( $\angle EAD = \angle ADM$  – за умовою, див.1), то рівні й їх половини: кут 1 = куту 2 = куту 3 = куту 4. Отже, кут 2 = куту 3.

3. Кути 2 і 3 утворені прямими АВ і СД та січною АД, отже, за теоремою (потрібно сформулювати відповідну теорему, на яку посилається учень), прями АВ і СД паралельні.

На початкових етапах формування доведення позитивну роль відіграє організація учителем взаємного рецензування учнями доведень, що даються ними один одному. Можливий такий план рецензії:

1. Яким було доведення за змістом: а) чи чітко сформульоване положення, що доволиться; б) чи є використані дані або виділені учнем ознаки необхідними та достатніми для доведення його істинності (у геометричних задачах – чи правильно записана умова задачі та чи правильно зроблене креслення)?

2. Яка логіка доведення: а) чи послідовно викладено доведення; б) наскільки доказовим, аргументованим був кожен крок розв'язання; в) чи правильно зроблений висновок?

3. Яким було мовлення учня: його правильність, чіткість.

Взаємне рецензування забезпечує відпрацювання словесного і логічного компонентів уміння доводити. Сутність останніх полягає в здатності учня зробити свій виклад логічним, послідовним, чітким і зрозумілим для будь-якого іншого учня. Критика одним учнем іншого допомагає уникнути аналогічних недоліків і помилок у власних доведеннях.

Уміння самостійно доводити розвиватимуться, якщо забезпечити учням можливість застосовувати їх не лише під час розв'язання “чистих” задач на доведення, а й під час розв'язання операційних і, особливо, пізнавальних (логічних), задач. Кожна з пізнавальних задач потребує, як відомо, аргументації, обґрунтованості розв'язання.

## Формування в учнів 9 – 11-х класів уміння спростовувати помилкове розв'язання

Учитель демонструє ситуацію спростування помилкового розв'язання за допомогою математичних софізмів. Він ставить перед учнями завдання: знайти логічну та математичну помилку в пропонуваному міркуванні (розв'язанні задачі).

**Приклад 1.** Довести, що  $2 * 2 = 5$

*Доведення.* Візьмемо рівність:  $16 - 36 = 25 - 45$ . До кожної з обох частин рівності додамо однакову величину  $- 20,25$ , отримаємо:  $16 - 36 + 20,25 = 25 - 45 + 20,25$ . Надалі робимо наступні перетворення:

$4$  (в квадраті)  $- 2*4*4,5 + 4,5$  (в квадраті)  $= 5$  (в квадраті)  $- 2*5*4,5$  (в квадраті)  $= (4 - 4,5)$  в квадраті  $= (5 - 5,5)$  в квадраті.

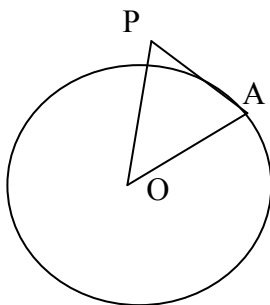
Звідси робимо висновок:  $4 - 4,5 = 5 - 4,5$ ;  $4 = 5$ ;  $2 * 2 = 5$ .

Помилка в міркуваннях, яку мають знайти учні, виникла під час добування квадратного кореня, в результаті чого підкореневі вирази виявились рівними. Насправді вони нерівні:

$4 - 4,5$  знак нерівності  $5 - 4,5$

$-0,5$  не дорівнює  $0,5$

**Приклад 2.** Пошук помилки у розв'язанні геометричної задачі.



Дано:  $O$  – центр кола,  $OA = 6$  см,  $OP$  – перпендикуляр до площини кола,  $OP = 2$  см.

Знайти:  $PA$ .

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

*Розв'язання* (помилкове): трикутник  $OPA$  – прямокутний, кут  $OAP = 90$  градусів.

За теоремою Піфагора:  $PA = \text{корінь квадратний із } 4 - 36 = \text{корінь квадратний із } -32$ .

Помилка у міркуваннях: при розв'язанні задачі не було враховано, що  $OP$  – перпендикуляр до площини кола. Звідси було помилково обрано прямий кут у трикутнику  $OPA$ . Оскільки  $OP$  – перпендикуляр до площини кола, він є перпендикуляром до будь-якої прямої, що лежить у даній площині, у тому числі і до радіуса даного кола. До того ж теорему Піфагора застосовано помилково: визначається катет, а потрібно знайти гіпотенузу. Правильним буде таке розв'язання:

$PA = \text{корінь квадратний із } 4 + 36 = 2 \text{ корінь квадратний із } 10$ .

Після цього учням пропонуються правила спростування помилкового розв'язання.

*Отже, для спростування помилкового розв'язання потрібно:*

1. Знайти ланку, в якій зроблено помилку. Помилка може виникнути у тезі, тобто в положенні, яке потрібно довести, чи в аргументах – положеннях, що обґрунтовують тезу. Помилка може бути і у тезі, і в аргументах одночасно.

2. Висунути нову тезу чи навести нові аргументи та докладно обґрунтувати їх. Найпереконливішими аргументами є такі, які або очевидні, або доведені нами раніше.

Як і в попередньому випадку, при формуванні спростування помилкового розв'язання, передусім на початкових етапах, корисним буде взаємне рецензування учнями доведень-спростувань, що вони пропонують один одному. План рецензії аналогічний тому, що описаний нами вище та який використовується при формуванні уміння доводити.

### **Результати, які отримує вчитель**

У результаті використання методики вчитель має можливість спостерігати та фіксувати зміни в мисленні учнів. Такі зміни виникають під впливом уміння обґрунтовувати



## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

(пояснювати, доводити або спростовувати помилкове розв'язання задачі), що сформоване в умовах дидактично організованого діалогу. Фіксація зазначених змін може здійснюватись на уроках та на додаткових заняттях тощо, під час яких учень спочатку обґрунтовує розв'язання основної задачі певного класу, яке отримав він сам, або яке йому у готовому вигляді надав учитель (остання обставина у даному випадку не має значення), і лише після цього самостійно розв'язує так звану контрольну задачу.

Нагадаємо, що основну та контрольну задачі слід підбирати таким чином, щоб розуміння принципу розв'язання першої задачі слугувало умовою успішного розв'язання другої задачі. У зв'язку з цим контрольна задача має бути представленою або в іншій логіці, або бути складнішою, порівняно з основною, або бути такою, яка є зворотною щодо основної. У зворотній задачі, порівняно з прямою, те, що розшукується, задано в її умовах, а один або кілька елементів її умов стають такими, що розшуковуються. Доцільно обрати в якості контрольних задач задачі, які мають подібну до прямих математичну структуру, але представлені вони в узагальненому вигляді. Варіанти таких задач наведені в додатках.

Прогресивні зміни в мисленнєвій діяльності учнів (передусім слабких) виявляються в тому, що їх мисленнєвий пошук стає цілеспрямованим: практично зникають хаотичні, безглузді спроби, внаслідок чого зростає швидкість розв'язання задачі. Протягом уроку учні розв'язують більшу кількість задач. Відсутні спроби угадування результату, сліпого переносу способу розв'язання з однієї задачі на іншу. Виникає здатність самостійно помічати помилки у власних розв'язаннях, виправляти їх, аналізувати їх причини. Відсоток правильних розв'язань задачі зростає. До того ж підвищується впевненість учня в правильності знайденого ним розв'язання задачі (скорочується кількість звернень до вчителя із запитанням: “А я правильно розв'язав задачу?”).

Деякі учні намагаються розв'язувати складніші, порівняно з тими, що їм пропонуються на уроках, варіанти задач. Вони знаходять їх у різних посібниках, журналах та випробовують

власні сили у процесі їх розв'язання. В окремих учнів настільки активізується інтерес до математики, що вони виявляють наполегливе бажання займатися в математичному гуртку.

Позитивні зміни в мисленнєвій діяльності учнів можна спостерігати не лише на уроках математики. Учні у цілому вдумливіше відносяться до будь-якого навчального матеріалу. “Настанова на запам'ятовування” та механічне заучування матеріалу, що, як правило, домінувала раніше у багатьох учнів, поступається місцем “настанові на розуміння”, яка виявляється у прагненні розказувати своїми словами матеріал, прочитаний в підручнику. Значну питому вагу у відповідях учнів посідають розгорнуті, аргументовані відповіді, які вони дають самостійно, поза традиційним “витягуванням” з деяких учнів кожного слова. Учні “дозволяють” собі навіть дискутувати з учителем.

### **Шкали та статистика, які можна використовувати. Кореляції, на які можна спиратися. Моделі, з якими можна зіставляти результати**

Шкала оцінки початкового рівня сформованості умінь обґрунтовувати принцип розв'язання основної задачі передбачає врахування двох характеристик обґрунтування, які відображають рівень осмислення учнем змісту задачі:

1) повнота обґрунтування, що визначається кількістю ланок (кроків) розв'язання, які представлені в обґрунтуванні;

2) глибина обґрунтування, що виявляється в здатності учня зробити своє розв'язання зрозумілим для іншого та визначається можливістю презентувати кожен крок свого розв'язання за допомогою простішої, зрозумілої для іншого, логічної схеми, малюнка, креслення і т. ін.

Оцінки повноти та глибини обґрунтування розподіляються на такому континуумі:

0 балів – відсутність потрібної повноти обґрунтування;

1 бал – частково повне обґрунтування, в якому присутні лише окремі ланки розв'язання;

2 бали – повне обґрунтування;

0 балів – поверхове обґрунтування;

## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

1 бал – частково глибоке, в якому стисло, схематично представлені окремі ланки розв'язання;

2 бали – глибоке обґрунтування.

Можливі сполучення зазначених характеристик дають змогу оцінити початковий рівень сформованості умінь обґрунтовувати та разом з цим відповідний рівень розуміння учнем змісту задачі:

- високий рівень – 4 бали;
- середній рівень – 2–3 бали;
- низький рівень – 0–1 бал.

Успішність розв'язання контрольної задачі оцінюється 5 балами, неуспішне її розв'язання – 0 балів.

Отже, головними показниками успішності є глибина та повнота обґрунтування основної задачі та успішність розв'язання контрольної задачі тощо. Показник успішності не є процесуальним. Він є результативним, тобто таким, що діагностує міру успішності розв'язання контрольної задачі.

Нами було встановлено, що існує тісний кореляційний зв'язок між глибиною обґрунтування основної задачі та успішністю розв'язання контрольної. Цей зв'язок виявився у всіх класах (3-й клас – 0,87; 0,87; 6-й клас – 0,74; 0,73; 9-й клас – 0,84; 0,81 – у текстовій та логічній задачах відповідно). Повнота обґрунтування основної задачі виявила тісний зв'язок з успішністю розв'язання контрольної задачі у текстовій задачі в учнів 3-х класів (0,57) та в учнів 9-х класів в обох типах задач.

В учнів 3-х класів відсутній зв'язок між повнотою обґрунтування основної задачі та успішністю розв'язання контрольної в логічній задачі (0,34). Така ж ситуація має місце в учнів 6-х класів (0,33 – в текстовій задачі; 0,24 – в логічній).

Повнота обґрунтування більш тісно пов'язана з глибиною, ніж з успішністю (3-й клас – 0,53 у текстовій задачі; 6-й клас – 0,48 в текстовій задачі; 0,41 – в логічній; 9-й клас – 0,69 та 0,65 у першій та другій відповідно).

Тісний зв'язок глибини обґрунтування основної задачі з успішністю розв'язання контрольної, що виявився у всіх вікових групах, свідчить про те, що здатність учня забезпечити

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

розуміння власного розв'язання партнером є передумовою повноцінного розуміння змісту задачі ним самим.

Відсутність подібного зв'язку повноти обґрунтування основної задачі з успішністю розв'язання контрольної дає змогу констатувати, що презентація в обґрунтуванні усіх ланок розв'язання задачі є необхідною, але недостатньою умовою її розуміння. Учень може розв'язати задачу інтуїтивно, на рівні наслідування, може просто угадати розв'язання, внаслідок чого логічна структура, що потрібна для розв'язання задачі, не формується.

Таким чином, якість обґрунтування (передусім його глибина) зумовлює *рівень усвідомлення розв'язання* учнем, а отже й глибину занурення у зміст задачі. Таких рівнів три:

1) високий, що характеризується можливістю учня презентувати основні етапи свого розв'язання в зрозумілій для партнера формі;

2) середній. Виявляється у здатності учня або перерахувати основні ланки свого розв'язання та частково обґрунтувати їх, або просто повторити розв'язання, але бути впевненим в його правильності;

3) низький, характерною для якого є відсутність будь-якого обґрунтування через те, що розв'язання отримане шляхом безсистемного маніпулювання числовими даними задачі або простою “підгонкою” під відповідь, рівною мірою як і випадкового збігу. Впевненість у правильності знайденого розв'язання у даному випадку є мінімальною, а тому учня легко переорієнтувати на інше, часом неправильне, розв'язання.

Вказані рівні розуміння учнями змісту задачі можуть мати діагностичне значення для вчителя. Лише високий рівень розуміння основної задачі у 100 % випадків створює передумови для переносу принципу її розв'язання на нову (контрольну) задачу. Середній рівень розуміння забезпечує таку можливість мінімальній кількості учнів. Низький рівень у 100 % випадків гальмує просування учнів у навчанні та є перешкодою у розвитку їх мислення.

Методика розвитку мислення, описана вище, дає можливість оволодіти загальним методом аналізу та розв'язання

## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

нових задач, котрі постають перед учнями не лише при вивченні математики, а й у процесі засвоєння та розуміння будь-яких нових знань, зокрема тих, які учень осягає самостійно.

Для фіксації зсувів у логічному мисленні учнів можна використовувати експертні оцінки рівня сформованості логічного мислення кожного з учнів до та після використання методики, що дають вчителі з різних навчальних дисциплін. Ці оцінки виставляються вчителем за такою системою балів:

- високий рівень – 5 балів;
- низький – 2 бали;
- скоріше високий, ніж низький – 4 бали;
- скоріше низький, ніж високий – 3 бали.

Можна запропонувати вчителям ввести додаткову градацію оцінок, виокремлюючи “тверді” оцінки. При підрахунку підсумкових балів до “твердих” оцінок додається коефіцієнт, що дорівнює 0,5 бали. Остаточо можна підрахувати середні значення оцінок рівня сформованості логічного мислення учнів та оцінити міру розбіжності між ними до та після використання методики.

У табл. 1 представлені результати кількісного аналізу вказаних розбіжностей, які визначалися за допомогою t-критерію Стьюдента. Як видно з наведених у таблиці даних, середні значення оцінок змінилися як у слабких, так і в сильних учнів. Розбіжності між цими показниками були достовірними у всіх групах учнів, за винятком сильних учнів 3-го класу. Найбільш достовірними є розбіжності між середніми значеннями оцінок у слабких учнів 6-х та 9-х класів. У групах сильних учнів спостерігається тенденція до згладжування розбіжностей між середніми значеннями оцінок до та після використання методики (зменшується показник дисперсії). У групах слабких збільшення дисперсії свідчить про зростання таких розбіжностей.

Для отримання експертних оцінок від учителів доцільно скористатися спеціально розробленою анкетною, яку наведено в додатку.

Таблиця 1

**Середні значення експертних оцінок сформованості логічного мислення учнів, що навчалися за методикою розвитку логічного мислення у діалозі (до і після навчання)**

| Клас |                | Середні значення оцінок у групах |         |            |            | Значення t-критерію |         |
|------|----------------|----------------------------------|---------|------------|------------|---------------------|---------|
|      |                | сильних                          | слабких | $\sigma_1$ | $\sigma_2$ | сильних             | слабких |
| 3    | До навчання    | 4,5                              | 2,77*   | 0,52       | 0,43       | 1,65                | 2,83    |
|      | Після навчання | 4,78                             | 3,42*   | 0,33       | 0,70       |                     |         |
| 6    | До навчання    | 4,26*                            | 2,5***  | 0,46       | 0,52       | 2,13                | 4,54    |
|      | Після навчання | 4,6*                             | 3,5***  | 0,47       | 0,71       |                     |         |
| 9    | До навчання    | 4,3**                            | 2,23*** | 0,48       | 0,43       | 3,93                | 4,50    |
|      | Після навчання | 4,85**                           | 3,23*** | 0,31       | 0,69       |                     |         |

*Примітка:* \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

**Досвід використання методики та методичних засобів**

Головні питання, відповідь на які було отримано в процесі формування можливостей обґрунтування розв'язання задачі: в яких випадках вчитель (а іноді – батьки) можуть виступати в якості того партнера, якому учень обґрунтовує розв'язання? Які зміни відбуваються в мисленні сильних учнів під впливом описаного методу? Наскільки ефективним є даний метод для цієї категорії учнів?

Досвід використання методики свідчить про те, що наші власні спроби бути партнером для учнів далеко не завжди сприяли їх прогресу в розумінні розв'язання задачі, яке вони нам обґрунтовували. Більшість з них у процесі обґрунтування правильності розв'язання у даній ситуації були не в змозі

## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

подолати настанову, що сформувалася в них раніше, та відповідно з якою вони сприймали нас скоріше як помічника вчителя. Внаслідок цього нашу роль у діаді вони вбачали в тому, що на нас покладено обов'язок контролювати та оцінювати знання та передачу цих відомостей вчителю. Вказане ситуативно-рольове спілкування не забезпечує актуалізації повноцінного, з точки зору орієнтації на іншу людину, обґрунтування правильності розв'язання, що є досягнутим. Подібне спілкування є однобічно поляризованим за принципом “виконавець – контролер”.

Але слід відзначити, що в третіх класах ми набагато частіше, ніж у шостих та дев'ятих, досягали бажаної мети. Молодші школярі легше приймали ділову гру, в якій їм було відведено роль учителя. У даному випадку виявилась вікова особливість їх особистості, яку П. Блонський визначав як “довірливість та слухняність”. Підліткам (особливо) та старшим школярам рідко вдавалося абстрагуватись від рівня наших знань, який вони оцінювали як достатньо високий. Найбільш можливим варіантом їх обґрунтування в ситуації “учень – учитель (або будь-який більш поінформований партнер)” є гранично згорнуті, часом поверхові, пояснення, що розраховані на інформованого партнера.

Метод розвитку логічного мислення в діалозі є безсумнівно корисним передусім для слабких учнів. Він сприяє вирівнюванню навчальної успішності більшості з них з добре підготовленими учнями.

У чому полягає доцільність його використання для розвитку мислення учнів, які є успішними в навчанні? Даний метод дає змогу компенсувати недоліки в мисленні потенційно успішних учнів, які з певних (часом об'єктивних) причин не засвоїли будь-який матеріал. Метод дає їм можливість “підтягнутись” до вищого рівня засвоєння.

Але слід зауважити, що, незважаючи на високу ефективність методу, він є “нечутливим” для визначеної групи учнів. Ця група є невеликою. Учні, що входять до її складу, є об'єктивно слабкими, тобто такими, які мають низькі показники навченості. Як правило, останній “вердикт” за відповідних умов виносить психолог на підставі психодіагностичного обстеження.

## **Варіанти задач, які можна запропонувати при використанні методики**

### Задачі для 3-го класу

#### *Текстові задачі*

*Основна.* Для школи придбали відеомагнітофон, телекамеру та телевізор. За всю покупку сплатили 796 гривень. Скільки коштують телекамера та відеомагнітофон окремо, якщо відомо, що відеомагнітофон та телевізор разом коштують 566 гривень, а телевізор – 386 гривень?

*Контрольна.* У трьох відрізах 180 метрів тканини. У першому та другому відрізах разом 120 метрів тканини, а в другому та третьому – 130 метрів. Скільки метрів тканини в кожному з відрізів окремо?

Обидві задачі належать до складно укладених задач. Труднощі, з якими стикаються учні під час розв'язання таких задач, пов'язані з розумінням (усвідомленням) двох співвідношень “частина – ціле”, які входять до основного відношення задачі. Учень має розрізняти так зване “велике ціле”, до складу якого входять три частини, та “мале ціле”, що складається з двох частин, і представити їх у вигляді двох послідовних співвідношень.

#### *Логічні задачі*

*Основна.* Лимон дорожчий за яблуко в три рази. Що коштує більше: 5 лимонів чи 15 яблук?

*Контрольна.* 10 столів коштують стільки ж, скільки коштують 50 стільців. Що коштує більше: 1 стіл чи 1 стілець? У скільки разів?

Які ланки основної задачі мають бути глибоко зрозумілі учнем для успішного розв'язання основної задачі? Слід усвідомити таку обставину: загальна вартість товарів складається з добутку вартості однієї одиниці товару на їх кількість. Збільшення вартості однієї одиниці товару (чи їх кількості) в кілька разів призводить до збільшення загальної вартості. Так, в основній задачі 1 лимон коштує втричі дорожче, ніж 1 яблуко, але кількість лимонів втричі менше кількості



## 1.1. Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач ...

яблук. Отже, вартість 15 яблук дорівнює вартості 5 лимонів. У контрольній задачі рівними є вартості нерівної кількості столів та стільців, отже 1 одиниця товару, кількість якого в  $n$  разів більше, буде коштувати в  $n$  разів менше.

### Задачі для 6-го класу

#### *Текстові задачі*

*Основна.* Із 746 аркушів паперу виробили 140 товстих та 100 тонких зошитів. Скільки паперу витрачено окремо на один тонкий зошит, якщо на товстий зошит витрачено паперу на 1 аркуш більше, ніж на тонкий?

*Контрольна.* На  $A$  зошитів витрачено  $B$  аркушів паперу. Зошити вироблено за кількістю “С” та “Д” аркушів. Скільки вироблено тих і тих зошитів?

Перешкодою до пошуку невідомих величин основної задачі є нерозуміння учнями того, що 740 аркушів паперу складають загальну кількість аркушів, які потрібні для вироблення товстих та тонких зошитів. Ця загальна кількість кожного з видів зошитів, у свою чергу, являє собою кількість аркушів, що потрібна для одного зошита (товстого та тонкого), помножена на кількість зошитів. Учень має усвідомити ці ключові моменти розв'язання основної задачі, після чого він може легко розв'язати контрольну задачу.

*Логічні задачі, які сформульовані одночасно як задачі на доведення*

*Основна.* Довести, що всі числа типу  $Aa$  діляться на 11.

*Контрольна.* Довести, що всі числа типу  $Авс$   $Авс$  діляться на 1001.

Труднощі у розв'язанні основної задачі пов'язані з її начебто очевидністю. Дійсно, узявши будь-яке число типу  $Aa$  (наприклад, 11, 22 і т.д.), можна показати, що воно ділиться на 11 без залишку. У той же час чітко сформульована вимога “довести” вимагає знайти ознаку подільності на 11 не в конкретних числах, а в числі  $Aa$ . Ця ознака міститься у будові зазначеного числа: будь-яке число типу  $Aa$  можна представити як  $a \cdot 10 + a = 11a$ . Останній вираз ділиться на 11 за будь-яких значень “ $a$ ”.

**Задачі для 9-го класу**

*Текстові задачі*

*Основна.* Двом працівникам було доручено роботу. Другий почав роботу на одну годину пізніше за першого. Через три години після того, як перший почав роботу, їм залишилось виконати  $9/20$  всієї роботи. Після завершення роботи виявилось, що кожен виконав  $0,5$  всієї роботи. За скільки годин кожен, працюючи окремо, може виконати свою роботу?

*Контрольна.* Двом працівникам було доручено виготовити певну кількість однакових деталей. Після того, як перший пропрацював “*a*” годин, а другий “*b*” годин, виявилось, що вони виконали “*c*” всієї роботи. Пропрацювавши разом ще “*k*” годин, вони з’ясували, що їм залишилося виконати  $0,05$  всієї роботи. За який проміжок часу кожен з них, працюючи окремо, зможе виконати свою роботу?

*Логічні задачі*

*Основна.* Годинна та хвилинна стрілки співпадають у північ і починається новий день. О котрій годині цього нового дня вперше співпадуть годинна та хвилинна стрілки, якщо врахувати, що стрілки рухаються без стрибків?

У контрольній задачі сюжет зберігається, але потрібно знайти, о котрій годині стрілки співпадуть вперше, вдруге, втретє і т.п., в “*n*”-й раз. Іншими словами, потрібно знайти загальну формулу для визначення кожного нового спів падіння стрілок.

## **Література**

1. Блонский П. П. Психология доказывания и ее особенности у детей // Вопросы психологии. – 1964. – № 3. – С. 40–55.
2. Канин Е. С. Алгебраические упражнения: 6 класс: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1975. – 80 с.
3. Лакатос И. Доказательства и опровержения. Как доказываются теоремы. – М.: Наука, 1967. – 152 с.
4. Пойа Д. Математическое открытие. – М.: Наука, 1976. – 449 с.
5. Эрдниев П. М. Преподавание математики в школе (из опыта обучения методом укрупненных упражнений). – М.: Просвещение, 1978. – 304 с.

## **Додаток**

### **Анкета для вчителів**

Відзначте, будь ласка, знаком “+” зміни, що спостерігаються в мисленні слабких учнів.

1. Змінився мисленневий пошук: він набув характеру цілеспрямованих мисленневих спроб.

2. Зникли спроби вгадування результату, наслідування, сліпого перенесення способу розв'язання з однієї задачі на іншу.

3. З'явилась здатність самостійно помічати помилки у власних розв'язаннях, виправляти їх, аналізувати їх причини.

4. Протягом уроку учні розв'язують більшу кількість задач. Збільшився відсоток правильних розв'язань.

5. Зросла впевненість у правильності знайденого розв'язання, зменшилась кількість звернень до вчителя із запитанням: “Чи правильно я розв'язав задачу?”.

6. Виявляється прагнення розв'язувати не лише задачі, що пропонуються вчителем відповідно до програми, а й за власною ініціативою розв'язувати більш складні варіанти задач.

7. Підвищився інтерес до предмета.

## **1.2. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ПАТЕРНІВ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ МОВЛЕННЕВОГО ВПЛИВУ І ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГІВ**

У професійній діяльності педагога спілкування входить своїм змістом у предметну діяльність, виступає основним засобом і фактором, визначає якісні характеристики результатів цієї діяльності.

Для успішної взаємодії з учнями недостатньо лише знання учителем основ науки та методики навчально-виховної роботи. Усі його знання і практичні вміння можуть реалізуватися лише через систему живого і безпосереднього спілкування. В силу специфіки педагогічної діяльності, спілкування з фактору, який супроводжує діяльність, перетворюється на категорію професійно значущу, таку, що міститься в самій природі професії. Тобто, педагогічне спілкування виступає не як звичайна форма людської взаємодії, а як категорія функціональна.

У професійній діяльності педагогів спілкування виконує свою прагматичну функцію, тобто відображає потребово-мотиваційні причини і реалізується через спільну діяльність. У педагогічній практиці спілкування – завжди комунікативно-регулятивний процес, який відбувається переважно у формі усного мовлення. Мовлення впливає на сприймання світу і його структурування партнером по спілкуванню. Ефективне використання мови дає змогу педагогу впливати на учнів, тобто мовлення виступає основним інструментом психологічного впливу. Якість цього впливу, якість спілкування, значною мірою залежить від того, як учитель користується мовою: що підкреслює, про що мовчить, як використовує варіативні механізми мови.

Питання мовленнєвого впливу не нове. Перші дослідження мовленнєвого впливу у сфері масової комунікації розпочалися ще в 40-х роках минулого століття. Значний внесок

## 1.2. Методика застосування вербальних патернів для оптимізації ...

у теорію мовленнєвого впливу зробили Г. Лассвелл, П. Лазарсфельд, Г. Оллпорт, К. Ховленд та ін.

У вітчизняній психологічній традиції концептуальні основи психології мовленнєвого впливу ґрунтуються на психології діяльності (О. Леонтьєв, Л. Виготський) та психології спілкування (Б. Ломов, О. Леонтьєв та ін.). З точки зору психології діяльності, мовленнєвий вплив – це введення в поле значень реципієнта нових значень (нове про невідоме), зміна поля значень (нове про відоме), перебудова смислового поля (зміна ставлень особистості до дійсності). О. Леонтьєв визначає мовленнєвий вплив як різноманітні форми соціально орієнтованого спілкування [3].

У 70-х роках минулого століття в Московській психолінгвістичній школі сформувався напрям, який був названий його засновниками “теорією мовленнєвої комунікації” [5]. У рамках цієї теорії мовленнєвий вплив розуміється як регуляція діяльності однієї людини іншою. З’являється низка публікацій з психолінгвістики, в яких аналізуються мовленнєві стереотипи (В. Артемов), проблема “ключових слів” (Л. Сахарний) тощо. Тоді ж вийшла визначна для теорії мовленнєвого впливу робота Ю. Шерковіна – “Психологічні проблеми масових інформаційних процесів”, серія публікацій результатів досліджень Т. Дрідзе. У цих роботах автори виходять з положення, що *мовленнєвий вплив* – це умисна перебудова смислової сфери особистості. За допомогою мови ми можемо спонукати людину розпочати, змінити, закінчити будь-яку діяльність.

Очевидно, що коли ми в такий спосіб визначаємо мовленнєвий вплив, то допускаємо ототожнення мовленнєвого впливу з усіма видами мовленнєвого спілкування. Науковий аналіз дозволяє в кожному акті мовленнєвого спілкування побачити процес досягнення немовної мети, яка в кінцевому результаті співвідноситься з регуляцією діяльності партнера по спілкуванню [2].

Учитель здійснює регуляцію спілкуванням через комунікативні стратегії. Стратегію педагога в навчально-виховному процесі слід розуміти як стратегію, спрямовану на управління процесом створення картини світу, об’єднаної

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

єдиними цінностями та єдиними комунікативними можливостями. Перед педагогом завжди стоїть завдання синхронізації власного когнітивного поля та когнітивних полів учнів. Тому його висловлювання завжди мають характер регулятивної настанови, тобто він завжди намагається здійснити мовленнєвий вплив.

У цьому контексті, найбільш вдалим є звернення до спільних фонових знань, це робить висловлювання більш переконливим, сприяє комунікативному консонансу у спілкуванні. Чим кращі комунікативні можливості педагога, тим активніше відбуваються процеси з формування єдиного когнітивного простору, тим ефективнішим є спілкування.

Професійному спілкуванню педагогів властива когнітивна раціональність, яка експлікується внутрішньою структурою знань, переконань, бажань. Для них характерним є неперервний процес конструювання та уточнення структури очікувань. Таке конструювання відбувається, зокрема, і за рахунок застосування ефективних вербальних патернів. Вербальні патерни можна віднести до основних інструментів мовленнєвого впливу.

Більшість патернів формується в нашій свідомості в дитинстві. Вербальна мова значною мірою відображає існуючі в свідомості і підсвідомості патерни. Однак, патерни – сутність більш широка і багатопланова, ніж слово, а його зміст у різних людей – різний. Точніше – патерни в свідомості різних людей корелюють між собою, але різний досвід робить їх унікальними. Існують не лише індивідуальні, а й колективні патерни, що узагальнюють типовий досвід людей – професійні патерни, які можуть бути сформовані одностороннім, безальтернативним досвідом.

У психології та психотерапії вивчення застосування патернів вербальної комунікації почалося з появою нового наукового напрямку – сугестивної лінгвістики. Її засновниками вважаються Дж. Гріндер і Р. Бендлер, які першими дослідили застосування патернів вербальної комунікації в психологічному консультуванні і описали вербальні патерни відомого психотерапевта М. Еріксона. Це дало їм змогу створити власну класифікацію вербальних патернів, на прикладі пресупозицій: *прості пресупозиції* – власні імена, займенники, визначення,

## 1.2. Методика застосування вербальних патернів для оптимізації ...

класи предметів, визначальники кількості; *складні пресупозиції* – підрядні речення часу які вводяться словами коли, перш ніж після; порядкові числівники – перший, другий; порівняння – більше, менше, вище; порівняльний зворот – такий же, як; маркери повторення – знову, те саме; дієслова і прислівники, які виражають повторення – перекласти, перетелефонувати; уточнюючі прислівники – лише, окрім, за виключенням; дієслова і прислівники, які визначають зміну часу – продовжити, розпочати, закінчити, вже; фактивні дієслова і прислівники – знати, усвідомлювати; оціночні прислівники і прикметники – шкода, чудово, на щастя; прислівники, що позначають низьку ймовірність – раптом, випадково; риторичні запитання тощо.

Мовленнєвий вплив у широкому розуміння можна ототожнити з процесом мовленнєвого спілкування. Дослідження показують, що в будь-якому акті мовленнєвого спілкування комуніканти переслідують певні немовні цілі, які впливають на діяльність партнера по спілкуванню. Ми розглядаємо мовленнєвий вплив у контексті когнітивного спілкування [4]. З цієї точки зору мовленнєвий вплив можна описати як сукупність процедур над моделями світу учасників спілкування, які призводять до передачі знань від одного учасника до іншого.

Модель світу – це організовані в певний спосіб знання про світ, властиві когнітивній системі. У модель світу входять знання про світ, а також цінності, поняття “норми”, “каузований” та інші когнітивні структури, які узагальнюють досвід індивіда.

У сучасних дослідженнях мовленнєвий вплив зазвичай розуміють як маніпулювання, але саме поняття мовленнєвого впливу значно ширше і зовсім не зобов'язане мати такий морально-оціночний аспект. У вузькому значенні мовленнєвий вплив – це ефективне подолання певного бар'єру або – в разі неефективного впливу, – його породження.

Існують деякі сфери життя, в яких мовленнєвий вплив, а часто і справжнє мовленнєве маніпулювання, активно використовується і відіграє важливу роль – це політичні і рекламні комунікації. Інша сфера інтенсивного мовленнєвого впливу з використанням особливостей мовленнєвих форм –

психотерапія. Надзвичайно ефективними за впливом на свідомість людини шляхом добору мовленнєвих форм є всі види мовних мистецтв, зокрема література. Елементи мовленнєвого впливу мають місце і в педагогічній діяльності – у процесі навчання і виховання. Мовленнєвий вплив педагога – це запрошення до взаємодії, тому існує соціальне замовлення на оптимізацію мовленнєвого впливу педагогічній діяльності.

Ефективність спілкування – результат створення учителем, попередньо або оперативно, розумової моделі ситуації спілкування, врахування зворотної реакції, знаходження адекватних форм відповіді, застосування відповідного мовленнєвого репертуару. Ці операції є мислительними за своєю суттю, свідчать про включення мислення в організацію мовленнєвого спілкування.

Таким чином, у професійному спілкуванні учителя мовленнєвий вплив може і повинен плануватися. Однак лінгвістичні механізми комунікації, за допомогою яких вчителі висловлюють власні припущення, значення, очікування – пресупозиції, можуть бути корисними і шкідливими, можуть покращувати якість спілкування і взаємодію, а можуть її руйнувати.

У мовленні існує декілька рівнів, на яких може відбуватися мовленнєвий вплив. Відповідно, можна виділити декілька рівнів аналізу мовних засобів, які беруть участь у цьому впливі. Відомий фахівець у галузі сугестивної лінгвістики І. Черепанова (їй належить термін “сугестивна лінгвістика”) виділяє: а) фонологічний ; б) просодичний (просодія – наголос, приспів); в) лексико-стилістичний – це вимір показників, що характеризують стилістичні особливості текстів; г) лексико-граматичний – визначається співвідношення різних частин мови в сугестивних текстах; д) морфосинтаксичний рівень – синтаксичний аналіз сугестивних текстів.

У своїх дослідженнях ми зупинилися на одиницях вищого рівня: лексичних і синтаксичних, в якості вербальних патернів – пресупозиції.

Пресупозиції як вербальні патерни були обрані з огляду на такі обставини: а) пресупозиції містять елемент інтерсуб’єктивності; б) пресупозиція – це смисловий компонент



## 1.2. Методика застосування вербальних патернів для оптимізації ...

висловлювання, що когнітивно передує висловлюванню і є припущенням про знання; в) вона визначає доцільність і успішність висловлювання, спирається на інформацію контексту і на загальний когнітивний фонд учасників комунікації; г) за рахунок пресупозиції відбувається “прирошення” значення висловлювання; г) пресупозиція описує деякі попередні знання, які потрібні для спілкування і розуміння висловлювань; д) пресупозиція, як образна форма сутності думки, має власні комунікативні параметри прагматичних значень: щирості, відвертості, натяку, недоговореності, лицемірності – співвідноситься з комунікативними намірами, створює ефект впливу, вказує на логіку суджень і оцінок; е) когнітивно-тезаурусний консеквент (пресупозиція) – це смисловий умовивід, який виникає в результаті взаємодії семантичних елементів, вербалізованих у висловлювання з когнітивними значеннями про світ; є) пресупозиція перетворює повідомлення на зміст висловлювання (різні можливі значення).

І, нарешті, оскільки пресупозиції прив’язані до поверхневих структур висловлювань – лексем і лексико-синтаксичних конструкцій, то вони цілком піддаються фіксації і формальному опису та моделюванню.

Аналіз виділених пресупозицій показав, що пресупозиції педагогів з утрудненим і неутрудненим спілкуванням різняться за кількісними і якісними показниками. Так педагоги, що мають труднощі у спілкуванні, використовують меншу кількість пресупозицій (10 проти 16 у комунікативно успішних педагогів). Суттєво різняться і якісні характеристики пресупозицій. Наприклад, в основі запитувальних пресупозицій комунікативно неуспішних педагогів часто лежать некоректні висловлювання: “Чи припинив ти списувати домашні завдання?” Якщо учень відповідає “так”, то передбачається, що він списував, якщо – “ні”, то передбачається, що списував і продовжує списувати.

Інший приклад стосується пресупозицій, які використовують як комунікативно успішні, так і неуспішні педагоги. Наприклад, пресупозиції повинності. У комунікативно успішних педагогів повинність приписується соціальним установкам – це намічено (заплановано, визначено) заради

істини, успіху, вашого майбутнього. Пресупозиції повинності у комунікативно неуспішних – з відтінком фатальності (неминучості): “Ви нічого не можете змінити”, “Я змушена так вчинити”. У комунікативно неуспішних педагогів відзначається високий індекс використання пресупозицій моралізаторства, риторичних, пресупозицій надмірного узагальнення та низької ймовірності.

### **Методика**

*Зміст:* навчити усвідомлювати власні пресупозиції; розпізнавати пресупозиції в мовленні партнерів по спілкуванню; використовувати пресупозиції для вираження позитивних очікувань з приводу результатів спілкування; покращити якість спілкування.

*Мета:* програма, спрямована на набуття навичок впізнавання, способів побудови, прогнозування впливу і ефективного застосування пресупозицій в спілкуванні.

*Психологічний контекст групових занять:* педагоги, що мають труднощі у спілкуванні.

*Кількісний склад групи:* до 10–15 осіб.

*Умови простору і часу:* класна кімната, 3–5 години, 4 дні.

*Форми роботи:* рольові ігри, індивідуальний аналіз, групове обговорення.

### **Заняття 1**

*Мета:* відпрацювання навичок розпізнавання пресупозицій.

*Форма роботи:* індивідуальний аналіз тексту, групове обговорення індивідуальної роботи.

*Завдання:* виявити пресупозиції в тексті, визначити, що висловлюється і що мається на увазі.

*Процедура:*

Психолог надає інформацію, що таке пресупозиція.

**Пресупозиція** – термін лінгвістичної семантики. Це мовне явище досить детально вивчене у лінгвістиці. У широкому розумінні пресупозиція – це загальний фонд знань, загальний

## 1.2. Методика застосування вербальних патернів для оптимізації ...

досвід, яким володіють комуніканти, це зона перетину когнітивних просторів учасників комунікації, яка актуалізується в процесі спілкування. У вузькому – це імпліцитний компонент смислу висловлювання, який повинен бути істинним, щоб висловлювання сприймалось як таке, що відповідає контексту.

Пресупозиції визначаються як сукупність умов, які потрібно задовольнити, щоб зробити доцільним вживання такої структури висловлювання, реалізувати комунікативну мету і забезпечити розуміння висловлювання в його прямому значенні.

Пресупозиція визначає те, що приховане у висловлюванні. Отже, потрібно розрізнати те, що стверджується, і те, що передбачається. Порушення пресупозицій є однією з причин виникнення труднощів у спілкування та комунікативних невдач. Пресупозиція – смисловий компонент висловлювання. Вона когнітивно передує висловлюванню і спирається на когнітивний фонд партнера по спілкуванню, відіграє важливу роль у дискурсах і діалогах, коли висловлювання повинно бути не лише озвучено, а й сприйняте – потрібно врахувати приховані, не явні припущення. Лише за умови правильної оцінки пресупозиції кожним з партнерів можливе повноцінне спілкування. Кожен вислів має свої пресупозиції. Висловлюючись про той чи інший предмет (явище) свідомо чи ні, ми демонструємо певне знання про нього. Кожен вислів допускає певні судження. Будь-яке висловлювання, незалежно від типу (повідомлення, запитання, вимога тощо), містить зміст твердження, тобто те, про що повідомляється, запитується або вимагається, і пресупозиція – фонові змісти. Оскільки пресупозиції містять приховані смисли, то для успішного спілкування потрібно вміти їх використовувати і впізнавати в мовленнєвих висловлюваннях партнерів по спілкуванню.

Наводить приклади пресупозицій:

| <b>Висловлювання</b>                      | <b>Пресупозиція</b>     |
|---|-------------------------|
| Хто з вас перший виконає завдання?        | Усі виконають завдання. |
| Мені подобається, що ви все запам'ятуєте. | Ви все запам'ятуєте.    |

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

| <b>Висловлювання</b>  | <b>Пресупозиція</b>                                |
|---|--|
| Коли ти знайдеш в собі сили виправити двійку з математики?                          | Ти знайдеш в собі сили.                            |
| Тобі варто слідкувати за вимовою.   | У тебе погана вимова.                              |
| На які ще неприємності мені чекати сьогодні?  | Неприємності вже були.                             |
| Тобі варто скласти розпорядок дня, тоді ти встигатимеш виконувати домашні завдання. | Ти не встигаєш добре підготувати домашні завдання. |
| Сьогодні ви поводитите себе краще.  | Зазвичай у вас погана поведінка.                   |

\* Приклади можуть бути іншими, їх кількість можна зменшити або збільшити.

Психолог знайомить з критеріями пресупозитивності висловлювання.

Таким критерієм є факт її збереження при перетворенні речення на запитальне або заперечувальне. Наприклад, висловлювання “Правоохоронні органи продовжують боротьбу з корупцією”. Пресупозиція – правоохоронні органи і раніше боролися з корупцією. Щоб перевірити, чи правильно було виділено пресупозицію, слід побудувати заперечувальне або запитальне речення і переконатися, що в ньому не піддається запереченню і не ставиться під питання. “Правоохоронні органи не продовжують (припинили) вести боротьбу з корупцією”; “Чи продовжують правоохоронні органи вести боротьбу з корупцією?”

Психолог знайомить з типами пресупозицій та словоформами, що використовують комунікативно ефективні і неефективні педагоги.

| <b>Вид пресупозицій</b> | <b>Утворюються за допомогою слів</b> |
|-------------------------|--------------------------------------|
| місця                   | де, звідки, на якій відстані         |
| міри                    | якою мірою, цілком, сповна           |
| образу дії              | як, в який спосіб                    |
| умови                   | коли б                               |

## 1.2. Методика застосування вербальних патернів для оптимізації ...

| Вид пресупозицій                               | Утворюються за допомогою слів   |
|--|---|
| визначення кількості                           | всі, деякі, мало, жоден   |
| визначення часу                                | коли, підчас, до того як  |
| фактивні дієслова                              | знати, розуміти, помічати, усвідомлювати                                  |
| пресупозиція визначення кількості              | всі, деякі, жоден, багато, мало   |
| прислівники                                    | раптом, випадково   |
| запитувальні пресупозиції                      | чому, де, з ким, хто  |
| пресупозиції порівняння                        | більше, менше, вище, краще  |
| пресупозиції дієслова, що означають зміну часу | розпочинати, закінчувати, припинити, продовжити                           |
| власного імені                                 | Олег, Ірина, Світлана...  |
| незгоди  | не обов'язково  |
| необхідності                                   | слід, повинен   |
| заперечення                                    | ні, так, але  |
| примусової причини                             | мусимо, повинні   |
| повтору  | знову   |
| риторичні                                      | хіба, невже   |
| моралізаторства                                | краще, гірше, жорстоко, нерозумно   |
| надмірного узагальнення                        | всі, завжди, повсякчас <i>або у заперечувальній формі</i> – ніхто, ніколи |
| займенники                                     | він, вона, вони   |

Психолог пропонує кожному учаснику групи здійснити аналіз тексту (роздається газетний або журнальний текст); виділити пресупозиції, зазначити, що висловлюється і що мається на увазі; сконструювати по 5 висловлювань, які б містили пресупозиції. Результати обговорюються групою.

**Домашнє завдання:** при перегляді телевізійних програм спробуйте фіксувати пресупозиції у мовних висловлюваннях ведучих інформаційних програм, гостей студії.

## Заняття 2

**Мета:** відпрацювання навичок якісного аналізу висловлювань, що містять пресупозиції.

**Форми роботи:** індивідуальний аналіз, групова дискусія.

**Завдання:** здійснити якісний аналіз висловлювань, виділити пресупозиції, проаналізувати з точки зору ефективності.

*Процедура:*

Усім учасникам роздається набір карток з висловлюваннями, які слід проаналізувати і виділити небажані.

Приклад висловлювань: “Ні, цього ніколи не буде”, “Так, але ви самі винні”, “Ти знаєш, що я права”, “Ви жорстокі”, “Це не розумно”, “Це навіть гірше, ніж я могла собі уявити”, “Ви всі винні в ситуації, що склалася”, “Жоден з вас не зробив спроби виправити ситуацію”, “Знову ви підвели мене”, “З цього часу я вимагаю щоденного звіту”, “Відсьогодні я забороняю будь-які дискусії на цю тему”, “Хіба когось цікавить, що я думаю з цього приводу”, “Тобі слід навчитися відповідати за власні вчинки”, “Ви всі несете відповідальність за успіхи і невдачі нашого колективу”, “Вам не обов’язково повинні дослухатися до моєї думки, але поміркуйте над цим”, “Мене турбує як ти вирішиш цю проблему”, “Я сподіваюсь ви зі мною ще раз порадитесь, після ухваленого рішення в який спосіб діяти”, “Якщо б ти не змінив свою поведінку, було б важко підтримувати дружні стосунки”, “Якби я не вірила у ваші сили, я б не запропонували таке завдання”, “Ми мусимо вирішувати, тому що це наш обов’язок”, “Ви більше працюєте, тому маєте кращі результати”, “Варто продовжувати ці добрі справи”, “Якщо ти раптом зміниш свою думку, дай мені знати”, “Це навіть гірше, ніж я очікувала”, “Ви жорстокі”, “Ви вчинили нерозумно”.

***Приклади аналізу висловлювань***

1. “Хіба когось цікавить, що я думаю з цього приводу”?

Дане висловлювання є риторичним запитанням. У кожному запитанні міститься два елементи: те, що відомо, і те, що вимагає з’ясування. Запитально-риторичні висловлювання є судженнями і не потребують з’ясування. Їх надмірне використання є неефективним.

2. “Ти знаєш, що я права?” Пресупозиція – “я права”. Питання полягає лише в тому, чи знаєш про це ти. Це запитально-спонукальне висловлювання, що спонукає до роздумів, передбачає можливість звернутися за порадою, з проханням, виражає застереження, пом’якшену вимогу.

3. Директивні висловлювання: наказ – “Ти припиниш це?”; попередження – “Вам краще заспокоїтись”; поради, рекомендації – “Я б на твоєму місці ...”. Приховані смисли цих

## 1.2. Методика застосування вербальних патернів для оптимізації ...

висловлювань – я головна – є неефективними і викликають спротив.

4. “Ти можеш виконати це завдання, якщо постарасяся”. Пресупозиція – ти можеш виконати завдання; “Цікаво, хто перший справиться з завданням?”. Пресупозиція – ви всі справитесь із цим завданням. Пресупозиції містять переконання успішності і виражають підтримку.

5. “В усякому разі ти зробив все, що міг”. Пресупозиція “ти не досягнув бажаного результату” містить не пряме зауваження, висловлює підтримку затраченим зусиллям.

6. “Зараз ми почуємо чергове виправдання”. Пресупозиція “були неодноразові виправдання” пригнічує, обмежує можливість висловити аргументи, відстояти власну позицію.

7. “Я переконана, що це потрібно доручити Олені”; “Я хотіла почути від вас позитивну відповідь”. Ці висловлювання не містять можливості вибору, орієнтовані на себе – “Я хочу”, а не на суб’єкта спілкування.

### **Заняття 3**

*Мета:* відпрацювання навичок конструювання пресупозицій.

*Форми роботи:* робота в мікрогрупах, груповий аналіз.

*Завдання:* підготувати сценарій “класної години”.

*Процедура:*

Група ділиться на мікрогрупи (3–5 осіб), кожна мікрогрупа готує власний короткий сценарій “класної години”.

Вимоги до сценарію:

1) у назві сценарію має бути пресупозиція (наприклад, “Чи знаємо ми, що насправді означає допомога другу?”);

2) висловлювання повинні містити пресупозиції: запитальні, спонукальні, підтримуючі, непрямі зауваження, узагальнений суб’єкт, виражений займенниковою формою (всі, кожен, ніхто, хтось), суб’єкт прямої авторизації (я, на мій погляд), директивні висловлювання (поради, рекомендації);

3) після групової дискусії обирається кращий сценарій (той, що більше відповідає вимогам).

## **Заняття 4**

*Мета:* відпрацювати навички використання пресупозицій у “живому” спілкуванні.

*Форми роботи:* рольова гра з відеозаписом і подальшим аналізом.

*Завдання:* провести кількісний і якісний аналіз пресупозицій.

*Процедура:*

1. Мікрогрупа, сценарій якої був обраний для рольової гри, обирає “класного керівника” для проведення виховної години. Решта учасників виконують роль учнів.

2. Після завершення гри група переглядає відеозапис.

3. Складає загальну таблицю пресупозицій, які вживали “класний керівник” та учні.

4. Обговорює результати, визначає пресупозиції, що виявилися не ефективними, пропонує власні варіанти ефективних пресупозицій.

*Досвід застосування*

Завданням нашого дослідження було: виявити пресупозиції, тобто конкретні синтаксичні і лексичні конструкції у висловлюваннях педагогів. Дослідження проводилось у три етапи. На першому, з метою виділення і опису пресупозицій, здійснювався контент-аналіз мовних висловлювань педагогів під час проведення виховних заходів (досліджувалися відеозаписи виховних заходів, поданих на конкурс “Класний керівник року”). За допомогою експертів були виділені ефективні і неефективні вербальні патерни пресупозицій.

На другому етапі (у дослідженні взяли участь педагоги, слухачі “Школи класного керівника”, секції “Спілкування”) здійснювалися психодіагностичні процедури. За результатами психодіагностики були відібрані ті, хто виявив низький і середній рівень володіння технікою спілкування, низький і середній рівень емпатії, високий і середній рівень егоцентризму в спілкуванні, тенденцію до зовнішнього локусу контролю, низький і середній рівень компетентності в часі і тенденцію до зовнішніх референцій.

Для виявлення утруднень у спілкуванні на поведінковому рівні ми використали методику “Вимір техніки спілкування”; для виявлення утруднень спілкування на емоційному рівні –



## 1.2. Методика застосування вербальних патернів для оптимізації ...

“Шкалу емоційного відгуку” А. Меграбіяна і М. Епштейна; для виявлення утруднень спілкування на когнітивному рівні – “Двадцять запитань” Д. Векслера; для виявлення утруднень у спілкуванні на рівні ціннісно-сислової сфери – опитувальник САТ (шкала підтримки, шкала компетентності в часі) і УСК (шкала загальної інтернальності, шкала міжособових стосунків).

На третьому етапі проводився соціально-психологічний тренінг.

Після проведеного тренінгу здійснювалась повторна психодіагностична процедура. За результатами психодіагностики, найбільшою мірою навчання членів експериментальної групи патернам вербальної комунікації – пресупозиціям, вплинуло на їх рівень техніки спілкування, рівень розвитку когнітивного компоненту спілкування, посилило внутрішній локус контролю і внутрішню референцію. Практично не змінився рівень емоційного компоненту спілкування.

## Література

1. Арутюнова Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // Изв. АН СССР. Серия литература и язык. – 1973. – Т. 32. – Вып. 1. – С. 84–90.
2. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
3. Леонтьев О. О. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, СПб.: Лань, 1997. – 287 с.
4. Сіверс З. Ф. Особливості вербальних патернів педагогів як суб'єктів утрудненого спілкування // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2011. – Вип. 27 (30). – С. 291–300.
5. Тарасов Е. Ф. Место речевого общения в коммуникативном общении // Национально-культурная специфика речевого поведения / АН СССР. Ин-т языкознания / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1977. – С. 67–95.

### **1.3. КОГНІТИВНО ОПОСЕРЕДКОВАНІ ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ВЧИТЕЛЯ У ПСИХОТРАВМАТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Педагогічне спілкування є однією з найбільш емоційно напружених сфер професійної діяльності вчителя. Це визначається тим фактом, що задані суспільством вчителю навчально-виховні цілі, як правило, не приймаються учнями, чії нагальні потреби і бажання не збігаються зі шкільними вимогами. Взаємодія вчителя з іншими учасниками освітнього процесу є також досить конфліктогенною: батьки приходять до школи, коли їх викликають або коли вони хочуть “захистити” свою дитину, а шкільна адміністрація здійснює стосовно вчителя здебільшого контролюючі функції (перевірки планів, журналів).

Взаємодія між людьми за наявності конфлікту (зіткнення цілей або точок зору) вже сама по собі є досить емоційно напруженою. Але в контексті професійного спілкування педагогу доводиться розв’язувати ці конфлікти в ускладнених умовах: лімітованого часу, наявності “глядацької аудиторії”, яка ще й прискіпливо оцінює його професіоналізм, з юнацьким максималізмом вважає, що справжній учитель мусить налагоджувати стосунки віртуозно, миттєво, справедливо і не відриваючись від навчального процесу. Легко зрозуміти, звідки в учнів беруться такі нереалістичні очікування щодо вчителя, а от питання про те, як педагоги можуть привласнювати ці штампи і перейматись через свою “невідповідність взірцю”, потребує спеціального аналізу і віднаходження шляхів “лікування”.

Підлітки через свої вікові психологічні особливості схильні конкурувати з дорослими, і одним із способів “перемогти у змаганні” є висування нереалістичних вимог до вчителя і упереджено-критичне оцінювання будь-яких недосконалостей в його поведінці: “Ви теж не виконуєте своїх зобов’язань, а від

### **1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...**

---

мене вимагаєте”. Більше того, школярам підліткового віку притаманно (свідомо або не дуже усвідомлено) перевіряти вчителя на міцність, на витривалість: “А як ти діятимеш в такій незручній ситуації? Як відреагуєш на таку провокацію?”. І подібна поведінка учнів викликана не “неповагою” до вчителя, а власними, притаманними віку проблемами соціалізації. По-перше, це – потреба самоствердитись, підживити віру у свої сили протистояти “дорослим як виду”, не боятися і не коритися “їм”, як у дитинстві (згадайте підліткові забави з анонімним цькуванням зовсім незнайомих дорослих: з балкона, по телефону тощо). По-друге, це – спосіб подолати власні страхи “втрати обличчя”, адже підлітки намагаються поставити дорослих саме в ті ситуації, яких самі бояться найбільше – в ситуації публічного провалу, виявлення перед усіма своєї слабкості, безпомічності. Так само дошкільник, який боїться собак чи чудовиськ, любить зненацька кидатись з галасом на інших, щоб перелякати їх і подивитися на свої страхи зі сторони.

Не тільки на основі психологічних джерел, а і на підставі численних автобіографічних історичних документів, художніх творів можна стверджувати, що найвихованіші діти в найсуворіших школах вдавались до провокацій і критичних висловлень на адресу вчителів, хоча форма цих підліткових “протестів” і залежить від віянь часу. Теперішній етап розвитку суспільства надає учням більше свободи у самовиявленні, ніж можуть дозволити собі вчителі. Це проявляється в тому, що сьогоденні педагоги потерпають вже не тільки від того, що учні не піддаються їх виховним впливам, а все більше від своєї незахищеності перед “психологічними нападами” останніх.

Звідси випливає основна мета нашої роботи – виявлення тих психологічних чинників, що роблять вчителя емоційно вразливим у напружених ситуаціях професійного спілкування, і вивчення шляхів розвитку психологічної захищеності вчителя – його здатності зберігати своє психологічне благополуччя при

виникненні і розв'язанні комунікативних конфліктів.<sup>1</sup> Реалізація поставленої мети здійснювалась шляхом розв'язання таких задач: 1) вивчення інтраперсональних детермінант ефективності особистісної саморегуляції в емоційно напружених ситуаціях спілкування; 2) виявлення особливостей когнітивного опосередкування саморегуляції спілкування, що притаманні більшості вчителів в силу специфіки їх професійної діяльності; 3) створення системи психологічних заходів діагностики і корекції когнітивних самообмежень особистості, що блокують розвиток психологічної готовності вчителя до самостійного розв'язання складних комунікативних задач; 4) активізація суб'єктної позиції педагогів у процесі аналізу і вдосконалення власної стратегії професійного спілкування.

### **Інтраперсональні чинники успішності саморегуляції під час розв'язання складних комунікативних завдань**

Психологічна незахищеність особистості в емоційно напружених комунікативних ситуаціях проявляється у дезорганізації свідомої регуляції діяльності і, як наслідок, у невдоволенні партнерами, собою і взаємодією. Успішна саморегуляція в суб'єктивно складних комунікативних ситуаціях полягає у прийнятті таких контекстних задач і виборі такої стратегії подолання труднощів, які дають змогу досягати прийнятих цілей за наявних умов. Проблема втрати мети, постановки нерелевантних задач і вибору неконструктивних стратегій комунікативної взаємодії пов'язується більшістю дослідників (В. Маралов, О. Соколова, О. Тихомиров, Г. Віткін) з потраплянням особистості у стан афекту, який порушує когнітивну діяльність з розв'язання задачі й призводить до

---

<sup>1</sup> Психологічне благополуччя ми розглядаємо як комплексний показник біопсихосоціального здоров'я особистості, що включає не лише задоволеність собою і своїм життям, але й орієнтованість на прогресивний розвиток якості своєї взаємодії із середовищем: на його перетворення і на вдосконалення себе як суб'єкта діяльності [2; 6; 12–15].

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

імпульсивного реагування на рівні інфантильних автоматизмів поведінки в конфлікті. Когнітивні процеси в такій ситуації починають обслуговувати афективні і вся пізнавальна система особистості переходить на більш примітивний рівень функціонування. У контексті саморегуляції комунікативної поведінки це проявляється у втраті свідомо прийнятої мети, в активізації інфантильних психологічних захистів (викривлення сприймання та інтерпретації дійсності), у звуженні доступних альтернатив програмування діяльності й тиражуванні стереотипів захисної поведінки.<sup>2</sup>

Інтраперсональними детермінантами таких збоїв у саморегуляції вважаються особливості суб'єктивного відображення умов життєвої ситуації (певних аспектів реальності) і себе самого як суб'єкта діяльності (свого психологічного потенціалу). Ступінь адекватності психічного відображення та інтерпретації дійсності визначає вміст суб'єктивних образів, що регулюють поведінку і діяльність особистості (Л. Анциферова, Л. Виготський, Ю. Швалб). Успішність організації і регуляції комунікативної діяльності, відповідно, буде визначатися тим, які аспекти реальності і наскільки повно відображає особистість, якими смислами (суб'єктивними значеннями) вона наповнює ситуацію, з якими конструктами життєвого досвіду співвідносить свої цілі – задачі – моделі умов – програму дій – оціночні стандарти – та способи корекції діяльності [7].

Конфліктна компетентність особистості (за Л. Петровською) може різнитися від однієї ситуації до іншої: один тип конфліктної взаємодії вона опановує легше, ніж інший [16]. Такий феномен “парціальної психологічної захищеності” особистості в спілкуванні можна пояснити тим, що регуляція комунікативної діяльності в цих контекстах відбувається на основі різних суб'єктивних образів “Себе-у-Ситуації”. Одні з них є більш адекватними, внутрішньо інтегрованими,

---

<sup>2</sup> Захисні дії розглядаються в сучасній психології як прояв психологічної незахищеності особистості, оскільки вони спрямовані на створення ілюзії благополуччя за рахунок самообмеження її відкритості досвіду і прогресивним змінам [6; 9; 24].

узгодженими, а інші – дискретними, внутрішньо суперечливими, конфліктними. Якщо регуляція діяльності відбувається на основі такого суперечливого образу “Себе-в-Ситуації”, то будь-які поведінкові прояви опонента можуть актуалізувати ці внутрішні протиріччя, внаслідок чого руйнуються процеси когнітивної регуляції діяльності і відбувається відкат до інфантильних автоматизмів реагування в конфлікті. Така дезорганізація діяльності робить неможливим досягнення цілей і збереження психологічного благополуччя особистості. Звідси і низька стресостійкість особистості, і підвладність її маніпуляціям, і суб’єктивна непереносимість певних людей. І, безумовно, надмірна афектація, пов’язана з виникненням подібних ситуацій або з їх прогнозуванням.

У наших емпіричних дослідженнях роль афективного стану вчителя у збоях його саморегуляції підтверджується тим фактом, що більшість досліджуваних при відстроченому рефлексивному аналізі стресогенної ситуації, коли психо-емоційний стан нормалізується, здатні не лише виявити свої поведінкові помилки, а й продукувати більш ефективні стратегії подолання комунікативних труднощів. Це свідчить про достатній рівень когнітивних здібностей людини при недостатній можливості використовувати їх у напружених комунікативних ситуаціях. Відповідно, подальший пошук психологічних детермінант успішності саморегуляції передбачає вивчення тих особистісних чинників, що впливають на баланс когнітивних та афективних регуляційних процесів.

Зворотний зв’язок між рівнем афекту і якістю когнітивної діяльності особистості є добре відомим психологічним фактом: що вище рівень стресу, то гірше даються людині інтелектуальні задачі. Практичне втілення цієї залежності, полягає не лише в тому, що потрапляння в афективний стан блокує ефективність саморегуляції діяльності, але і в можливості запобігати дистресу шляхом активізації пізнавальних процесів. Когнітивна активність, насправді, запобігає надмірній афектації, але питання в тому, як може вчитель підтримувати таку активність у напружених ситуаціях спілкування. Широко розповсюджені популярні рекомендації, що радять під час комунікативного конфлікту “додавати двозначні числа”, “утримувати в полі

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

активного сприймання сім предметів” або “здійснювати уявні перетворення чи перевдягання опонента” можуть деколи спрацьовувати, але для цього потрібно заздалегідь підготуватися і віддати керівну роль у взаємодії іншій стороні. Як правило, учитель не має змоги таке собі дозволити (хіба що при взаємодії з розгніваною адміністрацією).

Інша справа, якщо когнітивна активність не стимулюється штучно, а породжується безпосередньо виникненням труднощів спілкування, якщо вони сприймаються людиною як комунікативні задачі, що дають змогу навчитися їх розв’язувати. Саме пізнавальна мотивація дозволяє зацікавлено ставитись до позиції опонента, заглиблюватись в його і в свої суб’єктивні смисли, аналізувати почуття і потреби учасників взаємодії і шукати оптимальні шляхи розв’язання непорозумінь.

Позитивний вплив пізнавальної мотивації (на відміну від мотивації досягнень) на успішність саморегуляції при розв’язанні когнітивних задач відзначається багатьма дослідниками (Е. Усманова, О. Соколова, О. Тихомиров). Механізм такого різноспрямованого впливу можна вбачати в тому, що пізнавальна мотивація активізує когнітивні процеси саморегуляції, а мотивація досягнень – афективні. Оскільки конфліктні комунікативні ситуації самі по собі є афективно насиченими, то прагнення людини перемогти, не поступитись, не згнъбитися тощо лише додають їй зайвої афектації.

Результати емпіричних досліджень<sup>3</sup> дозволяють констатувати, що в напружених комунікативних ситуаціях вчителі дуже рідко відчують пізнавальний інтерес (лише 16 % висловлень містять натяки на нього). Виявилось також, що рівень пізнавальної мотивації в сфері спілкування у досліджуваних позитивно пов’язаний не лише з рівнем успішності їх професійної комунікації ( $p < 0,01$ )<sup>4</sup>, а і з рівнем психосоматичного здоров’я ( $p < 0,05$ )<sup>5</sup>. Тобто вчителі, які переважно орієнтовані на цінність пізнання в багатьох інших

---

<sup>3</sup> Контент-аналіз результатів виконання методики незакінчених речень.

<sup>4</sup> Експертна оцінка старшокласниками продуктивності педагогічної взаємодії.

<sup>5</sup> Опитувальник соматичних проявів тривоги Шихана.

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

сферах життєдіяльності, не сприймають конфліктну взаємодію як когнітивну задачу. Закономірно постає питання про чинники блокування розвитку пізнавальної мотивації у сфері професійного спілкування вчителя.

Спираючись на представлені в літературних джерелах дослідження впливу умов когнітивної діяльності на її мотивацію, можна дійти висновку, що одним з провідних психологічних чинників, які блокують пізнавальні мотиви і активізують мотиви досягнень є переживання людиною власної неспішності [15; 19; 21; 26]. Роль переживання власної успішності в ефективності пізнавальної діяльності доведена чисельними психологічними експериментами: так досліджувані, яким штучно створювали ситуацію неспішності при розв'язанні простих когнітивних задач (гра в "Уголки"), швидко втрачали інтерес до самого процесу гри, не шукали свої помилки і не вдосконалювали свої уміння, а зациклювались лише на досягненні успіху (перемогти, а не вчитися). А оскільки досягти його без освоєння закономірностей гри не вдавалося, то шукали змоги відмовитись від роботи [21].

Що стосується комунікативної діяльності, то однозначно оцінити її ефективність чи продуктивність взагалі неможливо у зв'язку з багатовимірністю ввідних і необмеженістю варіантів програм комунікативних дій. Тому переживання невдач у комунікативній взаємодії сильно залежить від суб'єктивних критеріїв оцінки, на які орієнтується особистість. Якщо вчитель тлумачить успішне педагогічне спілкування як безконфліктну взаємодію зі сповненими поваги до вчителя учнями, які радо виконують шкільні вимоги і правила (бо вчитель зумів їх переконати і зацікавити), в якій педагог постійно відчуває і проявляє свою любов до дітей, безпомилково виправляє їхні недоліки і розвиває потенційні задатки, а сам являє собою взірець всебічно розвинутої особистості<sup>6</sup>, то кожна хвилина реального педагогічного спілкування буде сприйматися ним як прояв власної неспроможності. Очевидна недосяжність поставлених задач не лише штучно створює ситуацію

---

<sup>6</sup> У цьому переконують більшість підручників з педагогіки.



переживання неспішності, а і виключає цю сферу професійної реалізації вчителя з кола його пізнавальних інтересів.

## **Професійно зумовлені чинники високої стресогенності конфліктних ситуацій взаємодії для вчителя**

На основі теоретичного аналізу фахової літератури і власної практики психологічної допомоги педагогічним працівникам можна стверджувати, що висока вразливість учителя в ситуаціях конфліктної міжособистісної взаємодії спричиняється самою специфікою його професійної діяльності. До професійно зумовлених чинників високої стресогенності для вчителя міжособистісних конфліктів, зокрема, належать:

1. Суб'єктивна інтерпретація вчителями самого факту виникнення конфлікту у професійній діяльності як ознаки своєї професійної неспішності: “У справжнього вчителя не може виникати подібних конфліктів”<sup>7</sup>, “Його всі люблять”, “Його авторитет всі визнають, він уміє всіх зацікавити, переконати, зачарувати...”. (Хоча життєвий досвід переконує, що навіть естрадні гумористи, які мають лише одну ціль – розважати глядачів, не можуть подобатись усім.)

Професійне спілкування вчителя об'єктивно не може бути стовідсотково успішним, оскільки в ньому виникає безліч ситуацій, в яких просто неможливо узгодити потреби, цілі й очікування всіх учасників освітньої взаємодії. Проте переживання невдачі має, крім об'єктивної, ще і вагому суб'єктивну складову: люди по-різному оцінюють продуктивність своєї діяльності за однакових об'єктивних показників її успішності, що пов'язано з індивідуальною системою оціночних стандартів.

---

<sup>7</sup> Ці цитати, як і подальші, є конспектом висловлень педагогів, які брали участь у проведених нами рефлексивно-творчих психологічних тренінгах.

У наших емпіричних дослідженнях<sup>8</sup> було виявлено, що майже 70 % ознак успішності педагогічного спілкування, які назвали в якості своїх орієнтирів досліджувані вчителі, були оцінені ними самими при більш детальному розгляді під час спеціально організованої групової дискусії як “застарілі”, “нереалістичні”, “нежиттєспроможні”, як такі, що заважають практикам створювати власні моделі оптимізації педагогічного спілкування. Це ставить перед нами питання про те, чим зумовлена така відданість вчителів нав’язаним ззовні оціночним стандартам і як можна попередити й подолати цю ситуацію.

2. Схильність оцінювати себе і свою поведінку на основі соціально заданих стандартів належного. Питання про те, як “справжньому вчителю” належить поводитись у подібній ситуації, є руйнівним для саморегуляції комунікативної діяльності, оскільки воно відвертає увагу від усвідомлення своїх власних потреб і узгодження їх з умовами конкретної ситуації (“Як я хочу і можу діяти в цій ситуації”). Намагання реалізувати в спілкуванні соціально задані взірці не дає змоги бути уважним до перебігу взаємодії, помічати свої вдалі і невдалі інтеракції і робити висновки з метою самовдосконалення. Замість цього оцінюється лише результат взаємодії (як правило, негативний) і виникають тривожні переживання власної невідповідності взірцю (мене навряд чи можна назвати “правильним вчителем”).

Одним із провідних механізмів актуалізації в свідомості людини певного типу “Я-розбіжностей” (невідповідності належному чи ідеальному) є включення її в діяльність, що вимагає активного використання цих стандартів [26]. Активізовані в такий спосіб стандарти потім переносяться на самооцінку особистості, причому за наявності у неї значимих “Я-розбіжностей” належного (розриву між уявленнями про “Себе-реального” і “Себе-яким-належить-бути”) призводять до відчуття тривоги, а за наявності “Я-розбіжностей” ідеального (між образом “Я-реального” і “Я-ідеального”) – до відчуття туги і пригніченості. В наших опублікованих дослідженнях було переконливо доведено, що у вчителів значимо переважають “Я-

---

<sup>8</sup> Техніка полілогу в контексті методу групового “рефлексивно-творчого” тренінгу.

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

розбіжності” належного, які тісно пов’язані з дуже високими показниками в цій професійній групі соматичних проявів тривоги [12–15]. Це можна пояснити специфікою їх професійної діяльності, яка вимагає активного використання загальностверджених еталонів належного для оцінювання діяльності й поведінки учнів, що сприяє переносу цих стандартів у визначення власної ефективності й спричиняє хронічне переживання своєї “невідповідності”.

3. Відчуття власної неефективності в розв’язанні складних комунікативних задач знижує у вчителя бажання розвиватись у цьому напрямі. Це загальна психологічна тенденція самозбереження. Наприклад, учні, які вважають, що їм “не дається” певний предмет, втрачають до нього інтерес. Проте вчителі не можуть відмовитись від професійного спілкування і, більше того, в силу своєї відповідальності прагнуть “добре виконувати свою роботу”. Внаслідок цього зона уваги переноситься з самого процесу розв’язання комунікативних задач на його результат – успіх. І тут виникають серйозні проблеми, оскільки на високі оцінки успішності педагога при розв’язанні конфліктних ситуацій сподіватись не приходиться. І не тому, він не гідний таких оцінок, а тому, що учні не здатні цього оцінити, а якщо оцінять, то не здатні щиро це визнати. Отже вчителям, у яких мотивація досягнень у професійній взаємодії (“треба гідно впоратись із проблемою”) сильно переважає над пізнавальним інтересом (“цікаво розібратися, як воно спрацьовує”) доводиться не лише постійно складати іспити з “неулюбленого предмета”, а і отримувати за це виключно негативні зовнішні оцінки. І це, безумовно, не сприяє їх психоемоційному благополуччю.

4. Ще одним вагомим чинником, що впливає на високу вразливість педагога у конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії є подібність цих комунікативних ситуацій у професійній і особистій сферах життя вчителя (виховання власних дітей, розв’язання сімейних конфліктів). Така інтерференція сфер життєвої реалізації особистості призводить не лише до переносу вчительської позиції в особистісні стосунки, що є загальновідомим феноменом, а і до неможливості переключатись на інші види діяльності, в яких не

актуалізувалися б негативні переживання, пов'язані з “професійною неуспішністю”.

Іншими словами, якщо лікар або інженер можуть відпочити від своїх робочих проблем у колі сім'ї чи друзів, то вчитель, маючи дуже подібні професійні і сімейні функції, не може вдома переключитися на іншу діяльність. Тому сімейні труднощі знову нагадують йому про робочі проблеми (про нездатність ефективно взаємодіяти). При цьому об'єктивно сімейні стосунки можуть складатися цілком задовільно, але хвороблива акцентованість на своїх невдачах у спілкуванні зумовлює надмірну вразливість у конфліктах і постійне переживання “своєї неуспішності”.

Усі перелічені вище професійно зумовлені чинники надмірної вразливості вчителя у ситуаціях конфліктної взаємодії визначають високу суб'єктивну значимість для нього успішності педагогічного спілкування, роблять цю успішність суб'єктивною “надзадачею”, а отже спричиняють збої у саморегуляції при розв'язанні подібних комунікативних труднощів внаслідок надмірної афектації.

Для того щоб допомогти вчителю конструктивно управляти взаємодією, потрібно змінити його ставлення до труднощів у професійному спілкуванні. Це ставлення, як показано вище, базується на інтроєктованих (зовнішньо нав'язаних) стереотипних уявленнях щодо мети, способів і критеріїв оцінки педагогічної взаємодії, які є відірваними від реальності і не лише не сприяють підвищенню комунікативної компетентності вчителів, а і блокують її розвиток через те, що змушують педагогів переживати свою невідповідність цим стандартам. Переживання власної неефективності не лише знижує психоемоційне благополуччя вчителя, а і блокує пізнавальну активність, спрямовану на розв'язання складних комунікативних задач. Тобто завищені претензії до власної комунікативної компетентності, зумовлені відданістю ідеалізованим моделям педагогічного спілкування, шкідливо впливають як на здоров'я, так і на професійну успішність учителя.

## **Технологія психологічної допомоги вчителям у створенні власних моделей оптимізації професійного спілкування**

Технологія психологічної допомоги особистості в перегляді і верифікації її когнітивних стереотипів є добре розробленою в теорії психологічного консультування і тренінгової роботи. Сутність її полягає в активізації процесів особистісної рефлексії своїх когнітивних конструктів, усвідомлення їх помилковості або застарілості і трансформації їх згідно з набутим або по-новому переосмисленим індивідуальним життєвим досвідом. Спираючись на розроблену І. Семеновим і С. Степановим [18] методологію рефлексивно-творчого тренінгу і результати наших теоретико-емпіричних досліджень, нами було створено і апробовано модель “Тренінгу психологічної захищеності вчителя у напружених ситуаціях спілкування”. Тренінг призначено для проведення в педагогічному колективі з кількістю учасників до 15 осіб. Проводити його можуть шкільні практичні психологи, які пройшли спеціальний курс підготовки. Пояснювальна записка і тематичний план тренінгу представлено в додатках (див. додаток 1 на с. 106).

***Основними етапами запропонованої нами модифікації рефлексивно-творчого тренінгу є:***

1. *Актуалізація індивідуальних проблем професійного спілкування (виявлення суб'єктивно стресогенних ситуацій конфліктної взаємодії, аналіз особистісних причин своєї високої вразливості в одних ситуаціях і відносно меншої в інших, рефлексія тих способів психологічного захисту, які використовуються в емоційно напружених ситуаціях та можливих причин їх недовіри). Методи:* робота з опитувальниками (див. додатки 2–5 на с. 109–118), обговорення в групі своїх ідей, думок, питань і сумнівів. На цьому етапі відбувається актуалізація суб'єктивної комунікативної проблематики учасників тренінгу, створюється групова атмосфера відкритості і довіри.

2. Вибір групою тих проблемних ситуацій професійного спілкування, що становлять труднощі для більшості учасників (пошук спільної проблематики і створення мотивації до відповідальної співпраці з колегами). Розроблення програми занять, адаптація і прийняття правил групової роботи. Постановка учасниками тренінгу індивідуальних задач, які бажано розв'язати під час роботи групи (збір і уточнення очікувань, побоювань, побажань). На цьому етапі здійснюється узгодження індивідуальних очікувань учасників з умовами і можливостями їх реалізації в рамках тренінгу.

3. Групова дискусія-полілог за темою “Професійне спілкування вчителя, умови і критерії ефективності”. Дискусія організовується за принципами мозкового штурму, зокрема: обов'язкової участі, фіксації, активного слухання (обов'язкові питання на розуміння), безоцінності висловлень, “дорощування” тощо. У процесі групової дискусії учасники тренінгу усвідомлюють і переоцінюють ті стандарти, за якими інші члени групи і вони самі підходили до оцінки професійного спілкування, виявляють і дискредитують хибні переконання та поведінкові стереотипи, які перешкоджають особистісному і професійному зростанню, легітимують особистісні цінності, з опорою на які можна самостійно обирати цілі і засоби професійного спілкування.

Обговорення проводиться в два етапи: на першому етапі взаємодія учасників обмежується лише запитаннями на розуміння (уточнення, роз'яснення), в ході відповідей на які автори висловлень можуть виявити непослідовність, суперечливість чи незакінченість власних позицій. І лише на другому етапі (круг ставлень) дозволяється констатація своєї згоди чи незгоди з чимось позиціями. Таке розведення в часі “роботи розуміння іншого” і “презентації себе” дає можливість кожному самостійно переглянути свої когнітивні стереотипи і не втрапити в захисну позицію на кшталт “моя думка – найкраща”. До речі, на друге коло залишається значно менше бажаних посперечатись, ніж було спочатку, а зупинити цю активність її відстрочуванням набагато легше, ніж заборонаю. Наприкінці обговорення учасники тренінгу оформляють

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

інтелектуальний продукт групової роботи, в якому інтегрують всі конструктивні ідеї, що були породжені в групі.

На цьому етапі відбувається прийняття на себе відповідальності за зростання майстерності у розв'язанні конфліктних ситуацій (ніхто не може краще за мене знати, як я можу налагодити стосунки у конфлікті, і ніхто не зможе цьому навчити, але у мене достатньо ресурсів і практики, щоб навчитися цьому самостійно). Ідеалізовані і нереалістичні цілі, які не можуть регулювати діяльність, замінюються на цілком дієві і досяжні. Наприклад, замість: “Довести, переконати, змусити виправитись” – просто: “Щиро висловити свою позицію так, щоб опонент її почув і не образився”. Іноді трапляються справжні особистісні відкриття: “Я чомусь не розділяла мету і спосіб, тому думала, що не можу постояти за себе, оскільки не вмю і не хочу когось ображати”.

4. Наступні етапи тренінгової роботи (їх може бути декілька, залежно від часових рамок) спрямовані на *практичну апробацію і верифікацію* тих *індивідуальних напрацювань* (висновків, рішень, уточнень суб'єктивної інформаційно-орієнтувальної основи діяльності), що створені у процесі попереднього рефлексивно-творчого процесу. Для того, щоб когнітивні конструкції, оновлені на більш високому рівні усвідомлення, не витіснились, їм потрібно почати працювати, що забезпечується шляхом переносу напрацьованих ідей в практику індивідуального цілепокладання, оцінки і корекції своєї комунікативної діяльності, планування майбутнього.

Результати апробації розробленої нами моделі рефлексивно-творчого тренінгу показали, що у більшості учасників (від 54 до 80 %) спостерігається зниження емоційного напруження при моделюванні ситуацій конфліктного спілкування, а також зменшуються показники дисбалансу в системі особистісних ставлень до оточення (додаток 5 на с. 114).

## **Основні техніки психологічного захисту та їх порівняльна ефективність у діловому спілкуванні<sup>9</sup>**

Методи захисту від “психологічних атак” у спілкуванні<sup>10</sup> можна звести до трьох базових технік, які різняться за ефективністю сприяння продуктивності взаємодії і збереження психоемоційного благополуччя особистості. Такими техніками є “дистанціювання від агресора”, “контратака” і “дослідження”<sup>11</sup>.

*Техніка “дистанціювання”* полягає в тому, що в момент атаки “жертва” намагається віддалитися від неприємної ситуації: думати про щось приємне, переключати увагу на щось стороннє. Прикладом такого захисту може бути чоловік, який у відповідь на докори дружини ховає обличчя за газетою чи телевізором, або учні, які не хочуть слухати претензій вчителя і демонстративно займаються своїми справами, мовляв “говоріть, говоріть, ви нам не заважаєте”. Незважаючи на те, що у опитуваних нами педагогів люди, які дистанціюються, викликали роздратування, більшість наших респондентів, тим не менш, зазначали, що вони самі б хотіли опанувати цю техніку.

---

<sup>9</sup> Метою цього тексту є самостійне ознайомлення учасників тренінгу з основними групами технік захисту від “психологічних атак”. Ці матеріали бажано роздавати членам групи після того, як вони вже практикували засоби “активного слухання”.

<sup>10</sup> Психологічним нападом для людини може стати будь-яка дія або висловлення співрозмовника, яке викликає відчуття емоційного дискомфорту. Відповідно, засобами захисту від психологічних атак, в такому контексті, ми називаємо когнітивні та поведінкові дії, за допомогою яких людина намагається подолати неприємну комунікативну ситуацію і відновити своє психоемоційне благополуччя.

<sup>11</sup> У спеціальній літературі [3; 23] є більш детальні класифікації технік психологічного захисту. Ми взяли за основу класифікацію А. Сафрова [17] як таку, що найбільше збігається з уявленнями досліджуваних нами вчителів.



### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

Таку популярність техніки дистанціювання можна пояснити її широкою представленістю у псевдопсихологічних посібниках, а також у літературі з екстрасенсорики, біоенергетики, магії. На енергетичному рівні це описується як спроба оточити себе захисним полем, бар'єром, скафандром, енергетичним вихором тощо і тим самим не пропустити в себе “негативну енергію” агресора. Існує навіть думка про те, що енергія агресора “відіб'ється від стінки” і повернеться до нападника. Якщо це й справді так, то варто було б замислитися над питанням про те, як використовує цю додаткову енергію розлучений неухагою нападник.

Спіраючись на свій комунікативний досвід, більшість наших досліджуваних відзначали, що і у них самих, і у їхніх партнерів по спілкуванню при відчутті “стіни” виникає непереборне бажання її зламати, для чого максимально підвищуються сила і влучність “ударів”, а часто використовуються навіть заборонені прийоми, після яких захисний бар'єр руйнується разом із стосунками. Як правило, наслідки такої взаємодії є травматичними для обох сторін.

Більшість опитаних, як з'ясувалося, неодноразово вдавались до застосування цієї техніки, але були невдоволені її результатами, який пов'язували зі своїм невмінням (“я, напевно, не так щось робила”). Проте, ті недоліки дистанціювання, які відзначали досліджувані, були однаковими у всіх, що можна трактувати як недоліки комунікативної техніки, а не її застосування. До списку цих недоліків увійшли: висока енергоємність (відчуття виснаженості навіть за умови утримання кордонів); тривалий негативний вплив на психоемоційне благополуччя (те, що хотілося сказати опоненту, залишається невисловленим і ятрить, “крутиться в голові”), неможливість активно включитися в ситуацію (бар'єр знижує чутливість не лише до неприємних аспектів ситуації, а і до її ресурсів – тих моментів, які могли б стати поворотними в стосунках і в організації спільної діяльності; коли згодом ці аспекти досвіду усвідомлюються (або вигадуються), виникає відчуття втрачених можливостей (“ось як треба було відреагувати!”).

У цілому про дистанціювання як техніку психологічного захисту в діловому спілкуванні можна сказати, що її ефективність є значно меншою, ніж прийнято вважати. Коли наші досліджувані звертались до власного життєвого досвіду використання цієї техніки або до рефлексії своїх переживань при взаємодії з кимось, хто “дистанціюється”, – вони, як правило, приходили до висновку про недоречність дистанціювання у процесі ділового спілкування. До основних недоліків цієї техніки психологічного захисту слід віднести те, що вона не лише не сприяє позитивному розвитку стосунків і спільної діяльності, а і провокує посилення міжособистісних напружень без створення умов для розв’язання конфліктів.

*Техніка “контратаки”* є найбільш поширеною у повсякденному міжособистісному спілкуванні, при тому, що свідомо її ефективність визнають не більше як 15 % опитаних нами респондентів. Це означає, що здебільшого люди вдаються до цієї техніки захисту підсвідомо, автоматично відтворюючи дитячі сценарії поведінки. У народному фольклорі цей сценарій підтримується такими розповсюдженими сентенціями, як: “Кращий спосіб захисту – це напад”, “Моє слово – зверху”, “Переможець “зробив” суперника”... Люди, які вважають себе “беззахисними”, часто переживають через те, що “не можуть відстояти свою думку”, розуміючи під цим своє невміння або небажання “відбрити” нападника гострим словом, поставити його на місце, нанести влучний удар, зачепити за живе... Тобто, підсвідомо вони сприймають контратаку як єдину можливість психологічного захисту, хоча і не визнають її ефективності.

В енергетичному плані контратака являє собою відтворення жертвою того енергетичного впливу, до якого вдається нападник. Контратака, як правило, переходить у звичайну сварку, наприклад, “бодання позиціями”: “Ти не зробиш цього...” – “А от і зроблю...”, “Не можна...” – “Можна...”, або в “перестрілку оцінками”: “Ти ні на що не здатний!” – “На себе подивись!”, “Ти козел!” – “Тупа курка!” тощо. У результаті подібного роду взаємодії енергетичний ресурс обох сторін виснажується і першим здається той, у кого більше не залишається сил. При цьому вважати переможцем іншого “бійця” теж не можна, оскільки після тимчасового

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

енергетичного підйому, швидко настає сильний спад, від якого йому також доводиться довго і складно оговтуватись.

Вдаватись до контратаки має сенс лише тим, хто беззаперечно переконаний у своїй силовій перевазі і впевнений, що ціна перемоги не буде занадто високою. Такий додатковий ресурс “непереможності” дає позиція начальника або дорослого при взаємодії з молодшими дітьми, але за умови, що стосунки для нас не мають суб’єктивної цінності. Проте, якщо це підлеглі, з якими начальник планує надалі співпрацювати, або діти, з якими доведеться спілкуватись і в майбутньому, то сьогоднішня перемога в техніці контратаки закладає в стосунки міну сповільненої дії. Переможена сторона накопичує не лише злість та образу, а і бойовий гарт для наступних сутичок.

У цілому техніку контратаки можна охарактеризувати як просту для засвоєння (щоб нанести удар у відповідь, не треба нічого вигадувати, слід просто віддзеркалювати дії нападника), але важку для використання (як би добре людина не навчилася пікіруватись, вона виснажується у сутичках, руйнує не лише стосунки, а і власне здоров’я). Крім того, техніка контратаки небезпечна ще й тому, що за сутністю вже є словесною бійкою, а отже легко може перейти у фізичну форму, якщо у когось із суперників забракне слів. Тому сфера доцільного використання цієї техніки обмежується випадковими сутичками із зовсім сторонніми людьми, яких можна не боятись і з якими можна більше не зустрічатись.

Оптимальну для ділового спілкування техніку захисту від психологічної атаки ми умовно назвемо “дослідженням”<sup>12</sup>. За умов застосування цієї техніки “жертва” не “приймає вогонь на себе”, а досліджує психологічні підстави нападу (навіть якщо сам нападник їх не усвідомлює) і вступає у взаємодію з приводу цих підстав, а не з приводу їх поведінкових (агресивних)

---

<sup>12</sup> Цю техніку також називають “активним слуханням” (М. Форверг, Н. Хряцова), “роботою розуміння” (К. Роджерс, Ю. Ємельянов), “переходом у позицію дослідника (Дж. Келлі), “психологічною амортизацією” (М. Літвак, А. Сафронов), інтера́кціями з позиції “дорослого” (Е. Берн, Т. Харріс), заміною “Ти-висловлень” на “Я-висловлення” (Р. Ассоджіолі).

проявів. Техніка “дослідження” дає змогу не просто вийти із “зони обстрілу”, а і отримати доступ до “штабу армії супротивника”, до управління його переживаннями та діями з метою переведення руйнівної енергії нападу в русло конструктивної взаємодії.

Можливість управляти певними процесами потребує розуміння їхньої природи. У найзагальнішому вигляді психологічна модель особистісної регуляції комунікативної діяльності виглядає так: 1) сприйняття поведінкових проявів партнера – вербальних чи невербальних, наприклад, пози, погляду, тону, змісту висловлень; 2) суб’єктивна інтерпретація (з різним ступенем адекватності) намірів чи ставлень співрозмовника, наприклад, як неприйнятних, несправедливих, образливих, принизливих; 3) вибір поведінкових способів впливу на оточення з метою змінити неприємну ситуацію, позбутися негативних переживань та емоцій. Ці способи впливу можуть бути більш або менш конструктивними, тобто сприяти або перешкоджати поставленій меті. Якщо людина вдається до психологічного нападу, вона діє апіорі неконструктивно, хоча б тому, що в будь-якому віці вже має досвід неефективності такого способу взаємодії. Чим же може бути зумовлено відтворення неконструктивних моделей спілкування?

На основі наведеної моделі особистісної регуляції комунікативної діяльності можна виокремити принаймні три групи суб’єктивних чинників, що спричиняють агресивну поведінку у спілкуванні. Це – “когнітивні помилки”, які перешкоджають повноцінному сприйняттю реальності, її адекватній інтерпретації і осмисленому вибору відповідних меті і ситуації методів розв’язання комунікативних труднощів. Розглянемо детальніше психологічну природу цих **“когнітивних помилок”**.

Перший варіант збоїв у саморегуляції поведінки зумовлений *викривленим (специфічно вибірковим) сприйняттям реальності*. Феномен вибірковості уваги (Г. Салліван) означає, що люди сприймають світ по-різному тому, що їхню увагу привертають різні речі. Така вибірковість уваги зумовлює не лише те, що людина може не помічати певний пласт реальності, а і те, що вона вириває з контексту певні стимули, які дуже хоче

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

або дуже боїться помітити. Фільтр уваги “агресора” може бути налаштований так, щоб помічати найменші натяки на зневагу, зверхність, упередженість оточення. У такому разі людина ніби зациклюється на несправедливості і всюди вбачає упереджене ставлення до себе, тоді як явні прояви уваги, симпатії, вдячності – просто не помічає. Внаслідок дії таких фільтрів людина бачить лише прояви несправедливості світу і постійно переживає образу і відчуває бажання помститися оточенню.

Другою групою когнітивних помилок, що породжують збої у саморегуляції комунікативної діяльності, є *хибна інтерпретація поведінкових проявів партнера*. Як відомо, людина переживає (страждає, ображається, злиться) не через самі події, а через ті смисли, якими вона їх наділяє. А ця інтерпретація може бути в більшій мірі зумовлена внутрішніми проблемами особистості, ніж діями оточення. Наприклад, людина, яка ідентифікує свою цінність з бездоганністю (правильністю) своїх думок і позицій, схильна інтерпретувати будь-які “тертя” зі співрозмовниками (розходження бажань чи поглядів) як напад на свою “відповідність”. За такої внутрішньої проблематики найменша незгода опонента буде суб’єктивно сприйматись як “недовіра”, “критика”, “тиск”, а задача довести свою правоту перетворюється на надзадачу відстоювання власної гідності. Адже факт незгоди інтерпретується не просто як наявність іншої думки, а як негативна оцінка власної спроможності: “не згоден зі мною – значить зневажає мене!”. За такої викривленої інтерпретації реальності будь-які прояви оточенням іншої позиції викликають обурення і породжують непереборне бажання “перемогти”, яке не залишає людині часу і сил думати про стосунки чи про успіх спільної справи.

Третя група когнітивних помилок, що призводять до вибору агресивних форм спілкування – це *обмеженість поведінкового репертуару*. Тобто в ситуації коли комунікативний партнер з чимось не згодний, людина має лише два варіанти поведінки: коритися або сваритися і закономірно з двох бід обирає меншу. Витоками такого самообмеження є, як правило, або розумова відсталість, або “втрата розуму” в ситуаціях комунікативних конфліктів від надмірних емоційних

переживань. Вибір адекватних методів взаємодії є когнітивною (інтелектуальною) задачею, розв'язання якої ускладнюється в стані надмірної афектації. Тому, якщо внаслідок дії патогенних фільтрів сприйняття або хибної інтерпретації реальності, суб'єкт відчуває надмірне емоційне напруження, то замість свідомого вибору способів поведінки згідно з індивідуальним досвідом і специфікою ситуації, він вдається до стереотипних інфантильних форм пручання – “кричати і тупотіти”. Фактично людина хоче повідомити світ про свою незгоду, але робить це “по-дитячому” – через образи, погрози, конфронтацію, що не сприяють налагодженню взаємодії з оточенням.

Коли на нас спрямовано “психологічну атаку”, ми можемо навіть не уявляти, в чому полягають когнітивні помилки “нападника”, але спрямування своєї уваги на виявлення цих помилок переводить нас із позиції “жертви” на позицію дослідника, яка забезпечує і психологічний захист, і можливість оптимізації взаємодії. *Для успішної реалізації дослідницької позиції в спілкуванні потрібно напрацювати три простих (на перший погляд) вміння:*

- 1) утримувати свою мету (наміри) і обирати відповідні їй комунікативні задачі;
- 2) коригувати програму досягнення своїх комунікативних цілей згідно з умовами конкретної взаємодії;
- 3) обирати адекватні ситуації способи впливу на співрозмовника.

Розглянемо детальніше зміст кожного з означених вище вмінь:

1. *Уміння утримувати свою мету* полягає в тому, щоб в емоційно напруженій ситуації спілкування не забути про свої попередні наміри і не піддатись ситуативним імпульсам. Коли наші дії у спілкуванні починають суперечити нашим власним бажанням (“я не хотів цього казати!”), ми часто приписуємо це маніпулятивному впливу співрозмовника, який спровокував нас. Проте, ми можемо не піддаватись маніпуляціям, якщо, перш ніж реагувати на провокацію, зважимо, як наша реакцію працюватиме на досягнення нашої мети. Якщо нашою метою є налагодження співпраці з опонентом або розвиток стосунків з ним, то втягування в будь-яку суперечку тільки віддалить нас

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

від досягнення цих цілей. Отже, протидія маніпуляціям полягає в упередженні власної маніпулябельності шляхом утримання своєї комунікативної мети і прийняття лише тих ситуативних задач, що сприяють її досягненню. Якщо задача критичного обговорення особистих чеснот, зовнішнього вигляду або моральних якостей батьків, видається нам недоцільною, то не варто втягуватись в суперечку, як би нас до того не провокували. А для цього потрібно амортизувати провокаційний вплив нападника.

Базові принципи амортизації психологічного нападу полягають в тому, що будь-які наші реакції мають знижувати емоційне напруження між учасниками спілкування. І для цього зовсім не обов'язково “приймати його точку зору як свою”<sup>13</sup>, поступатись своїми поглядами або імітувати згоду. Натомість достатньо просто відкласти на деякий час прояв свого ставлення до позиції опонента і надати йому зворотний зв'язок про те, що ми зрозуміли його послання, “прийняли” його повідомлення. Якщо опонент відчує, що ми його правильно зрозуміли<sup>14</sup>, він дасть нам підтвердження (“Так”-реакцію), що і буде показником успішної амортизації. Для того, щоб співрозмовник відчув, що

---

<sup>13</sup> Психологічний термін “прийняття” іноді трактують як “погодження”: “Я не можу прийняти його точку зору, оскільки не можу погодитись з нею”. Проте сенс цього поняття полягає у прийнятті того факту, що людина посідає іншу позицію, що вона має суб'єктивні підстави для цього. Отже, ми можемо не лише не поділяти її позицію, а й сприяти її зміні, головне, щоб наша активність була спрямована на спільний аналіз її підстав, а не на звинувачення опонента і не на нав'язування своєї думки (К. Роджерс, Дж. Бюдженталь, І. Ялом).

<sup>14</sup> Людина, яка напружено обстоює свою точку зору, безумовно, хоче, щоб з нею погодились, але перш за все вона прагне “бути почутою”. Тому, якщо вона відчує, що її правильно зрозуміли, напруження значною мірою спадає. Однак для того, щоб опонент відчув наше розуміння, недостатньо просто сказати йому “я чую”, “я все зрозумів”. Йому важливо почути свою власну думку, сформульовану нашими словами. Тоді людина знає, як її зрозуміли, і може уточнити чи доповнити наше розуміння: “Так, але...” “Так, і ще...”. І лише коли потреба в уточненні вже не виникає, настає остаточна “Так-реакція”, в якій очевидно виявляється полегшення.

ми його зрозуміли, потрібно своїми словами передати основну суть його послання. Рівень заглиблення в цю суть залежить від близькості особистісного контакту і від рефлексивних здібностей опонента (його здатності самоусвідомлення). У концепції активного слухання (М. Форверг, Н. Хрящова, Ю. Ємельянов) визначаються кілька градацій “роботи розуміння” – від поверхневого “перефразування” до поглибленого “розвитку”.

Наприклад, у відповідь на наше прохання або зауваження співрозмовник гнівно заявляє (з притаманним йому ступенем брутальності, який не варто цитувати) про своє зневажливе ставлення до нашої думки і до нас особисто. Залежно від ситуації реакція може бути наступною:

– “Тебе обурює те, що я звернулася до тебе з цим питанням?” (поверхневий рівень розуміння слів);

– “Ти вважаєш, що я надто прискіплива, забагато від тебе хочу?” (середній рівень заглиблення – розуміння прихованого смислу послання);

– “Ти хочеш відучити мене висловлювати свої думки і бажання?” (високий рівень заглиблення – торкається неусвідомленого смислу висловлення, потребує від партнера готовності до саморозуміння).

Якщо глибинний смисл комунікативного послання партнера важко визначити, то варто починати з перефразування своїми словами поверхневого смислу його висловлень і у процесі отримання “Так”-реакцій поступово поглиблювати рівень свого розуміння. Але емоційний фон (і тон) наших “запитань на розуміння” має бути доброзичливим, оскільки якщо вони міститимуть осуд, виклик чи погрозу, то реципієнт відчує лише ці емоції і, відповідно, відреагує на них.

2. *Уміння узгоджувати мету спілкування з можливостями реальної ситуації* полягає в тому, щоб вчасно скоригувати свою мету (програму-максимум), якщо ми бачимо неможливість її реалізації в даних умовах. Наприклад, якщо ми хочемо переконати співрозмовника в тому, що він помиляється, то робити це в той час, коли він знаходиться у стані афекту (обурення, образи чи азарту), безперспективно. Задля досягнення своєї мети доцільно буває тимчасово відкласти



### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

основну мету і зосередити свої зусилля на підпорядкованих їй задачах (на знятті напруження, встановленні довірчих стосунків, заохоченні до співпраці). Адже загальновідомим є той факт, що людина здатна сприймати інформацію і ревізувати свою позицію лише тоді, коли вона перебуває у спокійному стані, відчуває довіру, зацікавлена у взаємодії. Натомість у напруженій суперечці вона націлена на перемогу і сконцентрована лише на відстоюванні власної правоти.

Техніки зняття напруження через прояви свого розуміння змісту послання було розглянуто вище. Довірчі стосунки можна встановити шляхом демонстрації своєї щирої зацікавленості у порозумінні: “мені важливо знати твою точку зору”, “я хочу почути і зрозуміти тебе”, “я не сумніваюсь, що в тебе є підстави так вважати і мені цікаво дізнатись про них”. Техніки мотивації до співпраці полягають у підкресленні того спільного, що об’єднує наші цілі з цілями опонента (спільна справа, одна мета, схожі потреби). Це може бути констатація нашої спільної зацікавленості у стосунках (“я б не хотіла зіпсувати наші стосунки і думаю, що ти також не прагнеш цього”); підкреслення взаємної націленості на результат (“так само, як і ти, я хочу знайти найкраще рішення”) або висловлення позитивної оцінки ділових чи особистісних якостей опонента (“кому ще домовлятися, як не нам”).

Ці прості техніки управління спілкуванням відомі і доступні кожному, але часто нам шкода часу на них. Проте саме бажання якнайшвидше “дотиснути” ситуацію, як правило, призводить до невиправданих часових витрат, а то і взагалі до неможливості дійти згоди. Психологічний тиск на партнера може дати якийсь результат лише за умов наявності у нас великої переваги в силі (статусній або фізичній), коли ми переконані, що опонент підкориться нашим вимогам, а з його незгодою можна розібратись пізніше. В усіх інших ситуаціях ділового спілкування, де не варто чекати беззаперечної слухняності опонентів, доцільно відкласти недосяжну ціль, а шукати ті кроки, які ми можемо зробити до своєї мети за наявних умов. Наприклад, якщо не вдається “переконати” опонента, то можна обмежитись викладенням своєї точки зору так, щоб не викликати опору, або домогтись відстрочення

прийняття спірного рішення. Це просте правило можна сформулювати так: “Роби, що можеш, адже неможливого все одно не зробиш”.

3. *Уміння обирати дієві способи впливу на опонента* потребує не лише знання про певні особливості співрозмовника (на що він краще реагує), а і нашої психологічної готовності застосовувати ті методи впливу, які ми вважаємо перспективними. Дуже часто доводиться стикатись з ситуаціями, коли людина точно знає, “що діє і що не діє” на опонента, але вперто вдається лише до тих методів впливу, неефективність яких уже неодноразово перевірена (наприклад, втягується у конфронтацію, намагається дійти згоди на підвищених тонах, вдається до критичних зауважень, знаючи, що вони не сприймаються). Таку логічно невиправдану поведінку треба якось собі пояснити, для чого знаходяться дитячі перестороги: “якщо я не зумію адекватно відповісти на виклик, то покажу свою слабкість (втрачу гідність, порушу справедливість)” тощо. Проте такі пояснення скоріше є спробами подолати когнітивний дисонанс – як я можу попри весь свій досвід і розум припускатися одних і тих самих помилок: втрачати у напружених ситуаціях спілкування свою мету і підміняти її неадекватною задачею, нав’язаною супротивником – показати, що я теж вмію воювати.

Уміння не потрапити на гачок маніпуляції (не вв’язатися в суперечку, яку розпочинає нападник) і є основною умовою вірного вибору методів комунікативного впливу. Існує безліч рекомендацій щодо засобів комунікації з нападником (М. Літвак, А. Сафронов, Є. Доценко, Е. Шостром, О. Кронік), проте в кожній ситуації нам доводиться обирати свій метод впливу, такий, що більше підходить нам, опоненту і ситуативним умовам. Однак є і дещо спільне, що об’єднує всі підходи до проблеми комунікації з нападником, – це те, що адекватна (комунікативній меті) відповідь має бути неадекватною діям нападника, тобто не відзеркалювати напряму цей напад.

В основі цього правила – принцип розподілу психологічних атак за їх спрямованістю. *Психологічною атакою* називають будь-яку дію або висловлення, мета якого: похитнути позицію людини, порушити її внутрішню цілісність і рівновагу.

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

Здійснення психологічної атаки переживається “жертвою” як відчуття психологічного дискомфорту (приниження, розгубленості, гніву, провини), як нав’язування небажаних ролей і стереотипів поведінки (бажання захищатись, виправдовуватись, моралізувати, опікати або віддячувати незрозуміло за що). Для того щоб трансформувати напад у співпрацю, треба перш за все не піддатись маніпулятивному впливу нападника – не відповісти йому в тому самому контексті, в якому він атакує. У літературі виділяється кілька основних видів (рівнів, зон, енергетичних центрів), на рівні яких може здійснюватись психологічний напад.

Найбільш поширеним видом психологічної атаки є *критичні висловлення на адресу опонента*, які знецінюють його дії, точку зору або його самого. Назвемо це нападом в зоні поваги – “я зневажаю тебе або буду зневажати, якщо ти не змінишся”. Але поряд з негативним оцінюванням існують і менш очевидні, проте не менш потужні види психологічних нападів.

*Напад на рівні світоглядних позицій* здійснюється, коли нападник у беззаперчній формі намагається нав’язати опоненту свій спосіб бачення світу: “якщо людина бідна – значить вона дурна”, “хабарі беруть всі, окрім тих, кому не дають”. Ці абстрактні сентенції неможливо ні підтвердити, ні спростувати, оскільки вони надто узагальнені, щоб бути вірними чи невірними.

*Напад на рівні інтелектуальних можливостей* відбувається, коли нас завалюють шквалом аргументів, доказів, посиленнями на авторитетів, нестримним мовним потоком, складними логічними побудовами... При такому атакуванні у нас, по-перше, не має часу на критичне переосмислення того, що кажуть, а по-друге, ми просто не маємо можливості вклинитись у діалог зі своїми сумнівами.

*Напад на рівні почуттів* здійснюється за допомогою демонстрації своєї симпатії (компліменти, лестощі, сповнений любові погляд, що “паралізує” опонента, інші знаки уваги) або гри почуттями – жалю, обов’язків, справедливості. Наприклад, “подивись, до чого ти мене довела”, “я для тебе все роблю, а ти ...” або “Ви мусите мене зрозуміти, я такий нещасний”.

*Напад на рівні сексуальності* часто практикується у сучасній підлітковій субкультурі. Це спроби змусити супротивника зняковіти за допомогою брутальних жестів, слів, жартів, еротичних рухів, поглядів, маніпуляцій з предметами тощо.

Ефективний вплив на нападника полягає в тому, щоб відповісти йому в будь-якому іншому контексті, окрім того, яким він атакує. Тобто, якщо висловлюється критика на нашу адресу, то не варто відповідати своїми критичними зауваженнями; якщо напад здійснюється на рівні світоглядних позицій, то важливо не включитись в обговорення своєї картини світу; якщо опонент намагається “задавити” вас своїм інтелектом, не слід марно витратити в цій ситуації свої докази і аргументи. Усе це буде набагато корисніше зробити пізніше, коли взаємодія перейде у фазу мирних переговорів. А для того, щоб перевести спілкування у русло співпраці, потрібно обирати такі зони впливу на опонента, які не задіяні в процесі його психологічного нападу.

З позицій енергетичного підходу важливість реагування на психологічну атаку з іншого енергетичного центру (з іншої чакри) пояснюється тим, що нападник користується найбільш розвинутою чакрою і саме вона знаходиться в найбільш активованому стані під час нападу, послаблюючи тим самим інші. Тому недоцільно “йти груддю на амбразуру”, коли інші підступи до опонента є відкритими і доступними впливу. З позицій психології спілкування здатність не спійматись на провокацію (не прийняти нав’язану роль, не підтримати сценарій конфлікту) відкриває можливості уникнути непродуктивної конфронтації і взяти керування взаємодією в свої руки, свідомо обирати такі засоби впливу, що сприяють досягненню нашої мети в даній ситуації.

Отже, віддзеркалювання психологічного нападу – відповідь в тому самому контексті, в якому атакує нападник, є найгіршою стратегією ділового спілкування. А от що робити замість віддзеркалення – залежить від ситуації і від її учасників (від наших переконань, вподобань, темпераменту, емоційного стану). Тому всі запропоновані багатьма авторами

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

рекомендації<sup>15</sup> – не панацея (засіб, що діє завжди і на всіх), а тільки приклад можливих впливів.

Візьмемо, наприклад, *техніку “амортизації атаки на рівні поваги”* (М. Літвак). Принцип цієї техніки ілюструється таким прикладом: “Ти – козел!” – “Так, я – козел!” (з радісною посмішкою і щиро позитивним ставленням до агресора). Така реакція жертви шокує нападника і позбавляє його можливості розвивати атаку. Але за умови, що ми дійсно випромінюємо енергію радості життю і всім його проявам (відповідаємо на рівні добрих почуттів). Якщо ж ми відчуваємо лише гнів і ледь стримуємо у собі бажання пристукнути нападника, наші слова сприйматимуться як виклик і лише посилять напруження. Не спрацює така амортизація і якщо нападник просто не здатний відчути наше позитивне ставлення (адже бувають такі психологічні фільтри, що блокують сприйняття будь-яких проявів симпатії, і людина живе у переконанні, що її ніхто не любить).

Набагато частіше спрацює *техніка “дослідження”*, яка полягає у переході з “позиції жертви” у “позицію дослідника”, оскільки відійти від своїх негативних переживань легше, коли активізуються наші пізнавальні процеси. Почуття та інтелект, при всій їх зв’язаності, все ж таки є різними способами сприйняття світу, тому концентрація уваги (спрямування енергії) на пізнанні, розумінні, на задоволенні своєї допитливості дає можливість зменшити силу негативних переживань. Зацікавлене вивчення того, що викликає у нас негативні емоції, може змінити не лише наші переживання, а і наше ставлення до об’єкта дослідження. Проте, якщо ми не можемо розбудити свою цікавість, зовсім не відчуваємо бажання зрозуміти позицію нашого нападника, то робота розуміння не принесе нічого, окрім взаємного невдоволення.

До дієвих способів впливу на агресора відносять також *ігрові техніки*, метою яких є перебирання на себе ініціативи, нав’язування нападнику своїх правил гри. Використання цих (по суті маніпуляторських) технік потребує як творчого натхнення,

---

<sup>15</sup> Див. список рекомендованих джерел.

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

так і розвинутого почуття гумору у суперника. До цих технік можна віднести:

- доведення до абсурду нав'язаної нападником ролі (вдавано самовіддано погоджуватись, умисно перегравати своє каяття, гротескно дякувати за допомогу, надмірно дивуватись зробленим опонентом відкриттям...);

- прийняття ролі режисера (так, добре, вірю, а тепер ще по моїй зовнішності “пройдись”, про вік не забудь...);

- обертання агресивної поведінки співрозмовника на жарт (“зараз як дам боляче”, “тримайте мене четверо”, “а можна все це у письмовому вигляді?”, “повільніше, я записую”, “поб'ємось об заклад, що на п'ять хвилин тебе не вистачить – але без повторів!”...).

Безумовно, є безліч ситуацій, в яких не можна вдаватись до маніпулятивних ігрових технік впливу на нападника. Наприклад, якщо ми не дуже впевнені у своїх акторських здібностях або недостатньо знаємо характер опонента, то краще не ризикувати, щоб не загострити ситуацію і не спровокувати суперника до неконтрольованих вчинків.

Щоб забезпечити собі додатковий час для аналізу конфліктної комунікативної ситуації, для обґрунтованого вибору дієвих засобів впливу на агресора, можна застосовувати *техніку проєкції*. Ця техніка може використовуватись як окремо, так і передувати будь-якій іншій техніці, оскільки вона дає змогу взяти паузу щоб опанувати емоції і підключити інтелект. Мета цієї техніки полягає в тому, щоб задумливо промовити вкрай невизначену фразу, з якої не можна зрозуміти ні нашої думки, ні нашого ставлення, а тому вона стає “білим екраном”, на який співрозмовник може проєктувати свої очікування чи побоювання. Наприклад, “І так буває...”, “Ну, брат Горацій...”.

Дієвість такого впливу зумовлена тим, що невизначена реакція “жертви” не дає можливості нападнику розвивати атаку, йому ні з ким сперечатись. Він може певний час поговорити сам із собою, але ця звична справа швидко набридає і виникає потреба зрозуміти позицію співрозмовника, для чого доводиться вступити у переговори.

Вважаємо за потрібно дати **поради, як користуватись рекомендаціями**, що викладені вище, або будь-якими іншими.

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

– Шукайте свій шлях і ставтеся до всіх порад як до позиції їхнього автора. Автори бувають більше чи менше компетентними, розумними, досвідченими, але ніхто з них не може бути цілком подібний до вас, а отже, ніхто краще за вас не знає, як розв'язати ваші задачі.

– З усіх розумних порад автора найкращою для вас буде найбільш зрозуміла, очевидна, навіть банальна. Якщо ви стикаєтесь з проблемою і шукаєте засоби її розв'язання, то не здогадуватись про перспективне рішення просто не можете. Отже, найкращий автор для вас – це ваш одnodумець. А за наявності одnodумців вам буде легше дотримуватись самостійно знайдених правил.

– Якщо певні рекомендації автора видаються вам сумнівними, не намагайтеся їх “перевіряти” – негативний результат гарантовано, навіть якщо автор стовідсотково має рацію. По-перше, ці поради можуть не підходити особисто вам, а по-друге, жоден автор не здатний так донести свою ідею, щоб усі читачі сприйняли її адекватно.

## Література

1. Анцыферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 40–46.
2. Воронина А. В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал: научно-практический журнал. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – № 21. – С. 142–147.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: МТЦ ТОО “Черо”, 2000. с. – 344 с.
4. Життєва компетентність особистості / Л. В Сохань, І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
5. Калитеевская Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 231–238.

## **Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування**

6. Капранова М. В. Психологическая защищённость личности как функция психологической культуры студентов педагогического вуза // Психология общения: Материалы международной конференции 19–21 октября 2006 г. Психологический институт РАО. – М., 2006. – С. 245–248.
7. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
9. Лушин П. В. Психология личностного изменения. – Кировоград, ПИЦ ООО “Имекс ЛТД”, 2002. – 360 с.
10. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 5–17.
11. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 460 с.
12. Осадько О. Ю. Проблема становлення психологічної захищеності вчителя // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу. – Т. III. – К., 2010. – С. 128–130.
13. Осадько О. Ю. Методологічні засади вивчення когнітивних детермінант успішності професійного спілкування вчителя // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 189–198.
14. Осадько О. Ю. Інтраперсональні детермінанти професійної соціалізації вчителя // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наукових праць інституту психології НАПН ім. Г. С. Костюка. – Т. XI. – Ч. 1. – К., 2009. – С. 366–375.
15. Осадько О. Ю. Субъективные затруднения в общении: когнитивно психологический поход // Материалы международной конференции “Психология общения XXI век: 10 лет развития” 8–10 октября 2009 г. – М.: Психол. ин-т РАО, 2009. – С. 235–239.
16. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
17. Сафронов А. Г. Психологическое айкидо. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://yoga.sourex.com> або [http://www.worldyoga.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250&Itemid=100109](http://www.worldyoga.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=100109)
18. Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье: ЗГУ, 1992. – 224 с.



### **1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...**

---

19. Соколова Е. Т. Аффективно-когнитивная дифференцированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств // Дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н. И. Чуприкова. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 151–166.
20. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
21. Усманова Э. З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в конфликтной ситуации // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 131–137.
22. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: Дис. ... канд. психол наук: 19.00.01. – М.: МГГУ, 2005. – 276 с.
23. Хараш А. У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 30–41.
24. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
25. Deci E. L., Ryan R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality // Journal of Research in Personality, 1985. – Vol. 19. – P. 109–134.
26. Higgins E. T. Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience // In E.T.Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), Social Psychology: Handbook of basic principles. – New York: Guilford, 1996. – P. 133–168.
27. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / Ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 1–25.
28. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions // In C.E.Izard (Ed.) Emotions in personality and psychopathology. – New York: Plenum, 1979. – P. 229–325.
29. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. –1995. – Vol. 69. – P. 719–727.
30. Witkin H. Psychological differentiation. – New York, 1974.

## **Додатки**

### *Додаток 1*

#### **Пояснювальна записка і тематичний план “Тренінгу психологічної захищеності вчителя у напружених ситуаціях спілкування”**

Гуманізація освітньої взаємодії не вичерпується лише піклуванням про психоемоційне здоров'я школярів, а включає в себе і задачу збереження психологічного благополуччя вчителів, які не менш за учнів підвладні патогенному впливу стресів у професійному спілкуванні. І якщо задачу збереження психоемоційного здоров'я учнів можна покласти на вчителя, то про своє власне психологічне благополуччя педагогам доводиться дбати самим. Тому розвиток психологічної захищеності вчителя у спілкуванні є необхідною умовою становлення його як професіонала, одним із основних засобів профілактики психосоматичних проблем і професійного вигорання вчителя.

Феномен психологічної захищеності особистості розглядається в сучасній науці як “особлива форма взаємодії та взаємовідношення психологічних установок”<sup>16</sup>, як “функція психологічної культури, що полягає у підтриманні стійкого імунітету психіки до дії різноманітних чинників, що ускладнюють її формування і функціонування”<sup>17</sup>. Високий рівень психологічної захищеності дає людині змогу зберігати своє біо-психо-соціальне здоров'я при розв'язанні найбільш складних життєвих завдань.

Психологічна захищеність вчителя залежить не стільки від зовнішніх умов професійного середовища, скільки від внутрішніх можливостей особистості адекватно визначати свою професійну роль, місце, задачу, пріоритети, намічати основні сфери спрямування інтересів та докладання зусиль, обирати індивідуально прийнятні моделі та засоби комунікативної діяльності в напружених ситуаціях професійного спілкування. Така переорієнтація на самовизначення і

---

<sup>16</sup> Бассин Ф. В. О силе “Я” и “психологической защите” // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118–125.

<sup>17</sup> Капранова М. В. Психологическая защищённость личности как функция психологической культуры студентов педагогического вуза” // Психология общения: Материалы конфер. РАУ. – М., 2006. – С. 245–248.

### **1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...**

саморозвиток передбачає відмову від неконструктивних самообмежень, дискредитацію певних упереджень і стереотипів, що блокують створення власних моделей оптимізації професійного спілкування.

Проблема оптимізації процесу педагогічної взаємодії стояла перед наукою та освітою завжди. Одним з найбільш поширених і найменш результативних підходів є інформаційний – передача вчителю загальних теоретичних знань про ефективні способи спілкування. Завдяки цьому підходу педагоги набагато краще знають про те, як треба спілкуватись, ніж уміють це робити. Другий підхід (тренінговий) базується на забезпеченні умов для самостійного аналізу учасниками групи феноменів комунікативної реальності й створенні власних висновків щодо шляхів самовдосконалення (здобуття персоналізованих знань). Специфіка цього підходу полягає в тому, що у групі створюється спеціальна атмосфера, яка дозволяє кожному учаснику групи усвідомити свій професійний досвід, проаналізувати індивідуальні труднощі, з якими він стикається в професійній діяльності і розробити власну програму самовдосконалення з метою мінімізації професійних проблем. У процесі групової тренінгової роботи відбувається також обмін особистісним досвідом, активізація рефлексивно-творчих можливостей, напрацювання нових для людини вмінь та здібностей. Результатом тренінгової підготовки є більший ступінь впевненості фахівців у своїй компетентності, їх прагнення до професійного вдосконалення та готовність до самостійного творчого розв'язання робочих проблем.

*Мета тренінгу* психологічної захищеності – оптимізація процесу саморегуляції діяльності педагогів у складних ситуаціях спілкування, активізація рефлексивно-творчого потенціалу особистості для визначення власної моделі педагогічної взаємодії та напрямів самовдосконалення.

Досягнення цієї мети забезпечується розв'язанням наступних задач:

- усвідомлення особистісних підстав власного професійного вибору;
- вивчення та актуалізація внутрішньо-особистісних ресурсів, потрібних для успішної професійної діяльності;
- виявлення та дискредитація хибних переконань та поведінкових стереотипів, які обмежують когнітивну регуляцію комунікативної діяльності;
- легітимація основних цінностей, що зумовлюють ефективність міжособистісної взаємодії;

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

• формування психологічної готовності до самостійного розв'язання складних комунікативних задач. Опрацювання техніки “перетворення проблем на задачі”.

*Методами психологічного рефлексивно-творчого тренінгу є: дискусія-полілог, техніка дорошування, метод мозкового штурму, імаженативна творчість, технологія “роботи розуміння”, моделювання проблемних ситуацій, управління диспутом та ін.*

### **Тематичний план тренінгу “Психологічна захищеність учителя у напружених ситуаціях спілкування”**

| <b>Назва теми модуля</b>   | <b>Загальна кількість годин</b> |
|--|---------------------------------|
| Включення учасників у ситуацію групового психологічного тренінгу. Актуалізація уявлень членів групи про причини і шляхи подолання своїх комунікативних труднощів             | 2–6                             |
| Постановка цілей та задач активного психологічного навчання, обговорення і прийняття правил роботи групи   | 2–4                             |
| Створення та об'єктивація групового інтелектуального продукту, за допомогою психологічної техніки “мозкового штурму”   | 6–8                             |
| Організація та проведення в групі рефлексивно-творчої роботи зі створення індивідуальних програм розвитку своєї психологічної захищеності в конфліктних ситуаціях взаємодії  | 2–6                             |
| Перевірка індивідуальних програм оптимізації міжособистісної взаємодії на реальність. Моделювання ситуацій презентації та відстоювання своїх позицій у конфліктній взаємодії | 2–6                             |
| Підбиття підсумків рефлексивно-творчого тренінгу   | 2–6                             |
| <b>Всього</b>  | <b>16–36</b>                    |

#### **Методика незакінчених речень**

Для вивчення тих професійних конфліктів, що сприймаються більшістю педагогів як стресогенні, була застосована методика незакінчених речень. У незакінчених реченнях були представлені різні варіанти емоційних переживань, що відображують суб'єктивну реакцію вчителя на конфлікти в стосунках з адміністрацією, колегами, дітьми та їхніми батьками. Наприклад, “У стосунках з керівництвом найбільш проблемним для мене є...”, “У стосунках з учнями мене боляче раниць...”, “У стосунках з батьками учнів я болісно реаую на...”.

Серед тих педагогічних ситуацій, що вчителі зазначили як найбільш психотравматичні, було виділено два типи, які за теоретичними даними мали справляти протилежний вплив на досліджуваних з полярними проявами дисбалансу за шкалою “дружелюбність – автономність” (див. додаток 5). Це комунікативні ситуації, в яких партнер проявляє: 1) “неприйнятне ставлення” або 2) “неприйнятну позицію”.

1. До першої групи, умовно названої “неприйнятне ставлення”, увійшли такі проблемні ситуації професійної взаємодії, в яких учитель стикається з нешанобливим ставленням або з проявами недобррозичливості інших учасників освітнього процесу:

– з боку адміністрації: упереджене, недобррозичливе ставлення, нетактовні висловлення, нехтування діловим етикетом, підвищення голосу, прямі образи;

– з боку учнів: розбещеність, невихованість, брутальні висловлення, неповажливе ставлення до вчителя, некерованість.

– з боку батьків: прояви зневаги чи нахабства, демонстрація ними зверхності, сили; спроби вдаватись до залякування, сварок, наклепів.

– До другої групи (“неприйнятна позиція”) було віднесено ситуації, пов’язані з неприйнятними для вчителя вимогами чи переконаннями інших учасників освітнього процесу:

– з боку адміністрації: нереалістичні вимоги, необґрунтована критика обмеженість поглядів, надмірний контроль, нав’язування своєї думки;

– з учнями: небажання вчитися, знецінення шкільної освіти, “мажорство”, легковажність, безвідповідальність, інфантильність,

## **Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування**

переконаність в тому, що батьки влаштують їм життя, надцінність матеріальних благ, зневага до менш забезпечених однолітків.

– з боку батьків: небажання займатись своїми дітьми, співпрацювати з учителями, спроба зобов'язати школу все робити за них, некритичне ставлення до своєї дитини, впевненість в упередженості або необ'єктивності вчителя.

На основі зібраного шляхом письмового опитування вчителів емпіричного матеріалу була розроблена експрес-анкета, що включала три шкали і передбачала дихотомічний варіант відповідей: в кожній сфері професійної взаємодії (з адміністрацією, з дітьми та з їхніми батьками) досліджуваний мав порівняти суб'єктивну стресогенність ситуацій “неприйнятного ставлення” і “неприйнятної позиції” партнера. Робоча назва анкети “Суб'єктивне переживання професійних конфліктів” СППК (див додаток 3).

**Експрес-анкета “Суб’єктивне переживання професійних конфліктів” (СППК)**

*Інструкція:* Усі перелічені стресори негативно впливають на емоційний стан і здоров’я вчителя. Але суб’єктивно кожен з нас має більшу психологічну стійкість до одних стресорів, ніж до інших. Оберіть “з двох бід меншу”, тобто ту проблему, яка більш прийнятна для вас.

**1. Якого з двох керівників вам легше витримати? Того, який:**

- а) висуває розумні вимоги, але в брутальній образливій формі;
- б) ввічливо, але наполегливо вимагає від вас того, з чим ви принципово не згодні.

**2. З двох проблемних класів ви оберете той, у якому:**

- а) учні характеризуються неповажним ставленням до дорослих, недисциплінованістю, але мотивовані до навчальної діяльності;
- б) діти спокійно-пасивні, але зі стійкою відразою до навчання.

**3. Вам легше буде знайти спільну мову з тією із “проблемних” мам, яка:**

- а) піклується про освіту і виховання дитини, але схильна до скандалів;
- б) байдуже ставиться до своєї дитини, перекладаючи всю відповідальність за освіту на школу.

**Опитувальник “Рефлексивний аналіз суб’єктивних причин стресогенності конфліктної взаємодії”**

**Мета опитувальника:** активізація рефлексивних процесів у розумінні причин своєї хворобливої реакції на певні вимоги і поведінкові прояви опонента; здійснення самостійного пошуку тих особливостей суб’єктивного сприйняття й інтерпретації реальності, що призводять до збоїв у саморегуляції саме в таких ситуаціях взаємодії.

**Інструкція:** Пригадайте кілька напружених комунікативних ситуацій, про які можна сказати, що вони змушують вас втрачати рівновагу. Оберіть 3–4 з них як типові приклади того, які саме проблеми у взаєминах змушують Вас надмірно переживати, втрачати емоційну рівновагу.

Заповніть форму наведеної нижче таблиці, коротко окресливши сутність вашої ситуації, і якомога повніше пригадайте ті свої думки, почуття, прагнення і побоювання, що виникають у подібних конфліктних ситуаціях:

| Суб’єктивно стресогенна ситуація взаємодії  | Думки (про себе, про інших, про ситуацію)   | Почуття (бажання, страхи, сумніви)   | Суб’єктивний образ позитивного виходу із конфлікту  | Суб’єктивний образ негативного результату взаємодії   |
|---|---|--|---|---|
| Приклад:<br>Учень 8-го класу в черговий раз не виконав завдання і вдається до безсоромної брехні, щоб уникнути відповідальності | Він зну-щається, не поважає мене, я не маю ніяких важелів впливу, я не можу контролювати ситуацію | Злість, без-помічність, образа, недовіра, хочу від-платити, зачепити якнай-болісніше, висміяти, щоб надалі зарікся мене дурити | Знайду такі слова і аргументи, завдяки яким учень зрозуміє неприйнят-ність своїх дій, змінить ставлення до своїх обов’язків | Я вдам, що повірила у його вагомій причини, а він буде позаочі хизуватись, як “переграв” мене. Або почну висловлювати недовіру, і втягнуся у безглузду суперечку із взаємними зви-нувачуваннями |



### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

| Суб'єктивно стресогенна ситуація взаємодії  | Думки (про себе, про інших, про ситуацію)   | Почуття (бажання, страхи, сумніви)  | Суб'єктивний образ позитивного виходу із конфлікту              | Суб'єктивний образ негативного результату взаємодії   |
|---|---|---|---|---|
| У відповідь на зауваження старшокласника зухвало, в образливій формі вступає в конфронтацію з учителем, стверджує, що це її особиста справа як вдатись чи як поводитись | Я нічого нетактичного не сказала, вона не могла образитись, отже це просто привід повоювати зі мною. А я – беззбройна | Обурення, здивування, безпомічність, бажання принизити її, щоб не почуватися приниженою | Довести її неправоту, перемогти у змаганні, змусити вибачитись. | Я не хочу починати доводити, що маю право, бо це не продуктивно. Але я не можу промовчати, бо це визнання своєї неправоти, якої я не відчую; а тим більш погодитись з її позицією |

Порівняйте особливості свого реагування в різних ситуаціях конфліктної взаємодії. Якщо певні реакції (почуття, думки, наміри чи побоювання) повторюються від однієї ситуації до іншої, спробуйте зрозуміти свої внутрішні суперечності, що змушують вас саме так реагувати на цей тип комунікативних труднощів, і роблять вас уразливими до них. Якщо це не вдається зробити самотужки, можна винести своє питання на групове обговорення.

Так, наприклад, молода вчителька, дві з чотирьох ситуацій якої представлені в таблицях, обговорюючи свої комунікативні труднощі в групі, дійшла висновку, що почуввається безсилою, оскільки весь час вибирає між двома альтернативами: нападати чи здаватись, оминаючи можливість зробити щось середнє. Таким творчим варіантом вона знайшла для себе озвучення своїх вагань: “Сперечатись не хочу, погодитись не можу”.

**Методика “Шкала психологічного благополуччя”  
(К. Ріфф; модифікація О. Осадько)**

Твердження, що вам пропонуються, стосуються того, як ви ставитесь до себе і до свого життя. Оцініть, будь ласка, за п'ятибальною шкалою ступень вашої згоди чи незгоди з кожним твердженням. Якщо зовсім не згодні з певним твердженням, ставте “0” балів, якщо цілком згодні – “5” балів. Вашу відповідь у балах заносьте у клітинку з номером запитання. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей не існує.

| абсолютно<br>не згодний | не<br>згодний | скоріше<br>не<br>згодний | скоріше<br>згодний | згодний | абсолютно<br>згодний |
|-------------------------|---------------|--------------------------|--------------------|---------|----------------------|
| 0                       | 1             | 2                        | 3                  | 4       | 5                    |

1. Більшість моїх знайомих впевнені у моєму відданому і щирому ставленні до них.
2. Я здатний(а) змінювати своє мовлення і поведінку, якщо не хочу виділятися на фоні інших.
3. Як правило, я вважаю, що лише від мене залежить те, як я живу.
4. Мені не цікаві справи, які дадуть результати у віддаленій перспективі.
5. Мені приємно думати про свої досягнення і перспективні плани.
6. Коли я думаю про своє життя, воно мені в цілому подобається.
7. Підтримувати близькі стосунки з людьми – це важка праця.
8. Мені легко висловлювати свою думку, навіть коли вона суперечить позиції більшості.
9. Більшість моїх повсякденних обов'язків пригнічують і дратують мене.
10. Мені цікаво дізнаватись про себе все більше й більше.
11. Я живу сьогоднішнім днем і особливо не замислююсь над майбутнім.
12. У цілому я досить впевнена у собі людина.
13. Серед моїх друзів мені часто не вистачає людини, з якою я можу поділитися своїми проблемами.
14. Коли я приймаю рішення, я мало зважаю на те, як чинять інші.
15. Я не почуваюсь цілком природно в своєму оточенні, не зовсім “вписуюсь” у нього.

### **1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...**

---

16. Я не належу до тих людей, які прагнуть випробувати все нове.
17. Я намагаюсь зосередитись на теперішньому, тому що думки про майбутнє мене хвилюють.
18. Мені здається, що більшість людей у моєму віці досягли значно більшого, ніж я.
19. Я дуже люблю щирі розмови з близькими людьми.
20. Мені не байдуже, що думають про мене люди.
21. Я добре пристосований(а) до реального повсякденного життя.
22. Я не прагну освоювати нові види діяльності, бо моє життя мене влаштовує.
23. Моє життя спрямоване на досягнення моєї мети.
24. За можливості мені б хотілося багато чого в собі змінити.
25. Мені легко вдається бути уважним слухачем, коли близькі люди діляться своїми проблемами.
26. Мені важливіше бути у згоді із собою, ніж отримувати схвалення оточення.
27. У мене дуже багато справ, які не дають радіти життю.
28. Я готовий(а) змінювати моє уявлення про світ і про себе, тому шукаю нового досвіду.
29. Якщо б я справді хотіла(в) досягти своєї мети, то змогла(зміг) би для цього вивільнити досить багато, часу, який зараз витрачається марно.
30. У цілому я задоволений(а) собою.
31. Серед моїх приятелів не так багато людей, до яких я могла(міг) би звернутись по допомогу в скрутну хвилину.
32. Якщо людина психологічно сильніша за мене, то я можу піддатися її впливу.
33. Я вважаю себе здатним(ною) подолати більшість життєвих перешкод і труднощів.
34. Я не відчуваю, щоб з роками щось у мені змінювалось на краще.
35. Я не можу сказати, що моє життя скеровується якоюсь певною метою.
36. Навіть якщо я робив(ла) помилки, вони обертались мені на користь.
37. Найцінніше, що є в моєму житті – це спілкування з людьми.
38. Людям рідко вдається вмовити мене зробити те, чого я сам(а) не хочу.
39. Я не вмю раціонально витрачати свої гроші.
40. На мою думку, людина здатна зростати та розвиватися у будь-якому віці.
41. Я не розумію людей, які підпорядковують своє життя досягненню якоїсь, навіть високої, мети.

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

42. Іноді мені здається, що я ні на що не здатний(а).
43. Мені здається, що у інших людей більше друзів, ніж у мене.
44. Я не зараховую себе до людей, які протиставляють себе більшості, обстоюючи свої принципи.
45. Мені легше все зробити самотужки, ніж когось організувати.
46. Життєвий досвід додає мені сил і компетентності.
47. Мені цікаво жити, коли я маю план на перспективу і поступово втілюю його в життя.
48. Мені подобається мій стиль і спосіб життя.
49. Мене вважають людиною чуйною, яка завжди знайде час для інших.
50. Я менше піддаюся впливу оточення, ніж більшість моїх знайомих.
51. Я вмію розподіляти свій час так, щоб все зробити вчасно.
52. Порівняно з тим, яким я був(ла) раніше, я став(ла) набагато кращою.
53. Я активно намагаюся втілювати ті плани, які складаю для себе.
54. Мені б хотілося змінити свій спосіб життя, я вважаю, що живу неправильно.
55. У мене було мало теплих довірливих стосунків з іншими людьми.
56. Мені складно висловлювати свою думку щодо спірних питань.
57. У мене дуже багато справ і обов'язків, але мене радує те, що я так багато встигаю.
58. Я не люблю потрапляти в ситуації, де я почуваюсь учнем: не маю необхідних знань і досвіду.
59. Я не належу до людей, що плывуть за течією, я волю сам(а) обирати напрямок руху.
60. Можливо, моє ставлення до себе гірше, ніж у більшості людей.
61. Я вмію товаришувати, але не вмію дружити по-справжньому.
62. Мені завжди хочеться, щоб рідні і друзі розділяли мою точку зору.
63. Я не люблю планувати свій день, оскільки ніколи не встигаю зробити все заплановане.
64. Для мене життя – це безперервний процес пізнання та розвитку.
65. Іноді у мене виникає відчуття безцільності чи беззмістовності життя.
66. Іноді, коли щось йде не так, я думаю: так мені й треба.
67. Я знаю, що можу довіряти своїм друзям, а вони знають, що можуть довіряти мені.
68. Порівняно з іншими людьми, я менше залежу від думки оточення про те, як мені слід одягатись чи поводитись.
69. Я влаштував(ла) своє життя так, що мене задовольняють і мої заняття і мої стосунки.

### 1.3. Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту ...

70. Мені подобається відзначати, що сьогодні я став(ла) більш конструктивним(ою) і зрілим(ою) в своєму ставленні до життя, ніж кілька років тому.
71. Цілі, яких я досягав(ла), частіше приносили мені радість, ніж розчарування.
72. У моєму житті були чорні і білі смуги, але вони однаково цінні для мене і я б нічого не хотів(ла) змінювати.
73. Мені складно повністю розкритися у розмові з людьми.
74. Коли я здійснюю життєві вибори, то звичайно враховую те, як їх оцінить моє оточення.
75. Мені не вдається організувати своє життя так, як хотілося б.
76. Я не люблю “самокопання”, бо не хочу руйнувати ту внутрішню рівновагу, якої досяг(ла).
77. Мене справедливо вважають досить цілеспрямованою людиною.
78. Я нічим не гірший за всіх моїх друзів.
79. Я і мої друзі вміємо підтримати один одного, коли виникають проблеми.
80. Коли я оцінюю себе, то орієнтуюсь на те, що важливо саме для мене, а не порівнюю з чужими ідеалами і очікуваннями.
81. Мені подобається те, що я зміг(ла) зробити для себе: інтер’єри, екстер’єр, зміст і спосіб життя.
82. На мою думку, людина формується в ранньому дитинстві, а потім майже не змінюється.
83. Іноді мені здається, що моє життя не склалося.
84. Я вважаю, що недоліків у мене більше, ніж у інших.

#### Бланк для відповідей (методика ШПБ)

|   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 7  | 13 | 19 | 25 | 31 | 37 | 43 | 49 | 55 | 61 | 67 | 73 | 79 |
| 2 | 8  | 14 | 20 | 26 | 32 | 38 | 44 | 50 | 56 | 62 | 68 | 74 | 80 |
| 3 | 9  | 15 | 21 | 27 | 33 | 39 | 45 | 51 | 57 | 63 | 69 | 75 | 81 |
| 4 | 10 | 16 | 22 | 28 | 34 | 40 | 46 | 52 | 58 | 64 | 70 | 76 | 82 |
| 5 | 11 | 17 | 23 | 29 | 35 | 41 | 47 | 53 | 59 | 65 | 71 | 77 | 83 |
| 6 | 12 | 18 | 24 | 30 | 36 | 42 | 48 | 54 | 60 | 66 | 72 | 78 | 84 |

#### Інструкція для підрахунку результатів

Кожний рядок є окремою шкалою, шкали розташовані по горизонталі в такому порядку:

- 1) позитивні стосунки з іншими (стосунки, сповнені турботою і довірою);
- 2) автономність (здатність втілювати власні переконання);

## Розділ 1. Досвід та методики використання когнітивного спілкування

3) компетентність (здатність виконувати вимоги повсякденного життя);

4) цілі в житті (наявність цілей і занять, що надають сенс життю);

5) особистісне зростання (відчуття безперервного розвитку та самореалізації);

6) самоприйняття (позитивне ставлення до себе і до свого минулого життя).

Загальна сума балів підраховується окремо за кожною шкалою таким чином:  $SW-SB+35$ , де  $SW$  – сума балів у білих клітинах,  $SB$  – сума балів у затемнених клітинах,  $35$  – константа, використання якої зумовлено лише зручністю підрахунків. Якщо результати не будуть порівнюватись з даними інших дослідників, то додавати константу “35” не треба.

Інтерпретація отриманих результатів за методикою ШПБ. У літературі представлені дослідження, автори яких підсумовують бали, отримані за всіма шкалами і оперують з “інтегральним показником” психологічного благополуччя (П. Фесенко, Ю. Олександров). Є дані й про те, що зв’язок між виділеними шкалами є нелінійним (Е. Коел), а отже складати їх не варто. За результатами наших досліджень, найбільший зв’язок з психологічним благополуччям особистості показала не сума балів за шкалами (тим більш, що коли ми оперуємо самооціночними балами, то втрачаємо їх змістову наповненість: наприклад, “3” бали у одного досліджуваного можуть означати “цілком задовільно”, а у іншого “ледь на трієчку”), а внутрішня збалансованість бальної оцінки взаємопов’язаних шкал. Такими шкалами в наших дослідженнях виявились 1-2; 3-4; 5-6.

В опублікованих нами дослідженнях доведено наявність зв’язку між характером дисбалансу в системі особистісних ставлень вчителів і тими ситуаціями професійного спілкування, що є суб’єктивно стресогенними для них. Зокрема дисбаланс у системі особистісних ставлень до оточення (шкали 1-2) на користь “позитивних стосунків” призводить до фрустрації через неприйнятні цінності партнерів, а дисбаланс на користь автономії – до надмірних переживань через “неприйнятне ставлення до себе”<sup>18</sup>. При цьому відсутність дисбалансу між суб’єктивними оцінками власної “дружелюбності” і “автономії” дозволяє вчителю менш хворобливо реагувати на обидві групи комунікативних конфліктів, що підтверджується більш високим рівнем психосоматичного здоров’я цих досліджуваних.

---

<sup>18</sup> Методику експрес-діагностики типу суб’єктивно стресогенних ситуацій подано (див. додаток 1 на с. 106).

## Розділ 2

# ДОСВІД ТА МЕТОДИКИ АКТИВІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

### 2.1. ОПТИМІЗАЦІЯ МІЖСОБОВОГО ЗВОРотноГО ЗВ'ЯЗКУ В СПІЛКУВАННІ (МЕТОДИКА ПРОЕКТУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ)

*Міжособовий зворотний зв'язок* – це когнітивно та інформаційно орієнтоване спілкування, завдяки якому формуються, аналізуються, деталізуються моделі соціальної поведінки, репрезентації особистого досвіду та розвивається суб'єктна психічна реальність. За своїм змістом, структурою, феноменологією – це один із найбільш складних різновидів спілкування. Підходи до оптимізації зворотного зв'язку в сучасній практичній психології розроблені в найбільш загальному вигляді. Як правило, це різною мірою систематизовані вказівки до здійснення прагматично орієнтованих комунікативних дій.

Мета даного розділу: представити когнітивний підхід до оптимізації зворотного зв'язку – методику проектування та організації діалогічного простору і тим самим надати не вузько прагматичні, а когнітивні орієнтири практикам, яким близькі цілі оновлення та гуманізації суспільного життя та сміливої соціальної дії.

Методика діалогічного простору адресована передусім соціально орієнтованим практикам: психологам, педагогам, викладачам вищої школи, управлінцям, політологам, соціологам, соціальним працівникам. Зважаючи на те, що теоретичні

основи та методичні деталі підходу потребують опрацювання значного обсягу наукових ідей, практичного досвіду, найбільш готовими до засвоєння методики та творчого її застосування на сучасному етапі, на наш погляд, є практичні психологи та педагоги.

*Діалогічний простір* – це спеціально організований процес спілкування з метою пошуку нових рішень проблем та актуалізації можливостей (для пізнання, діяльності, особистісного розвитку). Учасники діалогічного простору називаються комунікантами, а їх діалогічні інтеракції утворюють одиниці діалогічного простору – діалогічні єдності. Система діалогічних єдностей утворює діалогічний простір. Засоби діалогічності та утворення діалогічних єдностей можуть використовуватися різноманітні. У нашому розгляді таким засобом виступає зворотний зв'язок, тож такий діалогічний простір можна означити як діалогічний простір зворотного зв'язку (ДПЗВ). У інших діалогічних просторах, незалежно від їх цільового призначення, зворотний зв'язок завжди використовується як метод утворення діалогічних інтеракцій (діалогічних єдностей), метод когнітивізації спілкування, посилення уваги до почуттів та поведінки комунікантів, метод дослідження їх цінностей, суб'єктних позицій та творення відповідних когнітивних соціальних та об'єктних репрезентацій. В орієнтованому на зворотний зв'язок діалогічному просторі діють запобіжники особистісній дезінтеграції та дезадаптації, створюються умови для автономізації та суверенності особистості. При відсутності зворотного зв'язку особистість стає набагато вразливішою до маніпуляцій її свідомістю.

У діалогічному просторі вимагається внутрішня інтелектуально потужна робота всіх учасників, створюються умови для перегляду учасниками життєвих програм, реконструкції свого Я, детермінується та підтримується діяльність переживання, тобто внутрішня інтелектуально-вольова робота по відновленню душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування (“творення смислу”), яка є необхідною для подолання особистістю кризових ситуацій. Тож можна дійти висновку, що зворотний зв'язок є мисленнево активуючим процесом і посилюючим інтелектуальні можливості комунікантів.



## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

Значення запропонованої методики впливає з низки наступних міркувань. Із практичного досвіду психологи знають, наскільки важко впливати на процеси зворотного зв'язку в реальному контексті, а також, які значні зусилля зазвичай затрачаються на різні види соціально-психологічного тренінгу, основою яких є міжособовий зворотний зв'язок. Значною мірою ці труднощі, зокрема опір щодо комунікації зворотного зв'язку, зумовлені неготовністю учасників до складної інтелектуальної дії (інтелектуально-комунікативна безпорадність). Поширеною помилкою у розробці та проведенні багатьох тренінгів, на нашу думку, виступає розгляд міжособового зворотного зв'язку як дії, яка не потребує особливого формування; і, зокрема, детальної розроблення “когнітивної карти” для цього типу комунікативних дій. Методика діалогічного простору є методом підготовки та розроблення когнітивних карт спілкування, які розвивають його учасників, їх мислення, стосунки, спільну діяльність та використовувані ними моделі об'єктів.

Методика діалогічного простору (на основі зворотного зв'язку) являє собою когнітивно орієнтований тренінг у реальному соціальному контексті. Методика спрямована на проектування та оптимізацію зворотного зв'язку в реальному спілкуванні людей, і в її проведенні закономірності саме буденного спілкування відіграють визначальну роль. У буденному спілкуванні люди не надто охоче надають зворотний зв'язок і з обережністю його сприймають, хоча необхідність зворотного зв'язку є цілком очевидною, навіть для буденного мислення. Якщо особа не хоче відверто спілкуватися, ділитися своїми враженнями про спільну діяльність та своїх партнерів, вона перестає бути зрозумілою іншим. Така комунікативна особиста стратегія є непродуманою і, як правило, має негативні наслідки. Людині з подібними настановами доводиться нерідко переживати емоційне напруження, стреси, нагромаджувати образи, а метафорично висловлюючись, “носити камінь за пазухою” (спотворені уявлення про світ, про себе, про свої можливості). Якщо особа до того ж не отримує або постійно уникає можливості прийняття зворотного зв'язку, у неї втрачатиметься відчуття зв'язку з іншими людьми, зникне почуття причетності до кола живого спілкування, їй доведеться

жити в незрозумілому оточенні. Поступово в когнітивних моделях світу такої особи зростатиме кількість помилок, і в деяких випадках вони можуть сягнути критичного рівня. Отже, буденний досвід кожному підказує: якщо ми не спілкуємося і не отримуємо зворотного зв'язку, наші уявлення про світ і людські стосунки не розвиваються, а багато чого в них залишається просто невідомим. Найбільш негативним наслідком такої комунікативної стратегічності стане недорозвиненість не лише соціального інтелекту, а й інтелекту взагалі. Розроблення методики діалогічного простору базується на положенні про парадокс обумовленості комунікації та інтелектуального функціонування. Труднощі у досягненні взаєморозуміння в сучасному світі зумовлені неповноцінністю комунікації, а вже результатом такої комунікації є дефектність інтелектуального функціонування. Окреслені чинники створюють коло взаємного посилення: порушення комунікації зумовлюють інтелектуальні порушення (хибні погляди, упереджені спрощені оцінки і переконання, непродуктивні життєві програми, дефектні стратегії життєвих рішень), а неконструктивні інтелектуальні укорінені звички перешкоджають розвитку спілкування, стабілізують його на примітивному рівні. Врешті-решт це виявляється у загальному незадоволенні тотальним зниженням інтелектуального рівня у суспільному просторі. Однак серйозною перешкодою до продуктивного інтелектуального опрацювання проблем виступають умови комунікації, які сковують і блокують інтелектуальність діючих суб'єктів, не дозволяють їй вийти на авансцену суспільної активності, організації спільної діяльності.

Тож реальний зворотний зв'язок здійснюється (має здійснюватися) в силу життєвої когнітивної необхідності: дослідження світу діяльності та людських стосунків та формування про них адекватних уявлень. У спілкуванні люди під імперативом цієї необхідності постійно повідомляють один одному щось із важливих вражень, вчать один одного, як діяти і жити, дають мудрі поради, підбадьорюють, заспокоюють, інформують. Такі реальні (взаєморієнтовані) комунікації (в тому числі зворотного зв'язку), які спрямовані на створення когнітивної моделі взаємодії, її оновлення, ускладнення та

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

функціональну повноту, ми пропонуємо називати діалогічним простором спілкування. Повідомлення зворотного зв'язку утворюють реальний, спонтанно зумовлений діалогічний простір спілкування групи (особи, діади, колективу, організації). Кожна соціальна група, перебуваючи у власному соціально-психологічному просторі, під його безпосереднім впливом, формує і відповідний власний діалогічний простір.

Тож зрозуміло, що спілкування пронизане лініями зворотного зв'язку, які утворюють діалогічні простори, однак виникає питання про те, наскільки такі повідомлення змістовні, яка їх регулятивна місія, чи є це конструктивні повідомлення, чи не завдають вони руйнівного впливу, в якій мірі насправді сприяють розвитку когнітивних моделей реальності (об'єктних, особистих, групових, суспільних). З досвіду відомо, що повідомлення в реальному діалогічному просторі хвилюють, зацікавлюють, впливають на думки та переживання, вчинки членів групи. Частина з цих повідомлень, які можуть бути надзвичайно цінними, залишаються поза увагою: учасники спілкування не звертають на них жодної уваги, ігнорують. Тож для функціонування та розвитку групи потрібні комунікації конструктивного зворотного зв'язку. Проектування та проведення активного групового зворотного зв'язку у реальній групі ми називаємо когнітивною організацією діалогічного простору.

Ідея проектування діалогічного простору повною мірою відповідає сучасним тенденціям розвитку психологічної науки, завдяки дії яких в останні роки все більш активно використовується поняття соціально-психологічного простору. Поняття “простір” сприймається психологами як більш доречний щодо певних групових реалій, тож у дослідженнях все частіше використовуються поняття “психологічний” та “соціально-психологічний простір” [6–10; 13; 14; 20]. Поняття діалогічного простору є достатньо новим і наразі не отримало широкого застосування в наукових розвідках, хоча діалогічний підхід продовжує розвиватися [3; 5; 11; 29; 30]. Певні практичні напрацювання останніх років, де подекуди використовується поняття діалогічного простору, стосуються діалогічних дидактичних підходів [9; 10]. Згідно з сучасними теоріями розвитку в процесі соціалізації дорослі люди теж потребують

психологічної та педагогічної підтримки, орієнтованої на процеси самовизначення та орієнтації, пошук свого способу життєдіяльності, визначення та розвитку базових настанов до світу та інших людей, власної системи принципів, підтримки прагнення особистості змінити світ у відповідності до своїх уявлень. Таку підтримку члени соціальних груп знаходять у діалогічних просторах. Завдання практиків полягає у тому, щоб розробляти підходи, які стимулюють активність у діалогічному груповому просторі та конструктивно спрямовувати цю активність і забезпечити когнітивну продуктивність взаємних зусиль.

Значення методики впливає з того, що саме в діалогічних просторах спільнот можна створити умови для такого типу когнітивно наповненої взаємодії, який визначається дослідниками як “світотворча активність” суб’єкта і яка в сучасному суспільстві зустрічається із значними перешкодами при декларативному характері її загальної підтримки [6; 7].

*Діалогічний простір* – це цілеспрямовано спроектована (або спонтанно детермінована груповою активністю) комунікативна ситуація, в якій відбувається актуалізація зворотного зв’язку (інформування, оцінювання, вичитування, розгадування, тлумачення, врахування, опрацювання). У діалогічних просторах спілкування “когнітивізується”. Діалогічні простори можуть бути спонтанно зумовленими або цілеспрямовано організовані. Їх функціонування може бути результативним (забезпечити практично доцільну когнітивну основу діяльності), безсенсовним (не викликати жодних змін, стабілізувати безвихідність) або руйнівним (зруйнувати існуючу когнітивну основу і не надати орієнтирів для нової). Можна віднести поняття діалогічного простору до категорії одного з видів соціально-психологічного простору [6; 7]. Дослідники трактують соціально-психологічний простір по-різному, зокрема характеризують його як соціальну діяльність членів групи, взаємовідносини і взаємодію між ними, їхні наміри, позиції і цілі, взаємозв’язки і взаємозалежності, як об’єктивну форму суб’єктивного сприйняття, представленого системою певних оцінок, уявлень, образів [21]. При цьому визначають, що “соціально-психологічний простір опосередкований предметним

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

фізичним середовищем, матеріалізованим простором групи, її системними властивостями (цілісність, структурність, однорідність тощо) [21]. Тож логічно, на нашу думку, припустити, що діалогічний простір є частиною соціально-психологічного простору, одним із способів презентації у визначеному типі комунікативних ситуацій всієї системи групових процесів. Діалогічний простір – це загальний емоційно та когнітивно наповнений психологічний простір, в якому створюються та фіксуються умови для розгортання полісуб'єктної взаємодії (через діалогічні інтеракції) та умови для розвитку різноманітних когнітивних моделей, функціонально призначених для групової взаємодії і спільної діяльності.

Діалогічний простір – це реальне групове утворення. Комунікація в діалогічному просторі дає можливість висловити власні враження, оцінки, критику, і, як правило, надзвичайно хвилює учасників таких діалогічних ініціатив. Зміст діалогічного простору та його характеристики обумовлені системними чинниками, тож повною мірою презентують життєдіяльність групи.

Існування діалогічного простору не завжди яскраво визначено в груповому контексті, відкрито продемонстровано групою та усвідомлюється нею як реальність. Іноді діалогічний простір має характер психологічного просвітління (своєрідного проблиску світла) в життєдіяльності групи. Моменти актуалізації діалогічного простору цілком можуть залишатися поза увагою членів групи, або ставати рідкісними пам'ятними моментами життєдіяльності. Однак можна стверджувати: **закон групового розвитку** полягає в тому, що на проблемні ситуації, ситуації невизначеності та непорозуміння група завжди відкриває діалогічний простір, в якому намагається здобути необхідну когнітивну модель, більш диференційоване самоприйняття, самоструктурування, забезпечити подальший рух до цілісності.

Діалоговий простір є, відповідно до засад когнітивної психології спілкування, саме такою інтелектуально насиченою формою спілкування для вирішення соціальних проблем, в якій досягається розвиток “міжсуб'єктного розуміння” людей, що мають різні погляди (“перспективи”) на розвиток ситуації [11].

У практичній діяльності виникає необхідність свідомого скерування групи на посилення діалогічності і створення умов для цього, на переживання своєрідних “моментів істини” щодо власного існування.

Методика діалогічного простору є варіантом соціально-психологічних мислетворчих технологій, що ґрунтуються, як показує в своїх роботах В. П. Казміренко, на принципі формування множинності форм знання [11]. Мета проектування та організації діалогічного простору, як і інших мислетворчих технологій, як характеризує їх дослідник, полягає у розвитку колективного мислення і вирішення комплексних проблем в організаціях, у персональному особистісному вимірі, та й у суспільстві загалом. На нашу думку, в діалогічному просторі спілкування (завдяки саме зворотному зв'язку) виступає інструментом розв'язання складних когнітивних суперечностей, утворення множинного знання, інструментом творення мисленнєвих процесів та продуктів. У діалогічному просторі, на наш погляд, презентується чи не вся різноманітна феноменологія когнітивної психології спілкування як психології спільного пізнання, розкриття і формування значень, смислів і формування множинних знань [11, с. 143].

**Методика діалогічного простору** – це проектування моделі спілкування та її реалізація на основі попереднього визначення (проектування) когнітивного підґрунтя спілкування з метою розвитку соціальної групи та її діяльності. Функція діалогічного простору полягає у вдосконаленні та ускладненні концепції групового життя та різних його аспектів. Діалогічні простори можуть спрямовуватися на розроблення когнітивних моделей (людей, спільнот, соціальних об'єктів, явищ, відносин, культурні та історичні події, ідеї, уявлення, ідеали), на їх оновлення, перегляд, переоцінку, ротацію, руйнацію, відсів або стабілізацію, довершення, структурування. Для характеристики діалогічного простору можна використовувати такі параметри: змістовність, реалістичність, цілісність, структурність, щільність, внутрішня динамічність, стійкість до зовнішніх впливів, відкритість та проникність меж. З точки зору оцінки входження окремого суб'єкта в діалогічний простір можна використовувати обґрунтовані в дослідженнях критерії

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

психологічної дистанції особистості до її соціального оточення: надійність, приязнь, єдність, повага, прийняття, взаємна відповідальність, залежність та контроль, взаємні зобов'язання, взаємний інтерес, зацікавленість у взаємодії з партнерами, допомога у справах, непередбачуваність об'єкта, формальність та вимушеність контактів. Усі ці критерії інтегруються в оцінку психологічної дистанції, і є значущими “координатними осями” соціально-психологічного простору суб'єкта, на думку дослідників цього концепту [1; 8]. Користуючись наявними напрацюваннями, можна на наш погляд, вважати психологічну дистанцію інтегрованим виміром особистісного становища в окремому діалогічному просторі. Можливість спонтанної участі у діалогічному просторі визначається метанастановами особистості, до яких належать довіра і недовіра (як вияв психологічної дистанції). У цих метанастанавах виявляється спрямованість особи на збереження чи зміну існуючого соціально-психологічного простору (і діалогічного простору зокрема); ці настанови є виявом ставлення суб'єкта до світу, соціальної дійсності, виявом позиції в системі цінностей і норм суспільства. Тож у діалогічному конкретному просторі практичний психолог працюватиме з базовими особистістними настановами такого масштабного плану і його мета – створення когнітивного і інформаційного поля для такого опрацювання.

Завершуючи розгляд значення методики, підкреслимо таке. Зворотний зв'язок є як особистою, так і груповою необхідністю, тож діалогічний простір функціонує як система групових дзеркал (взаємопроектіваних когнітивних карт). У ньому створюються умови для розуміння людьми цілей та процесів групової діяльності, для взаєморозуміння, довіри і наснаги. У діалогічному просторі забезпечується психологічна підтримка, можливість повірити в себе, підвищити свою значущість, сприйняти та скоригувати свою поведінку, удосконалити себе, стати кращим. У груповому контексті – це збагачення спілкування та створення умов для розвитку ефективного спілкування і діяльності. Зворотний зв'язок сприяє самопізнанню та пізнанню людей, стимулює їхнє творче мислення, допомагає комфортному спілкуванню, збагачує їх різноманітністю психологічного колізійного досвіду.

У діалогічному просторі забезпечується не просто рух інформації, а інтенсифікація уваги до учасників, до групової діяльності, взаємовідображення, корекція звичних стосунків, формується та підтримується атмосфера доброзичливості та концентрації учасників один на одному. Тож у цьому проявляється та підтверджується одна із засад когнітивної психології спілкування: з якого б боку ми не підходили до опису чи пояснення природи людини, її устремлінь і діянь, однак завжди повертатимемося до визначальних засад: людина, звісно, істота розумна, але, крім того, вона наділена жагою пізнання і перетворення, а ще, що дуже важливо, це істота, яка розмовляє в діалогічному спілкуванні [11, с. 143].

Група без діалогічного конструктивного простору немає перспектив, та й таких груп, в яких не функціонує принаймні спонтанний діалогічний простір, не існує. Йдеться лише про такі характеристики, як його функціональний чи рольовий характер, ритуалізованість чи її відсутність, конфліктність чи конструктивність, суверенність чи залежність тощо. Реальні спонтанні діалогічні простори функціонують в сімейних, соціальних та професійних ситуаціях, є складовою частиною життя будь-яких спільнот, їх проривом у сферу більш складних, повноцінних когнітивних моделей соціального та об'єктного світу.

### **Особливості застосування методики та процедура**

При проектуванні діалогічного простору має визначитися його мета (комунікативна задача) та засоби її досягнення (загальний комунікативний алгоритм, спеціально орієнтовані комунікативні та когнітивні алгоритми) та обов'язково алгоритми зворотного зв'язку (як і в якій формі має здійснюватися зворотний зв'язок, які лінії зворотного зв'язку будуть задіяні). Відмінність між звичними для практиків тренінговими процедурами полягає в тому, що діалогічний простір – це комунікація за правилами, які зрозумілі для членів групи (партнерів по спілкуванню), це різнопланові обговорення, доповнені інтенсивним зворотним зв'язком у реальному груповому контексті, які мають знаменувати переходи між певними етапами групового життя та розвитку. Іншими



## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

словами, *діалоговий простір для групи* – це тренінг-самодослідження за її власною ініціативою або ініціативою практика будь-якого профілю (педагога, управлінця, практичного психолога) з метою досягнення нового рівня розвитку.

Ефективність діалогічного простору визначається чинниками, які ми розглянемо.

*Логіка формування діалогічного простору* – це організація інформаційного процесу на основі взаємоорієнтованого діалогічного спілкування. При цьому завдання практика полягає у тому, щоб визначити оптимальність моделі обміну інформацією та комунікативними діями. При проектуванні діалогічного простору психолог (чи інший практик) може втілювати в життя ті моделі комунікативного процесу, які, на його думку, йому під силу [3]. Принаймні завжди можна скористатися традиційною лінійною моделлю. Основна мета – розгорнути груповий дискурс і визначити способи об'єктивації реальності.

У діалогічному просторі мають враховуватися **закономірності спілкування**, а саме:

1) закономірності комунікації: має бути створено спільний тезаурус (користування тими ж поняттями (концептами), визначено основний зміст повідомлень, норми “дозування” повідомлень та задано пріоритет норми досягнення максимально повної картини реальї;

2) закономірності інтеракції: у реалізації діалогового простору має бути зафіксовано основний вимір інтерактивності – міра директивності чи прихованості регулятивних дій, форми надання допомоги, підтримки, консультацій;

3) закономірності соціальної перцепції: мають бути визначені умови взаємосприйняття та розуміння, в першу чергу орієнтація процесів на формальні чи неформальні сфери активності, міра мотивування на формування емоційно наповнених міжособистих стосунків.

Цільова спрямованість діалогічного простору може стосуватися переконань, мотивів, програм поведінки, прийняття рішень. У діалогічному просторі розвиваються емоційні стосунки членів групи, здійснюється емоційне стимулювання,

розрядка напруженості, досягається психологічний комфорт, полегшується контроль емоцій, формуються соціально значущі настанови.

Важливо також розрізняти, що існують відмінні *цільові діалогічні простори*: соціально орієнтований (неформальний, комунікаційний), в якому створюються умови для позитивного емоційного комфортного спілкування та *діяльній орієнтований* діалогічний простір, в якому створюються умови для спільної творчої діяльності. Завдяки утворенню екзистенційного діалогічного простору досягається взаємна конгруентність членів групи, всі процеси доповнюються емпатійністю, досягається глибоке взаєморозуміння, повага, симпатія, вдячність.

*Ефекти діалогічного простору* – особливі психологічні механізми, які допомагають адаптуватися до спілкування або порушують адаптацію. Низка таких ефектів уже відома дослідникам, однак психологи-практики можуть зробити власний внесок у процес їх подальшого вивчення.

Організація діалогічного простору забезпечує такі результати:

- поширення необхідної інформації, оцінок, коментарів, відбувається “розбір польотів” та проектування майбутнього (групові цілі, засоби їх досягнення);
- створення бази вражень, оцінок, критичних суджень як групової пам’яті;
- підтримку правильності поведінки, діяльності та оцінка сфер, що вимагають поліпшення;
- поширення інформації про те, як покращити власну ефективність;
- підвищення самооцінки учасників спілкування;
- утвердження соціально-перцептивних портретів (групової думки як про сильні сторони особистості, так і слабкі, недоліки);
- перевірка, чи співпадає загальне сприйняття із власним (окремим) сприйняттям;
- вивчення альтернативних способів поведінки;
- переоцінка того образу, що людина транслює іншим.

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

Таким чином, методика дає змогу вирішувати низку практичних завдань у досягненні нового рівня розвитку групи, формуванні світотворчої активності групи та її членів. Засобом цих змін є зворотний зв'язок та когнітивна основа діяльності, утворена за його допомогою в діалогічному просторі.

*Зворотний зв'язок* – це умова нормального розвитку та функціонування як особистості, так і групи, тим не менш його закономірності є складними, тож проектування діалогічного простору має бути методично правильно побудовано та враховувати перш за все закономірності самого зворотного зв'язку. Продуманий, конструктивний, вміло поданий зворотний зв'язок є своєрідним соціально-психологічним дзеркалом, в якому учасники демонструють одне одному групове чи індивідуальне бачення, досліджують його з метою оновлення когнітивної моделі життя (діяльності, спілкування, відносин).

Діалогічні простори можуть бути спрямовані на контролюючий зворотний зв'язок, позиційний зворотний зв'язок, на вертикальні виміри групової структури (зворотний зв'язок за становищем) та горизонтальні виміри (на внутрішні групові процеси). Діалогічний простір може спрямовуватися назовні (зовнішній зворотний зв'язок). У діалогічному просторі можна задавати жорсткий зворотний зв'язок, пропорційно визначений, спрямований на формальну та неформальну систему стосунків або пропорційно структурований.

Діалогічний простір може використовувати селективний (вибірковий) зворотний зв'язок, що стабілізує або революційно руйнує групові утворення. У діалогічному просторі може плануватися потужний зворотний зв'язок (насичена змістом, регулятивно потужна інформація). У діалогічному просторі може використовуватися циркулююча або замкнена у контурі, сигнальна або керуюча інформація.

Однією з важливих умов, які визначають ефективність діалогічного простору, є *психологічний захист його учасників*. У діалогічному просторі учасникам має забезпечуватися право вибору та протидія агресії зворотного зв'язку. Агресія зворотного зв'язку полягає у вимозі невмотивованих негайних змін, нав'язуванні людям уявлень, вимог, у висуванні нормативних імперативів. Агресія зворотного зв'язку – протидія

множинності знання і в когнітивному плані – це егоцентрична позиція, що полягає в усіченні (фрагментизації, звуженні) мисленнєвого процесу, і врешті-решт завершується егоцентричною продукцією (хибами пізнання тарозуміння), яка не заперечує того, що кожна людина має користуватися правом прийняти чи відкинути зворотний зв'язок, правом зберегти свої уявлення, правом дослухатися до порад чи протестувати проти них.

Конструктивний зворотний зв'язок дає учасникам нову інформацію про них самих. Практику слід бути готовим і до того, що навіть конструктивний зв'язок не подіє в проєктованому напрямі або матиме небезпечні наслідки (роздратування, погіршення стосунків). Однак знання закономірностей зворотного зв'язку є запорукою успіху в проєктуванні та організації діалогічного простору. Тож насамперед практикам слід зрозуміти проблему зворотного зв'язку та визначити найважливіші практичні дії з урахуванням його базових закономірностей.

Доречним буде короткий екскурс в дослідження цієї проблеми. Проблема зворотного зв'язку активно досліджувалась у 70–80-ті роки минулого століття – період особливої популярності соціальної психології та проблем спілкування [1; 22–25]. Однак окреслені Л. Петровською [22] завдання не знайшли свого остаточного розв'язання і сьогодні, коли знову поновлюється інтерес до цієї проблеми [26–28]. Для соціальної психології зворотний зв'язок і тепер досить нова область досліджень. Це свідчить про те, що при своїй видимій простоті, проблема зворотного зв'язку в спілкуванні є надзвичайно складною. Разом з тим, незважаючи на наукові прогалини в розумінні проблеми, в практичному аспекті дуже важливо розуміти та враховувати феноменологію зворотного зв'язку в спілкуванні, спиратися на результати досліджень, які проводились за останні 40 років [22–25]. У зв'язку з цим важливо ознайомитися з результатами наших досліджень (за період з 1987 по 2010 рр.) зворотного зв'язку в експериментально організованих ситуаціях та в груповому динамічному процесі, які, як свідчить наш досвід, потрібно враховувати в практичній роботі і в організації діалогічних

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

просторів. Ці результати були частково отримані в минулих дослідницьких проєктах [15], заново експериментально верифіковані та доповнені в останні роки у процесі розвитку діалогічного проєкту в когнітивній психології спілкування [3; 4; 16; 17].

Проектування діалогічного простору є непростим завданням. Кожен практик, що звернеться до проектування діалогічного простору, зустрінеться з новими для себе соціально-психологічними реаліями і новими можливостями їх трансформації. Свою діяльність та результати в діалогічних просторах практику доцільно співвідносити з наступними моделями теоретичного, експериментального та методичного плану та існуючими емпіричними результатами.

Поняття зворотного зв'язку традиційно використовується в тих галузях психології, котрі пов'язані з вивченням проблем регуляції та саморегуляції діяльності [15]. У дослідженнях встановлено, що при виконанні різних видів діяльності людина переживає сильну потребу в інформації (рефлексії) про свою діяльність, про відповідність отриманого результату цільовим параметрам, тобто потребу в зворотному зв'язку [15]. Така інформація є винятково важливою для особистості в контексті різних видів діяльності [15]. Запозичене у кібернетики поняття зворотного зв'язку в соціальній психології наповнюється новим змістом: феномен зворотного зв'язку вивчається як реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків. У соціальній психології цей термін отримав додаткові нові нюанси свого значення – розглядається як міжособовий зворотний зв'язок у контексті спілкування та спільної діяльності. Специфіка соціально-психологічного розуміння зворотного зв'язку полягає в тому, що джерелом інформації для суб'єкта виступає інший суб'єкт.

Під керівництвом Л. Петровської у Московському університеті в період 70–80-х років минулого століття вперше були запропоновані варіанти методів дослідження зворотного зв'язку на емпіричному рівні, визначено зміст та форми зворотного зв'язку для реципієнта, їх залежність від рівня групового розвитку та характеристик спільної діяльності [1; 18–25]. У роботах Л. Петровської та О. Соловйової був проведений детальний термінологічний та змістовний аналіз поняття

зворотного зв'язку [22; 24; 25]. Як зазначає О. Соловійова [24; 25], з низки причин використання терміну “зворотний зв'язок” є не досить зручним саме для соціальної психології. По-перше, термін зберігає певне навантаження з інших галузей знань, де він використовується теж надзвичайно активно (кібернетичне, технічне навантаження, також слід додати і науки про фізіологію ВНД). По-друге, термін є багатозначним, оскільки зворотний зв'язок розуміється як процес подачі людині інформації, яка її стосується і як результат цього процесу, тобто сама інформація, що повідомляється. Тож спираючись на традиції, які склались в психології щодо розуміння терміну міжособистісний зворотний зв'язок, ми вважаємо за доцільне сформулювати таке визначення міжособистісного зворотного зв'язку, виходячи із того, що це інформація, яка подається людині про неї і виступає як вербальне повідомлення. Під *міжособистісним зворотним зв'язком* розуміються отримані особою від оточуючих інформація, судження про себе та свою поведінку, про те, як її сприймають в діяльності та спілкуванні. Суб'єкта, який передає іншій особі інформацію про неї, називають *комунікатором* або *джерелом інформації*. А ту особу, якій спрямована інформація, призначені повідомлення, називають *реципієнтом*, або *адресатом зворотного зв'язку*. Зворотний зв'язок можна визначити як міжособистісний та як міжособовий.

Слід зазначити, що в українській мові виникають деякі нюанси вживання обох термінів. *Міжособовий зв'язок*, на наш погляд, слід розуміти як передачу повідомлень між партнерами по спілкуванню чи спільній діяльності, в такий спосіб, коли не вимагають розкриття сфери глибоких особистих переживань та встановлення взаєморозуміння в сфері особистих думок і переживань. В умовах *міжособистісного зворотного зв'язку* така міра взаєморозуміння є цільовою та досягається партнерами через спілкування, що усвідомлено спрямоване партнерами на цю мету. Тож слід розрізняти ці нюанси в практичній роботі.

У 70–80-ті роки ХХ століття у результаті експериментальних досліджень були створені дві найбільш важливі теоретичні моделі теоретичні моделі, які розглядали по-

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

різному процесу прийняття зворотного зв'язку [31]. Теорія цінності “Я” виходила з того, що людина прагне до позитивної оцінки, відчуває таку потребу, тож шукає визнання інших людей. Отримуючи від інших людей позитивні оцінки, людина переживає задоволення своєї потреби у підтриманні високої самооцінки, тож для людей властиво приймати позитивні оцінки як насправді достовірні. Негативні оцінки фруструють потребу в високій самоповазі, у власній цінності, тож вони відхиляються особою як мало достовірні, оскільки пригнічують її та завдають страждань. Теорія консистентності “Я” виходить з того, що для людей властиво приймати прихильно перш за все ті оцінки, які консистентні з її почуттям власної цінності. Тож, відповідно, люди по-різному сприймають зворотний зв'язок залежно від рівня власної самооцінки (рівня самоповаги): люди із високим почуттям власної цінності надають перевагу тим, хто їх позитивно оцінює, а особи з низьким почуттям самоповаги надають перевагу тим, хто критично їх оцінює. Отримувані в емпіричних дослідженнях дані більше узгоджуються з теорією цінності “Я”, ніж теорією консистентності [15; 24; 31]. Тож у практичному аспекті слід орієнтуватися саме на цю модель. Однак не слід вважати, що відтак складається безвихідне становище для негативного критичного зворотного зв'язку.

Реальний зворотний зв'язок у спілкуванні виникає в умовах необхідності зміни спільної діяльності, при непорозуміннях та при усвідомленні необхідності встановлення розуміння, до того ж, як правило, висловлюється спонтанно, безпосередньо. З цього випливає, що так чи інакше виникають ситуації, коли неможливо уникнути негативної інформації (негативного зворотного зв'язку): при взаємному нерозумінні, визначенні причин невдач при досягненні спільних цілей, при намаганні розв'язати стосунки попри взаємне нерозуміння. Саме при виникненні таких ситуацій ухилитись від негативного зворотного зв'язку неможливо, тож виникає питання про ті оптимальні умови, за яких особистість зможе отримати інформацію про свою поведінку та діяльність, задовольнити потребу не лише в підтримці власної цінності, а в об'єктивній оцінці і які ці умови, за яких може сприйматись як достовірні

негативна інформація, які існують форми негативного зворотного зв'язку з високою достовірністю.

Місце зворотного міжособистого зв'язку в спілкуванні визначається тим, що він входить в усі сторони спілкування і є складовою частиною як комунікативної, так і перцептивної та інтерактивної сторін спілкування [15; 22; 24]. Міжособовий зворотний зв'язок виступає як феномен комунікативної сторони спілкування, оскільки включає інформацію про іншу людину, яка безпосередньо їй спрямовується. Зворотний зв'язок виступає умовою, механізмом і продуктом соціальної перцепції. Місце зворотного зв'язку в інтерактивному процесі визначається тим, що він виступає регулятором взаємодії людей. У наших дослідженнях було запропоновано концептуальну модель зворотного зв'язку в іншому ракурсі [16; 17]. У ній визначені та проаналізовані риси зворотного зв'язку в реальному спілкуванні: необов'язковість зворотного зв'язку, можливість атрибуції йому сумнівної якості, поліфункціональність, функціонування як особливої форми презентації групових потреб та соціального контролю за даною особою.

### **Специфічність зворотного зв'язку в реальному спілкуванні**

Зворотний зв'язок у технічних системах при виконанні операторської діяльності та зворотний зв'язок від учителя значною мірою відрізняються від тих видів його варіантів, які мають місце в умовах реального спілкування. Зробимо спробу охарактеризувати ці особливості, які дуже суттєві в проектуванні будь-якого варіанту діалогічного простору.

Перша специфічна риса – це необов'язковість зворотного зв'язку. У спілкуванні зворотний зв'язок обмежується і не є обов'язковим на відміну від зворотного зв'язку від учителя, від технічних систем, де його надання є обов'язковим та передбаченим. Учасники спілкування вправі розпоряджатись інформацією, переживаннями, думками, приховати їх, і зацікавленій особистості потрібно проявити достатньо серйозну активність в тому, щоб створити умови для зворотного зв'язку, знайти джерело інформації та отримати її.



## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

Друга риса полягає в атрибуті сумнівної об'єктивності. Зворотний зв'язок є інформацією, яку формує і повідомляє інший суб'єкт, тож ця належність суб'єкта і пов'язана з атрибутом його можливої необ'єктивності, випадковості, що завжди створює можливість ігнорування.

Третя риса – це поліфункціональність зворотного зв'язку для всіх учасників спілкування. Зворотний зв'язок не розглядається лише як інформація і не зводиться до інформації, а має емоційне значення. Реципієнти не можуть або для них досить складно приймати зворотний зв'язок як інформацію для корекції поведінки, він сприймається як ставлення, як вияв сумнівів у цінності партнера чи невизнання його цінності чи навпаки.

Четверта риса: зворотний зв'язок презентує потреби групи і виступає одним із способів впливу на особистість, створення тиску, є однією із форм соціального контролю. Таким чином, процес групового зворотного зв'язку розкриває основні канали впливу на особистість, тобто сфери прикладення комунікативних та інтерактивних “зусиль” групи до особистості. Тож виникає проблема: який регулятивний смисл мають для суб'єкта повідомлення від членів групи про те, як сприймається членами групи його соціальна поведінка. Зворотний зв'язок виконує дуже важливі функції в інтерналізації соціальних норм. Пошук інформації відносно власної поведінки, особистісних норм представляє один із шляхів механізмів інтерналізації норм, створення відповідних їм когнітивних карт. В онтогенезі соціальний контроль над поведінкою індивіда поступово втрачає систематичний характер. При відсутності соціального контролю особистість потрапляє в невизначену ситуацію і стоїть перед вибором: варто чи не варто здійснювати поведінку, яка диктується тією чи іншою нормою. Можна висловити припущення, що інтенсивність і об'єм комунікації з іншими тісно пов'язані з аспектами реалізації соціальних норм. Особа, що діє відповідно до норми чи всупереч нормі, прагне обґрунтувати свою поведінку і вступає в спілкування, щоб знайти необхідну для цього інформацію. У контексті таких пошуків забезпечується інформація також і для корекції поведінки, підтримки своїх

зусиль Чим більше інформації вдається отримати (зібрати) щодо доцільності тих чи інших (старих чи нових) моделей поведінки, про їх соціальне схвалення, тим більша ймовірність, що поведінка суб'єкта зміниться. Таким чином, індивід у груповому спілкуванні шукає інформацію, необхідну для аналізу власної поведінки, способів її корекції, а з іншого боку, необхідної для оцінки правильності поведінки, підтвердження своєї цінності як суб'єкта. У цих процесах самовизначення міжособистісний зворотний зв'язок має надзвичайну цінність. Залежно від того, яку роль відіграє зворотний зв'язок у цих процесах, він поділяється на такий, що встановлює невідповідність поведінки суб'єкта ціннісним нормативним еталонам (стимульовальний самоконтроль), і на такий, що підтверджує відповідність до них (знімаючий самоконтроль). У груповому спілкуванні міжособовий зворотний зв'язок спрямовано на взаємне задоволення потреб членів групи в регулятивно значимій інформації. Члени групи, які перебувають на перетині активних потоків зворотного зв'язку, більшою мірою користуються можливостями для корекції своєї поведінки, усунення соціально негативних рис.

Для практичної роботи, спрямованої на оптимізацію процесів міжособового зворотного зв'язку в діалогічному просторі, важливі такі принципи положення:

1. Міжособовий зворотний зв'язок є однією з форм соціального контролю за реалізацією групових норм. Розкриваючи через зворотний зв'язок рівень відповідності поведінки ціннісним еталонам, соціальна група стимулює своїх членів до суспільно цінних форм поведінки. Сприймаючи кількість та якість зворотного зв'язку щодо кількості та якості суб'єктивно актуального, особа відображає ставлення групи до себе і своє становище як об'єкта соціального контролю.

2. Сприйняття зворотного зв'язку визначається мірою відповідності потребам реципієнта як у плані змісту (тобто наскільки значимі для реципієнта якості підтверджує чи заперечує зворотний зв'язок), так і в плані певних необхідних комунікаторів. Значимість комунікатора і зміст зворотного зв'язку, який йде від нього, зумовлені відношенням цього зворотного зв'язку до ціннісних еталонів реципієнта. Чим більш значущими якостями щодо ціннісних еталонів реципієнта

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

характеризується комунікатор, тим більш значимими є його повідомлення.

3. Якщо група значима для особистості і виступає середовищем реалізації її важливих потреб, то стабільний зворотний зв'язок як реакція групи на її поведінку безпосередньо “тут і зараз” забезпечує адекватне відображення особистістю своєї поведінки щодо ціннісних еталонів і адекватну актуалізацію самоконтролю в разі виникнення розбіжностей з еталонами, тобто сприяє опосередкованості поведінки та зрілості особистості.

4. В умовах зворотного зв'язку розгортаються процеси “вростання” міжособових стосунків у психічне життя індивіда. Виступаючи як зовнішні стосунки людей, як засіб впливу інших на індивіда, в певні моменти повідомлення із зворотного зв'язку перетворюються на засіб “автостимуляції”, тобто впливу на самого себе, ведуть до опосередкованості, оволодіння власною поведінкою.

У переліку характеристик зворотного зв'язку, значущих для його впливу на реципієнта, вивчено перш за все такі характеристики, як валентність (емоційний знак), послідовність пред'явлення, види (або форми зворотного зв'язку), стилі подачі [15–17; 24; 31]. Запропонований зворотний зв'язок оцінюється як більш достовірний з огляду на те, наскільки судження максимально дескриптивні та мінімально оціночні [15–17; 24].

Оцінювати конструктивність зворотного зв'язку для реципієнта прийнято відповідно до критеріїв, які були визначені в рамках соціально-психологічного тренінгу: неоцінковість, неінтерпретативність, дескриптивність, невідкладність, специфічність [22–25].

У процесі прийняття зворотного зв'язку проявляються такі ефекти:

1. **Стрибок достовірності** (*credibility gap*): суб'єкт, що отримав зворотний зв'язок, оцінює як більш достовірні (тобто як такі, що більш достовірно відображають його особистість) позитивні оцінки і як менш достовірні негативні оцінки із зворотного зв'язку [31].

2. **Ефект Барнума** (*Barnum effect*): найбільш узагальнені описи сприймаються реципієнтами як точні та специфічні описи їх особистості [31].

Проектуючи лінії зворотного зв'язку, слід зважати на статусні позиції комунікаторів та їх особисті якості. Ефект прийняття зворотного зв'язку визначається такими рисами комунікатора, як статус, привабливість, компетентність [31]. Було показано, що прийняття зворотного зв'язку як достовірного в умовах психотерапевтичної бесіди позитивно корелює з такими рисами комунікатора психотерапевта, як емпатія, компетентність, щирість, доброзичливість [31]. Як найбільш визначальні для вчителів та психотерапевтів були виділені такі особистісні риси: емпатія, щирість, інтегративність, глибина. Позитивний зворотний зв'язок приймається як достовірний незалежно від статусу комунікатора, а негативний сприймається як достовірний лише від комунікатора з високим статусом. Щодо властивостей реципієнта, то важливо знати, що особи з високою самооцінкою при позитивному зворотному зв'язку значно вище оцінюють компетентність комунікатора, ніж при негативному [31]. Особи з низькою самооцінкою не проявляли ніяких відмінностей в оцінці компетентності комунікатора при різній валентності спрямованого їм зворотного зв'язку [31].

Для проектування діалогічного простору слід враховувати психологічну природу формування інформації для зворотного зв'язку. В процесі комунікації інформація, наявна у комунікатора, перетворюється на інформацію для реципієнта (зворотний зв'язок). Вся інформація, якою володіє комунікатор, не повідомляється в повному обсязі, а поступово по мірі необхідності використовується ним. Тож певну частину інформації комунікатор поступово використовує при спілкуванні з даною особою. Цю вже повідомлену інформацію можна позначити як здійснений зв'язок. Інформацію, яка вже повідомлялась при спілкуванні цій людині, ми пропонуємо позначати як “повідомлене”, або “реально здійснений зворотний зв'язок”. Решту інформації суб'єкт при нагоді зможе використати для повідомлення як зворотний зв'язок для свого партнера. Цей фрагмент можна позначити як “потенційно

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

можливий зворотний зв'язок". Звісно, не можна виключати, що певна частина інформації залишиться у комунікатора і він її спеціально контролюватиме та виключить можливість її використання в якості зворотного зв'язку ("не повідомлюване" або "принципово неможливий зворотний зв'язок"). Ймовірно, що ця інформація теж поступово використовується, однак в ситуаціях, де діють особливі норми дозволу, скажімо норма на відверте справжнє спілкування, вимога розмови на чистоту, "з відкритим забралом".

Щодо кожної з визначених груп інформації можна висловити кілька закономірних певних припущень. Ці структури інформації можна розглянути щодо всіх наших партнерів по спілкуванню і дійти висновку, що повідомлене, потенційно можливе в спілкуванні та неповідомлюване є динамічно трансформовані когнітивні структури, зумовлені змістом стосунків, ситуацією та характером взаємодії. Визначити ці структури можливо в повному обсязі лише теоретично. Однак немає сумнівів у тому, що у певних випадках, учасники спілкування свідомо діють, повідомляючи зворотний зв'язок, розкриваючи свої думки та почуття іншій людині, або надовго блокують інформацію певного змісту і утримуються від того, що повідомити особі про те, що про неї думають, які переживання з нею пов'язані.

Для позначення всього обсягу інформації, вражень, суджень, оцінок, думок, переживань, образів, в яких відображається інша людина, використовується термін "наявна соціально-перцептивна інформація". Природа та особливості, змістові та кількісні характеристики цієї інформації, її емоційна наповненість, значущість та регулятивна сила, її смислова організація для психології наразі складають серйозну проблему. Однак, нехтуючи внутрішньою структурою та природою цієї інформації, можна в практичному аспекті діяти на основі таких міркувань. Частина цієї наявної інформації використовується в спілкуванні як зворотний зв'язок та може бути об'єктивована в діалоговому просторі. Які б методи не використовувались, охопити всю інформацію неможливо, однак слід прагнути об'єктивувати в діалогічному просторі інформацію, що є повним обсягом соціально-перцептивної інформації, яка слугує

основою спілкування (принаймні в певному відношенні). Категорії “реально здійснений зворотний зв’язок” (повідомлене), “потенційно можливий зворотний зв’язок” (готове до повідомлення), “принципово неможливий зворотний зв’язок” (приховуване) виступають як структурні частини цієї повної інформації і при проектуванні діалогічного простору вони мають стати окремими об’єктами процесу проектування та аналізу.

Таким чином, у діалогічному просторі інформація завжди ділиться на динамічні частини. Перша частина включає ті судження, що легко та беззастережно повідомляються в спілкуванні, друга частина – це судження, що утворюють резерв збагачення спілкування. Третя група – це судження, що не можуть за жодних (навіть критичних) обставин повідомлятися реципієнту. Тобто для загальної оцінки діалогічного простору та інформації, рух якої в ньому відбувається, потрібне використання категорій “реально здійснений зворотний зв’язок” (повідомлене), “потенційно можливий зворотний зв’язок” (готове до повідомлення), “принципово неможливий зворотний зв’язок” (приховуване). У практичному відношенні важливо уявляти, які властивості цих груп інформації: які кількісні та якісні характеристики суджень, що з легкістю використовуються для зворотного зв’язку, суджень, що утворюють резерв його збагачення та суджень, які мають мінімальну ймовірність в нього потрапити. У наших дослідженнях ми неодноразово порівнювали характеристики (кількісні та якісні) цих трьох категорій інформації. Наприклад, для груп студентів та старшокласників встановлено, що студенти активніше спілкуються та залучаються в обмін зворотним зв’язком. На думку самих старшокласників, вони використали 20,1 % наявної у них інформації в якості вже реалізованого зворотного зв’язку, а на думку студентів, – 28,8 %. У студентів обсяг того, що не може повідомлятися за жодних умов, досить значний, а у старшокласників значно більше за обсягом потенційно можливе для повідомлення. Тож можна зробити висновок про те, що у старшокласників ще не сформувались настанови на обмеження процесів зворотного зв’язку і вони володіють значним обсягом інформації, яку вони

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

можуть повідомити в майбутньому один одному. В діалогічному просторі старшокласники будуть почуватися більш природно, ніж студенти. Структура реально повідомленого, як у студентів, так і школярів, відповідає базовій інформації, однак найбільш повно партнерам повідомляється інформація про емоційні прояви. У структурі повідомленої інформації у школярів судження про особистісні риси складають 50,4 %. Це свідчить про те, що зворотний зв'язок відбувається відповідно до значущості в базовій інформації, однак є такі змістовні блоки інформації, які завжди можуть бути легко повідомлені практично в будь-якому діалогічному просторі.

При проектуванні діалогічного простору в реальних групах студентів та старшокласників слід враховувати рівень їх комунікативної готовності. Найбільш активно обидві досліджувані нами групи повідомляють свої судження про емоційні прояви партнера, студенти більш активно в порівнянні із школярами обговорюють здібності. Судження, які стосуються емоційних проявів іншої людини, є найбільш відкритою інформацією, яку легко повідомити (принаймні так свідчать результати проведених нами досліджень). Найбільш потужною частиною повідомлюваного (реально здійсненого зворотного зв'язку) складають поруч з емоційними проявами судження про особистісні риси. У зворотний зв'язок студентів входить інформація про взаємодію та здібності; у зворотний зв'язок школярів входять судження про особистісні риси, емоційні прояви та зовнішність, їм поступаються судження про здібності та особливості групової поведінки. В структуру неповідомлюваного (приховуваного) в першу чергу в юнацьких групах входять судження про зовнішність. Відмінності між школярами та студентами полягають в тому, що для школярів спілкуватись на тему зовнішності не складає проблеми, а для студентів – це закрыта інформація, щодо зовнішності вони спілкуються неохоче. У студентів у структурі закрытої інформації на першому місці – судження про особистісні якості, на другому місці – зовнішність, на третьому – характеристики взаємодії.

Як видно з наведених даних, між структурою базової (наявної), повідомленої, та закрытої інформації відмінності у досліджених групах не надто суттєві. Та сама інформація, що є

значущою за змістом, є тією самою мірою повідомлюваною і відповідно так само контрольованою. У чому ж різниця і який чинник сприяє когнітивному фрагментуванню цих категорій інформації в процесі спілкування? Як це впливає на характеристики діалогічного простору і його ефективність? Принципова відмінність полягає у валентності та рівні складності інформації різних концептуальних категорій. У закритій інформації знаходяться судження переважно в негативному ключі. Головна риса закритої інформації – її негативний характер. Обмеження позитивної інформації трапляється досить рідко, хоча дослідження свідчить, що існує також і позитивна інформація, яку відхиляють від того, щоб її повідомити. В окремій експериментальній серії з досліджуваної групи, як правило, приховували позитивну інформацію приблизно 12,5 % вибірки. А в повідомленому (здійсненому зв'язку) позитивна інформація складала 57,4 % всього обсягу.

Цікавим є те, що така характеристика, як замкнутість, розглядається студентами і старшокласниками як негативна; у 88 % всіх проаналізованих нами описів має місце визначення іншої людини як замкнутої. Це можна тлумачити не як поширеність цієї риси, а як високу зацікавленість у зворотному зв'язку, як “опосередковане” дорікання партнеру, що спілкування обмежене та усвідомлюється потреба у більш відкритій комунікації. Це скоріше вимога до оточення бути зрозумілишими та відвертими у комунікації, вільно та ясно, зрозуміло виявляти свої реакції, психічні особливості та не приховувати свої думки (тобто вимога до спільної роботи над когнітивними картами та моделями у діалогічному просторі). Очевидно, що учасники наших досліджень відчували труднощі в інтерпретації поведінки свої однолітків. Тож можна дійти висновку, що відкритість у поведінці особи її внутрішнього змісту (автентичність особи) виступає певною цінністю для досліджуваної нами вибірки. Однак, такі прагнення, на наш погляд, будуть актуальні в учасників будь-якого діалогічного простору.

При комунікації зворотного зв'язку базова інформація, як показують дослідження, у результаті когнітивної обробки підлягає різноманітним трансформаціям. Знання арсеналу цих



## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

когнітивних дій корисне в практичному плані, оскільки практику доводиться протидіяти їм.

*Прийоми трансформації базових повідомлень:* просте зміщення смислових акцентів; пом'якшення форми висловлювання (при збереженні змісту); заміна висловлювання на протилежне за змістом; вилучення судження із зворотного зв'язку (насамперед стосується суджень про негативні особистісні риси та особливості взаємодії), прийом відтинання негативного (використання при повідомленні лише інформації позитивного змісту); зміна рівня узагальненості (судження формується у загальному вигляді та вилучаються всі конкретності та специфікації).

Протидіяти цим прийомам потрібно, виходячи з того, що внаслідок їх сукупності для реципієнта суттєво спотворюються справжні уявлення комунікатора щодо того, як він розуміє і трактує комунікативні компетенції реципієнта та його індивідуальні риси. У цілому реципієнти зазвичай прагнуть, використовуючи ці прийоми, досягти підвищення позитивності повідомлення порівняно з базовим. Описані прийоми забезпечують “переінтерпретацію” повідомлень: при збереженні загальної спрямованості та приблизної емоційної валентності повідомлення (відбувається так звана маніфестація фальшивих когнітивних карт).

Загальна тенденція трансформацій полягає у зменшенні кількості суджень у повідомленнях для реципієнта у порівнянні з базовим повідомленням (феномен ущільнення обсягу зворотного зв'язку). Ця тенденція не виключає розвитку і збагачення змістом окремих структурних фрагментів повідомлення (феномен збагачення повідомлення новим змістом – “феномен позолочування”). До інформації в базовому повідомленні додаються нові деталі, як правило, не надто суттєві, або додаються абсолютно нові повідомлення, яких не було у базовому портреті, тобто пропонується новий психологічний портрет (комунікатор заново визначає комунікативну ситуацію на основі нової когнітивної карти). Нові судження дуже рідко стосуються уточнення негативних рис. Як правило, йдеться про нові позитивні риси реципієнта.

Збагачення повідомлення часто відбувається шляхом нових епітетів, які мало що додають до суті вже повідомленого.

Усі описані прийоми є загальнопоширеними. Однак окремі комунікатори не практикують усі виділені прийоми когнітивної обробки, а, як правило, використовують не більше одного-двох прийомів. Таким чином, кожен комунікатор відзначається усталеними прийомами опрацювання базової інформації при її повідомленні (усталеними стилями зворотного зв'язку та індивідуально визначеними комунікативно-когнітивними алгоритмами). Такі усталені стилі трансформації інформації (з використанням індивідуальних комунікативно-когнітивних алгоритмів) при її повідомленні ми назвали стратегіями [17].

Індивідуальні стратегії повідомлення зворотного зв'язку зумовлені як індивідуальними рисами, так, можливо, і груповим контекстом спілкування. На сьогодні в наших дослідженнях вдалось визначити наступні **стратегії комунікації міжособового зворотного зв'язку**:

- *стратегія максимальної об'єктивності* (стратегія А), що базується на прагненні комунікатора повідомити реципієнту свої справжні оцінки. Є домінуючою в досліджених нами групах старшокласників і студентів;

- *стратегія максимальної чутливості* (стратегія Б) – базується на прагненні узгодити повідомлення з передбачуваною (антиципованою) самооцінкою партнера. Зустрічається у половини членів досліджених нами груп;

- *стратегія максимальної позитивної валентності* (стратегія В) полягає в узгодженні повідомлення зворотного зв'язку із ціннісними еталонами самого комунікатора. Коригування зворотного зв'язку (свого повідомлення), аби досягти більшої відповідності своїм ціннісним еталонами, проявляється приблизно у п'ятій частині дослідженої вибірки. Цю стратегію можна інтерпретувати як прагнення переконувати реципієнта своїми повідомленнями в тому, що він є носієм найбільш цінних якостей особистості (хорошою людиною). Така стратегія не є поширеною у групах студентів та старшокласників;

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

- *стратегія максимальної ідентифікації* (стратегія Г), що полягає у прагненні обґрунтувати об'єктивність зворотного зв'язку власною самооцінкою.

В основі описаних стратегій лежать своєрідні психологічні механізми структурування когнітивних карт, які системно оформлюють взаємодію між комунікатором і реципієнтом і спрямовують їх подальші взаємовідносини.

Стратегія максимальної об'єктивності А (повідомлення дійсних оцінок) відповідна ситуації, коли комунікатор вважає реципієнта самокритичною особою, однак сам не підтверджує самооцінку реципієнта, а повідомляє судження, які значно відрізняються від його самооцінки. Основна проблема, яка цим вирішується: розвивати свої стосунки, доповнити їх новим змістом (прагнення збудувати та використати нову когнітивну карту). Має місце орієнтація на ускладнення моделі взаємодії (стрибок самодослідження, стимулювання дисонансності в особистості, розвиток стосунків з людиною, якій пропонуються вже нові погляди).

Стратегія максимальної чутливості Б спрямовується передусім тим реципієнтам, які оцінюються близько до прогнозованої самооцінки. Тож комунікатор має впевненість, що реципієнт погодиться з його повідомленням, оскільки з погляду комунікатора, він сам про себе теж так думає. У цьому випадку комунікатор є "об'єктивним", однак йому це і не так складно: він впевнений у якості використовуваної ним когнітивної карти і значною мірою також в тому, що партнер користується такою самою когнітивною картою. Основна проблема, яка вирішується при цьому, – не збентежити реципієнта, що зумовлено актуалізацією та підвищенням рівня емпатії.

Стратегія максимальної позитивної валентності В зумовлена уявленням комунікатора, що реципієнт – позитивна особа, тож у нього насправді реально відсутнє прагнення конфліктувати із своїми уявленнями про реципієнта, йому тільки залишається спрямувати їх реципієнту (перенести інформацію у зворотний зв'язок) та продемонструвати використовувану когнітивну карту (комунікативна пропозиція продемонструвати когнітивні карти"). Основна проблема при цьому – уточнити стосунки (має місце стрибок істинності та на

цій основі зміцнення стосунків, їх достовірності, реальності). Суть цієї стратегії: чим більш високо оцінюється реципієнт, тим більш позитивний зворотний зв'язок йому надається. Ця стратегія також корелює із стратегією максимальної чутливості. Тож дана стратегія засвідчує прагнення підтримати самооцінку реципієнта, максимально запевнити його в тому, що він має право на таку позитивну репрезентацію.

Стратегія ідентифікації Г проявляється у випадку, коли реципієнт і комунікатор вважають себе когнітивно подібними людьми за цілою низкою вимірів (людьми однієї когнітивної карти, “когнітивними близнюками”). Суть цієї стратегії: чим більш подібні партнери по спілкуванню, тим легше їм спілкуватися на предмет зворотного зв'язку (має місце стрибок утвердження подібності і зміцнення стосунків). Стратегія на високому рівні значущості корелює із оцінкою реципієнта і показником схожості комунікатора і реципієнта.

У дослідженнях старшокласників та студентів переважають як основні (провідні) стратегія максимальної об'єктивності (повідомлення своїх дійсних оцінок, спрямоване на стимулювання розбіжності особистісних репрезентацій реципієнта, мотивуванню його до самодослідження, до самоконтролю, відповідно “комунікативна пропозиція нової когнітивної карти”) та стратегія максимальної чутливості (перетворення свого справжнього портрету в інший, більш близький до самооцінки реципієнта і на збільшення узгодженості особистісних репрезентацій, на зняття напруження, дисонансу, на зняття самоконтролю, “комунікативна пропозиція звірити когнітивні карти”). У діалогічному просторі слід забезпечити умови для корекції співвідношень між описаними стратегіями.

У діалогічних просторах для вивчення зворотного зв'язку, фіксації його параметрів можуть бути корисними кілька методичних засобів, які представлені в більш детальних публікаціях на цю тему [16; 17]. Зокрема можуть прийматися до уваги характеристики міжособового зворотного зв'язку за методикою Л. Петровської, методикою оцінки особистих рис реципієнта (Л. Копець, В. Гордієнко), методикою оцінки значення зворотного зв'язку для реципієнта (Л. Копець), а також спеціально спрямованої соціометрії та методики поділу

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

інформації, які розроблені для вивчення системи групового міжособового зв'язку (Л. Копець).

Досвід застосування методики діалогічного простору відкрив нам цікаву і різноманітну феноменологію [16; 17]. Конструюючи діалогічні простори, хочемо звернути увагу на такі **групи феноменів**, виявлені в наших дослідженнях та практичній роботі.

1. *Феноменологія ситуації зворотного зв'язку.* В серії наших емпіричних досліджень отримано результати, які свідчать, що формування перцептивного образу (обсягу перцептивної інформації) і використання цієї інформації для повідомлення (в якості зворотного зв'язку) фундаментально відмінні за змістом психологічні процеси. Якщо формування перцептивної інформації є узагальненням різних ситуацій спілкування, взаємодії, то вибір повідомлення є ситуативно варіативним процесом, детермінанти якого відображені в категоріях буденної психології (стриманість, бажання не засмучувати та не порушувати хороші стосунки, уникнення можливої з агресії реципієнта). Тож у силу дії цих детермінант виникає інше важливе явище: члени реальних юнацьких груп проявляють високу зацікавленість у зворотному зв'язку (феномен постійної актуальності ситуації отримання зворотного зв'язку або феномен гострого комунікативного попиту на зворотний зв'язок (попиту на його зміст)). Для молодих людей властивим є прагнення та відповідна готовність і активність, щоб створити умови (створити ситуацію спілкування), в яких будуть зняті всі обмеження на зворотний зв'язок та досягнута ідеальна повноцінна когнітивна модель взаємопізнання, яку очевидно можна спільно використовувати в подальшій взаємодії. Водночас це поєднується з тим, що проявляється феноменологія зростання рівня обумовленості, тобто додавання все більш великої кількості вимог, яким така комунікативна ситуація мала б задовольняти, якщо вона реально починає розгортатися. Реальність, яка наповнена такою суперечливою поєднаністю комунікативних вимог, можна інтерпретувати як вияв амбівалентної мотивованості особи (зацікавленість та настороженість), як прагнення отримати своєрідну когнітивну

гарантію для подальшого спілкування. Виявами такої реальності виступають наступні особливості: осуд тих членів груп, які приховують свої думки, вимоги відвертості та феномен високого статусу осіб, відкритих у своїх оцінках, реакціях, відзначаються конгруентністю своєї поведінки (тобто тих, які здатні повідомити зворотний зв'язок).

*Інформація для практиків.* Описана феноменологія є психологічною основою когнітивної організації діалогічного простору. Діалогічний простір є необхідним для групи, однак в його реальному функціонуванні необхідно дотримуватися низки важливих правил, інакше учасники будуть вважати, що це не та ситуація, якої вони очікували і, не отримавши “когнітивних гарантій”, поведуться відповідно до правил буденного спілкування (приховуватимуть когнітивні карти). Діалогічний простір має не просто вийти за межі буденного звичного спілкування, він має бути цільовим когнітивним чином орієнтований і когнітивно забезпечений. Когнітивна організація діалогічного простору вимагає підготовчої роботи з визначення вимог та формування цілей і етапів їх досягнення (інформаційного, когнітивного та поведінкового прескрипторію для діалогічного простору). Організація діалогічного простору є тривалим процесом, вимагає ретельної підготовки і забезпечення чітких комунікативних та когнітивних алгоритмів.

*2. Феноменологія формування та надання зворотного зв'язку.* Повідомлення та прийняття зворотного зв'язку (тобто повідомлення партнеру по спілкуванню того, як сприймається його поведінка та особисті риси в діяльності та спілкуванні та отримання від партнера такої ж інформації) є однією із значущих сторін спілкування в реальних юнацьких групах. Якщо ситуація розгортається спонтанно, на основі особистої мотивації партнерів, в якості зворотного зв'язку використовується лише певна частина інформації, яка до того ж відзначається специфічними змістовними та формальними особливостями.

Загальна закономірність перетворення наявної у суб'єкта соціально-перцептивної інформації при повідомленні в якості зворотного зв'язку полягає в зміні когнітивних карт: скороченні

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

інформації, перетворенні її внутрішньої структури, збільшенні питомої ваги позитивної інформації щодо найбільш значущих груп властивостей. Ранг значущості категорій зберігається, оскільки повідомлення структурно подібні до базової інформації комунікатора, однак менш значущі категорії є досить динамічними. У наших дослідженнях ми визначили це як феномен стабільності логічного ядра інформації перцептивного образу при спілкуванні та динамічності її периферійних областей (периферійних областей базової інформації). Таким чином, когнітивна карта має стабільне логічне ядро (когнітивні константи), а її периферія є динамічною когнітивно рухливою.

У повідомленому (зворотному зв'язку) переважають судження позитивної валентності, дескриптивні, певною мірою аргументовані, з простою логічною структурою (феномен максимізації позитивності повідомлень, дискриптивності та аргументованості та феномен когнітивної простоти повідомлень, тобто використання простої когнітивної карти).

Можна пояснити ці особливості таким чином: щодо базового перцептивного образу у сформований образ для повідомлення відфільтровується позитивна, дескриптивна, аргументована та когнітивно проста інформація. Тож при формуванні повідомлень зворотного зв'язку відбувається ситуативно та нормативно детермінована фільтрація перцептивного досвіду. Найбільш доступною для повідомлень (за нашими даними) є інформація про емоційні прояви партнерів. Можна дійти висновку, що судження про емоційні прояви інших є найбільш відкритою для повідомлення інформацією (комунікативно доступною когнітивною картою). Інші змістовні блоки базової інформації (особливості зовнішності, здібності, характер взаємодії) вимагають більш розвинутих комунікативних навичок і будуть використані меншою мірою (приховані та блоковані для комунікації когнітивні карти).

У неповідомлюваному (своєрідний осад із відфільтрованого перцептивного образу) залишаються судження негативної валентності, неаргументовані, оцінкові, із складною логічною структурою (основний зміст закритої до повідомлення інформації – це ставлення до реципієнта, історія формування

взаємних стосунків, їх емоційний зміст). Цей своєрідний перцептивний осад складається із негативного досвіду стосунків, невідрефлексованого складного когнітивного матеріалу, концентрату із оцінок. Тоді як повідомлення – це концентрат особистісних та поведінкових дескрипцій, відрефлексований когнітивний матеріал із визначеними логічними зв'язками (упорядковані та невикористовувані когнітивні карти).

*Інформація для практиків.* В якості зворотного зв'язку використовується, як правило, лише частина інформації, яка є у комунікатора щодо своїх партнерів. Це є причиною того, що збільшення зворотного зв'язку в різноманітних ситуаціях спілкування сприймається реципієнтом як несподівана, хвилююча та значуща можливість (як вихід за межі буденного, своєрідне свято спілкування). Ситуація повідомлення зворотного зв'язку є постійно існуючим невичерпним резервом спілкування, яким завжди можна скористатися для збагачення взаємного спілкування людей, для оновлення життєвого фону групи або особи (індивідуальних чи колективних суб'єктів). Для практика це означає, що діалогічні простори є не лише необхідними, а й бажаними та очікуваними (свято спілкування).

Однак слід пам'ятати, що якщо групі не буде запропоновано когнітивний алгоритм зворотного зв'язку в діалогічному просторі, то дії учасників матимуть спонтанний характер і спрямовуватимуться перш за все до позитивної інформації, обсяг якої буде незначним, і кількість мало значущої інформації зросте, а важлива цільова інформація в ній буде розчинена. Ситуація буде незвичною для учасників. Для комунікації в діалогічному просторі важливо рухатися до складності, до збагачення когнітивного змісту критичною інформацією, пошуків аргументації для розкриття прихованого перцептивного залишку (максимально суб'єктивованої інформації, яка не є вичерпно зрозумілою для самого комунікатора). Рух у діалогічному просторі має спрямовуватися від об'єктивних діяльнісних аспектів до максимально суб'єктивованої інформації (ставлення та переживання). Опрацювання в діалогічному просторі має охопити визначення та подолання тих фільтрів, які визначають обмеження та



## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

фрагментизацію базової інформації за принципами: дескрипція – в повідомлення, ставлення – в приховуване, зрозуміле – в повідомлення, незрозуміле – в приховуване. Практик має оволодіти процесами формування когнітивних карт спілкування і скерувати спілкування на складні та повноцінні когнітивні моделі.

3. *Феноменологія парадоксального усвідомлення позицій комунікатора і реципієнта.* Члени досліджуваних юнацьких груп виявляють значно вищу готовність виступити в ролі реципієнта, ніж комунікатора зворотного зв'язку. Більшість студентів та школярів визнавали, що повідомляти зворотний зв'язок для них є суб'єктивно складним завданням. Навіть якщо вони мали в своєму повідомленні і в базовій інформації позитивно валентну інформацію, до того ж і значного обсягу, все ж досліджувані наполягали, що не можуть повідомити її, стверджували, що почуваються дискомфортно та хвилюються при комунікації навіть позитивної інформації. Однак, якщо розглядалася симетрична ситуація (виступити в ролі реципієнта), то учасники досліджень стверджували, що готові до того, щоб прийняти будь-яку інформацію щодо себе і заперечували, що слід обмежувати повідомлення їм інформації (тобто прагнули отримати всю можливу інформацію). Таким чином, учасники досліджень стверджували, що немає необхідності обмежувати їм доступ інформації, і водночас безпідставно відхиляли від повідомлення значну кількість власної інформації. Тобто, знаючи, що самі не погоджуються повідомити значну частину наявної інформації, учасники дослідження тим не менш вважали, що до них не слід використовувати якісь обмеження.

Ці особливості були виділені в особливу групу феноменів. Феномен високої самооцінки досліджуваних як реципієнтів зворотного зв'язку полягає в наступному: пересічний учасник дослідження демонструє високу зацікавленість у зворотному зв'язку щодо себе і демонструє готовність до прийняття всієї інформації, одночасно заперечує необхідність обмежувати щодо себе якусь інформацію. Це означає, що пересічний комунікатор вважає себе компетентним реципієнтом у ситуації прийняття

зворотного зв'язку. Разом з тим, це парадоксально поєднується із неспроможністю комунікації власної інформації. Оскільки ці феномени, вперше встановлені в дослідженнях Л. Коpecь [15], постійно відтворюються в експериментально організованих ситуаціях зворотного зв'язку [16; 17], очевидно, що в будь-якому діалогічному просторі така феноменологія теж матиме місце. Виокремлені феномени, на нашу думку, можна розглядати як особливий вид парадоксів усвідомлення, які притаманні стосункам людей, описаних у дослідженнях О. Кроніка.

*Інформація для практиків.* При формуванні діалогічного простору учасники ймовірно визнають, що у них є значний обсяг інформації, однак вони посилено будуть його контролювати і не згоджуватися повідомляти за жодних умов (феномен некомпетентності учасників як комунікаторів). Водночас учасники зацікавлено очікуватимуть отримати повноцінний різноманітний зворотний зв'язок (феномен високої компетентності учасників як реципієнтів). Практикам слід очікувати, що їм доведеться в своїй діяльності в діалогічних просторах зустрічатися з новими ще недослідженими парадоксами усвідомлення та асиметричності комунікативних позицій.

*4. Феноменологія стратегій комунікатора в організації власних оцінок і суджень (власного перцептивного досвіду) для спрямування їх реципієнту.*

Перетворення соціально-перцептивної інформації наявної у суб'єкта при повідомленні її в якості зворотного зв'язку є залежними від статусу комунікатора в групі. Високостатусні комунікатори відзначаються в більшій мірі тенденцією повідомлення своїх дійсних суджень та оцінок (демонстрація своїх когнітивних карт для спільного використання). Низькостатусні комунікатори проявляють виражену тенденцію до обмеження зворотного зв'язку з іншими людьми, відхиляють від повідомлення свої справжні оцінки та судження (блокування та модифікація (в певних випадках фальсифікація) когнітивних карт).

*Інформація для практиків.* Діалогічний простір є ефективним при відповідності комунікації статусній структурі групи. Оскільки статус особи є різним у різних групових структурах комунікації та життєдіяльності, діалогічний простір

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

має охоплювати ці структури. Діалогічний простір має бути організовано в системі ціннісних векторів групи, принаймні, в ньому мають бути охоплені формальна та неформальна сфера стосунків та задіяні компетентні комунікатори. Із сказаного також зрозуміло, що діалогічний простір не може функціонувати без залучення експертів, інакше в ньому будуть структуровані та використані хибні та спотворені когнітивні моделі реалій і утверджена фальсифікована картина світу.

*5. Феноменологія прийняття зворотного зв'язку та реагування реципієнта в ситуації зворотного зв'язку.*

При очікуванні зворотного зв'язку реципієнти найбільш адекватно оцінюють свою зацікавленість у зворотному зв'язку (значущість повідомлення), менш адекватно можливий спосіб реагування на нього (силу впливу повідомлення) та найменш адекватно змістовні особливості зворотного зв'язку, який вони отримують (достовірність повідомлення).

*Інформація для практиків.* При організації діалогічного простору учасники найменш адекватно орієнтуються в змістовному аспекті можливого спілкування, тож існує значна ймовірність, що вони будуть сприймати інформацію як сумнівну (мало достовірну), можливі несподівані емоційні реакції з боку учасників, оскільки вони, як правило, в ситуації реального зворотного зв'язку значно сильніше схвильовані, ніж самі прогнозують напередодні. Тим не менш ці ризики (емоційність та розчарованість у змісті отриманих повідомлень) не зменшують оцінку отриманого зворотного зв'язку як цінної можливості спілкування та розвитку в подальшому. Переваги діалогічного простору залишаються цілком очевидними при будь-якому значенні інших змінних. Найбільш важливо в діалогічному просторі забезпечити достовірність інформації, і тоді всі інші ефекти будуть своєрідним додатком до успіху та основою для нових досягнень учасників (групи в цілому).

*6. Підсумкові ефекти зворотного зв'язку в диспозиціях реципієнтів щодо самодослідження та змін.* Повідомлення реципієнту (надання реципієнту зворотного зв'язку) викликає зміни у рівні саморегуляції та готовності до самоконтролю:

- Зворотний зв'язок викликає зміни в рівні готовності до самоконтролю, тим більш виражені, чим вище оцінюється зворотний зв'язок в аспекті достовірності та значущості.

- Активізація самоконтролю при прийнятті повідомлення зворотного зв'язку зумовлена взаємодією двох різнонаправлених тенденцій – підвищенням значимості еталонів соціально-цінної поведінки та зниженням оцінки власної поведінки як відповідної до цих еталонів (взаємодії когнітивних карт та їх регулятивної сили). Позитивний зворотний зв'язок більшою мірою визначає динаміку значущості еталонів (змінює та підтримує ідеальне “Я”), негативний зворотний зв'язок – динаміку оцінок реципієнтом своєї поведінки (змінює та підтримує реальне “Я”).

*Інформація для практиків.* При зворотному зв'язку, який буде визнаним групою (чи особою) достовірним та значущим, виникають сприятливі умови для самодослідження особистості, формується готовність до змін, посилюється не лише змістовність та складність когнітивних карт, а й їх регулятивна сила зростає. Слід прийняти до відома, що позитивний зворотний зв'язок надихає групу та її членів до підвищення значущості еталонів ідеального “Я” і збільшує імперативну силу цих регулятивних еталонів. Це значить, що збільшуючи обсяг позитивного зворотного зв'язку, ми досягаємо того, що підтримуємо та стимулюємо ідеальне “Я” учасників, сприяємо прийняттю реципієнтами значно складніших вимог до поведінки та надихаємо їх на активне самовдосконалення та реалізацію соціально цінної поведінки. При поєднанні з негативним зворотним зв'язком виникає активність, що змінює та підтримує реальне “Я” (динаміку оцінок реципієнтом своєї поведінки). Так чи інакше в діалогічному просторі когнітивні карті динамічні як змістовно, так і регулятивно. *Діалогічний простір* – це простір динамічної взаємодії когнітивних карт, моделей та їх характеристик.

7. *Підсумкові ефекти зворотного зв'язку в орієнтації соціальної перцепції.* Результуючими ефектами зворотного зв'язку є зміни не лише в рівні готовності до самоконтролю, а й у змісті та орієнтованості соціальної перцепції реципієнта. Між

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

цими ефектами існує зв'язок. Повідомлення зворотного зв'язку значущого для реципієнта, який оцінюється ним як достовірний наряду із підвищенням рівня готовності до самоконтролю, посилює тенденцію до виділення інформації щодо позитивних властивостей партнерів по спілкуванню. Повідомлення, яке сприймається як недостовірне та незначуще, наряду із зниженням готовності до самоконтролю, посилює тенденцію до виділення інформації про негативні риси партнера. Тож динамічними виявляються не лише основні когнітивні карти, а й ті, що безпосередньо не використовуються учасниками (феномен мовчазного оновлення когнітивних карт всієї системи регуляції).

*Інформація для практиків.* При зворотному зв'язку, достатньому за обсягом, значущому та достовірному, члени групи більш позитивно сприймають один одного та нових людей. Якщо члени групи розчаровані у зворотному зв'язку, розвивається негативне ставлення до партнерів та нових людей, які спілкуються з групою. Позитивні трансформації можуть відбуватися в різних осередках когнітивної системи суб'єкта, в тому числі у значно віддалених від актуально використовуваних.

8. *Феноменологія саморегуляції та становище особи в системі групових комунікацій.* Становище особистості в системі групового зворотного зв'язку і рівень саморегуляції взаємопов'язані. Високостатусні члени групи (носії соціально-цінних властивостей) відзначаються одночасно високим статусом як реципієнти зворотного зв'язку (тобто отримують значний обсяг повідомлень від членів групи), що корелює із високим рівнем розвитку у них виконавських, мотиваційних та когнітивних аспектів самоконтролю. Індивіди, яких група оцінює низько, отримують незначний обсяг зворотного зв'язку і відзначаються низьким рівнем розвитку компонентів самоконтролю. Тож такий тип реагування можна проілюструвати прислів'ям “Багатому і діти чорт колише, а бідному і янгол не рідня”. Особа обдаровується групою повідомленням і тим самим потрапляє у ситуацію більш сприятливу для розвитку кращої саморегуляції та інтелектуального функціонування, досягає

підтримки і високого статусу; група ніби визначає на кого варто, а на кого не варто витратити зусилля (повідомлення). Група в буденному просторі спілкування більше дбає про учасників з “хорошими” когнітивними картами.

*Інформація для практиків.* Діалогічний простір порушує логіку звичного соціально-психологічного мислення, тож усім учасникам спілкування слід презентувати особливості нових орієнтирів, які актуальні в діалогічному просторі і протиставити їх бар’єрам і обмеженням, що стали звичні для групи. Інакше одні учасники отримують ще більше можливостей, а інші вийдуть із діалогічного простору без вагомих результатів.

*9. Феноменологія оптимізації групового зворотного зв’язку.*

Оптимізація групового зворотного зв’язку може відбуватися в напрямі збільшення обсягу зворотного зв’язку, який відповідає потребам членів групи, та збільшення повідомлень від значущих осіб (авторитетних комунікаторів). Доведено, що системна оптимізація міжособового зворотного зв’язку в реальній юнацькій групі сприяє розвитку мотиваційних, поведінкових (виконавських) та когнітивних компонентів самоконтролю членів групи: підвищується рівень готовності до самоконтролю, зростає цінність регулятивних еталонів і мотивації до ініціації самоконтролю (до включення), дії самоконтролю (самоконтрольні дії) стають все більш ефективними, також збільшується глибина часової перспективи.

*Загальне практичне застереження.* Важливо розуміти, що яким би за своїм змістом не був зворотний зв’язок, він має характер “психологічного” тайфуна (когнітивного, емоційного, регулятивного) і психологічна особиста реальність і соціально-психологічна реальність в результаті його надходження стануть іншими. Практично це означає, що при організації діалогічного простору слід діяти вдумливо і бути готовим до різноманітних ймовірних наслідків. Можливо, та обережність, до якої привчають людей у процесі соціалізації і достатньо суворя ритуалізація зворотного зв’язку в суспільному, груповому та особистому контексті пояснюється саме інтуїтивним прозрінням

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

соціально-психологічного мислення. Працюючи в діалогічному просторі, потрібно строго ритуалізувати необхідні форми зворотного зв'язку та фіксувати їх наслідки. Комунікативні алгоритми і алгоритми зворотного зв'язку в діалогічному просторі мають бути строго визначені (ритуалізовані).

Отже, **діалогічний простір** – це сукупність комунікативних технологій когнітивного призначення, спрямованих на розвиток процесів сприйняття, мислення, пізнання, пояснення та розуміння через використання та побудову повноцінної змістовної моделі спілкування (її теоретичних концептів та конструктів).

При проектуванні діалогічного простору створюються можливості до розвитку когнітивного оволодіння дійсністю через створення та розвиток когнітивних карт (схематичних описів фрагментів світу в контексті певної проблемної ситуації, з відображенням причинно-наслідкових зв'язків у даному контексті), які лежать в основі суб'єктивних соціальних та діяльнісних орієнтацій, та утворюють когнітивну систему суб'єкта та залежну від неї “картину світу” (систему когнітивних моделей). Наступним значимим ефектом діалогічного простору є розвиток самої когнітивної системи суб'єкта, яка детермінує розпізнання та аналіз інформації, прийняття рішень, збереження, розуміння та продукування нових знань (насамперед щодо соціально-психологічної реальності, однак це залежить від об'єктного фокусування діалогічного простору).

Діалогічний простір сприяє формуванню ефективних узагальнених стратегій (масштабних когнітивних схем) та процесу поширення соціальних інновацій (від спільноти до спільноти та суспільства в цілому).

У діалогічному просторі відбувається поетапна когнітивна самокорекція через ідентифікацію неадекватних переконань, негативних суджень та ідей, їх визначення, перегляд та закріплення реальних ефективних настанов та поглядів, розвивається здатність розуміння соціального світу. В діалогічному просторі розробляються варіантність та альтернативність соціальних стратегій, що сприяє також зменшенню стресу

та емоційних кризових реакцій, гармонізації емоційних станів у цілому.

У діалогічному просторі створена комунікативна ситуація ставить перед її учасниками необхідність вирішення низки комунікативних задач. У цих комунікативних задачах є елементи гри, драматизації, змагання, їх рішення відбувається через спільно орієнтовану творчу діяльність. Діяльність у діалогічних єдностях у просторі спрямована на когнітивні потреби учасників: у відображенні та пізнанні дійсності (предметної, соціальної), в діяльнісному подоланні рамок буденності (комунікація містить елементи небуденності, особливого, урочистого святкового спілкування), у підтримці (когнітивному відновленню, гармонізації внутрішнього світу). У діалогічному просторі актуалізуються процеси самопізнання, оскільки рефлексивні комунікації сприяють опрацюванню буттєвих питань та цінностей (добро і зло, відповідальність та обов'язок, співчуття, справедливість) і розгортається когнітивне оволодіння ними.

Транслявання цінностей у діалогічному просторі відбувається опосередковано (через комунікації, в яких ціннісні регулятори не виступають на першому плані, однак когнітивно ускладнюються та впорядковуються). На першому плані в комунікативних задачах діалогічного простору: орієнтація в міжособистих стосунках, аналіз ситуацій, розгляд та примірювання соціальних ролей. Результуючими ефектами діалогічного простору є узагальнений образ розв'язання орієнтаційних завдань в різних ситуаціях взаємодії, усвідомлення цінностей та цілей, аналіз ситуації, когнітивний набір альтернатив та прогнозів (наслідків), розбудова "Я" у власній свідомості, когнітивна та комунікативна мобілізація учасників.

Когнітивна та комунікативна мобілізація в діалогічному просторі відбувається через такі аспекти задіяних технологічних когнітивно-комунікативних алгоритмів:

- мисленнєве та практичне вирішення комунікативних задач (моделі, варіанти);
- переживання комунікативної пригоди і зацікавленості (святковість ситуації, позабуденність), переживання участі, емоційної піднесеності, можливості як успіху, так і поразки



## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

(когнітивні дисонанси, консонанси як мотивоконструктивні алгоритми);

- зняття тривоги та сумнівів (через визначення комунікативного алгоритму);

Дії в діалогічному просторі є залежними від рівня аналізу та рефлексії учасниками свого соціального досвіду, своєї поведінки. Цим визначається необхідність педагогічного впливу та стимулювання учасників. В організації діалогічного простору у зв'язку з цим діють і певні обмеження: без спеціального педагогічного впливу, без когнітивного опрацювання (когнітивної технологічності) розвивальний потенціал діалогічного простору не буде реалізованим.

Діалогічний простір може мати місце як у виші, так і в школі, навчальній та виховній роботі в різних форматах: як системно-діючий підхід, як елемент навчальної чи виховної роботи, як метод психологічної допомоги.

Діалогічний простір – це складна технологія, що вимагає значних затрат педагогічної енергії, часу, спільних зусиль усіх учасників. На початку фахівець може діяти без визначеної мети, будуючи діалогічний простір просто як можливість цікаво провести час. Тим не менш, надалі слід враховувати і визначати такі *технологічні (когнітивно-комунікативні) алгоритми*, як:

- створення атмосфери позитивного очікування;
- інформування учасників про можливості розвитку та саморозвитку;
- тестування діалогічного простору, попередні мікропростори (перед заглибленням у тематично та цільово орієнтований простір);
- створення прескрипторію діалогічного простору групи (визначення та проговорювання позицій, підготовка тем, сценарію, дій) та його інструментування;
- формування традиційного алгоритму спілкування та його варіацій;
- методи вербалізації (проговорювання) стратегій, практик та відчуттів;
- експертні процедури оцінки спілкування, дій учасників та аналізу діалогічного простору (розгортання, дії учасників, інтерпретація, моделювання наслідків);

## **Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування**

---

- зупинка діалогічного простору та фіксація результатів;
- рефлексія учасниками власної участі (почуття, думки, дії);
- тренування дій, які постали як найбільш складні, проблемні.

У цілому технологія діалогічного простору передбачає здійснення описаного набору технологічних алгоритмів через декілька (від одного до п'яти) спеціалізованих алгоритмів, де завдання повторюються в певній послідовності. Найважливішою умовою успіху діалогічного простору, як завжди, є сам педагог, який має поєднати ці алгоритми в контексті реалізації своєї позиції та актуальної проблеми.

Розгортання когнітивних засобів в побудові діалогових психологічних практик в сучасному суспільстві є актуальним напрямом діяльності практичних психологів, як і інших професіоналів. Основною метою цих практик є відновлення суб'єктності як характеристики соціальної поведінки та повноцінності когнітивних карт, які використовуються особою та групою в їх діяльності. Діалогічні практики розглядаються як спосіб трансформації сучасного суспільства та подолання його негативів. У цьому руслі сучасних тенденцій психологічної науки створена методика діалогічного простору як спосіб формування мислетворчої та світотворчої активності групи та особистості. Такі когнітивно орієнтовані практики можуть при достатній увазі до них та широкому використанні сприяти покращанню суспільного клімату, в якому стимулюється інтелектуальний розвиток членів суспільства.

Проведені дослідження та досвід практичної роботи переконують, що зворотний зв'язок слід розглядати як особливий вид спілкування, як частину процесів соціально-психологічної реальності, яка є підвладною змінам, як в спонтанному, так і довільно спроектованому діалогічному просторі. Психологу-практику в роботі з будь-якими групами доведеться зустрітися з різноманітною феноменологією та самому переконатися, що така ситуація спілкування як зворотний зв'язок є особистісно емоційно значущою, що з нею пов'язані суперечливі переживання та своєрідні парадокси усвідомлення, що в цій ситуації формуються стратегії

## 2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...

комунікації зворотного зв'язку (приховування інформації, переструктурування, прагнення до об'єктивності), нові когнітивні карти та моделі, виникають особливі потужні регулятивні ефекти. Ці особливості слід брати до уваги при організації діалогічного простору, спрямовуючи групу на когнітивне опрацювання та розвиток своєї соціально-психологічної реальності, впливаючи на групову детермінацію обсягу та якості зворотного зв'язку членами групи, створюючи власні когнітивно-комунікативні алгоритми для цього. У діалогічному просторі в процесі спілкування учасники залучаються в процес самопізнання, навчаються дивуватися соціальному світу та керувати собою і власним життям, вирішувати свої проблеми самостійно, стають незалежними, сильними людьми.

Методика діалогічного простору є пропозицією до використання всієї різноманітності інструментів діалогу, діалогічних можливостей, які не можуть бути вичерпними чи жорстко стандартизованими, тож методика в нашому варіанті може розглядатися як основа, як відправна точка для практиків, які можуть, у свою чергу, пропонувати свої приклади діалогічних просторів, діалогічних інструментів та розробляти їх і відпрацьовувати на самостійно обраних об'єктах та окремих когнітивних картах і моделях.

Усі визначені нами особливості стосуються діалогічного простору в будь-якій групі. Їх не варто вважати специфічними для певного виду спілкування. Однак у професійній реалізації в конкретних випадках визначені загальні особливості, безумовно, матимуть свою специфіку. Для практичного психолога, як і для інших соціально орієнтованих практиків (педагогів, соціологів, управлінців, політиків, соціальних працівників, підприємців), відкриваються можливості постійного дослідження та моніторингу групових процесів за допомогою діалогічного простору та нові горизонти діяльності, креативності, соціального оновлення та збагачення картини світу.

## **Література**

1. Арутюнян М. Ю., Петровская Л. А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 42–53.
2. Базаров Т. Ю., Ладионенко М. А. Принятие критической обратной связи по итогам проведенной оценки персонала // Вестник МГОУ. Серия “Психологические науки”. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – № 3. – С. 3–18.
3. Гордієнко В. І. Моделі комунікативного процесу в сучасній психології та їхній потенціал у поясненні діалогічності спілкування // Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота. – 2009. – Т. 97. – С. 55–60.
4. Гордієнко В. І. Проблема діалогу в умовах реалій “психологічного суспільства” // Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота. – 2008. – Т. 84. – С. 38–45.
5. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теретико-методологическое исследование. – Кировоград: РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 693 с.
6. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы Национальной научно-практической конференции. – М.: Изд-во ФПО России, 2006. – Т. 1. – С. 180–181.
7. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2003. – 436 с.
8. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2 (11). – С. 7–13.
9. Забродин Ю. М. Психологический анализ структуры отношений и динамики личности в социально-психологическом пространстве // Поликультурное пространство образования. Материалы международной научно-практической конференции / Отв. ред. О. Я. Емельянова – Воронеж: “Новый взгляд”, 2005. – С. 20–29.
10. Забродин Ю. М. Социальное пространство в исследованиях личности // Социально-психологические аспекты адаптации и защищенности личности: материалы международного научного семинара. – Воронеж: ВГУ, 2005. – С. 15–18.

## **2.1. Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні ...**

11. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Т. 23. – С. 140–164.
12. Казміренко В. П. Формування діалогу як соціально-психологічна основа розвитку інтеграційних процесів у суспільстві: подолання кризи конфронтації // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2008. – С. 173–185.
13. Клочко В. Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой – Томск: Томский гос. университет, 2004. – С. 30–44.
14. Клочко В. Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность / Под ред. В. И. Кабрина – Томск: Томский гос. университет, 2002. – С. 30–44.
15. Копец Л. В. Влияние обратной связи на самоконтроль личности в общении. Автореф. дис... канд. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 20 с.
16. Копец Л. В., Гордієнко В. І. Зворотний зв'язок в процесах спілкування: оновлення підходів та методів дослідження // Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота. 2008. – Т. 84. – С. 49–54.
17. Копец Л. В., Гордієнко В. І. Стратегії міжособового зворотного зв'язку: результати дослідження // Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота. – 2009. – Т. 97. – С. 50–54.
18. Ладионенко М. А. Гендерные и возрастные особенности восприятия критической обратной связи в межличностном общении // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию. Материалы международной конференции 19–21 октября 2006 г. Психологический институт РАО. – М.: Академия имиджологии, 2006. – С. 186–192.
19. Ладионенко М. А. Критическая обратная связь: фактор гендера при её восприятии // Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвящённой 70-летию со дня рождения Л. А. Петровской. – М.: Смысл, 2007. – С. 40–42.
20. Муравьева О. И. Особенности ментальности в базовых психологических пространствах личности // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред.

- В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой – Томск: Томский гос. университет, 2004. – С. 56–76.
21. Орбан-Лембрик Л. Е. Социальная психология: Підручник: у 2 кн. – Кн. 1: Социальная психология личности і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
  22. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
  23. Соловьева О.В. Методика изучения межличностной обратной связи. – В кн.: Методы исследования межличностного восприятия: Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Г. М. Андреевой, В. С. Агеева – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 12–13.
  24. Соловьева О. В. Обратная связь в межличностном общении. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 112 с.
  25. Соловьева О. В. Специфика обратной связи в межличностном общении (в процессе становления временных юношеских коллективов) Автореф. дис... канд. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 19 с.
  26. Стремоусова Е. Н. Характер межличностных отношений и эффективность обратной связи // Мир психологии. 2009. – № 4. – С. 223–235.
  27. Стремоусова Е. Н. Характеристики обратной связи в личностном и деловом общении в организации // Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л. А. Петровской. – М.: Смысл, 2007. – С. 50–53.
  28. Стремоусова Е. Н. Эффективность обратной связи и ее специфика в организации // Прикладная юридическая психология. –2008. – № 2. – С. 75–86.
  29. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии : наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
  30. Хараш А. У. “Другой” и его функции в развитии “Я” // Общение и развитие психики. Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 31–46.
  31. Oberhoff В. Akzeptanz von interpersonalem Feedback: Eine empirische Untersuchung zu verschiedenen Feedback-Formen. – Inag. Munster, 1978. – 188 s.

## **2.2. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСИВНО-КОГНІТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОЄКТІВ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ**

Рефлексивно-когнітивне спілкування (далі – РК-спілкування) є формою організації діалогу між конфліктологом та клієнтом, що сконструйована за допомогою засобів системомиследяльної методології [1] та призначена для обговорення та розроблення проєктів розв'язання складних соціально-психологічних ситуацій.

Для того щоб ефективно користуватися методом РК-спілкування, конфліктолог повинен знати:

1. Для чого використовувати форму РК-спілкування?
2. Що являє собою такий засіб вирішення конфліктів, як РК-спілкування?
3. Як побудована технологічна структура РК-спілкування?
4. Які результати отримує користувач рефлексивно-когнітивної форми (далі – РК-форми) організації конфліктологічного спілкування?

Методика побудована таким чином, щоб дати відповіді на всі ці запитання. Вона включає в себе систему інструментальних схем, технологічних описів та комунікативних патернів, що дають змогу керувати процесом РК-спілкування.

### **Проблема, для вирішення якої розроблено метод РК-спілкування**

Кожна сучасна людина знає, що конфлікт – це зіткнення людей з різними інтересами. І для того щоб вирішити конфлікт, потрібно розробити та реалізувати проєкт дій, що призведе до його розв'язання. Перед тим як розробити проєкт, потрібно:

- з'ясувати коло учасників конфліктної ситуації;
- зрозуміти свої інтереси та узгодити їх з інтересами інших учасників конфлікту;

- розробити програму та план дій, що веде до реалізації цих інтересів [2].

Усім добре відомо, що саме це і потрібно робити, потрапивши в конфліктну взаємодію, але чомусь не роблять. І замість аналізу інтересів продовжують сперечатися, відстоювати своє позиційне бачення та нав'язувати його іншим учасникам як єдине та істинне. Чому?

Коли клієнт приходять до конфліктолога, то він добре розуміє, що потрапив у безвихідну ситуацію, але не розуміє ні того, в чому саме вона полягає, ні того, що він повинен зробити, щоб вирішити її. Тож він має надію, що дасть відповіді на ці запитання здатен конфліктолог.

Але рекомендацію конфліктолога перестати відчувати себе жертвою обставин, зайняти позицію проектувальника та розробити проект комунікативних дій, реалізація яких дозволить йому змінити своє становище, він не зможе здійснити. Не тому, що не бажає, а тому, що по-перше, не має досвіду усвідомлених роздумів над своїми діями, на який би він міг спиратись, і, по-друге, його когнітивні схеми не дозволяють йому зробити це. Вони змушують його тільки безперервно говорити, сперечатися, критикувати чужі слова і дії, тобто не дають можливості зупинити процес свого безперервного говоріння та перетворити його на об'єкт своїх роздумів та проектних ініціатив.

З точки зору представників рефлексивно-когнітивної парадигми, проблема полягає в тому, що сьогодні всі знають **ЩО САМЕ** слід робити, щоб вирішити конфліктну ситуацію, але мало хто розуміє, **ЯК** це потрібно робити.

Як вийти за межі свого позиційного бачення та провести аналіз ситуації? Як увійти в позицію іншого учасника конфлікту та зрозуміти його інтереси? Як зайняти таку позицію, що дасть змогу зіставити інтереси обох сторін і знайти спосіб їх узгодження? Як треба організовувати своє мислення, щоб мати можливість здійснити всі ці складні інтелектуальні процедури?

Для того, щоб отримати відповіді на всі ці запитання, потрібно змінити когнітивну модель, що організує процес проектного мислення.

Рефлексивно-когнітивна парадигма стверджує, що



## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

проектне мислення має складну інтелектуальну структуру, яка включає до себе:

- процес розроблення проекту того, що потрібно зробити, щоб вирішити конфлікт;
- процес розвитку когнітивних схем, що організують мислення проектувальника;
- рефлексивні переходи між першим та другим процесом [3].

Не розуміючи просторової організації проектного мислення, неможливо ні вирішувати соціально-психологічні конфлікти, ні допомагати робити це іншим особам [4].

РК-спілкування було створено як форму технічної реалізації рефлексивно-когнітивної парадигми проектування [8].

В РК-формі спілкування пов'язує між собою рефлексивні і когнітивні процеси і надає можливість конфліктологу і клієнту розуміти один одного навіть тоді, коли вони знаходяться в різних інтелектуальних просторах (рис. 3).

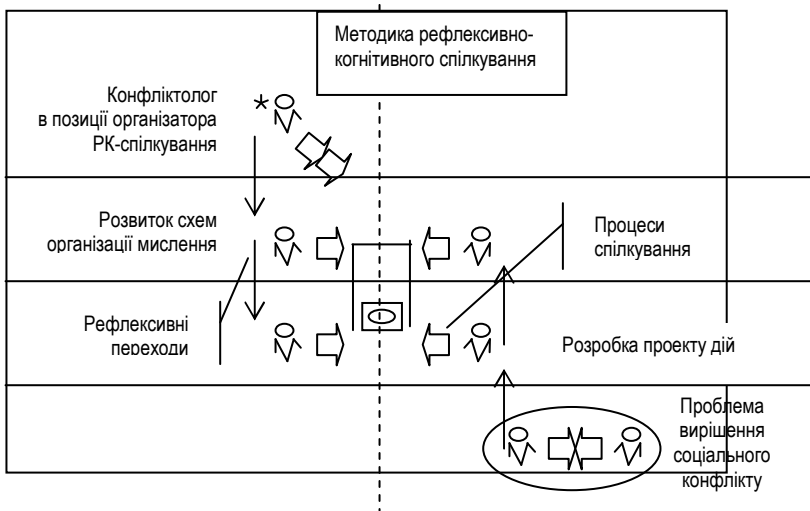


Рис. 3. Схема організації простору РК-спілкування

Використання РК-форми організації спілкування дає змогу вирішувати проблему розроблення проектів вирішення складних соціально-психологічних конфліктів завдяки добре

відпрацьованим технікам розвитку когнітивних моделей, що організують мислення проектувальника [5].

### *2. Схема акту РК-спілкування*

Проектно-орієнтоване спілкування між консультантом та клієнтом відбувається у формі комунікативних актів.

Структура акту конфліктологічного спілкування включає в себе дві основні фігури: конфліктолога та клієнта. У процесі спілкування кожна з них вирішує різні завдання.

Завдання клієнта полягає в тому, щоб зайняти позицію проектувальника та розробити проект вирішення конфлікту, завдання конфліктолога – управляти процесом проектування (рис. 4).

Між цими двома позиціями і відбувається основний процес спілкування. Щоб організувати проектування, *конфліктолог повинен* постійно рухатись по позиціях у структурі РК-спілкування та змінювати зміст своєї роботи:

- ініціювати клієнта до розмови;
- слухати, що той розповідає про конфлікт, та розуміти сенс його висловлювань;
- реконструювати діяльнісний зміст того, що каже клієнт;
- проводити порівняльний аналіз змісту висловлювання з нормативними схемами організації проектування;
- здійснювати когнітивну роботу з планування подальших дій клієнта та конструювання комунікативних форми трансляції інструкцій;
- транслювати інструкції клієнту;
- конструювати поняття про проектування у якості інструменту своєї організаційної роботи.

Паралельно з діяльністю конфліктолога *клієнт здійснює наступні інтелектуальні операції та процедури:*

- згадує і відновлює в мисленні образ проблемної ситуації;
- переводить образ в текст висловлювання і озвучує його консультанту;
- спостерігає за діями конфліктологів, що проводить схематизацію змісту його висловлювання і дає йому оцінку;
- слухає та розуміє інструкції консультанта щодо змін, які потрібно провести в схемі;

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

- ускладнює форму схеми;
- користуючись новою схемою створює новий когнітивний образ проблемної ситуації.
- переводить цей образ в мовну форму та готується до обговорення.

Здійснюючи цю складну інтелектуальну роботу і клієнт, і конфліктолог постійно пересуваються структурою РК-спілкування. Кожний з них по черзі займає позиції чи того, хто говорить, чи того, хто слухає, знаходячись в просторі комунікації [9]. То переходить в простір мислення і займає позицію то схематизатора змісту, то аналітика форм та методів побудови змістовних схем, то розробників проектів наступних дій.

Переходячи з простору мислення в простір спілкування кожен з них змінює логіку та засоби своє інтелектуальної діяльності та форми організації своїх висловлювань.

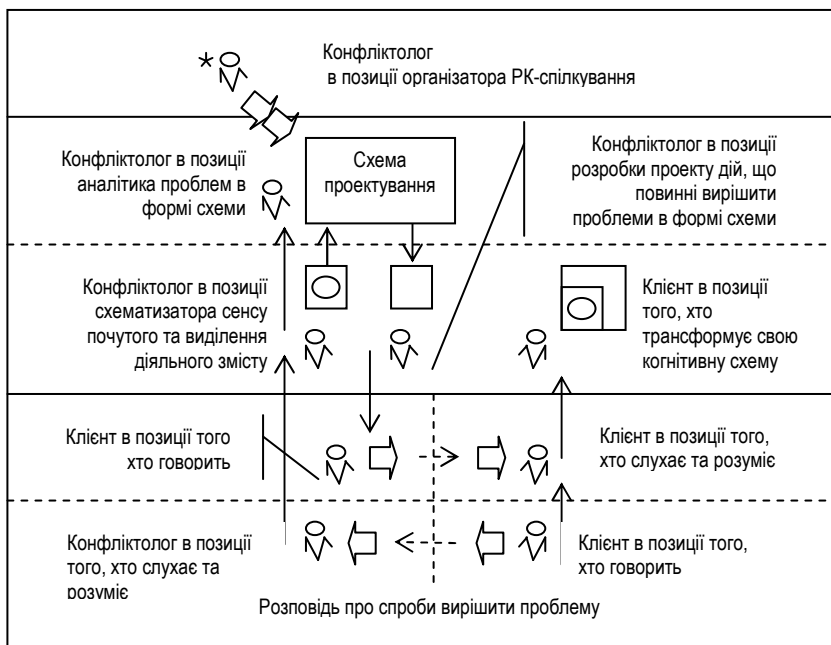


Рис. 4. Схеми акту РК-спілкування

Це пов'язано з тим, що простір мислення має закони, правила та нормативні засоби, які перетворюють когнітивні процеси на “монізовані”, підпорядковані логічним формулам, понятійним схемам та оперативним системам. Мова того, хто знаходиться в процесах мислення, виглядає дуже алгоритмізованою та формалізованою [6].

**Клієнт.** Я не розумію того, що зі мною відбувається.

**Конфліктолог.** А що ви зробили для того, щоб зрозуміти?

**Клієнт.** Я думав про те, з якою метою я увійшов у ці стосунки.

**Конфліктолог.** І що ви зрозуміли? В чому саме полягав зміст вашої мети? Що ви бажали отримати від цих відносин?

**Клієнт.** Мені здається, що справа не в меті, а в засобах її досягнення.

**Конфліктолог.** Так вам здається, а чи точно ви усвідомлюєте, що проблема знаходиться в засобах досягнення мети, а не в її змісті?

**Клієнт.** Так. Я впевнений в тому, що проблема в засобах. Засоби, що я використовував, не відповідали змісту моїх інтересів.

Мова тих, хто знаходиться в просторі комунікативних дій, виглядає як полілог, не стриманий ніякими правилами та принциповим розрізненнями та категоризаціями. Він живе за принципами боротьби та протиріч і організовується в комунікативних метафорах та багатозначних символічних висловлюваннях [7].

**Клієнт.** Мої партнери “кинули” мене.

**Конфліктолог.** Вони кинули вас у терновий кущ?

**Клієнт.** Вони “кинули” мене на гроші.

**Конфліктолог.** На купу грошей? Вона була достатньо велика для того, щоб ви не забились?

**Клієнт.** Досить шуткувати! Краще вислухайте те, що я хочу вам розповісти.

**Конфліктолог.** Навіщо мені це треба? Я і так все зрозумів. Вас “кинули”. І що?

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

Для того, щоб синхронізувати цю складну полілогічну рефлексивно-комунікативно-когнітивну діяльність, конфліктолог повинен самовизначитись як організатор та керівник РК-спілкування, зайняти позицію управлінця спілкування та працювати в ній.

Якщо він не впорається із цим завданням, то існує ризик того, що точно та логічно організована мова того, хто знаходиться в процесах проектного мислення, вступить у протиріччя з творчою мовою того, хто перебуває в просторі комунікативних дій, і процес конфліктологічного спілкування буде зупинено.

**Клієнт.** Я відчуваю, що мене переслідують.

**Конфліктолог.** Хто вас переслідує?

**Клієнт.** Я думаю, що це пов'язано з тим, що у мене погана карма.

**Конфліктолог.** Годі розмовляти метафорами. Скажіть конкретно, хто вас переслідує? Як звуть цю людину?

**Клієнт.** Я відчуваю, це якась потойбічна сила чи рок, що переслідує мене і мій бізнес.

**Конфліктолог.** Яка ще сила? Краще скажіть, яким бізнесом ви займаєтесь і хто ваш партнер.

**Клієнт.** До чого тут це? Я бачу, що ви мене не розумієте.

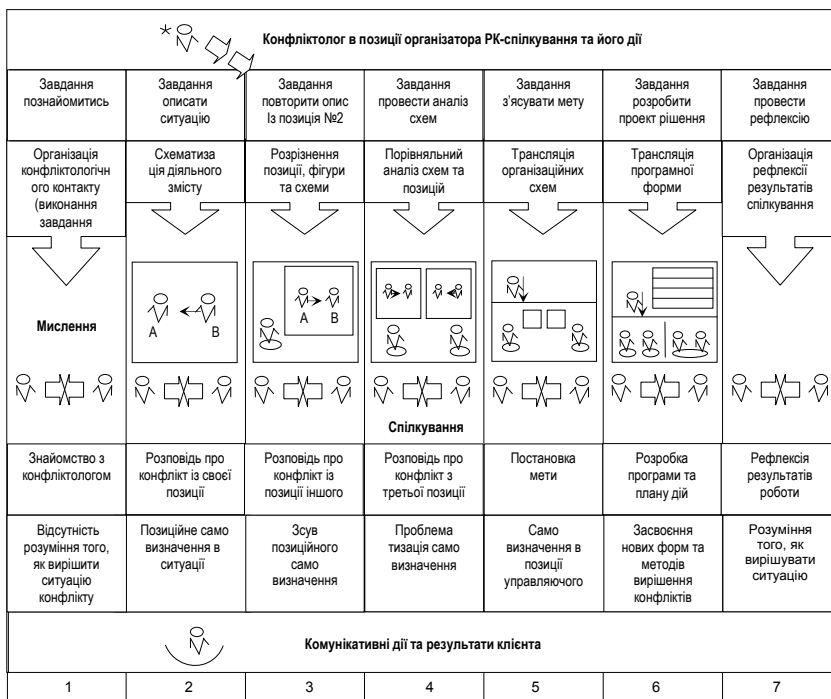
Для того, щоб подібних “розривів” не відбувалось, конфліктолог повинен організовувати спілкування в змістовно-генетичній логіці поступового сходження від метафізичних розповідей клієнта, що не розуміє суті того, що з ним відбувається, до технічно оформлених текстів, що описують проблемну ситуацію в категоріях цілей, позицій, функцій, дій та результатів.

### **Технологія організації РК-спілкування**

*Технологічна схема РК-спілкування*

Технологічна схема РК-спілкування містить сім вертикальних та три горизонтальні простори (рис. 5).

## Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування



**Рис. 5. Технологічна схема РК-спілкування**

У центральному горизонтальному просторі відображається спілкування консультанта з клієнтом, в процесі якого розробляється проект вирішення ситуації, та відбувається розвиток когнітивних та рефлексивних схем.

У верхньому горизонтальному просторі розташована діяльність організатора спілкування. У верхній його частині зафіксовані завдання, що він ставить перед конфліктологом та клієнтом, нижній – дії конфліктолога з їх виконання.

У нижньому горизонтальному просторі відображаються дії та результати клієнта.

Вертикальна структура технологічної карти відтворює логіку поступового розгортання процесу конфліктологічного спілкування, організованого за схемою проектування. Кожен з

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

вертикальних елементів схеми відображає один акт РК-спілкування.

Кожен акт має свій специфічний зміст:

- 1) Вхід у конфліктологічну роботу.
- 2) Обговорення та схематизація діяльного змісту конфлікту з позиції клієнта.
- 3) Розроблення схеми діяльного змісту ситуації з позиції іншого учасника ситуації.
- 4) Аналіз позиційних схем та проблематизація самовизначення в просторі соціальних дій.
- 5) Трансляція нових організаційних схем та самовизначення в позиція управляючого соціальною взаємодією.
- 6) Розроблення програми та плану дій.
- 7) Рефлексія результатів та завершення конфліктологічного спілкування.

Технологічна схема відображає весь простір РК-спілкування та всі процеси, що в ньому відбуваються.

Вона надає можливість організатору, з одного боку, легко аналізувати та добре розуміти все те, що відбувається в спілкуванні конфліктолога з клієнтом, а з іншого – оперативно планувати та управляти їх взаємодією, орієнтуючи її на розроблення проекту вирішення конфліктної ситуації.

### *Операційна програма РК-спілкування*

Операційна програма нормує процес розгортання семи актів РК-спілкування.

#### **Акт № 1.** Вхід у конфліктологічне спілкування.

*Завдання:* познайомитися, обговорити принципи ведення конфліктологічної роботи, побудувати довірчі стосунки, спланувати роботу та укласти контракт на проведення сесії.

Ініціатива належить конфліктологу. Клієнт слідує за ним.

**Конфліктолог.** Доброго дня. Мене звати Сергій Володимирович.

**Клієнт.** Віктор Іванович. Я прийшов, бо чув від знайомих, що ви маєте гарний досвід у вирішенні проблемних ситуацій.

**Конфліктолог.** Це справді так. Я працюю за методом РК-спілкування. Чи знаєте ви щось про нього?

**Клієнт.** Ні, нічого не чув.

**Конфліктолог.** Це форма спілкування, яка будується на розділі функцій. Ваше функціональне завдання буде полягати в тому, щоб думати над тим, як вирішити конфлікт. А моє – допомогти вам думати таким чином, щоб процес вирішення конфлікту не зайняв у нас з вами... Скільки часу у вас сьогодні для цього є?

**Клієнт.** Півтори години.

**Конфліктолог.** Дев'яносто хвилин. Дуже добре. Чи згодні ви на такий розподіл функцій між нами?

**Клієнт.** Так.

**Конфліктолог.** Тоді, щоб зробити нашу бесіду більш продуктивною, пропоную вам укласти контракт.

Для того, щоб посилити контакт з клієнтом, конфліктолог використовує такі комунікативні прийоми активного слухання, як уточнення, переказ, опис емоційних переживань, узагальнення та подальший розвиток думок співрозмовника [10].

*Результатом* першого акту спілкування має стати домовленість про час співпраці та розподіл функцій та обов'язків: конфліктолог несе відповідальність за організацію процесу вирішення конфлікту, а клієнт за результати роботи.

**Акт № 2.** Обговорення та перша схематизація діяльного змісту конфлікту.

*Завдання:* розробити змістовну схему бачення конфлікту з позиції клієнта.

Стратегія спілкування клієнта визначається позиційним самовизначенням, звуженими рамками сприйняття ситуації, відсутністю розуміння ситуації в цілому та когнітивними моделями, які не дозволяють зрозуміти це. Усе, що він може зробити, це розповісти те, як він бачить ситуацію зі своєї особистої позиції. Його розповідь плутана, постійно обривається та переходить з одного предмета на інший.

**Клієнт.** Я просто не знаю, що вам сказати. Зі мною... Мене ... Навколо ... Він... Вони... Там...Ви обов'язково повинні мені допомогти...



## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

Для того щоб організувати цей словесний потік, конфліктолог повинен поставити клієнту питання, які б допомогли йому:

- Стисло розкрити суть конфліктної ситуації в мові дій.

**Конфліктолог.** Я відчуваю, що вас переповнюють емоції. А що відбувається в ситуації? Від вас чогось вимагають? Чи чимось не діляться?

**Клієнт.** Так. Один мій знайомий вимагає негайно повернути йому борг. А ми домовлялись, що я зроблю це тільки в квітні. Але він не зважає на це і продовжує переслідувати мене.

- Перелічити всіх учасників конфлікту.

**Конфліктолог.** Цей знайомий – це єдина людина, з ким ви конфліктуєте? Хтось ще бере в цьому участь?

**Клієнт.** Поки що ні. Тільки Андрій, проте він погрожував залучити до цієї справи декілька своїх приятелів, якщо я... Я відчуваю, що починаю його боятися.

Клієнт розповідає. Консультант слухає, здійснює рефлексивний перехід у простір мислення, схематизує сенс почутого та виділяє його діяльний зміст, ігноруючи почуття, оцінки та метафоричні описи. Після цього ставить клієнту запитання, в якому прихований виділений ним зміст конфлікту.

**Конфліктолог.** Я правильно вас зрозумів – вам погрожує Андрій?

Це питання змушує клієнта вийти в рефлексію відносно того, що він розповідав. Щоб дати відповідь, він повинен повернутися до тексту своєї розповіді і зіставити його зі змістом запитання консультанта.

Якщо у результаті цієї процедури клієнт вирішить, що зміст висловлювання конфліктолога тотожній тому сенсу, що він вкладав у свою розповідь про конфлікт, то він підтвердить, що його зрозуміли правильно (рис. 6).

**Клієнт.** Ви правильно мене зрозуміли. Я саме це і мав на увазі. Ця людина не враховує мої інтереси і переслідує, вимагаючи передчасно повернути гроші. Але я не віддам йому їх раніше квітня!

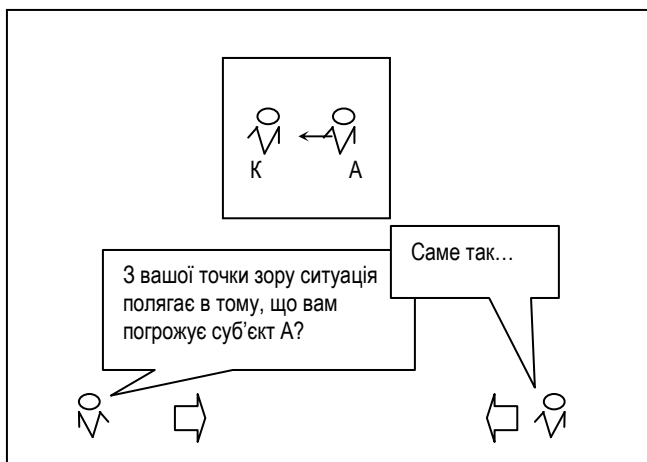


Рис. 6. Схематизація позиційного бачення

Якщо клієнт не погоджується з діяльною інтерпретацією його тексту, то конфліктолог повинен попросити клієнта повторно, але більш детально описати конфліктну ситуацію. Він повинен робити це доти, доки не отримає від клієнта підтвердження, що той поділяє схематичне бачення, яке пропонує йому конфліктолог.

*Результат* другого акту спілкування: клієнт сформував однозначну точку зору на конфлікт, отримав схематичний опис ситуації, зроблений в категоріях взаємодії, та почав змінювати мову мислення та спілкування.

**Акт № 3.** Аналіз бачення ситуації з позиції іншого учасника.

*Завдання:* розробити схему бачення та оцінки конфлікту з позиції іншого учасника ситуації.

Рефлексивно-когнітивний підхід розглядає соціальну діяльність як кооперацію кількох принципово різнорідних позицій. Виконання різних задач вимагає наявності різних позиційних структур. У рішенні задач проектування беруть участь не менш як три позиції: першого учасника конфлікту,

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

другого та організатора процесу вирішення протиріччя між ними. Але реально їх може бути набагато більше.

Проблема полягає в тому, що в когнітивних моделях конфліктуючих сторін та описах ситуацій, що вони роблять на їх основі, відображається лише частина позицій, задіяних у соціальній взаємодії. У зв'язку з цим, рішення, що приймаються на цих моделях, не відповідають діяльному змісту ситуацій, а спроби їх реалізувати призводять до подальшої ескалації конфлікту.

Як правило, в когнітивних моделях відсутні позиції або деяких учасників взаємодії, або організатора і керуючого взаємодією.

Процес організації проектування полягає в аналізі позицій, відсутніх у моделі та включенні їх до неї. Це супроводжується процесом розширення рамок розуміння того, що відбувається, та зміною самовизначення учасників аналізу конфлікту.

**Конфліктолог.** Я згоден з усім, що ви сказали, але ваш опис частковий.

**Клієнт.** Не знаю, що я маю ще вам сказати, крім того, що ви повинні допомогти мені зупинити мого батька. Він погрожує, що залишить мене без спадщини.

В описі, зробленому клієнтом, він бачить себе об'єктом погроз, а іншого учасника – нападником. Але змістовний опис конфлікту включає в себе два рівноправних суб'єкта: клієнта та його батька. І тому клієнту потрібно відсторонитися від своєї позиції, припинити висловлювати оціночні судження і продовжити аналітичну роботу.

**Конфліктолог.** Ви не включаєте в свій аналіз бачення та розуміння ситуації, яке належить вашому батьку.

**Клієнт.** Його точка зору мене не цікавить. Він вимагає, щоб я все кинув, та допоміг йому завершити будувати хату. А у мене зараз зовсім немає для цього часу.

**Конфліктолог.** У такому разі ви не врахуєте інтереси іншої сторони. Ви усвідомлюєте, що якщо ви не будете брати до уваги думку батька, то ніколи не зможете розв'язати цю конфліктну ситуацію? Ви маєте намір змінити свій спосіб аналізу ситуації і включити в нього бачення другого учасника?

## Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування

Мистецтво вирішення конфліктів полягає в тому, щоб уміти подолати супротив клієнта та переконати його увійти в позицію другої сторони. Якщо йому це вдається, то клієнт подумки переходить на протилежну точку зору і збагачує своє розуміння суті конфлікту (рис. 7).

**Клієнт.** Дивно, але він вважає, що винуватець того, що відбувається, – я. Він свого часу допоміг мені. І тепер моя черга відповісти йому тим же. Але я не згоден з такою оцінкою того, що відбувається.

**Конфліктолог.** З вашої позиції з такою оцінку ситуації дійсно важко погодитись. Але ж ви тепер знаєте, що якщо зайняти іншу позицію, то ця точка зору може мати право на існування. Розуміння того, що те, що ви бачите, пов'язане не з вашою особистістю, а з тією соціокультурною позицією, яку ви займаєте.



Рис. 7. Схематизація позиції та позиційного бачення

*Результати* третього акту спілкування: розрізнення особи, позиції та когнітивної картини, схематичний опис ситуації, зроблений з точки зору другого учасника конфлікту та отримання першого досвіду рефлексивного переходу між позиціями, що входять до структури соціальної взаємодії.

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

**Акт № 4.** Аналіз позиційних схем.

*Завдання:* перейти від аналізу ситуації до аналізу схем, що організовують розуміння конфлікту та провести проблематизацію позиційно-діяльного самовизначення клієнта.

**Клієнт.** Моя жінка постійно заважає мені займатися плануванням ремонту в квартирі.

**Конфліктолог.** Предметом вашого конфлікту є план ремонту?

**Клієнт.** Так. Я зробив обмір приміщень, креслення, і зараз починаю працювати над проектом інтер'єру вітальні. А вона постійно втручається.

**Конфліктолог.** А як ви бачите інтер'єр вітальні?

**Клієнт.** На підлозі – новий паркет. На стінах – світлі шпалери. І ще дверні полотна.

**Конфліктолог.** А як уявляє собі інтер'єр вітальні ваша дружина?

**Клієнт.** А що вона може? Рюшечки на вікнах, декор на стелі, бра по кутах та візерунки на диванних подушечках. Одна мішура.

**Конфліктолог.** Тобто, якщо порівняти ваші бачення, то для вас характерна концентрація на організації просторі вітальні в цілому, а увага вашої дружини зосереджена на деталях.

**Клієнт.** Можна і так сказати.

**Конфліктолог.** У такому разі ваші бачення взаємодоповнюючі (рис. 8).

У результаті порівняльного аналізу з'ясовується, що когнітивні картини реальності можуть бути двох типів: як взаємодоповнюючими, так і симетричними. Для другого типу характерно, що в баченні ситуації із позиції клієнта він є об'єктом впливу, а інша сторона суб'єктом. Відповідно до розповіді, зробленої іншою стороною, ситуація відображається протилежним чином. Суб'єктом опиняється клієнт, а об'єктом – протилежна сторона.

**Конфліктолог.** Ви казали, що ініціатором конфлікту був Ваш діловий партнер. А що ви скаже, якщо подивитесь на ситуацію його очима?

**Клієнт.** Що це мої дії призвели до погіршення наших взаємовідносин.

**Конфліктолог.** У такому разі ви обидва одночасно є і жертвами, і агресорами, якщо я правильно вас розумію?

**Клієнт.** Те, що ви кажете, виглядає парадоксальним, але...

Порівняльний аналіз, який відбувається за участю клієнта, ставить його в парадоксальну ситуацію і призводить до проблематизації його форми самовизначення. Він відривається від своєї позиції та закріплених за нею схем мислення. Його свідомість миттєво розширюється і він починає бачити ситуацію з іншої точки зору і розуміє, що має справу з особами, кожна з яких ототожнена зі своєю позицією, не розуміє цього і не може самостійно змінити свого способу самовизначення. І що саме в цьому і полягає проблема, яка не дозволяє вирішити конфлікт.

І в цей момент у нього виникає запитання про те, як з цим бути.

**Клієнт.** І що мені з цим розумінням тепер робити? Нащо воно мені потрібно? Як я буду тепер з цим жити?



**Рис. 8. Проблематизація позиційного самовизначення**

*Результати* четвертого акту спілкування: рефлексивний перехід клієнта до аналізу когнітивних картин реальності, проблематизація позиційного самовизначення та руйнування звичних схем організації свідомості.

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

**Акт № 5.** Трансляція нових організаційних схем.

*Завдання:* передати клієнту такі схеми самоорганізації, які б дали йому можливість самовизначитись у позиції керуючого діяльністю та поставити собі за мету провести зміни в соціальній ситуації.

Спілкування починається з обговорення того, що вирішення конфлікту забезпечується не лише розумінням культурного та соціального сенсу різних точок зору, але і вмінням працювати з цими протилежними баченнями, позиціями та особами, які їх займають. І що хтось повинен це робити.

**Конфліктолог.** Ти розумієш, що конфлікт не завершиться, поки в ситуації не з'явиться людина, яка б взяла на себе відповідальність за те, що відбувається?

**Клієнт.** Так, я розумію, що те, що діється, – абсурдно. Але я не відчуваю в собі сили, щоб змінити це. Нехай все залишається так, як воно зараз є. Достатньо того, що я розумію парадоксальність того, що відбувається зі мною та іншими.

Клієнт розуміє, що треба змінювати своє ставлення до конфліктної ситуації, але засоби для цього у нього наразі відсутні. Старі, позиційні схеми самоорганізації, орієнтовані на активне силове протистояння, зруйновані, а нових поки що немає.

І тепер конфліктолог повинен передати клієнту нові схеми, які дають йому змогу розрізнити мислення та діяльність, вийти із простору соціальних взаємодій у простір мислення та самовизначитись в ньому у якості управляючого.

**Конфліктолог.** Я згоден з тим, що діяти зараз жодної необхідності немає. Спочатку треба зрозуміти, що проблеми знаходяться не в людях і їх діяльності, а в мисленні про цю діяльність. Зрозумівши це, потрібно зробити предметом аналізу форми та методи свого мислення.

**Клієнт.** Як це зробити?

**Конфліктолог.** Проаналізуйте те, що ви мені сказали, і зрозумієте.

**Клієнт.** Я сказав, що не маю сил це подолати.

**Конфліктолог.** Ви сказали, що вважаєте, що у вас немає сил. Тому їх і немає. А якщо б ви думали, що вони у вас є...

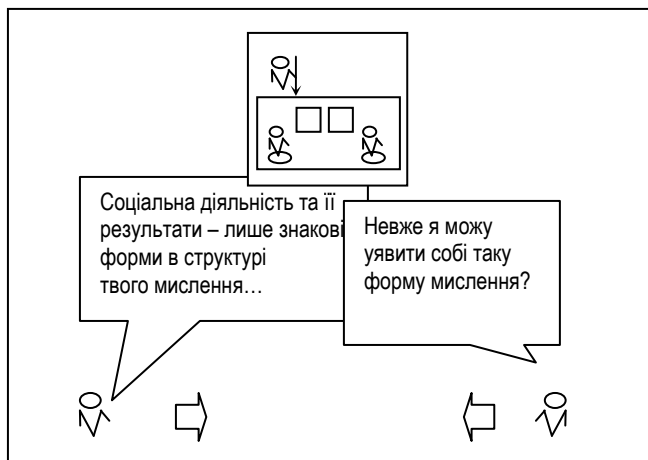
**Клієнт.** Але я дійсно дуже втомлений від того, що відбувається навколо.

**Конфліктолог.** Відбувається все так тому, що ви цього не продумали. А не продумали тому, що не вмієте думати про своє життя.

**Клієнт.** Як же я можу його продумати? Воно ж безмежне. А я...

**Конфліктолог.** Щоб думати про таку складну річ, як життя, треба перетворити його на предмет мислення. Тобто позначити життя знаком. І коли ви це зробите, то одразу зрозумієте, що і ваше життя, і ваша соціальна діяльність, і всі ті конфлікти, що в ній виникають, і їхні учасники – це лише маленькі знакові форми у просторі вашого безмежного мислення. І користуючись ними, можна творити нову реальність.

Трансляція нових схем організації мислення, що дають змогу перетворити на об'єкт роздумів соціально-психологічний конфлікт будь-якого рівня складності, призводить до пересамовизначення клієнта. Він починає усвідомлювати себе людиною, що здатна продумати свою проблему і переходить до пошуку знакових форм, потрібних для цього (рис. 9).



**Рис. 9. Трансляція схем організації проектного мислення**



## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

*Результати* п'ятого акту спілкування: формування нових схем організації мислення, заняття позиції керуючого соціальними відносинами та прийняття рішення змінити обставини свого життя.

**Акт № 6.** Розроблення програми та плану дій.

*Завдання:* розробити оперативну програму та план дій з вирішення конфлікту.

Як тільки клієнт починає реалізовувати проект, згідно з яким він стає керуючим конфліктом, та знаходить нові знаки та схеми для того, щоб представити соціальну діяльність, ситуаційний аналіз переходить у форму аналізу ситуації. Разом з тим з'являється можливість роботи зі схемами за принципом подвійного знання, трактуючи їх то як об'єктно-онтологічні, то як організаційно-діяльні, що виконують роль методу побудови перших.

Таким чином, клієнт, вийшовши в простір мислення про соціальну діяльність, починає програмувати та планувати свою діяльність.

Для того, щоб прискорити процес, конфліктолог ставить клієнту запитання, що дозволяють швидко здійснити цю прожективну роботу.

**Конфліктолог.** Проаналізуй те, в чому полягають ваші інтереси як одного із представників цієї соціальної взаємодії?

**Клієнт.** У мене є бажання завершити будівництво цього об'єкта в найближчі два місяця.

**Конфліктолог.** А які інтереси ваших постачальників?

**Клієнт.** Я думаю, що у них немає інтересу завершувати роботу раніше обумовленого терміну.

**Конфліктолог.** Тобто бажання завершити роботу над об'єктом співпадають. Розходження полягають тільки в строках.

**Клієнт.** Так, це єдине питання, з якого ми не можемо дійти згоди.

**Конфліктолог.** Пропоную розробити графік будівельних робіт і подумати, що можна зробити для того, щоб подолати невідповідність планів керівника будівництва та постачальників будівельних матеріалів?

## Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування

Надалі вся робота ведеться в таблично-типологічних та структурно типологічних схемах, характерних для організаційно-управлінського мислення. Клієнт з консультантом, з одного боку, використовують уже існуючі в культурі форми оргпроекування та оргпрограмування, а з другого – створюють нові, відповідні до змісту завдань, що вирішуються (рис. 10).



Рис. 10. Трансляція програмних форм

*Результати* шостого акту спілкування: розроблення нових форм та методів організаційного мислення, вихід у позицію керуючого соціальними відносинами, концентрація на спільних інтересах, розроблення програм дій та прив'язка їх до лінії часу.

**Акт № 7.** Рефлексія результатів та завершення конфліктологічного спілкування.

*Завдання конфліктолога:* допомогти клієнту ототожнити себе з розробленим проектом. Цього можна досягти, ставлячи рефлексивні запитання.

**Конфліктолог.** Як ви відчуваєте себе зараз, зрозумівши, як можна вирішити ситуацію і розмірковуючи про неї?

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

**Клієнт.** Добре себе почуваю. Після спілкування з вами навіть якось дивно згадувати про те, що я думав, що у мене немає жодних шансів на успіх.

**Конфліктолог.** Чи готові ви піти і вирішити її в реальному спілкуванні з її головними учасниками? Ви зробите це зараз чи через деякий час?

**Клієнт.** Я відчуваю готовність до ділових переговорів. Як тільки ми закінчимо, я зроблю дзвінок і домовлюся про зустріч зі своїм партнерами.

**Конфліктолог.** Переговори між вами принесуть бажаний для всіх результат?

**Клієнт.** Я впевнений, що наша зустріч пройде в конструктивних переговорах і ми підпишемо договір про наміри.

Відчувши стан готовності до дії, учасник ситуації, що вирішується, повинен повернутися до неї і реалізувати розроблений проект поведінки і спілкування. У разі невдачі він може повернутися до конфліктолога та пройти з ним процес проектування ще раз.

*Результати* сьомого акту спілкування: засвоєні нові форми мислення та спілкування, сформований стан готовності до реальних дій, досягнуто розуміння того, що потрібно робити і до яких наслідків це призведе.

### **Результати та продукти застосування рефлексивно-когнітивного спілкування**

*У конфліктологічному спілкуванні прийнято розрізняти результати та продукти.* Результати отримують клієнти. До основних результатів належать: розвинена рефлексивна структура, реконструйована когнітивна схема, проект дій з вирішення конфліктів, розуміння тенденцій розвитку ситуації та стан готовності до конструктивної соціальної взаємодії.

Продукти належать конфліктологу. Він отримує їх у процесі аналізу під час рефлексивно-когнітивного спілкування. У якості матеріалу такої роботи може використовуватися тексти стенограм конфліктологічних сесій (див. додаток 1). До продуктів належать: 1) конкретизовані схеми та технології

проекування; 2) нові прийоми організації конфліктологічного діалогу.

У якості засобів дослідження використовується: систематичне спостереження поведінки клієнта, структурована бесіда, рефлексивний аналіз процесу та продуктів спільної роботи.

До основних інструментів рефлексивного аналізу відносяться: схема просторової організації РК-спілкування, схема акту спілкування, технологічна схема спілкування, схема організаційно-управлінської системи (рис. 9), схема акту розвитку мислення та діяльності (рис. 10).

Отже, *рефлексивно-когнітивне спілкування* є штучною, технічно сконструйованою формою діалогу між конфліктологом та клієнтом, призначеною для обговорення та розроблення проєктів вирішення складних соціально-психологічних конфліктів.

У зв'язку з цим вона щораз повинна технічно організовуватись. Основними засобами організатора РК-спілкування виступають схеми. Їх застосування дає змогу організувати спілкування таким чином, щоб за його допомогою розвивати рефлексивно-когнітивні структури клієнта і виводити його в простір усвідомленого проєкування соціальної взаємодії.

Це дає змогу клієнту максимально швидко розробляти проєкти дій, що створюють можливість переходити від конфліктних до партнерських стосунків, і у спільній діяльності з іншими учасниками ситуації отримувати результати високої якості.

### **Контрольні запитання для самоперевірки**

*Тема “РК-спілкування як форма вирішення конфлікту”*

- Що таке конфлікт з точки зору рефлексивно-когнітивної парадигми?
- У чому полягає проблема вирішення соціальних конфліктів?
- Для чого розроблена форма РК-спілкування?

## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

### *Тема “Організація простору РК-спілкування”*

- Які процеси входять у структуру РК-спілкування?
- Як пов’язані між собою процеси проектування діяльності та розвитку схем проектного мислення?
- Які функції виконує рефлексія в РК-спілкуванні?

### *Тема “Структура акту РК-спілкування”*

- Які функціональні завдання виконує конфліктолог в РК-спілкуванні?
- Які функціональні завдання належать клієнту?
- Що таке схематизація?

### *Тема “Технологічна схема РК-спілкування”*

- Які засоби організації спілкування використовує конфліктолог?
- Для чого розроблена технологічна схема ?
- З яких структурних елементів складається технологічна схема?

### *Тема “Операційна програма РК-спілкування”*

- Скільки актів РК-спілкування об’єднує в собі операційна програма?
- Як побудована процедура проблематизації схем організації мислення?
- Які засоби організації проектування транслює клієнту конфліктолог?

### *Тема “Інструменти організатора РК- спілкування”*

- Що таке схематизація?
- Які комунікативні патерни використовує конфліктолог?
- Які інструменти організації рефлексії є у конфліктолога?

### *Тема “Результати застосування РК-спілкування”*

- Які результати отримує учасник конфлікту?
- Які продукти отримує конфліктолог?

## **Література**

1. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2007. – 288 с.
2. Гордієнко В. І. Зворотний зв'язок в експериментально організованій ситуації спілкування з новою людиною // Матеріали I міжнародної науково-методичної Інтернет-конференції “Актуальні проблеми когнітивної психології спілкування”, квітень–травень 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ispp.org.ua/forum/viewforum.php?f=2>
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. Дідковський С. В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування // Вісник Київського університету. – 2003.– Вип. 17–18. – С.70–73.
5. Дідковський С. В. Організація рефлексивно-когнітивного спілкування в процесах вирішення конфліктів // Актуальні проблеми психології. – 2010. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 52–69.
6. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: 36. статей. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафори, которими ми живем. – М.: УРСС, 2004. – 256 с.
8. Лефевр В. А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
9. Лукин Ю. Ф. Конфликтология: управление конфликтами. – М.: Академический проект, 2007. – 799 с.
10. Лурия А. Р. Природа человеческих конфликтов. – М.: Когито-Центр, 2002. – 527 с.
11. Осадько О. Ю. Методологічні засади вивчення когнітивних детермінант успішності професійного спілкування вчителя / О. Ю. Осадько // Наукові студії із соціальної та політичної психології: 36. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 189–198.
12. Платонов Ю. П. Психология конфликтного поведения. – СПб.: Речь, 2009. – 544 с.
13. Пірен М. І. Конфліктологія. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
14. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
15. Щедровицкий Г. П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системно-мыследеятельностного подходов // Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – С. 143–155.
16. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – С. 281–298.

## **Додатки**

### *Додаток 1*

#### **Аналіз досвіду РК-спілкування**

##### **Конфліктологічна сесія з розроблення проекту розв'язання шкільного конфлікту**

*Початкова ситуація:* до шкільного психолога (далі – П) прийшов учень (далі – У) дев'ятого класу. Він був у поганому психологічному стані. Нервував. Між ним і психологом почалась бесіда. Вона була організована за схемою рефлексивно-когнітивного проектування. Організовував та управляв спілкуванням психолог. Відповідаючи на його запитання, учень змінював свої схему аналізу конфлікту та розробляв проект її вирішення.

Процес спілкування розгортався в п'ять етапів.

##### *1. Рефлексія та моделювання конфліктної ситуації*

###### 1.1. Опис ситуації як конфліктної.

**П.** Що у тебе відбувається, Миколо?

**У.** Я не знаю... Так... До школи не маю бажання ходити.

**П.** Чому, Миколо?

**У.** Чіпляються до мене постійно деякі. А от чому, я не розумію.

###### 1.2. Перелік всіх учасників конфлікту.

**П.** З ким ти конфліктуєш? З учителем? Чи з кимось з учнів?

**У.** Та ні. До мене постійно чіпляється староста класу.

**П.** А хто стоїть на твоєму боці?

**У.** Та ніхто. Він постійно пристає. Я після цього не ходжу до школи, щоб уникати його. От і все.

###### 1.3. Усвідомлення інтересів обох учасників конфлікту.

**П.** Тобто, ти кажеш, що до тебе чіпляється староста, а що думає староста з цього приводу?

**У.** А яка мені різниця, що він думає? Хай не чіпляється до мене, от і все, що мені потрібно.

**П.** Ти розумієш, що коли ти аналізуєш ситуацію, то робиш це, висловлюючи тільки своє бачення?

**У.** А чиє ще бачення я повинен висловлювати?

## **Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування**

---

**П.** Своє, звичайно, повинен. Але цього замало. Ти усвідомлюєш, що якщо ти не враховуватимеш інтереси старости, то ніколи не зможеш розв'язати цю конфліктну ситуацію?

**У.** Чому?

**П.** Тому що в ній беруть участь двоє: учень і староста. І щоб зрозуміти, як можна вирішити цю ситуацію, треба розуміти ставлення до неї як першого, так і другого. А тобі відома тільки позиція учня, тобто власна. Ти збираєшся змінити свій спосіб аналізу ситуації і включити в нього бачення іншого учасника?

**У.** Ну добре. Староста хоче, щоб я чергував. А я – ні. Навіщо мені це потрібно?

### *2. Аналіз проблем у позиційній моделі ситуації та самовизначення учня*

2.1. Усвідомлення того, що в когнітивній моделі учня і в ситуації відсутня позиція управляючого взаємодією.

**П.** Отже, староста вимагає від учня того, щоб він брав участь у чергуванні. А той не хоче. І вони постійно сперечаються з цього приводу. А хто керує цією конфліктною ситуацією?

**У.** Він староста, то він нехай і керує. Це його проблема.

**П.** А що думає з цього приводу староста?

**У.** Та нічого він не думає. Кричить на мене, та й годі.

**П.** Ти розумієш, що конфлікт не завершиться, поки в ситуації не з'явиться людина, яка б взяла на себе відповідальність за те, що відбувається?

2.2. Формування вимог на проведення змін у структурі когнітивної моделі учня та його пересамовизначення в ситуації.

**У.** Так її ж немає.

**П.** Хто би це міг бути?

**У.** Хм... Староста до мене присікується. Я відходжу, щоб не конфліктувати. А от того, хто б міг покласти цьому край, я не знаю. Може, вчителька? Та ні, вона буде на боці старости. Це зрозуміло. Може, родичів покликати? Але навіщо?

**П.** Ти усвідомлюєш, що якщо позицію організатора спілкування між тобою та старостою займеш не ти, ситуація може буде вирішена не на твою користь?

**У.** Розумію.

**П.** І готовий подумати над тим, як завершити це протистояння?

**У.** Ну, якщо ви допоможете.



## 2.2. Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування ...

### *3. Реконструкції позиційної моделі ситуації*

#### 3.1. Розроблення повної когнітивної моделі конфлікту

- П.** Виходить, що у вирішенні ситуації наявні не дві, а три позиції: учня, старости та управляючого процесом вирішення конфлікту. Так?
- У.** Виходить, що так.
- П.** Дві з цих позицій повинен займати ти.
- У.** Учня і управляючого. Я це зрозумів і готовий це зробити.
- П.** Але цього замало. Оскільки старости зараз із нами немає, то для того, щоб зрозуміти те, як потрібно вирішити ситуацію, ти повинен будеш зайняти і його позицію.
- У.** Він мені неприємний. Я не хочу цього робити.
- П.** Для того, щоб зрозуміти бачення старости, треба побувати в його позиції. Не реально, а подумки. Це безпечно і навіть дуже цікаво. Згоден?
- У.** Я спробую.

#### 3.2. Узгодження програми дій з розроблення проекту вирішення ситуації.

- П.** Щоб зрозуміти, як вирішити цю ситуацію, ти повинен пройти по всіх трьох позиціях.
- У.** Для чого все це мені робити?
- П.** Для того, щоб зрозуміти специфіку бачень, що розкриваються з кожної з цих позицій, а потім їх узгодити. З якої позиції ти бажаєш почати аналіз?

### *4. Розроблення проекту вирішення конфлікту*

#### 4.1. Усвідомлення інтересів усіх учасників конфлікту.

- У.** Краще буде почати зі своєї.
- П.** Які будуть твої інтереси, коли ти займеш позицію учня? Що ти отримаєш, якщо не підеш на чергування?
- У.** Задоволення від того, що я можу не зважати на вимоги старости.
- П.** Тобто інтереси тебе як учня полягають в тому, щоб отримати задоволення. Ти можеш зайняти позицію старости і пояснити мені, як ця людина бачить цю ситуацію? Що вона про неї думає? Чого бажає?
- У.** Коли я займаю позицію старости, то починаю розуміти, що коли він вимагає від учня, щоб той пішов на чергування, то він робить це не за власним бажанням. Це вимагає від Петра позиція, яку він займає.

## **Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування**

---

**П.** Петро – це ім'я хлопця, який займає у Вашому класі функціональну позицію старости?

**У.** Так.

4.2. Вхід у позицію керуючого та розроблення проекту вирішення ситуації.

**П.** А що ти зрозумієш, коли увійдеш у позицію керуючого взаємодією учня Миколи та старости класу Петра?

**У.** Що у вимогах Петра, коли він займає позицію старости, немає нічого особистого.

**П.** І що повинен зробити Микола, щоб вирішити конфлікт з Петром?

**У.** Вибачитись перед ним за те, що він не правильно зрозумів його наміри. Вибачитись і піти на чергування.

**П.** І коли ти збираєшся це зробити?

**У.** Як тільки повернуся до класу.

*5. Інтеграція з планом вирішення конфліктної ситуації*

**П.** Як ти почувався зараз, коли ти зрозумів, як повинна завершитись ситуація і розмірковуючи про неї?

**У.** Добре. Адже я зрозумів свою помилку.

**П.** Чи готовий ти насправді піти і вибачитись перед Петром?

**У.** Так, я готовий це зробити прямо зараз. Думаю, що Петро зрозуміє мене і все закінчиться добре.

*Завершення конфліктної ситуації*

Відчувши стан готовності до дії, Микола повернувся в клас та вибачився перед старостою. Той сприйняв слова Миколи із розумінням. Конфлікт на цьому було вичерпано.

**Рефлексія засобів роботи. Аналіз результатів використання схематизації в процесі РК-спілкування**

Під час обговорення та аналізу конфліктної ситуації шкільний психолог використовував засоби схематизації: маркери та папір.

Це значно спростило процес аналізу ситуації та прискорило пересамовизначення учня, дало змогу перейти від переживання кризи у стосунках зі старостою до розроблення проекту дій. Це вдалося завдяки тому, що намальована психологом позиційна схема, на якій були представлені всі дійові особи, дала учню можливість побачити ситуацію як об'єкт його конструктивних роздумів. Це в свою чергу зняло з нього той емоційний стан, який не дозволяв думати про інтереси і вимагав відстоювати своє позиційне бачення.

### **Словник термінів**

*Когнітивна діяльність* – мислення в широкому розумінні цього слова. Полягає в побудові і перетворенні ідеальних схем, що відображають принциповий устрій процесів розроблення проектів вирішення конфліктів. Завдяки тому, що схеми не лише відображають, а і заміщають процеси проектування і когнітивні моделі, що їх організують, останні можуть ставати предметом ціленаправлених трансформацій.

*Позиція* – ракурс бачення того, що відбувається в ситуації колективної взаємодії, спосіб розуміння, що задається певним набором інструментів, необхідних для виконання пов'язаної з позицією функцією.

*Проектування* – інтелектуальна діяльність, що полягає в аналізі ситуації, побудові цільового задуму, розробленні способів його реалізації та подальшому аналізі ефективності способів роботи.

*Рефлексивно-когнітивне спілкування* – процес усвідомленого вирішення проблеми розроблення проекту залагодження конфлікту на основі обміну текстами між представниками принципово різних позицій. У тому випадку, коли цих позицій дві, РК-спілкування має форму діалогу, коли позицій більше – полілогу.

*Рефлексія* – процес усвідомленого переходу від одного процесу до іншого. В РК-спілкуванні маємо структуру рефлексивних зв'язків та переходів: від обговорення проблемної ситуації до аналізу форм та методів обговорення, від аналізу до їх трансформації, і від трансформації знов до обговорення.

*Структура – процес – система* – основні категорії системного проектування, що дають змогу представити об'єкт проектування, ситуацію соціальної взаємодії та мислення цілісно.

*Схематизація* – цілеспрямоване виділення в мисленні діяльних сторін і характеристик ситуації, що аналізується. Схематизація є найважливішою складовою проектування.

### 2.3. ПРИНЦИПИ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОЦЕДУРИ ТРЕНІНГУ ТА ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ “МОДЕЛЮВАННЯ СИТУАЦІЙ” У КОГНІТИВНОМУ СПІЛКУВАННІ

Специфічною метою і самодостатнім результатом практики моделювання виступає формування адекватного уявлення особистості про конкретну ситуацію її існування, на основі якого вона розгортає свою самодіяльність. Тому цілі психотерапії, консультування чи соціально-психологічного тренінгу не є тотожними, не збігаються з цілями моделювання і не входять у коло його безпосередніх задач. Як навчальна методика моделювання має на меті передачу принципового способу і ключових психотехнічних засобів виконання задач моделювання; практикуючий, або майбутній фахівець має відтворити цей спосіб на основі особистого досвіду, ставлячи перед собою задачі розвитку своєї професійної діяльності.

#### **Завдання навчального моделювання**

Розгляньмо проблемні аспекти підготовки фахівців у галузі соціально-психологічної практики. Здатність адекватно усвідомлювати і на цій когнітивній основі діяти відповідно до об'єктивних вимог ситуації може бути представлена як одна з ключових професійних компетенцій особистості у сфері соціально-психологічної практики. Для її формування в умовах освітньої системи необхідним є вирішення проблемної опозиції “теорія – практика – особистість”.

*Перший аспект.* Основний для освітньої сфери спосіб формування кваліфікації майбутнього фахівця шляхом опанування теоретичних уявлень і засобів пізнавальної діяльності різко розходиться з особисто-досвідним способом формування таких компетенцій у ситуаціях професійної діяльності, оскільки, за визначенням Л. Петровської, якщо у фундаментальній науці намагаються елімінувати особистість дослідника зі складу

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

методу, то в практичній психології особистість психолога є невід'ємна складова методу [24].

Другий аспект проблемності полягає у тому, що традиційно саме пізнавальні засоби значною мірою орієнтовані на природничо-науковий тип пізнання і меншою мірою на засоби соціального і гуманітарного типів пізнавальної діяльності. Водночас опанування різних методологічних підходів створює передумови, які забезпечують утворення знань у контексті і для цілей проектування і розвитку засобів і форм здійснення практики.

Третій аспект пов'язаний з умовами доцільності й ефективності застосування в освітній діяльності тих чи інших форм соціально-психологічної практики. Повноцінне використання існуючих поза освітньою сферою практик вимагає неспіврозмірних та несумісних з вимогами й умовами освітнього процесу особистісних і часових витрат, і, у кращому випадку, вирішує задачі психологічної служби.

Ефективним з цієї точки зору є цільове поєднання в структурі задач освітньої соціально-психологічної практики кваліфікаційної, компетентісної та особистісної підготовки і відповідне розроблення методичних засобів і організаційних форм їх вирішення.

*Мета* практики моделювання як навчального предмета полягає у формуванні професійної компетенції в управлінні ситуацією як об'єктом і напрямом вирішення задач соціально-психологічної практики. В її складі можна виділити **три основні компоненти**.

*Когнітивна компетенція* включає загальнокультурні і спеціальні знання та інтелектуально-творчі засоби, на основі яких можлива технічна та методична організація практичного досвіду управління розвитком ситуацій, його кваліфіковане теоретично-методологічне осмислення, нормативно-культурне оформлення, дисциплінарна і суспільна трансляція [7] .

*Практико-методична компетенція* включає здатність особистісно адекватного, нормативно відповідного і технічно організованого застосування засобів цільового формування адекватних до конкретної ситуації уявлень і використання

отримуваних результатів для проектування і суб'єктної реалізації власних дій.

*Особистісна компетенція* включає побудову системного досвіду як основи цілісного особистісного стилю адекватного розуміння і вирішення значущих ситуацій.

Мета, яка має бути досягнута у процесі навчального моделювання, полягає у формуванні здатності виконувати повний цикл формування уявлень про ситуацію, визначення шляху і засобів її вирішення, рефлексивного аналізу, дослідження та рефлексивного опису особистісного досвіду. Відповідно до цільових параметрів процесу досягнення відносять:

1) засвоєння уявлень і засобів свідомого представлення ситуації як об'єкта моделювання, розуміння моделювальних процесів та процедур моделювання;

2) уміння виконувати ці процедури адекватно до ситуації (навчальної, життєдіяльної чи соціально-організаційної);

3) уміння аналізувати і системно організувати особистісний досвід, набутий у ситуації моделювання та використовувати отримуваним знання і уявлення для виділення засобів і креативної побудови способів вирішення наступних ситуацій [12; 16].

*Задачі для викладача* методики навчального моделювання:

1) соціально-організаційна<sup>19</sup> – створення соціальних умов спілкування в навчальній ситуації, яка задає ефект розвитку особистісної активності і навчальної мотивації студентів;

2) психотехнічна, що полягає у застосуванні на релевантному психотехнічному рівні процедур моделювання і організації відповідних процесів спілкування, що дає можливість досягти ефекта реальності. Крім того, це дає змогу досягти ефекту “досвідного осягнення способів”, тобто шляхом “занурення” в умови практичної діяльності, коли ігрові дії чи

---

<sup>19</sup> За О. Генісаретським, “соціальні умови спілкування” виступають одним з ключових параметрів конкретної ситуації існування людини [8]. Функції взаємовпливу соціально-організаційних і діалогових процесів інтеграційного суспільного розвитку спеціально розглядає В. Казміренко [15; 16].

### **2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...**

спеціально організовані навчальні справи активно переживаються у безпосередньому зв'язку з особистісно значущим досвідом самодіяльної активності суб'єкта навчальної ситуації;

3) когнітивна задача організації когнітивного спілкування, яка вирішується керівником протягом курсу – створення ефекту осягнення ідеальних основ особистісної активності суб'єктів ситуації – утворення соціально-психологічної атмосфери прозорості, проникності осяжності середовища когнітивного спілкування для процесів взаємодії, ставлень та взаєморозуміння.

Досяжним при успішному вирішенні цієї задачі стає специфічний психотехнічний ефект “оспособлювання” – “спонтанного опанування”, “надпростоти” і “миттєвої” цілісності і “легкості” засвоєння когнітивно і технічно складних прийомів, засобів і форм самоорганізації суб'єктної активності особистості [16].

### **Когнітивне спілкування як моделювальний процес**

“Функція моделі, – зазначає Г. Щедровицький, – ...визначається таким чином: якщо властивості, виявлені щодо певного об'єкта М, можуть бути приписані іншому об'єкта О, то перший є моделлю другого. ...У найбільш розвинених випадках модель, що конструюється, розглядається, як у зв'язку з об'єктом моделювання, так і з наступними процедурами використання її у якості моделі” [34, с. 632].

В умовах моделювання процеси спілкування, а разом з тим і вся потенційована ними когнітивна активність учасників ситуації, можуть бути організовані і змістовно сфокусовані на задачі послідовного відображення в усвідомленні основних структурних складових ситуації.

З цієї точки зору, безпосереднім об'єктом моделювального відношення буде виступати саме процес формування уявлення, а другим об'єктом, у якому будуть відтворюватися суттєві властивості першого, і на цій основі конструюватися і використовуватися його модель, виступатиме структура процесів когнітивно орієнтованого спілкування [15].

Слід зазначити, що реальна ситуація, яку навчальна група має змодельовати, репрезентована для всіх її учасників в активованих процесах когнітивного спілкування уявлень. Тому безпосередньо об'єктом моделювання виступає не сама ситуація, а її репрезентація в уявлень [4]. Але, тим не менш, сприймається і переживається вона реально і значущо, як суттєва для кожного з учасників – за мірою включеності у спільну навчальну діяльність, актуалізованості інтересів і його самовизначеності у ситуації практики моделювання [3].

Структурні складові конкретної ситуації існування виступають ядром і фокусом, з одного боку, об'єктивного впливу на існування особистості, з другого боку джерелом і опорою її власної самоактивності, а з третього боку, джерелом того досвіду, форм культури, засобів усвідомлення і тих результатів активності, які утворюють безпосереднє предметне середовище та форму існування особистості у її світі.

Явно і безпосередньо в уявленні відображається саме предметний зміст ситуації, а неявно і опосередковано – її об'єктивний зміст (структурні зв'язки її предметних складових). У процесах когнітивно організованого усвідомлення уявлення схематизуються або, іншими словами, набувають певної, визначеної засобами усвідомлення, форми. Форма, якої набуває уявлення, виступає як адекватна чи неадекватна щодо відображення об'єктивного змісту ситуації у свідомості її суб'єктів [7].

Окреслимо схематично, з точки зору особистісного підходу і досвіду практики моделювання, структуру тих предметних складових ситуації, якими вона відображається в усвідомленні.

Перша складова – зв'язки соціальної взаємодії. Розгортання соціальної взаємодії індивідів утворює їх спільну об'єктивну ситуацію. Об'єктивні умови ситуації активують, спрямовують і задають нормативну соціальну організацію діяльної активності індивідів незалежно від їх суб'єктивності; а щодо активності усвідомлення, соціально-організаційні ситуації діють у напрямі її опрідметнення [9].

З точки зору задачі моделювання, структури соціальних зв'язків конкретної ситуації визначають три соціально-організовані форми активності її суб'єктів:



### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

1) позиційна активність (об'єктивується у тому “стані справ” даної особи, якого вона досягає своїми діями у ситуації; тип утворюваного зв'язку – “міжпозиційний соціальний зв'язок”);

2) рольова активність (об'єктивується у тому “положенні” особи у ситуації, у якому вона опиняється внаслідок своїх вчинків у взаєминах із соціальним оточенням; тип зв'язку – “міжрольовий соціальний зв'язок”);

3) активність переживання життєвідношень (об'єктивується у станах активації соціальної життєдіяльності особи під дією умов, обставин і вимог ситуації; тип утворюваного соціального зв'язку – “функціональний зв'язок станів переживання”) [9].

Схематично виділені вище типи соціально-організованих зв'язків першої предметної складової можна поєднати у словесній формі – “позиції – ролі – стани”.

*Друга складова.* Зв'язки взаємин визначають умови і об'єктивують межі соціального контакту і дистанції, які надає та отримує особистість у своїх відношеннях; зв'язки взаємин визначають можливості вчинкових дій, спрямованих на зміну меж розвитку ситуації; визначає культурні зразки і ціннісно-нормативні критерії особистісного вибору, на основі якого вона постає суб'єктом життєвідношень (схематизоване формулювання – “межа – дія – критерії”).

*Третя складова.* Зв'язки інтересів індивідуальних і колективних суб'єктів, задіяних у ситуації. Інтереси є її вирішальним чинником. Можна стверджувати, що відсутність останніх означає і відсутність самої ситуації як значущого фактору для особистості. Тому наявність, виявлення і визначення інтересів рівнозначна об'єктивному існуванню самої ситуації, встановленню міри її реальності як предмета діяльної активності особистості.

Суттєвими параметрами для моделювання складової інтересів виступають:

1) міра їх актуалізованості, самовизначеності особистості щодо її інтересів у ситуації [3];

2) розвиненість засобів їх усвідомлення і змістовного оформлення в уявленні;

3) на цій основі відображується в уявленнях дійсність постає у формі ідеального смислового предмета свідомості; на цьому рівні розвиненості уявлення отримує форму і значення безпосереднього ресурсу особистості, що потенціює її суб'єкту активність у ставленні до ситуації [32].

Схематизована форма поєднання параметрів третьої предметної складової – “самовизначення – уявлення – особистісний ресурс”.

Предметні складові і зв'язки, що поєднують їх між собою, утворюють єдиний структурний схематизм, цілісність якого визначається послідовним перефокусуванням усвідомлення від однієї складової до іншої. З цієї точки зору його форма, основна послідовність – “зв'язки – взаємини – інтереси” – може виконувати функцію основного засобу когнітивної організації репрезентування конкретної ситуації в уявленнях суб'єктів навчального моделювання<sup>20</sup>.

Окреслимо схематично послідовну логіку кумулятивного нарощування відображення предметних складових ситуації в уявленнях її індивідуальних та колективних суб'єктів та в усвідомленні, потенційованому соціально-організованими умовами спілкування, або, іншими словами, у вимірі інформаційного середовища, утворюваного соціально-організованими і когнітивно спрямованими процесами спілкування [15].

З точки зору концепції і принципової схеми системно-структурної будови процесів когнітивного спілкування, запропонованої В. П. Казміренком і розробленої колективом лабораторії фундаментальних і прикладних проблем спілкування ІСПП НАПН України, її основний схематизм “ставлення – наміри – інформування” задає діалогову форму соціального простору, функціональне спрямування та

---

<sup>20</sup> Поняття “конкретна ситуація існування”, “уявлювана ситуація”, “бачення”, “відображуваність ситуації” застосовуються за О. Генісаретським [7; 8]. Поняття “структурний схематизм”, “схематизм свідомості” вводяться О. Генісаретським у зв'язку з його визначенням функцій схематизмів свідомості [7] і Ю. Швалбом у зв'язку з визначенням теоретичних основ екопсихологічної експертизи [33].

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

предметну повноту суспільного середовища міжособистісної “взаємодії – взаємоставлень – взаєморозуміння”.

З цієї позиції *процес усвідомлення ситуації у спілкуванні можна представити у формі трьох основних етапів кумулятивного відображення* її змісту в уявленнях індивідуальних і групових суб’єктів.

*На першому етапі* усвідомлення когнітивне спілкування окреслює єдиний і якісно однорідний для його суб’єктів моноконтекст спільної реальності; між ними утворюється соціально-психологічна спільність, у середовищі якої починає формуватися колективна репрезентованість предметних складових ситуації.

*На другому етапі* (стадія нарощення змістовності усвідомлення) спілкування утворює інший тип інформаційного середовища – структурний контекст. Уявлення відображають виявлені у розгортанні позиційно-рольової взаємодії напрями реалізації суттєвих інтересів та поєднує їх зв’язками складного структурованого контексту. Але сама цілісна структурна форма, що поєднує окремі напрями і відповідні моноконтексти реалізації інтересів і надає їм визначеності зв’язками об’єктивного змісту ситуації, у цілому залишаються поза межами безпосередності їх рефлексивного виявлення і когнітивного усвідомлення [7].

*На третьому етапі* формування уявлення рівнева будова процесів спілкування отримує якісно інакшу основу – когнітивну визначеність смислового предмета спілкування (подібно до визначення предмета або предметного поля перемовин) [18].

Щодо єдиного предметного поля соціальна організація і повнота репрезентованості змісту спілкування набуває форми суспільного інформаційного середовища, у якому зрозуміло і чітко розрізняються всі різнорівневі форми його даності в усвідомленні індивідуальних і колективних суб’єктів.

### **Структура задач моделювання**

Формування уявлення, з одного боку, відбувається у вертикально-рівневому вимірі, через процеси послідовної якісної зміни форми його репрезентованості в індивідуальному та колективному усвідомленні; а з другого – у “горизонтально-

стадійному” вимірі – через три основні етапи перетворення і кумулятивного нарощення відображуваного в уявленні цілого – об’єктивного змісту ситуації (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Структура задач моделювання**

| Задачі моделювання                     |  | Етапи формування уявлення        |                          |                               |
|--|--|----------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
|  |  | 1.<br>Структурний                | 2.<br>Імітаційний        | 3.<br>Експертний              |
| Процесуальні рівні формування уявлення | Когнітивна організація процесів усвідомлення   | Структурний опис                 | Сценарний опис           | Експертний опис               |
|  | Психотехнічна організація процесів спілкування | Формування колективного уявлення | Позиційно-рольовий обмін | Експертне обговорення уявлень |
|  | Соціальна організація умов спілкування         | Спільний моноконтекст            | Структурний поліконтекст | Експертне середовище          |

Типологічне зіставлення двох вимірів єдиного процесу формування уявлення дає змогу представити основні типи відповідних задач моделювання та визначити зв’язки між ними через послідовність утворюваних при їх вирішенні “продуктів”. По вертикалі продукти розрізняються порядком “соціальна – психотехнічна – когнітивна організація” процесу формування. У горизонтальному вимірі – порядком зміни способу моделювання і типу утворюваного формалізованого опису ситуації (кейсу) – “структурне – імітаційне – експертне” моделювання.

*Перший етап.* Когнітивним продуктом виступає формалізований структурний опис конкретної ситуації, який фіксує ті необхідні та об’єктивні зв’язки структурних складових, які і утворюють дану конкретну ситуацію.

Основна задача на психотехнічному рівні – сформувати колективне уявлення про дану ситуацію; формується воно у творчо організованих процесах спілкування – вислуховування –

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

інтерв'ю – протоколювання розповіді одного з учасників, а також в умовах пленарного обговорення її структурної моделі. Досягається ефект реальності щодо предмета навчального моделювання – конкретної ситуації для всіх учасників моделювання.

На організаційному рівні ведучим мають бути створені однорідний і цілісний моноконтекст спілкування, в умовах якого кожна робоча група зможе зосередитися на вислуховуванні життєвої історії свого товариша.

*Другий етап.* Когнітивним продуктом виступає сценарний опис подієвого розгортання ситуації, у якому об'єктивуються досяжні для її персонажів результати тих дій, внаслідок яких утворюються структурні межі взаємин і, тим самим, реалізації інтересів. Сценарний опис розроблюється на основі сценарного протоколу після відповідного аналізу отриманого в ігровій імітації досвіду виявлення і подолання парадоксів, дилем, меж, перепон і конфліктних зон взаємовідносин.

Психотехнічні процедури забезпечують ситуаційний позиційно-рольовий *обмін особистісними ресурсами* взаємодії між трьома групами учасників ігрового моделювання: 1 – між “партнерами-гравцями”; 2 – між “гравцями” і спостерігачами; 3 – між ведучим і навчальною групою у цілому [32].

Міжпозиційні переходи, організовані викладачем, створюють ефект ситуації розвитку, коли учасники отримують мотивацію до нарощення самодіяльності для досягнення ігрових цілей [3; 16; 28].

На рівні організації умов спілкування ведучий вирішує задачу створення складного структурно-динамічного контексту усвідомлення основних структур взаємовідношень, які виявляються ігровими діями, вчинками і засобами встановлення контакту між учасниками ігрової взаємодії.

*Третій етап.* Когнітивним продуктом третього етапу виступає експертний опис ситуації, який учасники створюють з власної, особистісної експертної позиції як представники даної ігрової спільноти. На основі структурного, сценарного та експертного опису конкретної ситуації, розробляється повний формалізований кейс, який і виступає основним практично-методичним продуктом навчального моделювання [14; 22; 33].

Психотехнічні процедури спрямовані на формування експертного бачення ситуації, виходячи з особистісних інтересів її учасників. Відповідність та адекватність уявлень про сутність ситуації, якою вона виявилася за результатами розслідування її структурних меж засобами ігрової імітації, стає предметом експертного обговорення. Може досягатися ефект прозорості, проникності і осяжності думки, бачення і оволодіння ключовими моментами ситуації у стані взаєморозуміння [1; 7; 9; 11; 16].

На рівні організації ведучий вирішує завдання створення цілісного відкритого середовища спілкування, підтримуючого вираження експертної позиції і думки учасників.

### Процедури моделювання

#### *Створення структурного опису*

Розглянемо процес створення структурного опису конкретної ситуації на модельному прикладі її усвідомлення у когнітивно орієнтованому спілкуванні. У модельному прикладі наведений пленарний звіт однієї з підгруп за участю всієї навчальної групи.

Студенти виконали вислуховування розповідей про конкретні ситуації у своїх робочих підгрупах. Дослідник має своїми словами, але чітко за схемою ключових питань відтворити всі структурні складові ситуації, сформулювати їх чіткими, погодженими з автором і учасниками робочої групи, визначеннями. Вся його група при цьому вносить уточнення і доповнює інформацію до необхідної структурної повноти.

У всіх модельних протоколах репліки поділені на два стовпчики: у лівому фіксують переважно репліки, які активують спілкування, у правому – репліки реагуючого партнера. Тому, конкретні імена тих, хто висловлюється, як ви побачите, досить часто фіксуються то на лівій, то на правій, залежно від позиції її автора, сторони.

**Завдання навчальної групи.** Основним результатом першого етапу моделювання, який переходить на другий етап, є створення статичної структурної моделі конкретної ситуації. Модель має відобразити перший, соціально-організаційний рівень ситуації, тобто надати такий опис її структурних

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

складових (зв'язків, відносин та інтересів), які пов'язані в єдине ціле саме умовами соціальної взаємодії.

*На когнітивному рівні* вся група складає структурний опис на основі протоколу вислуховування і доповідає його у пленарному режимі, разом з іншими групами (на це може відводитися від 15 до 45 хвилин).

*На психотехнічному рівні* задача учасників – підтримувати таку атмосферу зацікавленого, але нейтрального за зовнішніми проявами слухання, коли розповідь не переривається ззовні і йде природнім для розповідаючого шляхом. Задача дослідника – лише активувати її та спрямовувати процесуальними запитаннями. Увага має бути зосереджена на активному вислуховуванні – інтерв'ю – протоколюванні розповіді (шляхом фіксації питань і дискурсивних елементів розповіді за схемою із шістьох опорних пунктів фокусованого інтерв'ю, які розкривають змістову структуру зв'язків складових конкретної ситуації) [2; 17].

**Організаційні процедури.** Навчальна група має утворити спільний контекст спілкування й навчальної взаємодії, що необхідні для виконання складної інтелектуальної роботи та її продукту – структурного опису ситуації.

#### **Модельна ситуація (протокол вступного заняття)**

| <b>Активуючий учасник обговорення</b>   | <b>Реагуючий учасник обговорення</b>   |
|---|--|
| <b>Ведучий</b> ( <i>звертається до першої робочої групи</i> ). Що ви дізналися про ситуацію з розповіді Ірини?      | <b>Дослідник.</b> Проблема полягає у тому, що на людину здійснюється тиск; ситуація така, як її описує Ірина.                    |
| <b>Ведучий.</b> Як це відбувається на рівні чуттєвої реакції? Яка чуттєва реакція, почуття, переживання?            | <b>Дослідник.</b> Ірині властиві відчуття відкинутості, проігнорованості, неможливості щось змінити в ставленні близької людини. |
| <b>Ведучий.</b> Назвіть характеристики почуття відкинутості, проігнорованості, неможливості. Яке емоційне відчуття? | <b>Дослідник.</b> Ні-ні. Тут інше, партнер наче домінує над Оленою... Тільки його правила, рішення чи вибори мають значення.     |

| Активууючий учасник обговорення  | Реагуючий учасник обговорення   |
|--|---|
| <p><b>Ведучий.</b> На чому ж побудована така односторонність, така, можливо, залежність у відносинах? Чи є залежне становище у відносинах?</p>   | <p><b>Дослідник.</b> Ні. Тут немає залежності. Просто Олена залишається на відстані від Віктора. Вона це витримує спокійно, і їхні відносини при цьому абсолютно нормальні. Вони близькі одне одному.</p>   |
| <p><b>Ведучий.</b> Скажіть, яка чуттєва реакція супроводжує цей спокій, коли Олена залишається на відстані?<br/>І що у поведінці її партнера, у його активності, коли вона осторонь чи коли звертається до нього зі своїми запитамі, стимулює, активує ці почуття?</p> | <p><b>Дослідник.</b> Ні-ні. Не так. Цю ситуацію вичерпано, Олена приймає її такою, якою вона є. Вона дорожить цими відносинами, адже Віктор важливий для неї. Але непохитність Віктора, коли Олена час від часу звертається до нього, переживається нею й надалі.</p>   |
| <p><b>Ведучий.</b> Тобто виявляється, що це її внутрішній конфлікт? Але як Віктор досягає того, що Олена нічого не може прояснити з ним і просто сприймати все, як є? Яким чином він досягає позитиву в стосунках з Оленою?</p>  | <p><b>Дослідник.</b> Я б не сказав, що Олена дозволяє на себе тиснути, але Віктор занадто непохитний у своїх думках чи позиціях. Вони дуже ґрунтовні і виважені на стільки, що сприймаються Оленою як належне у їх стосунках, при цьому будь-яка залежність останньої в соціальному плані – відсутня.</p>   |
| <p><b>Ведучий.</b> Що могло б бути найкращим для Олени, як би всі її ресурси й сили були спрямовані на покращення стосунків з Віктором?<br/>Як щодо прояснення цих відносин безпосередньо? Заради наповнення їх собою і себе ними?</p>                                 | <p><b>Дослідник.</b> Олена не може поліпшити або наповнити собою ці відносини так, як їй самій цього хотілося б. Вона час від часу намагається це зробити, відчуваючи себе з одного боку досить сильною для цього кроку, а з другого – значущою для Віктора. Врешті-решт ця рішучість і впевненість нічого не дають. Олена, як ви вже нам зауважували, наче стримана у цих своїх очікуваннях.</p> |



### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

| Активууючий учасник обговорення  | Реагуючий учасник обговорення  |
|--|--|
| <b>Ведучий.</b> То яке відчуття від такої ситуації?  | <b>Дослідник.</b> У людини немає жодного бажання активно її підкорювати чи змушувати до себе. Також немає ніякої агресії і з боку Віктора. І це Олена якось відчуває...  |
| <b>Група.</b> Вона цим переймається сама. Це її власні переживання, і вона їх не може висловити Віктору, оскільки він не зрозуміє їхньої важливості для неї, не надасть їм належного значення.                   | <b>Ірина.</b> Так, це схоже на ті відчуття, які я переживаю.   |
| <b>Ведучий.</b> Так, спробуй охарактеризувати свій стан, у якому ти перебуваєш, сприймаючи таке ставлення Віктора як даність ваших стосунків?  | <b>Ірина.</b> Це для мене психологічна напруга, яка відбирає багато сил. Мене втомлює ця сторона наших взаємин.  |
| <b>Ведучий.</b> А це відчуття можна назвати словом “стомленість”? Воно повністю охарактеризовує твій стан, твої відчуття?  | <b>Ірина.</b> Так, але не тільки це. Хоча напруга є... Також наявне інтенсивне бажання щось змінити, аби все було більш гармонійно і для нього, і для мене.  |
| <b>Ведучий.</b> Це, здається, дещо відрізняється від того спокою, про який ми чули раніше, чи не так? І від гармонії – вона наповнює і додає, а її неповнота – відбирає... Це схоже на ваш баланс у цьому сенсі? | <b>Ірина.</b> Ну, мабуть, щось таке є... Швидше за все це стан внутрішнього напруження, але виходу з нього я поки не бачу. Можливо з вашою допомогою я зможу якось виринути нагору та побачити, як мені бути надалі. |
| <b>Ведучий.</b> Добре. <i>(Звертається до групи.)</i> Ви чудово все розклали і, як я бачу за згодою Ірини, зрозуміли, що для неї важливо.  | <i>Група (виглядає задоволеною).</i>   |

**Коментар ведучого для навчальної групи:** 1) Ваша задача – підготувати структурний опис цієї ситуації, на основі якого ми змодельуємо на наступному занятті ігрову взаємодію. 2) Для цього вам потрібно підготувати протокол вислуховування і проаналізувати всі складові ситуації, які вам вдалося визначити за схемою. 3) Виділити для себе основні питання, за допомогою яких ви провели це інтерв'ю.

### **Імітаційно-ігрове моделювання відносин**

Головна когнітивна задача другого етапу – виявити всі значущі контексти реалізації інтересів і взаємовідносин суб'єктів ситуації; встановити законовідповідні структурні зв'язки між ними; виявити логіку впливу на результати розгортання ситуації, засобів встановлення контактів, дій і вчинків учасників ігрового моделювання, задану позиційними домаганнями й ключовими інтересами її реальних персонажів.

Психотехнічна задача полягає у з'ясуванні всіх складових, що активують значущі реакції (емоційні, чуттєві, переживальні) меж, перепонів і моментів зупинки діями одного ігрового партнера можливості для ігрової дії іншого.

Організаційне завдання полягає у введенні додаткових правил і функцій: спостерігача-дослідника; учасника гри, тренера-учасника гри.

**Інструкції для групи:** 1) Сценарій має дати поштовх взаємодії ніби за готовою схемою змодельованої ситуації. Ми будемо грати тут і зараз, чітко дотримуючись того, що самі будемо відчувати, вирішувати й робити. 2) Можна додати, що отримання нової інформації не обмежується лише засобами дослідження. Воно має стати тепер дослідженням через дію. 3) Важливі орієнтири: умови контакту, перебіг, зміна й циклічність відчуттів і переживань, параметри й критерії значущості, якими керуються партнери у своїх відчуттях, рішеннях, діях і вчинках; а також (і це завжди головне для розуміння ситуації) актуалізовані інтереси. 4). Сценарій будується відповідно до пунктів схеми структурних складових. Зміст останніх закріплюється за позиціями, ролями й місцями учасників ігрової

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

взаємодії через їхні ігрові імена, активуючі дії та ключові інтереси. 5) Сама ж гра чи виконання ролей не є суттєвим. Важлива тільки логіка повноти й цілісності реалізації інтересу в межах, що уможливлені умовами спільної ситуації. 6) У цій грі наші виграші й програші є так само реальними, як і в будь-якій іншій ситуації, але, звичайно, без ризиків її соціальних обставин. 7) Отже, переходимо до позиціонування.

*1-ша сцена.* Настя в позиції Олени. Ірина в позиції Віктора

| <b>Активуючий учасник обговорення</b>   | <b>Реагуючий учасник обговорення</b>  |
|---|---|
| <b>Олена.</b> Знаєш, Вікторе, як гарно було б відпочити від цієї дипломної роботи на природі. Я згадую, як у дитинстві...   | <b>Віктор</b> ( <i>різко</i> ). Треба очі закочувати вгору, коли згадуєш своє дитинство. А то якось непереконливо в тебе виходить – люди не повірять. |
| <b>Олена.</b> Так ( <i>розгублено</i> ). Але ж ти мене розумієш?  | <b>Віктор</b> ( <i>саркастично</i> ). Так, розумію. Як треба ділом займатися, так у тебе одразу горобці цвірінькають у голові.                        |
| <b>Олена</b> ( <i>прохаючи</i> ). Ой, та я встигну, ходімо кудись удвох, ну будь ласка...   | <b>Віктор</b> ( <i>суворо</i> ). Та коли ти встигнеш? Ти ж безвідповідальна.  |
| <b>Олена</b> ( <i>розпачливо мовчить, благально дивлячись на Віктора</i> ).   | <b>Віктор</b> <i>відвернувся. Мовчить.</i>  |
| <b>Ведучий</b> ( <i>реагуючи на безпорадність Олени в цій ситуації</i> ). Добре. Тут ми маємо перепону для Олени. Змінимо позиції. Можливо, за нових умов Ірина вийде із цієї ситуації і продовжить лінію Олени. А Антон змоделює нам лінію дій Віктора. І буде досить жорстким, як це продемонструвала Ірина в ролі Віктора. |   |

**Інструкції гравцям** для участі у другій сцені:

1) Антон займає ігрове місце Насті, грає позицію Олени. Ірина переходить на позицію Віктора, грає за нього.

2) Активує діалог позиція Віктора, він повторює свою останню фразу з тією самою інтонацією: “Та коли ти встигнеш? Ти ж безвідповідальна”.

## Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування

3) Олена має дати відповідь Віктору, який на попередньому кроці поставив її в безпорадне становище.

4) Антону (у ролі Олени) висувається додаткова тренерська умова – виступити більшим “активатором” для Ірини. Тобто він повинен діяти більш сильно, завдати більшого навантаження на позицію Віктора, аби той зменшив своє домінування.

5) Усім учасниками нагадуються ключові інтереси персонажів, у руслі яких вони мають тримати свою активність.

### 2-га сцена

| Активуючий учасник обговорення  | Реагуючий учасник обговорення   |
|---|---|
| <b>Ірина</b> ( <i>яка ще не входить у запропоновану їй позицію Олени</i> ). А можна я з іншої сцени почну? Я запропоную, куди піти в ролі Олени, а ти будеш до мене чіплятися і критикувати.  | <b>Ведучий.</b> Я не проти, Антон згодний зіграти позицію Віктора? Але твоя задача, Вікторе, не змінюється: ти продовжуєш тиснути на Ірину. Активує сцену Ірина в ролі Олени, сама обирає фразу. Готові? Починаємо. |
| <b>Олена</b> ( <i>Ірина в ролі Олени</i> ). Підемо погуляємо, отак спонтанно, за покликом душі.   | <b>Віктор</b> ( <i>Антон із позиції Віктора</i> ). Треба йти на заняття.  |
| <b>Олена.</b> Ти ж молодий, раз можна й пропустити! Це ж життя! Весна...  | <b>Віктор.</b> Та як можна собі дозволити зараз пропускати?!.   |
| <b>Олена.</b> У тебе що, душа спить? Надворі весна ж!   | <b>Віктор.</b> На вихідних сходимо, заплануємо...   |
| <b>Олена.</b> Це – нудно, я хочу без планування, от зараз, поки чудовий настрій!  | <b>Віктор.</b> Визначимо час наперед, підготуємо їжу.   |
| <b>Олена</b> ( <i>різко</i> ). Ну, тоді ти можеш і дома це з’їсти. Вийде те саме, що і весна за планом!   | <b>Віктор</b> ( <i>не знаходиться з відповіддю</i> ).   |
| <b>Ведучий</b> ( <i>реагуючи на безпомічність Віктора</i> ). Змінюємо позиції, тепер уже Ірина буде виходити з того становища, у яке Олена її поставила. ( <i>Звертаючись до групи</i> ). Які коментарі, що видно в лініях дій наших гравців? | <b>Група.</b> Їх місця помінялися, але позиції ті самі, що й раніше. Ірина все одно домінує, а її партнер трохи пасує і “здає” свої інтереси потроху...   |

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

#### *Інструкція на “дзеркальний обмін” позиціями між гравцями:*

1) Зараз я прошу вас уважно поспостерігати за тим, наскільки кожний партнер досяг своїх інтересів у взаємодії і як саме вони актуалізуються ситуаційно. Програє той, хто виявив свій інтерес у меншій мірі, ніж його партнер свій. Нам треба буде визначити ці результати дій учасників диференційовано: які саме інтереси, які саме наміри чи цілі, які саме результати від взаємодії засвідчують їх досягнення. Звичайно, важливо помітити, що саме заважає, на що відбувається та чи інша реакція чи активна дія, які переживання виникають.

2) Завдання Антону: завдання Олени, інтереси і позицію якої ти тепер все ж таки будеш проводити, те саме: завдати більшого тиску на Ірину в ролі Віктора; але головне для тебе – провести свої інтереси, як ти зможеш у взаємодії з Іриною.

3) Завдання Ірині: ти граєш за Віктора, якого добре знаєш, бо він з твоєї історії, яку ми зараз моделюємо. Ти вільна у своїх реакціях, реагуй так, як відчуєш у собі вплив активності Олени. Не забувай про свої інтереси, ти проводиш те, що цінує і що стає важливим для Віктора. Але, разом з тим, дій від себе, начебто це ти сама на його місці. Готова?

4) Активує сцену Антон у ролі Олени її останньою фразою (*різко*). “Ну, тоді ти можеш і дома це з’їсти. Вийде те саме, що і весна за твоїм планом”.

**3-тя сцена:** позиційно-рольовий обмін ресурсами взаємодії

| <b>Активуючий учасник обговорення</b>  | <b>Реагуючий учасник обговорення</b>  |
|--|---|
| <b>Олена</b> ( <i>Антон у ролі Олени, каже різко</i> ).<br>Ну, тоді ти можеш і дома це з’їсти. Вийде те саме, що і весна за твоїм планом.  | <b>Віктор</b> ( <i>Ірина в позиції Віктора</i> ).<br>Хіба погано зробити щось практичне? Якщо прогулянка не влаштовує, то, може, щось краще сплануєш? |
| <b>Олена.</b> Ну, тоді я хочу від тебе не прогулянку, а щоб ти прочитав одну книжку. Я зараз тобі розповім про неї, а потім ти поділишся своїми враженнями від її прочитання. Обміняємось думками про неї, згоден? | <b>Віктор.</b> Ні. Там точно будуть усілякі твої соплі, мені нецікаво. Я добре знаю твої уподобання. Краще я тобі запропоную свою книжку.             |

## Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування

| Активууючий учасник обговорення   | Реагуючий учасник обговорення   |
|---|---|
| <b>Олена</b> ( <i>роздратовано</i> ). А, так ти й читати вмієш?!  | <b>Віктор</b> . Так. А твої думки перейдуть у практичне русло, а не в політ фантазій.   |
| <b>Олена</b> . Що, невже така ділова?   | <b>Віктор</b> . Практична, про те, що можна зробити реально, на результат.  |
| <b>Віктор</b> . Будеш читати? Я тобі зараз її дам.  | <b>Олена</b> . Щось я не розумію, це ти зі мною чимось своїм ділишся, чи для себе – знову плануєш підсунути мені свою роботу?!  |
| <b>Олена</b> . Послухай, я хочу, аби ти мене вислухав, хочу поговорити з тобою, а не твої вказівки виконувати.  | <b>Віктор</b> . А в тебе його так багато, що ти ці “польоти” ними ладна заповнити?  |
| <b>Олена</b> . Є ще трохи. Послухай мене хоч 5 хвилин! Будь ласка... Там був такий захід сонця, у цій книжці, така природа, ось слухай...                       | <b>Віктор</b> . Слухай-но, так ти це що, оці фіраночки купила? Сьогодні, так? Молодець! Оце хазяйка в домі! Ти сама їх вибрала?   |
| <b>Олена</b> . Був такий порух душі – купити – їх колір нав'яний цим сонцем у книжці, от послухай..   | <b>Віктор</b> . Треба казати “Так”, коли щось запитали. До речі, з’явилася гаряча вода....  |
| <b>Олена</b> ( <i>різко і з силою</i> ). Кажу: “Так!!!”. Аж он тобі ванна і вода. Йди та вимийся!!!   | <b>Віктор</b> ( <i>трохи відсахується. І з цікавістю спостерігає за Оленою. Зовні досить спокійний. Мовчить</i> ).  |
| <b>Ведучий</b> . На цьому стоп і починаємо обговорення. Які коментарі у спостерігачів?  | <b>Група</b> . Віктор досяг свого. Олена припинила свої розмови.  |
| <b>Група</b> . А Ірина гарно виконала позицію Віктора: впевнено, спокійно, іронічно.  | <b>Група</b> . Олена спочатку вела себе доволі дипломатично, а потім її роздратовувала його незгода, тому вона і відповіла тим же, перейшла на його мову. Він її спровокував. |
| <b>Група</b> . Важко уявити Ірину, яка б не могла протистояти тій людині зі своєї історії: різка, впевнена, точна, сильна, досить агресивна. Непохитна позиція. | <b>Ведучий</b> . А якими були її інтереси при цьому?  |

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

| Активууючий учасник обговорення  | Реагуючий учасник обговорення  |
|--|--|
| <b>Ведучий.</b> Яку лінію проводив Віктор, а яку Олена? Чого хоче досягнути Олена?   | <b>Група.</b> Вона хоче, аби її вислухали, зрозуміли. Але вона програє, Віктор відкидає це, повністю ігнорує її прохання.  |
| <b>Ведучий.</b> А чого хоче Віктор у цьому своєму відкиданні, чого він цим досягає для себе?   | <b>Група.</b> Вона припиняє розмову. Він отримує спокій. Її тема розмови його зовсім не цікавить. Він хоче чого завгодно, але не того, що хоче його партнер.   |
| <b>Ведучий.</b> Надамо відповідь у позитивній, змістовній формі. Чого саме Віктор хоче досягти і чи досягає у повному обсязі? Як це видається зі сторони?        | <b>Група.</b> Віктор увесь час хоче підігнати Олену під свої рамки, змусити її робити все за планом.   |
| <b>Ведучий.</b> Віктор це робить, але питання полягає в іншому. По-перше, що він отримує в результаті для себе, а, по-друге, що йому взагалі потрібно від Олени? | <b>Ірина</b> ( <i>характеризує інтереси персонажів</i> ). Олена хоче піти. Не хоче більше спілкуватися. Віктор хоче працювати, це він для себе хоче. Але не може залучити Олену, бо вона знову не в настрої. |
| <b>Ведучий.</b> Добре, ми дещо прояснили реальну основу взаємодії у цій грі.   |  |

**Коментар ведучого:** Тепер можемо перейти до більш глибокого обговорення того, що саме між ними відбувалося на рівні взаємин. І для цього ми встановимо такі рамки, в яких може розгортатися ситуація від взаємодії до стосунків і вище – до рівня ціннісно-сміслових значень, до цінностей, які і здійснюються нашими інтересами.

Отже, переходимо на наступний етап і новий рівень обговорення цієї ситуації. Тут дуже цінним буде зворотний зв'язок від кожного з вас. Але нас цікавить тільки те, що ви помітили, відчули й зрозуміли з ситуації, що відбулася. Поділіться своїми думками. Тепер ви виконуватиме функції експертного середовища для всіх учасників.

## Етап “Експертиза уявлень”

Когнітивне завдання – побачити всю ситуацію цілісно, крізь призму тих структур взаємодії і взаємин, свідками розгортання яких вони стали.

Складність процесу полягає в тому, що таке обговорення реально змінює особистісне значення одних і тих самих інтеракцій як для всієї аудиторії, так і для самих учасників імітації. Цим можуть бути викликані досить сильні почуття, тому ведучий має бути дуже точним і обережним у своїх висловлюваннях і констатаціях; важливо зупинити будь-яку особистісну тенденцію оцінювання учасників як таких, що “правильно чи неправильно” себе проявили відповідно до вимог і правил.

Психотехнічна задача полягає у постановці питань, що запускають процес спочатку простого моноекспертування, а потім складного і поліпредметного. Разом з тим група проходить три вертикальні фази становлення когнітивного спілкування, яке стає на цьому етапі провідним процесом, що моделює реальність.

*Організаційні процедури третього етапу:* 1) учасники гри повертаються у загальне коло і, як і всі інші, займають позиції експертів; 2) ведучий вводить основні питання третього етапу; 3) функція ведучого – організувати своїми запитаннями та коментарями спільний простір вільного самовираження кожного учасника та концентрування думки на ключових рівнях усвідомлення.

*Інструкції групі:* 1) Отже, ми встановили реальну основу цієї ігрової взаємодії справжні інтереси та отримані результати. Що таке взаємодія у цьому контексті?

Це результат, якого я хочу досягти, задля своїх потреб і для якого, у цьому сенсі, мені потрібний цей партнер – те, що я можу отримати від нього і це те, що допоможе мені отримати мій власний результат. І цей власний результат уже не тотожний тому, що я отримав від партнера! У цьому нам треба розібратися.

2) Тут була версія, що процес ігри проходив ніби на рівні взаємного ігнорування. Андрій ігнорував всі потреби і запити Олени. І вона врешті-решт проігнорувала поведінку Андрія, “відправила його в баню”.



### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

Але у цьому є план нормальної, потрібної обом взаємопов'язаності: щоб попрацювати, тобі, Вікторе, потрібна Олена, її готовність до цього. А Оксані, щоб її вислухали, був потрібний Віктор. Ви включені в одну цілісну ситуацію і жоден з вас не може її залишити без втрати для себе і іншого.

3) Отже, почнемо обговорення, висловлюються усі охочі у довільному порядку. Учасників імітації, Антона і Ірину, я попрошу висловитися також і за себе, але пізніше, а поки що ви такі ж експерти щодо наших персонажів, Віктора і Олени, як і всі інші.

#### *Перший рівень експертного обговорення індивідуальних результатів*

| <b>Активууючий учасник обговорення</b>  | <b>Реагуючий учасник обговорення</b>   |
|---|--|
| <b>Ведучий.</b> У мене завдання для всіх експертів. Оцініть за 5-бальною шкалою, наскільки Віктор та Олена провели кожний свої власні інтереси у цій взаємодії. | <b>Експерти.</b> В останній ситуації? Олена залишилася при своєму, а Віктор весь час підганяв її під свої рамки. Отже, ніхто.                    |
| <b>Ведучий.</b> Ні той, ні інший... Можливо, хтось по-іншому бачить ситуацію? Неможливо зрозуміти, якщо не бачити реальних інтересів...                         | <b>Антон.</b> Якщо Віктор бажав, аби вони разом стали до роботи, то він її не досяг, він цей інтерес для Олени не виявив.                        |
| <b>Ведучий.</b> А що, у нього ще якийсь інтерес, крім цих "рамок", так можна зрозуміти?   | <b>Ірина.</b> Ні. Він отримував тільки один результат – спокій.  |
| <b>Ведучий.</b> Тобто, Віктор успішно досяг цього спокою і задоволений цим?   | <b>Антон.</b> Ну, якщо інтерес полягав у тому, щоб вона відправила його куди подалі, то він досяг успіху на 4-5 балів.                           |
| <b>Ведучий.</b> А в Олени який інтерес був?   | <b>Експерт.</b> Її інтерес – бути вислуханою.  |
| <b>Експерт.</b> Отже, виходить, що за цим інтересом Олена отримала від партнера тільки ігнорування і нічого не досягла ( <i>Пауза</i> ).                        | <b>Антон.</b> Ні, якби Віктор зовсім не звертав уваги, ми вважали би, що вона зовсім не провела свого інтересу. Але ж він звертав, були фрази... |

## Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування

| Активууючий учасник обговорення  | Реагууючий учасник обговорення  |
|--|---|
| <b>Ведучий.</b> Тобто увага була. І на скільки?  | <b>Антон.</b> На 2 бали, не більше.   |
| <b>Ірина.</b> Можливо, Віктор просто не хотів образити свою подругу і тому висловив увагу? | <b>Ведучий.</b> Так. Можливо. Ми ще подивимося на відео і побачимо це детальніше. |

*Другий рівень:* зіставлення індивідуальних і спільних результатів

| Активууючий учасник обговорення   | Реагууючий учасник обговорення  |
|---|---|
| <b>Ведучий.</b> А зараз запитаємо Антона і Ірину. Що ви самі, від імені своїх персонажів, а не від себе як експертів, можете сказати?   | <b>Ірина.</b> Якщо брати задачу, що Віктор дійсно хотів попрацювати, а Олена не була до цього готова, то він не досяг результату.                                       |
| <b>Ведучий.</b> Але ж для тебе інтерес до роботи не був важливий у цій грі? Мені так відчувалося. А який був?   | <b>Ірина.</b> Дістати! <i>(Сміх.)</i> Помста за її неготовність. Вона ж і справді, з його точки зору, ніколи не готова.   |
| <b>Ведучий</b> <i>(до Антона).</i> А тобі важко було з цим Андрієм, якого, здається, дуже точно відтворила Ірина?   | <b>Антон.</b> Ну, коли тебе весь час наче відкидають... Це звичайно мене "діставало".   |
| <b>Ведучий.</b> Так, і що було твоїм інтересом?   | <b>Антон.</b> Поділитися своїми враженнями, реальними, живими. Ну і якщо він дуже вже різким буде, то врешті відповісти тим самим. Це було вже те, що я у собі захищав. |
| <b>Ірина.</b> Мені це і треба було. Я думаю, різниця у результатах встановлюється за різницею у відчуттях після цієї цього діалогу. Хто краще себе і спокійніше почуває, той і є у виграші. | <b>Ведучий.</b> Тобто, якби ти була Віктором, на його місці у реальній ситуації, ти би була задоволена таким фіналом, я правильно тебе зрозумів?                        |

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

| Активууючий учасник обговорення  | Реагуючий учасник обговорення  |
|--|--|
| <b>Ірина.</b> Саме так, якби я була на місці цього Віктора і мене так послали. І почувала б себе якнайкраще!   | <b>Ведучий</b> ( <i>звертається до аудиторії</i> ). Тобто це зі сторони Олени була здача її позицій, вона піддалася на провокацію Віктора.   |
| <b>Ведучий.</b> А з твоєї точки зору, Вікторе?   | <b>Антон.</b> Мене зовсім проігнорували, тому – це моя помста і сатисфакція якась теж...   |
| <b>Ведучий.</b> Тоді у мене запитання – ти задоволений своїм вчинком?  | <b>Антон.</b> Так, звичайно.   |
| <b>Ведучий.</b> Скажи, а який інтерес ти цим задовольнив?  | <b>Антон</b> ( <i>з почуттям</i> ). Я захистив себе тим, що я відмовився від спілкування, від того, що це не та людина, з якою я можу про себе говорити.   |
| <b>Ведучий.</b> Так, і що важливе ти таким чином захистив?<br>( <i>Звертається до всіх</i> ). Нам важливо зрозуміти, чому це стало важливим для Олени. | <b>Ірина.</b> Тут швидше той момент, коли я начебто викинула квиток і пішла пішки на злість кондуктору. Ця помста матиме сенс, якщо Віктор зрозумів би, що є людина, яка відмовила у чомусь важливому для нього. |
| <b>Ведучий</b> ( <i>звертається до Антона</i> ). А у Олени була мета якось образити чи відкинути Віктора?  | <b>Антон.</b> Ні, в мене не було цього; я в ролі Олени виплеснула роздратованість, але важливим було захистити себе.   |
| <b>Ведучий.</b> Що твоя Олена в собі захищала?   | <b>Антон</b> <i>роздумує, довга пауза.</i>   |

*Третій рівень обговорення: визначення ціннісно-сміслових критеріїв*

| Активууючий учасник обговорення   | Реагуючий учасник обговорення   |
|---|---|
| <b>Експерт.</b> Олена захистила саму себе, розмова безуспішна, але вона щось відчула у собі більш важливе, ніж поведінка Віктора... | <b>Ірина.</b> Я не знаю... Я цього досягла, тому що не хотіла на цю тему розмовляти з Оленою, активно не хотіла. І це моє досягнення, що вдалося цю розмову припинити, розумієте у чому суть? |

| <b>Активуючий учасник обговорення</b>  | <b>Реагуючий учасник обговорення</b>  |
|--|---|
| <b>Експерт.</b> Я розумію, що мета Віктора – глобальна, якщо він її досягає, то вже Олена ніяких своїх цілей досягти не може.  | <b>Ведучий.</b> Було сказано, що Олена захистила щось важливе для неї. І це, мабуть, актуалізувалося в ході цього діалогу.  |
| <b>Ірина (різко).</b> Ні, тут треба дивитися на ситуацію не з точки зору Віктора та Олени, а з точки зору самої ситуації. Хто вийшов з неї заручником, як Ви казали. | <b>Антон.</b> У першій ситуації мені закрили рота, але я це сприйняв нормально. А в останній я вже сам відвернувся і вважаю, що захистив інтерес моєї Олени. Але цим ситуацію не вичерпано, звичайно. |
| <b>Ірина (перехоплює ініціативу).</b> Більше сил у тієї людини, що вийшла із ситуації з нічим не обтяженим станом.   | <b>Антон (з викликом).</b> І це, звичайно ж, твій Віктор. Правильно?!   |
| <b>Ірина.</b> Але я все ж таки не знаю, що з ним робити. Мені ця гра нічого не дає ... Замкнутися і відвернутися – не вихід.   | <b>Антон.</b> Олена отримала досвід неможливості спілкування з цією людиною, коли її тема важлива тільки для неї. Але у собі вона її не знецінює. Вона це і захищає.                                  |
| <b>Антон.</b> Я думаю, моя Олена стає сильнішою. Це може допомогти їй шукати шлях до цієї людини. За умови якщо це не залишиться тільки її проблемою.                | <b>Експерт.</b> Але й відмовитися від своєї позиції теж не вихід.   |
| <b>Антон.</b> Це залежить від того, як я бачу подальші стосунки. Якщо вони будуть вкрай необхідні мені, я шукатиму можливості у якомусь другому вимірі, спільному... | <b>Ведучий.</b> Але тоді залишається радикальне питання – як зазирнути у його вимір? Куди прокладати шлях? Продовжимо, коли на це буде запит, в іншому моделюванні.                                   |

*Методична рефлексія для учасників:* на третьому етапі моделювання група утворює навколо себе експертне середовище і стає колективним експертом щодо тих ціннісних

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

критеріїв, на основі яких персонажі в ігровій взаємодії здійснили вчинки щодо одне одного, які суттєво змінюють їхні взаємовідносини і умови подальшого спільного існування. Виявляючи це, група проходить три етапи “вертикалі” усвідомлення і переосмислення ціннісно-сміслових основ особистісних проявів і вчинків, що були здійснені ігровими персонажами у процесі імітаційного моделювання.

*Перший рівень експертування* – аналіз “програшів – виграшів”. Головна задача – досягти розуміння, що ці програші не є грою з нульовим результатом. Тобто кожна сторона програє або проводить свої власні інтереси, але таким чином, коли програш одного ще не означає виграш іншого.

*Другий рівень* відкривається, коли учасники розуміють, що будь-які дії одного чи обох учасників, окрім здійснення індивідуальних, підтримують або ж пригнічують спільні можливості, територію для здійснення інтересів. На цьому рівні інтереси проявляються як інтереси відносин. А відносини співрозмірні цілому, тому, що об’єктивно поєднує інтереси. Тобто індивідуальні інтереси мають бути кумулятивно переосмислені як такі дії, що або створюють спільний світ і поле активності, або його зменшують.

*Третій рівень* – найскладніший, оскільки на ньому учасники починають сприймати зворотний зв’язок про свої власні позиції, інтереси цінності та наміри вже на особистісному рівні. Джерелом зворотного зв’язку стає вся ситуація експертного, щирого, оснований на відчуттях і особистісному досвіді співпереживанні всіх учасників.

Зворотний зв’язок, коли він надається і сприймається, утворює саме цілісне середовище спілкування, насичене глибокими і точними судженнями учасників, він не має характеру ні оціночного, ні категоричного, ні адресно-персонального спрямування [9].

Таким чином, зміну ціннісних критеріїв, через які учасники сприймають і визначають значущість своєї ситуації, змінюється природним чином, внаслідок власної особистісної активності під час обговорення [1; 13].

## **Результати навчального моделювання**

*Виміри вимог і задач на формування компетенції.*

Сама участь у процесі моделювання створює лише необхідну передумову для отримуваних результатів. Можна сказати, що власним його результатом виступає особистісний досвід та зміни у настановах учасників: на виході вони стають носіями нового структурованого когнітивного досвіду вирішення ситуацій. Основні лінії включення особистого досвіду взаємопов'язані з академічною успішністю учасника.

Досвід моделювання має стати особистісною основою для успішного вирішення ним трьох типових ситуацій освітньої діяльності: а) виконання дипломного дослідження; б) виконання задач науково-виробничої практики; в) проектування власної професійної кар'єри вже за рамками освітнього середовища.

При цьому учасник повинен впевнено вирішувати задачі:

- захисту і затвердження своїх науково-практичних розробок у науковій спільноті;
- опанування технології практичної діяльності в ситуаціях науково-виробничої практики;
- пошуку робочого місця і перемовин з роботодавцями на основі усвідомленого розуміння набутої кваліфікації, компетенції та досвіду.

На другому рівні учасники можуть самостійно проводити основні процедури моделювання, виступаючи у всіх ролях і виконуючи функції ведучого. Можна стверджувати, що основним результатом виступають засвоєні навички, вміння і опановані процедури та їх схематизми та технічні прийоми.

Але для закріплення усіх цих результатів не лише в особистісному досвіді, а й на рівні професійної та особистісної позиції, абсолютно необхідним виступає спеціальне рефлексивне відпрацювання всього пройденого у практичному режимі процесу моделювання.

Для цього перед учасниками ставиться спеціальна задача на рефлексивний аналіз досвіду, визначення проблем у діях

### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

гравців з точки зору професійних вимог. Крім того, формулюються завдання на постановку умов задачі та на розроблення методичних засобів їх коригування.

Усі вищезазначені вимоги акумулюються у задачі створення практико-методичного звіту за результатами участі у практиках моделювання. Ключовим навчальним змістом у цій роботі виступає задача усвідомленого відпрацювання техніки структурного, сценарного та експертного опису ситуації, яка здійснюється через опанування засобів розроблення кейсу [14].

Друга лінія – цільове відпрацювання психотехнічного інструментарію, головним фокусом задачі тут виступає техніка питань, що моделюють реальність. Третім фокусуєчим завданням стає створення проекту організації власної практики, де ключовою складовою виступає усвідомлене відпрацювання організаційних процедур, спрямованих на організацію змістовної і осмисленої взаємодії з учасниками моделювальної практики – у тих контекстах, які обирає і пов'язує зі своєю майбутньою діяльністю учасник.

*Ключовими опорними моментами і критеріальними ознаками, які дають змогу оцінити рівень сформованості особистісних механізмів і здатностей, відповідних змісту і способам вирішуваних задач є:*

- розуміння проблемної ситуації, яка обумовлює необхідність її вирішення засобами соціально-психологічної практики (контекст користувача-замовника);

- усвідомлене розуміння і здатність пояснити механізм ефективності використовуваних ним чи розроблюваних способів дії;

- володіння достатнім і інтегрованим особистісним досвідом вирішення таких задач у практичному режимі, тобто готовність і впевненість, які виявляють стан сформованості особистісної позиції відносно ситуації здійснюваної практичної діяльності.

## Методичні засоби моделювання структурних складових

Введемо схему структурного опису на модельному прикладі першого етапу.

**Інструкція для групи:** 1) Зараз ми створимо формалізований опис ситуації на основі схеми її структурних складових. 2) Той, хто її добре зрозумів, буде називати кожен з шости пунктів схеми, а дослідник і його група надаватимуть їх чіткі визначення, спираючись на протоколи інтерв'ю. 3) Після цього вашою психотехнічною задачею буде визначити найбільш ефективні для вас форми процесуальних і змістовних питань.

|  |
|--|
| <b>Оксана</b> (починає називати пункти схеми). 1 – Ключова подія, яка “запускає” структурну динаміку ситуації.   |
| <b>Антон.</b> Отже, перше, сама ситуація – це тиск без агресії, але вона відчуває цей тиск і нічого не може зі свого боку змінити.   |
| 2 – Чуттєва реакція, стан переживання проблемної ситуації.   |
| Вона у напрузі, є не задоволеність собою, для неї стосунки ніби неповні, а його все влаштовує.   |
| 3 – Інтерес, реалізацію якого зупинено цією подією.  |
| Її інтерес, зупинений цією ситуацією: гармоніювати відносини і для нього, і для себе.  |
| 4 – Ідеальне вирішення ситуації:   |
| Вона не має варіанту ідеального вирішення, хотіла б гармонійності, але не уявляє, як він зможе змінитися.  |
| 5 – Форма зіткнення, перепона, межа неможливості реалізувати інтереси.   |
| Що саме заважає: її активність зупиняється його непохитністю. Він дуже непохитний. Його позиція визначена і чітка, тверда щодо бажань Ірини. Вони для нього лише емоційні, він дивиться тільки на вагомі, на його думку, моменти. Відчуття вже від зіткнення з його діями, що зупиняють її інтерес на рівні її активності щодо нього. Вона найсильніше реагує на його непохитність і твердість; приймає його жорсткість, але далі – вона у внутрішній напрузі пошуку виходу, відчуття стомленості від своєї неповноти цієї ситуації для неї. |



### 2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...

|   |
|---|
| 6 – Результати і наслідки, які досягаються дією; їх відчуття у переживанні.   |
| А які результати практично досягаються... Тут майже те саме, він наче не змушує, але все відбувається тільки так, як він вважає правильним. Наслідки цього: вона змушена з цим миритися і приймати через те, що він важливий для неї. |
| Дослідницькі питання (“глобальні” параметри структури “зв’язки – відносини – інтереси”): 1) Соціальний зв’язок; включене в ситуацію суспільне оточення; 2) стан особистих взаємин; 3) значущі інтереси.                               |
| <b>Ірина.</b> Соціально – ми подружжя. Оточення до цього не має жодного відношення. Взаємини – ми дуже близькі. Мій інтерес – знайти гармонію, шлях до неї.   |
| <b>Ведучий.</b> Мета: визначте перспективу цих стосунків при наявних зв’язках – відносинах – інтересах.   |
| <b>Ірина.</b> Я не вважаю можливі наслідки драматичними. Я виходила із цієї ситуації і надалі зможу. Мені цікаво, що саме зараз можна змінити. Пропоную почати гру, а не мною займатися.  |
| <b>Ведучий.</b> Добре, переходимо до сценування і позиціонування гравців.   |

### **Схема процесуальних запитань для вислуховування-інтерв’ю**

Усі основні психотехнічні процедури пов’язані з роботою вислуховування і фіксації його змісту. Аспект активного слухання, встановлення контакту і психологічної атмосфери є абсолютно необхідним. Керівник має використати свій досвід і допомогти учасникам відповідно налаштувати своє спілкування. Неприпустимі будь-які суперечки, особливо з автором розповіді.

Фактично вислуховуючі виконують *три позиційні функції*:

- а) того, хто підтримує атмосферу спілкування;
- б) дослідника-інтерв’юера;
- в) проєктувальника і розробника структурного опису ситуації.

У вислуховуванні (окрім представленого вище циклу змістових опорних запитань, 6 змістових пунктів інтерв'ю), використовуються **4 основні форми процесуальних запитань**<sup>21</sup>.

**Вступні.** Визначимо їх функцію як стимулюючу розповідь (наприклад, початкові запитання: “У чому полягає суть події, що створює для тебе ситуацію? У чому полягає твоя ситуація? Чим вона для тебе особлива зараз?”).

**Запитання, що уточнюють розуміння** (запитання на розуміння): “Ти саме це (*повторюється ключове слово чи фраза розповідаючого*) маєш на увазі, я правильно розумію? Повтори цей момент ще раз, я не зрозумів. Цей момент пов'язаний з попереднім?”.

Запитання на розуміння дають можливість уточнити зв'язки в матеріалі, які описує автор, і додати нові їх деталі чи аспекти.

**Запитання на розвиток:** такі, що розвивають інформацію у ключових точках розповіді: “Це можна так зрозуміти? Можна зробити такий висновок? Чи можна так це узагальнити, що це для тебе значить?”

Арбітром для точності питань і фіксації авторських дискурсивних форм відповідей є тільки згода, “Так-реакція” автора на запитання.

**Фіксуючі запитання (експертні),** як-от: “Якщо так цей момент сформулювати, це вірно відображає суть твого переживання, чи вашого зв'язку (відносин)?”.

**Дослідницькі запитання.** Стейнар Квале пропонує розрізняти і розділяти ті дослідницькі запитання, які власне виражають наші гіпотези про реальність, від запитань, що ставляться розповідаючому і призначені отримати інформацію про те, що для нього є реальністю [17].

Дослідницькі запитання дуже важливі, оскільки дають змогу перефокусувати увагу самого дослідника на метарівні

---

<sup>21</sup> Психотехнічна схема “запитання на розуміння – запитання на розвиток” запропонована В. Духневичем. Один з моментів її ефективності полягає у тому, що поєднано у рекурсивно-последовний цикл саме ці два типи запитань і що їх саме два, а не більше.

### **2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...**

вислуховування і створювати власне цілісне уявлення про зміст і структурну цілісність тієї ситуації, про яку розповідає автор.

Перше з цих запитань – про соціальний зв'язок – і є ключовим для всього першого етапу моделювання. Воно спрямовано на прояснення структури об'єктивних соціальних зв'язків ситуації в обставинах, яких відбувається значуща подія.

Друге запитання – про стан взаємовідносин, які вони: близькі, формальні, віддалені, ворожі, значущі?

Третє запитання – про інтереси: у чому полягають суттєві інтереси, що рухають учасниками ситуації?

На всі три запитання ми відповідаємо самі, незалежно від того, як відповідав би на них автор. Таким чином, дослідник має тричі для себе описати ситуацію: через призму зв'язків взаємодії, відносин та інтересів.

### **Моделювання як засіб і форма розвитку соціально-психологічної практики**

Процес формування уявлень у спілкуванні базується на трьох основних формах когнітивної активності суб'єктів ситуації:

1) Когнітивному спрямуванні діяльної активності, заданому необхідністю пошуку ресурсів і способів вирішення ситуації, яка для цього має бути представлена як проблемна ситуація і мета спільної діяльності.

2) Когнітивному спрямуванні процесів спілкування, у якому ситуація постає як спільний, єдиний для різних точок зору предмет взаємопорозуміння і згоди.

3) Когнітивній активності усвідомлення, актуалізованого вимогами спільної діяльності і активованого процесами спілкування; у середовищі останнього конкретна ситуація отримує форму свого цілісного існування для її суб'єктів як ідеальне уявлення, у формі якого ситуація і виступає безпосереднім джерелом і предметом їх самодіяльності.

*Методика моделювання уявлень конкретних ситуацій у когнітивному спілкуванні призначена для використання у практиках: 1) самоорганізації і самоконституювання особис-*

тості, вирішення актуальних життєвих задач; 2) вирішення відповідних задач розвитку методів і засобів соціально-психологічної практики; 3) підготовки фахівців у галузі соціально-психологічної діяльності (зокрема шкільних психологів, соціальних працівників, користувачів соціально-психологічних методів у своїй професійній сфері, клієнтів і замовників соціально-психологічних послуг) [3; 15; 16].

*Сферами використання моделювального підходу* можуть виступати безпосередньо ситуації життєдіяльності. У ситуації соціально-психологічної практики моделювання виступатиме як методика та технологізована форма вирішення задач професійної діяльності. У сфері освітньої підготовки фахівців методика може використовуватися для створення навчальних ситуацій та формування відповідних компетенцій в організації когнітивного спілкування та формуванні уявлень і проектуванні професійної діяльності згідно зі стандартами, на які орієнтована конкретна освітня система [5; 6; 15; 16; 23].

## Література

1. Андреас К., Андреас С. Сдвиг важности критериев // Андреас К., Андреас С. Измените свое мышление и воспользуйтесь результатами. – СПб.: Ювента, 1994.
2. Атватер И. Я вас слушаю. – М.: Экономика, 1988. – 110 с.
3. Белоножко Є. В. Самовизначення особистості в ситуації соціально-психологічного тренінгу // Вісник Київського університету. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2000. – Вип. 9. – С. 32–35.
4. Вартофський М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
5. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения // Материалы IV заседания методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru).
6. Генисаретский О. И. Компетенции ради развития: к пониманию природы компетенций // Источник публикации: Форум “Стратегии

### **2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...**

- регіонального розвитку”. – Казань, 2003. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prometa.ru/olegen/publications/4>
7. Генисаретский О. И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. – М.: Путь, 2002. – 528 с.
  8. Генисаретский О. И. Упражнения в сути дела. – М.: Русский мир, 1993. – 278 с.
  9. Гордієнко В. І. Методика дослідження стратегій міжособового зворотного зв'язку // Наукові записки НАУКМА. Педагогічні, психологічні, науки та соціальна робота. – К., 2010. – Т. 110. – С. 50–55.
  10. Гришина Н. В. Модели развития межличностной конфликтной ситуации // Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – С. 270–278.
  11. Дідковський С. В. Організація рефлексивно-когнітивного спілкування в процесах вирішення конфліктів // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології НАПН ім. Г. С. Костюка, 2010. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 52–69.
  12. Дідковський С. В. Системо-мислєдїяльний підхід в соціально-психологічній практиці // Матеріали I Всеукраїнського конгресу із соціальної психології 18–20 жовтня 2010 р., м. Київ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/podiy\\_14\\_s\\_24.htm](http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_24.htm)
  13. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. – М.: Класс, 1999. – 192 с.
  14. Духневич В. М. Особливості конструювання кейсів у когнітивно-орієнтованих тренінгах спілкування // Матеріали I Всеукраїнського конгресу із соціальної психології 18–20 жовтня 2010 р., м. Київ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/podiy\\_14\\_s\\_24.htm](http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_24.htm)
  15. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
  16. Казміренко В. П. Про прикладний статус і креативні функції когнітивного спілкування // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2010. – Вип. 24 (27). – С. 178–198.
  17. Квале С. Исследовательское интервью. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
  18. Курбатов В. И. Как успешно провести переговоры. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 256 с.

19. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.
20. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 256 с.
21. Осадько О. Ю. Когнітивні основи формування психологічної захищеності вчителя у напружених ситуаціях професійного спілкування // Матеріали I Всеукраїнського конгресу із соціальної психології 18–20 жовтня 2010 р., м. Київ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/podiy\\_14\\_s\\_24.htm](http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_24.htm)
22. Попов С. В. Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений // Этюды по социальной инженерии: От утопии к организации / Под ред. В. М. Розина. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – С. 63–78.
23. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
24. Растьянников П. В. Моделирование в группах активного социально-психологического обучения // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – С. 305–334.
25. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой. – СПб.: Алетейя, 2000. – 316 с.
26. Сіверс З. Ф. Діагностичні і корекційні можливості тесту особистісних конструктів у роботі з індивідуальною концепцією педагогічної діяльності в практиці психологічної допомоги вчителю // Експериментальне дослідження позитивного ставлення учнів і студентів до ЗСЖ: Метод. посіб. / За ред. В. Г. Панка, Н. М. Городнової. – К.: Ніка-Центр, 2009.
27. Слюсаревський М. М. Ситуація як об'єкт соціально-психологічного дослідження: історіогенез і сучасний стан проблеми // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 5–28.
28. Тарасов В. Искусство управленческой борьбы. – СПб.: Политехника, 1998. – 352 с.
29. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. – М.: Наука, 1990. – 158 с.
30. Хасан Б. И. Подготовка к переговорам // Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – С. 180–182.
31. Хасан Б. И. Представительство // Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – С. 199–201.

### **2.3. Принципи розробки процедури тренінгу та досвід використання ...**

32. Хоріна О. І. Ресурсна складова соціальної ситуації особистісного розвитку підлітків. // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 126–139.
33. Швалб Ю. М. Теоретические основания экпсихологической экспертизы // Актуальні проблеми психології / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Логос, 2006. – Т. 7. – Вип. 7. – С. 308–318.
34. Щедровицкий Г. П. О различных планах изучения моделей и моделирования. // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит. – 1995. – С. 631–633.

## 2.4. ПРИНЦИПИ РОЗРОБЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНО-КОНФЛІКТОЛОГІЧНИХ КЕЙСІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ

Особливості та специфіка професійної діяльності педагогів вимагають вирішення спеціальних задач у процесі навчання та підготовки майбутніх вчителів. Як справедливо зазначає О. Чернишов, і дотепер у педвузах існує великий розрив між теоретичною та практичною підготовкою студентів. Практична психологічна кваліфікація майбутніх учителів залишається дуже слабкою. Збільшення об'єму психологічних курсів саме по собі не вирішує проблеми, його слід підкріпляти новою методикою викладання і насамперед активними методами самостійної роботи з психології [9]. Щоб подолати цей розрив, потрібно пам'ятати, що вся діяльність учителя так чи інакше підпорядкована умові – організувати та вести бесіду-діалог, а значить встановлювати та розвивати психологічний контакт, обмінюватися інформацією, здійснювати вплив у процесі спільної діяльності. Вся діяльність учителя розгортається у процесі спілкування та реалізується через спілкування. Отже, у процесі вирішення професійних завдань педагог завжди ставить та вирішує в спілкуванні різноманітні задачі, пов'язані з конструюванням психологічного контакту й атмосфери довіри, вирішенням проблемних ситуацій діяльності, розробленням заходів розв'язання конфліктних ситуацій тощо. Інакше кажучи, спілкування вчителя – це завжди когнітивне спілкування.

*Когнітивне спілкування* являє собою такий різновид спілкування, коли сам процес доведення аргументів та боротьби доказів і переконань ставить умови мислетворчої дії та процесу здійснити вплив, погодити уявлення, створити єдиний когнітивний (понятійний) простір, досягнути консенсусу чи компромісу, знайти вихід із конфліктної чи проблемної ситуації і т. ін. Тобто у процесі такої мислетворчої взаємодії на перший план виступає когнітивна складова та спілкування суб'єктів



## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

зумовлюється пізнавальною і мисленнєвою діяльністю суб'єктів та груп, якщо має місце міжгрупове спілкування [3].

У такому когнітивному спілкуванні учасники вирішують в діалозі задачі, тобто будують спільний понятійний простір, організовують спільний когнітивний пошук рішень через обмін думками та уявленнями, прояснення мотивів партнерів, конструювання ставлень-стосунків-відносин; розширюють палітру індивідуального досвіду за рахунок створення множинного знання; за допомогою використання в діалозі різноманітних прийомів пошуку вирішення задач ведуть креативні розробки нового чи пошук виходу з тієї чи іншої конфліктної або ж проблемної ситуації і т.ін.

Отже, підготовка та перепідготовка вчителів повинна розгортатися насамперед у площині когнітивно орієнтованого спілкування. Найбільш корисним для організації такого навчання, психологічної підготовки, буде матеріал професійного характеру – така інформація зі шкільного життя, яка була б типовою для роботи навчального колективу та відтворювала проблемні ситуації діяльності педагогів. Таким матеріалом можуть стати педагогічні ситуації, робота з якими є справжньою дослідницькою практикою, що може бути розгорнута в діалогах та полеміці засобами когнітивного спілкування.

У вузькому значенні під педагогічною ситуацією ми розуміємо короточасну взаємодію вчителя з учнем (колективом класу) на основі протилежних норм, цілей та інтересів, що супроводжується значними емоційними проявами і когнітивним пошуком, який спрямований на творчу креативну перебудову стосунків (відносин), що склалися.

У більш широкому розумінні до педагогічних ситуацій може бути віднесена взаємодія вчителя та батьків, учителя та педагогічного колективу школи, учителя та представників адміністрації школи тощо.

Отже, окрім власне взаємодії (видимої форми активності суб'єктів), між учителем та його візаві розгортається цілий комплекс психологічних, безпосередньо невидимих, реалій – ставлень, стосунків, відносин. У цьому плані зазначимо, що ми розглядаємо спілкування як таке, що реалізується у трьох площинах чи сферах. Будь-яке когнітивно насичене спілкування має: 1) інформаційну складову; 2) складову, пов'язану з плану-

ванням та реалізацією намірів та 3) складову, пов'язану з перебудовою стосунків. Причому на кожному з цих рівнів розгортаються та реалізуються свої когнітивні процеси (див. рис. 1).

Особливу роль у формуванні готовності молодого педагога до розв'язання проблемних завдань діяльності та вирішення конфліктних ситуацій займають технології активного соціально-психологічного навчання, зокрема тренінги комунікативної компетентності. Їх специфічна роль визначається тим, що вони є своєрідним фундаментом, базисом для розгортання професійної компетентності фахівця, діяльність якого так чи інакше пов'язана з необхідністю організувати діалог – спілкування – взаємодію, вести переговори, приймати та супроводжувати рішення, що стосуються сфери людських відносин та стосунків, вирішувати комплекс складних задач організації спілкування у конфліктних ситуаціях тощо.

Тренінг комунікативної компетентності, як і будь-яка технологія активного соціально-психологічного навчання, – необхідна умова для формування навичок конструювання засобів впливу, ведення дискусій та полеміки, організації простору бесіди-діалогу, а значить – організації когнітивно насиченого спілкування.

Як показує наш досвід, тренінг комунікативної компетентності лише тоді стає дієвим інструментом підготовки (передпідготовки) фахівця, коли в програмі тренінгу передбачається робота з реальними ситуаціями професійної життєдіяльності фахівця (кейсми). З одного боку, це дає змогу закріпити мікронавички, що відпрацьовуються у тренінгу, та будує “місток у реальність”, коли учасник тренінгу на практиці застосовує нові прийоми та техніки. З іншого – сформувати готовність до вирішення професійних викликів та завдань за рахунок проектування реальних умов діяльності, відпрацювання у “комфортних умовах” тренінгу насущних задач.

Отже, наша мета – представити підхід до організації когнітивно-комунікативного навчання педагогів засобами конструювання когнітивного спілкування, методами проблемно-аналітичних завдань – кейсів. Пропонується методика розроблення та спрямованого використання завдань – кейсів, що являють собою типові приклади професійних ситуацій в діяльності. Такі методики відкривають практикам можливість

більш ефективно організувати процес психологічної підготовки майбутніх фахівців, а головне – зробити досвід активно-дійовим та набути рис його впевненого та стійкого удосконалення за рахунок формування готовності до вирішення складних і проблемних ситуацій та завдань у процесі майбутньої професійної діяльності.

### Визначення методики

Палітра засобів та інструментів психологів, що розробляють задачі з формування готовності до рішення професійних задач, досить широка – починаючи від інформаційних повідомлень, вправ, рольових ігор та закінчуючи системними професійно удосконалюючими когнітивно-комунікативними кейсами.

Важливе місце в цій справі займає проблема конструювання завдань і методологічного оснащення та упорядкування інструментарію кейсів, які можуть бути використані як самостійні знаряддя для розроблення навчальних процедур у рамках когнітивно-орієнтованого тренінгу спілкування. Перш ніж приступити до опису методики, наведемо деякі визначення.

**Кейс** (з англ.) – подія, випадок, обставина, важке питання або справа.

**Метод кейсів** – це певною мірою головоломка, частини якої потрібно скласти, щоб отримати уявлення про те, що являє собою ситуація, яка провокує ці обставини та які можливі напрями руху в вирішенні справи, що породжена проблемністю цієї ситуації. Кейс – це спеціально підготовлений змістовий матеріал, онтологія та опис цих подій та обставин. Матеріал у доступній та однозначно трактованій формі змісту дає опис певної ситуації, умов діяльності, проблем та узагальнень, на основі яких потрібно прийняти відповідні рішення. Основне завдання змістових проблемних задач кейсу – підготувати групу людей або окремих фахівців, які його вирішують, приймати спільні рішення в ситуації складноорганізованого діалогу.

Використовуючи термін М. Бахтіна “хронотоп”, **кейс** – це **подія у вимірі просторово-часових ознак та значення її актуальності**. За теоретичну основу для розроблення завдань кейсів можна взяти діалогову систему М. Бахтіна, яка

представлена в системі психологічних визначень феноменології хронотопу. Хронотоп – це ситуація, у якій здійснюється комунікативний вплив, що визначається набором просторових і часових констант. Типові комбінації таких констант можуть бути системно охарактеризовані як хронотопи.

Як зазначає А. Брудний, “розроблення хронотопної класифікації комунікативних ситуацій має велике значення для прогнозування результатів впливу на особистість і групу. Ця робота ведеться, але поки ще не закінчена... Взагалі вплив на психіку людини пов’язаний з динамікою її потреб і сил... **Психіка людини ніби націлена на зміну навколишнього світу за посередництвом її сутнісних сил, фізичних і розумових, а конкретні потреби є приватним вираженням цієї фундаментальної тенденції**” [1, с. 100].

**Потреби можуть розглядатися як сукупність факторів, що сприяють комунікації.** Саме існування потреб ураховується в практиці комунікативного впливу. “Відчувати потребу – це, по суті, значить відчувати нестачу чого-небудь, яку намагаються заповнити, а це саме й визначає певне спонукання, що управляє поведінкою тварини або людини” [там само, с. 100]. Звертання до спонукань індивіда, зумовлених його потребами й настановами, становить важливу умову комунікативного впливу на його поведінку. Ця обставина давно встановлена емпірично й використовується для підвищення ефективності когнітивно-сміслового впливу. Саме ці умови і обставини закладаються в структуру колізій та суті проблемних питань кейсів.

Так, завдання кейсів можна орієнтувати на подолання бар’єра спілкування, що виник, або, як ще говорять, на пробій бар’єра в тих точках, де він найменш міцний (там, де та чи інша потреба загострена, бар’єр ніби “прогинається зсередини”, стає тонше). Існують способи пробити бар’єр “зовні”, найпростіший з них полягає в навмисній зміні інтенсивності сигналу.

Зробити ці процеси усвідомлюваними, надати їм ознак рефлексивності – головна мета кейсових процедур навчання та креативно-комунікативного пошуку в контексті побудови множинного знання, про яке йшлося вище.

Як відомо, технологія підготовки з використанням кейсів виникла на початку ХХ ст. – у 1908 р. в Школі бізнесу

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

Гарвардського університету. Коли було відкрито Школу, з'ясувалося, що літератури для організації навчання немає, тому було прийнято рішення опитати бізнесменів та описати їх діяльність у підручниках. Отже, в основу "*методу кейсів*" було покладено принцип складного і проблемного колективного багатоаспектного рішення прецеденту. Такий метод на той час уже набув широкого поширення при підготовці студентів на юридичному факультеті за рахунок дискусії та полеміки, що були покладені в організацію такого навчального групового діалогового методу.

У 1910 р. професор Копленд (Copeland) став першим організовувати студентські дискусії за підсумками аналізу конкретних ситуацій (case studies) з життя бізнесу. Перша збірка бізнес-кейсів "The Case Method at the Harvard Business School" була опублікована в 1921 р. [6], проте найбільшого поширення підготовка за допомогою кейсів набула в середині минулого століття.

Відтоді кейси почали широко використовуватися у практиці західної моделі вищої освіти, особливо в останній час – у практиці підготовки топ-менеджерів. Розвиток бізнес-кейсів та кейс-технології (case-study) пройшов значний шлях розвитку та вдосконалення, були сформовані вимоги до кейсу та визначено особливості організації навчання за допомогою кейсів і т.д.

У загальному вигляді технологія кейс-методу полягає в наступному: за певними правилами розроблюється модель конкретної ситуації, що відбулася в реальному житті. У такій моделі відбивається той комплекс знань і практичних навичок, які необхідно засвоїти та закріпити. Психолог чи тренер при цьому виступає в ролі ведучого-модератора, який генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію.

Загалом такий *підхід до формування готовності* є особливо актуальним зважаючи на такі вихідні обставини:

- за допомогою традиційних методів підготовки практично неможливо передати знання та сформувати необхідні професійні якості;
- кількість професійних знань, які необхідні фахівцю для якісного виконання обов'язків чи вирішення професійних задач, постійно зростає. А отже, в сучасних умовах потрібно не просто

“давати” готове знання фахівцю, а створити відповідне середовище, коли знання буде вироблятися спільно, “тут і зараз”;

- професійні навички стають дедалі все більш різноманітні і спеціалізовані відповідно до тих чи інших умов професійної діяльності. Більше того, часто професійна діяльність спеціалістів пов’язана не лише з використанням базових професійних знань у тій чи іншій спеціальності, а й використанням знань, суміжних з професійною сферою. А це означає необхідність орієнтації фахівця у проблемному полі. Відповідно вирішення професійних завдань фахівцями передбачає не просте засвоєння знання, а інтеграцію професійного знання з системою цілей та цінностей індивіда, вбудову знання в структуру образу простору вирішення професійних задач та розбудову палітри образу способу дій.

Тому основним в організації підготовки чи перепідготовки (підвищення кваліфікації) фахівців повинна стати така *процедура*, коли фахівець (зокрема, вчитель) не просто набуває нових знань, а і *накопичує чуттєвий досвід розв’язання проблемних ситуацій діяльності, виробляє власні способи дій, а отже формує (чи “шліфує”) навички професійної діяльності*. Повністю реалізувати це дає змогу технологія навчання з використанням кейсів. Вирішення змісту завдань кейсів передбачає, що моделюються реальні умови діяльності і потрібно знайти рішення, яке буде максимально враховувати всі вихідні умови та в кінцевому результаті визначати особливості життєдіяльності груп, що пов’язані спільним вирішенням завдань та пошуком рішень *спільного досягнення мети в груповій діяльності*.

У кейсі закладені умови для розвитку соціально-орієнтованого знання (“множинного знання” – Д. Янkelович, Дж. Хабермас). Як зазначає В. Казміренко, ця категорія знання розглядається як знання, що йде через “міжсуб’єктне розуміння”. Це знання розглядається в контекстах особистісних переживань відносно: різноманітності мотивації, характеру цінностей, різновидів переконань і поглядів на світ; це знання, що має в собі виміри дискурсів як форм переживання світу й ідентифікації з ним.

Отже, методика розроблення та застосування проблемно-конфліктологічних кейсів в організації когнітивно-комуніка-

тивного навчання орієнтована на психологів, соціальних працівників, викладачів вищої школи та практиків, що займаються соціально-психологічними тренінгами та проблемами адаптації молодих учителів до умов професійної діяльності. Методика може бути корисною для всіх, хто займається формуванням готовності фахівців до діяльності у складних, напружених умовах та підготовкою професійних команд. У статті представлено матеріали, що допоможуть розробляти власні кейси та застосовувати їх у процесі соціально-психологічної (тренінгової) підготовки спеціалістів. Зазначимо, що хоча у пропонованій методиці йдеться про вчителів, фактично цей інструмент може бути використаний для будь-яких фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією спілкування та рішенням комунікативних задач.

Методика описує принципи та процедуру конструювання та використання кейсів у процесі психологічної підготовки вчителів до вирішення професійних задач в умовах складно організованого, проблемного, конфліктного спілкування.

### **Практичні цілі та задачі, які дає змогу вирішувати методика**

Методика, що пропонується, дає можливість:

- побудувати модель діяльності педагога з вирішення конфліктної педагогічної ситуації та сформувати готовність учителя до умов професійної діяльності;
- за рахунок провокування дискусії, колективного обговорення та вироблення рішень організувати обмін досвідом, приростити множинне знання через аналіз інформаційної взаємодії та стосунків суб'єктів та розширити комунікативну компетентність учителя;
- продемонструвати, що єдино правильна альтернатива, єдино вірне рішення принципово неможливі і що основою для пошуку можливих рішень є ресурси самого педагога;
- ілюструвати типові ситуації та на їх основі розширювати палітру досвіду молодих учителів;
- інтелектуально проробити (обговорити, обмінятися думками, ідеями, пропозиціями, запропонувати та розглянути

різні міркування, сформувані спільне бачення) проблемну ситуацію діяльності;

- за рахунок колективного інтелектуального обговорення розробити креативні підходи до вирішення професійних задач, запропонувати стратегії та тактики виходу із конфліктних та проблемних ситуацій діяльності;
- відтренувати мовленнєві патерни та навчитися гнучко використовувати різні переговорні стилі залежно від ситуації;
- відрефлексувати власні комунікативні обмеження та бар'єри;
- вести боротьбу в діалозі з використанням рефлексивних технік ведення бесіди та переговорів;
- розвивати аналітичне мислення вчителя.

Відомо, що кейс концентрує у собі значні досягнення технології “створення успіху”. У ньому передбачається діяльність з активізації тих, кого навчають, стимулювання їх успіху, підкреслення досягнень. Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності. Більше того, саме актуалізація та розвиток пізнавальної потреби запускає творчий інтелектуалізований пошук ресурсів і рішень у проблемних ситуаціях діяльності.

Реалізація такого інтелектуалізованого пошуку відбувається завдяки умові поставити задачу, пояснити, переконати тощо, адже вирішення завдання кейсу передбачає:

- самостійний аналіз ситуації та умов, описаних у кейсі, а значить – когнітивну побудову, відтворення простору проблемної ситуації;
- побудову спільного понятійного простору – погодження понять, категорій, тезаурусу та вироблення спільних смислів, без чого взагалі не можна говорити про спільне розуміння;
- творчий комунікативний пошук та обговорення, обмін думками, ідеями та поглядами щодо вирішення проблемної ситуації, закладеної у кейсі;
- визначення та зняття умов невизначеності, закладеної у проблемній ситуації;



## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

- необхідність побудови діалогу як функції прояснення мотивів та цілей вирішення протиріч;
- спільний пошук чи конструювання рішення та верифікацію прийнятого рішення у спілкуванні (точніше – у переговорному процесі). А отже, кожний учасник вирішення кейсу окремо та всі разом повинні вирішити складну комунікативну задачу по узгодженню і прийняттю рішення та багато іншого.

Загалом, якщо кейс використовується не сам по собі, а як технологічний інструмент у когнітивно орієнтованих тренінгах спілкування, то він дає змогу вирішувати низку спеціальних інструментальних задач, зокрема:

- організувати закріплення отриманих у тренінгу знань та навичок в умовах максимально наближених до реальних;
- забезпечити перенесення отриманих у тренінгу навичок в реальні умови діяльності за рахунок використання проблематики, яка близька чи відповідає реальним потребам та мотивам учасників при вирішенні професійних задач в реальності;
- розширити/верифікувати понятійний апарат за рахунок обміну думками та уявленнями щодо проблемної ситуації та умов її вирішення;
- сформуванню у кожного учасника готовність до діяльності в умовах невизначеності за рахунок інтелектуального відпрацювання умов задач кейсу.

Крім того, у випадку проведення навчання на базі однієї організації<sup>22</sup> зазначені задачі можуть бути доповнені такими:

- розширити та приростити інтелектуальний капітал<sup>23</sup> організації;

---

<sup>22</sup> Загальноприйнятим є термін “корпоративне навчання”, проте ми не вживаємо його, зважаючи на те, що навчальне середовище (ВНЗ, школи, ліцеї, гімназії і т.д.) не є “корпораціями” в прямому розумінні цього слова.

<sup>23</sup> Інтелектуальний капітал ми розглядаємо у вузькому розумінні – як сукупність знань, навичок та виробничого досвіду конкретних людей (нематеріальний актив), які продуктивно використовуються з метою максимізації прибутку та інших економічних і технічних результатів.

- створити умови для формування мотивації причетності персоналу;
- інтелектуально проробити та створити ефективні моделі діяльності та організації взаємодії та співробітництва у вирішенні різноманітних задач;
- сформувати спільний когнітивний простір, зокрема в питаннях розуміння специфіки діяльності організації та шляхів і засобів вирішення складних проблемних питань та багато іншого.

Найбільш відомими розробками в галузі технології підготовки та написання кейсів є дві: перша розробка зроблена М. Мюнтером, друга – М. Ліндерсом та Дж. Ерскіном.

М. Мюнтер пропонує триступінчастий процес роботи над кейсом.

**Крок 1. Попереднє написання.** Результатом цього кроку повинно стати розроблення ідеї майбутнього кейса. Автори більшості вдалих кейсів переконані: якщо перед початком роботи не продумати, визначити, сформулювати ідею майбутнього кейсу – існує велика ймовірність, що ви просто згаєте час. Безумовно, у процесі роботи над матеріалом ідея може зазнати певної трансформації, що цілком припустиме. Але починати роботу над кейсом без нарису його основної ідеї – значить свідомо прирікати себе на невдачу!

**Крок 2. Нарис.** Згідно з М. Мюнтером, основна ідея другого кроку процесу роботи над матеріалом майбутнього кейсу – повна відмова від редагування першого варіанта тексту. М. Мюнтер радить: якщо у процесі роботи над начерком ви не можете знайти потрібне слово – залиште порожнє місце; якщо не можете зробити вибір між синонімами – напишіть обидва; якщо вам здається, що написана фраза не мелодійна й затяжка – залиште, як є, і продовжуйте працювати далі, але при цьому робіть на полях (які для зручності завжди повинні бути більшими, ніж звичайно) позначки з тим, щоб повернутися до них пізніше.

**Крок 3. Редагування.** М. Мюнтер стверджує, що не варто проводити ретельне редагування всього тексту одразу. Замість цього слід проаналізувати основні ключові моменти кейсу для того, щоб вирішити, що можна залишити без зміни, що потрібно доробити, а що – зовсім прибрати. Для полегшення роботи на

цьому кроці М. Мюнтер пропонує авторові майбутнього кейса дати відповіді на наступні запитання: “Чи вдало представлена інформація в кейсі?”, “Чи у відповідному стилі написаний кейс?”, “Чи переконлива структура кейсу?”, “Чи відповідає управлінська проблема, поставлена в кейсі, вашій компетенції?”, “Чи відповідає зміст тексту його основній ідеї кейсу?”. Тільки після позитивних відповідей на всі запитання М. Мюнтер радить приступати до остаточного редагування тексту кейса [5].

Проте модель М. Монтера відображує не всі етапи процесу роботи над новим кейсом, зокрема, залишаються поза увагою питання та проблеми, пов’язані з пошуком матеріалу для майбутнього кейсу, а також – з отриманням дозволу на публікацію кейсу чи використання його у навчальному процесі.

Модель, що була запропонована М. Ліндерсом та Дж. Ерскіном, більш фундаментальна з позиції відображення процесу створення нового кейсу, оскільки описує всі етапи, а саме:

- 1) пошук первинних умов;
- 2) встановлення першого контакту;
- 3) збір інформації;
- 4) процес розроблення;
- 5) отримання дозволу на публікацію.

Загалом, обидві моделі задають загальну рамку роботи, яку слід доповнити певними методологічними та технологічними аспектами. Насамперед потрібно визначити атрибутивні умови, яким має задовольняти кейс, щоб підготувати учасників до прийняття спільних рішень стосовно вирішення тієї чи іншої ситуації чи побудови програм спільних дій, сформувані готовність приймати рішення та нести за них відповідальність. Ці атрибутивні умови можна представити у вигляді методологічної основи – принципів. Нижче представлено **основні принципи конструювання завдань кейсів** як провідні вихідні положення організації розроблення психологічних кейсів.

Відповідно до *принципу колізії* у кейсі повинно бути закладено зіткнення протидіючих сил, точок зору, суджень та оцінок, устремлень, інтересів, поглядів, мотивацій, цілей. Це означає, що завдання кейсу повинно містити такі умови рішення професійної задачі, коли учасники повинні будуть на особистісному рівні (а значить на рівні інформації, на рівні

відношення-ставлення, на рівні намірів) провести переговори та знайти паліативне рішення, яке приймуть всі зацікавлені сторони.

Повинна відбутися мобілізація ресурсів задля вирішення завдання, яке поставлене у кейсі. Учасники тренінгу для вирішення кейсу зможуть і повинні будуть застосувати отримані на тренінгу навички та знання в умовах максимально наближених до реальних – залежно від специфіки діяльності організації та конкретних (ринкових) умов.

Згідно з **принципом невизначеності** в описі кейсового завдання повинна бути опущена або невідома певна частина інформації про наявні або можливі умови середовища чи діяльності. Інакше кажучи, кейс повинен бути сформульований таким чином, щоб унеможливити пошук єдино правильного чи вірного рішення. Одним із різновидів невизначеності може бути закладена в умовах невизначеності цілей, коли учасник має самостійно відповідно до умов завдання кейсу спеціальну увагу приділити питанню цілепокладання. У самому описі проблемної ситуації діяльності повинна бути закладена варіативність рішення і пошук та визначення оптимальності рішення професійної задачі може бути визначений лише експертним шляхом та наслідками прийнятих та закріплених у переговорах рішень для діяльності конкретної особи чи організації загалом.

Близьким до цього принципу є **принцип контексту**. В кейсі повинні бути описані всі значущі дані та умови про середовище та зовнішні фактори, які допомагають зрозуміти та інтерпретувати кейс. В ідеалі кейс повинен містити факти – як об'єктивовані дані щодо діяльності. Такі дані можуть бути подані у вигляді статистик, частин офіційних документів, експертних думок та заключень тощо.

Наступний принцип – **принцип боротьби**. Його суть полягає в тому, що завдання кейсу повинно бути сформульоване таким чином, щоб, з одного боку, спонукати кожного учасника до переживання внутрішньої боротьби мотивів, а з другого, провокувати учасників, що вирішують кейс до активного відстоювання своїх (чи точніше ідентифікованих) цілей, формування та застосування різноманітних засобів впливу, вибору та перевірки стратегій застосування влади та впливу і т.д. Іншими словами, лише за умови, що кейс викликає відчуття

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

співпереживання з головними діючими особами буде розгорнуто потенціал боротьби, а значить буде знята небайдужість учасника, за рахунок привнесення власних смислів та ідентифікації з персонажами кейсу. Крім того, кейс набуде так би мовити особистісного забарвлення, адже відстоювання у діалозі прийнятого рішення щодо виходу з проблемної ситуації, описаної у кейсі, забезпечуватиме формування та розгортання ефектів належності до організації (за умови, що йдеться про корпоративний тренінг).

Саме тому важливо, щоб у кейсі була описана особиста ситуація центральних персонажів; часто це важливий елемент у процесі прийняття рішення. Завдання кейсу мають бути релевантні потребам суб'єктів, що їх вирішують та викликати співпереживання.

Відповідно до *принципу виклику* формулювання завдань кейсу повинні містити в собі такі аспекти, які дозволять особі, що вирішує кейс, розширити свої межі – вийти за межі відомого, звичного досвіду та під новим кутом зору подивитися на (чи точніше буде сказати – відрефлексувати) власну діяльність та Себе-у-діяльності. Завдання кейсу повинно провокувати учасника до досягнення нового, давати бачення зон перспективного та найближчого розвитку. Адже, як справедливо зазначає В. Тютюнник, “зона найближчого розвитку складає зовнішню мотивацію діяльності суб'єкта, а зона перспективного розвитку – внутрішню мотивацію як джерело самореалізації особистості” [8].

Цілком очевидно, що одним з принципів повинен стати *принцип дослідницької позиції*, згідно з яким учасники, що вирішують кейс, повинні самостійно сформулювати чи засвоїти на досвіді вже відомі закономірності. Це передусім стосується особливостей організації спілкування та взаємодії суб'єктів при вирішенні професійних задач, хоча не обмежується цим. Так, учасники можуть, скажімо, прийти до “відкриття” впливу контакту чи прихованих мотивів на переговорний процес і т. ін. Таким чином, з однієї сторони, завдання кейсу повинно провокувати “відкриття” та тренування нових моделей побудови бесіди-діалогу та діяльності взагалі, а з іншого боку – створювати креативне середовище для пошуку принципово нових, нестандартних, неординарних, неочевидних рішень.

Останнім суттєвим принципом, який потрібно враховувати при конструюванні кейсів, є **принцип “психологічної події”**. Кейс повинен бути організований таким чином, щоб учасник, що проходить (вирішує) кейс, отримав досвід вирішення професійної задачі, і цей досвід зайняв чільне місце у внутрішньому світі особистості, розширив його кордони та призвів до суттєвих змін у практиці організації власної діяльності. Тобто кейс повинен стати для учасника унікальною неповторною сутністю, яка стане частиною життя суб’єкта, певною поворотною точкою професійної життєдіяльності за рахунок проживання цілісності, нерозривності змін, які відбуваються в його оточенні та ньому самому.

Зазначені принципи відповідним чином потрібно покласти на **процедуру розроблення кейсу**. В якості моделей можуть виступити описані вище моделі М. Мюнтера та М. Ліндерса і Дж. Ерскіна. Яка б з моделей не була обрана, потрібно організувати роботу по формалізації даних та розроблення кейсу. Насамперед, необхідно визначити особу, що приймає рішення, і звернутися до неї із проханням розповісти про будь-яку проблемну (конфліктну) ситуацію діяльності, яку вона пережила чи учасником якої була. **Задачі психолога під час проведення такого інтерв’ю:**

- 1) зібрати дані для опису формальних умов ситуації та специфіки діяльності суб’єкта;
- 2) окреслити коло проблем, що потребують опису;
- 3) визначити сутність конфліктної ситуації – що є предметом конфлікту та викликає напруженість та драматизацію;
- 4) розкрити сутність мотивації учасників конфліктної ситуації – чим керуються учасники, що їх веде та спонукає до вибору стратегій поведінки у конфлікті, які явні та приховані мотиви тощо;
- 5) установити бачення учасників причин та наслідків розвитку конфліктної ситуації та визначити додаткові умови, які так чи інакше мають вплив на розвиток конфліктної ситуації;
- 6) означити проблемні питання, що потребують вирішення або інтелектуального відпрацювання учасниками, які будуть вирішувати кейс;

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

7) визначити можливі напрями розвитку конфліктної ситуації;

8) сформулювати задачі, які потрібно вирішити учасникам конфліктної ситуації.

Зазначені задачі підпорядковані генералізованій задачі – через сконструйовану бесіду-інтерв'ю побудувати модель діяльності конкретної особи в структурі функціональних та організаційних зв'язків та відносин та модель діяльності організації взагалі.

Як і при проведенні глибинних інтерв'ю важливо не обмежувати респондента у відповідях. При необхідності можливо провести серію таких інтерв'ю. Основне завдання психолога при проведенні інтерв'ю – допомогти особі, яка опитується, відрефлексувати себе у проблемній (конфліктній) ситуації діяльності та встановити, яким чином респондент сприймає ситуацію та якими категоріями користується, які рамки координат, який властивий йому спосіб побудови визначень. Це потрібно для того, щоб підготовлений кейс був написаний у тому самому тезаурусі чи понятійному просторі, яким користуються учасники, що прийшли на тренінг. Поняття та категорії, не властиві цій професійній групі, не повинні включатися в кейс.

В. Казміренко пропонує такі питання проєктивного супроводження інтерв'ю, які дають змогу когнітивно розгорнути процес діалогу та керувати ним, а в нашому випадку – отримати необхідну інформацію для розроблення якісного завдання кейсу:

- Що заважає, що виступає *бар'єром* (проблемою, перепорою)?
- Чого *не вистачає*, в чому ще є потреба, необхідність?
- Які преси, тиск відчуваєте, що *дратує, пригнічує*, викликає дискомфорт, дезадаптує?
- “Це” з *минулого*? Якимось чином з ним пов'язано? Має джерело у подіях минулого?
- Це породження процесів *сьогодення*? Наслідок подій та причин дійсних?
- Як це буде проявлятися у *майбутньому*? Які “воно” буде мати наслідки?

Пропоновані запитання дадуть змогу досліднику та практику розгорнути діалог з експертом (особа, що приймає рішення) та зафіксувати сутність колізії, що лежить в основі конфліктної чи проблемної ситуації діяльності. Після цього можна приступати до розроблення та формалізації завдань кейсу та конструювання програми комунікативного тренінгу. У загальному вигляді в структурі тренінгу робота з методикою *розв'язання проблемно-конфліктологічних кейсів передбачає проходження певних стадій*. Нижче представлено опис того, як процедурно це було організовано в нас.

На *першій стадії* учасники проходили підготовку до вирішення конфліктних педагогічних ситуацій. Здійснювалися психологічна й комунікативна підготовка учасників у межах когнітивно-орієнтованого тренінгу спілкування. Кейс слід пропонувати учасникам наприкінці тренінгу, після того, як були відпрацьовані всі мікронавички, що були запропоновані до освоєння у програмі тренінгу. Кейс – це інтегральне завдання, що дозволяє учасникам, які його вирішують, здійснити перенесення отриманих на тренінгу знань та навичок у площину реальності.

Для вирішення кейсів нами формувалися відповідні групи (учасники з ролями, експерти). Учасники були забезпечені необхідною інформацією, була роз'яснена логіка, процедури й правила роботи. Відбувалося знайомство з текстами кейсових завдань, пропонуваним для розв'язку.

Слід пам'ятати, що учасникам слід надати можливість ознайомитися з кейсом та індивідуально над ним попрацювати. Потрібно спланувати достатньо часу для індивідуальної інтелектуальної проробки завдання кейсу, підготовки до групової роботи чи роботи у парі, якщо кейс передбачає діалог.

Потрібно конкретизувати задачу та виділити аспекти, які мають стати предметом обговорення після завершення вирішення кейсу. Слід наголосити на точках, які будуть оцінюватися експертами та за якими учасники отримають зворотний зв'язок від своїх колег та партнерів. Без дотримання цих умов ефективність застосування кейсу значно знижується.

На *другій стадії* — діагностичній — учасники самостійно виявляли характеристики проблем, завдань, ситуацій, представлених у кейсах, систематизували інформацію про



## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

діючих осіб та ситуацію. Задача, яка перед ними стоїть, – здійснити первинний аналіз інтересів, мотивів, цілей, вчинків, дій персонажів.

Кожен учасник повинен індивідуально опрацювати завдання кейсу, систематизувати інформацію та підготувати відповідні проблемні запитання, які стануть предметом діалогу та спільного обговорення під час вирішення кейсу в “акваріумі”. Індивідуальна підготовка передбачає актуалізацію всіх ресурсів та когнітивну побудову образу простору майбутньої бесіди, програвання можливих ходів та шляхів розгортання бесіди, формування відповідних програм та планів ведення бесіди тощо. Результатом індивідуальної роботи кожного учасника щонайменше повинні стати:

- перелік питань, що потребують уточнення та погодження з партнером по вирішенню завдання, яке закладене в умовах кейсу;

- план-задум ведення діалогу-бесіди, побудований у відповідності до парціальних цілей бесіди (інша назва – парціальні кроки ділової бесіди), а значить:

- план-задум встановлення психологічного контакту з партнером, створення та організація атмосфери довіри;
- план-задум побудови спільного проблемного простору – що саме буде предметом діалогу;
- план-задум дій, формування способів встановлення інтересів сторін;
- план-задум організації процесу діалогу з вирішення задач із зняття проблем;
- план-задум виходу з контакту та легітимізація рішень;

- можливі комунікативні прийоми та техніки, що дозволили б когнітивно управляти діалогом та спільно шукати рішення.

На *третьій стадії* – стадії розв’язку кейсу – учасники “програвали” кейс. При цьому двоє учасників у діалозі вирішували кейс “в акваріумі”, а інші виступали експертами-аналітиками, які фіксували свої спостереження, але ще не обговорювали їх. Процес вирішення кейсу фіксувався на відеокамеру.

Наш досвід організації роботи експертів показує, що для організації більш ефективного обговорення доцільно запропонувати експертам бланк оцінки-рефлексії процесу вирішення кейсу, приклад якого подано нижче.

### **Бланк рефлексії**

1. Чи зробили учасники всі кроки в побудові парціальних етапів ділової бесіди? Як учасники рухалися по парціальним крокам?
2. Як оформлювався та розгортався психологічний контакт учасників?
  - а) Хто був ініціатором встановлення психологічного контакту?
  - б) Чи вдалося учасникам встановити контакт та домогтися довіри партнера? За рахунок чого була сформована атмосфера довіри?
  - в) Як контакт вплинув на перебіг подальшої бесіди та вирішення проблем та протиріч?
3. На яких рівнях спілкування та як саме була побудована бесіда?
  - а) Як був організований обмін інформацією (як встановлювали факти? які патерни мови та суджень використовували? ) Як це визначало перебіг бесіди та вирішення завдання кейсу?
  - б) Яким чином учасники будували стосунки?
  - в) За допомогою яких інструментів і яким чином реалізовували наміри?
4. Як учасники формували спільне бачення проблемного поля?
5. Яким чином встановлювалися інтереси сторін та як це було організовано в діалозі?
6. Як формувався та розвивався спільний когнітивний простір?
  - а) Хто був ініціатором формування спільного когнітивного простору?
  - б) Як уточнювалися поняття та формувалися спільні смисли?
  - в) Які евристичні ходи робили учасники?
  - г) Які були креативи та як вони реалізовувалися в процесі вирішення кейсу?
7. Яким чином була організована робота зі з'ясування реальної мотивації партнера?
8. Як був організований зворотний зв'язок?
9. За рахунок чого було досягнуто згоди та вирішено кейс або що не дозволило учасникам дійти паліативного рішення?

На *четвертій стадії* відбувався рефлексивний аналіз вирішення кейсу. Спочатку учасники, які вирішували кейс,

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

давали зворотний зв'язок щодо того, як вони його вирішували: що було важко? на що необхідно звернути увагу? що не врахували? що собі могли б порадити? тощо.

На наступному кроці відбувався перегляд відеозапису вирішення кейсу та експерти давали своє заключення щодо того, як учасники вирішували кейс. Зокрема, задачею експертів було проведення попередніх підсумків, виявлення переваг та аналіз окремих дій учасників з вирішення конфліктної педагогічної ситуації. У нашому випадку експерти аналізували як учасники встановлювали контакт, проходили парціальні етапи ділової бесіди, які прийоми активного слухання і як використовували, давали свої оцінки щодо якості вирішення професійного кейсу (бланк рефлексії). Зазначені параметри аналізу можуть бути доповнені залежно від цілей, які ставить психолог та тієї психологічної підготовки учасників, що здійснюються на першій стадії.

Наголосимо: у центрі аналізу процесу вирішення кейсу повинна бути покладена умова – “як розгорталася та когнітивно управлялася бесіда учасників з вирішення конфліктної педагогічної ситуації”?!

На *п'ятій стадії* аналізувався загальний хід тренінгу з метою закріплення отриманих позитивних результатів і навичок для використання їх у повсякденній практиці вирішення конфліктних педагогічних ситуацій. Усі учасники тренінгу одержували індивідуальний і груповий зворотний зв'язок. Таким чином, тренінговий цикл був завершений.

*Піддослідні.* У розробці методики брали участь 20 молодих учителів, які розпочали свій професійний шлях та працювали у школі не більше 3 років. Термін у три роки був визначений у зв'язку з тим, що саме в цей час відбувається адаптація молодого вчителя до умов професійної діяльності. Розбіжності між учителями, які тільки-но закінчили ВНЗ, і тими, які вже пропрацювали у школі певний час, не враховувалися.

Розроблення та апробація методики була організована у межах дослідження І. Соцької<sup>24</sup>, яка вивчає проблематику

---

<sup>24</sup> На момент підготовки розділу матеріали дослідження І. Соцької готувалися до друку.

адаптації молодих вчителів до умов професійної діяльності. Нею вивчалися особливості сприйняття об'єктивних умов діяльності та відповідні суб'єктивні переживання труднощів і перешкод у вирішенні професійних завдань молодими вчителями, які працюють зі старшокласниками. Результати цих досліджень були покладені в основу розроблення кейсів.

### **Роль та завдання психолога при використанні методики**

При проведенні процедур аналізу рішення кейсу потрібно звернути увагу групи на такі деталі:

1) учасники заздалегідь повинні знати часові рамки дискусії;

2) зворотний зв'язок від учасників не повинен містити оцінок особи, яка вирішувала кейс, а стосуватися тільки суті справи;

3) кожен з учасників тренінгу повинен не лише вирішити професійний кейс, а й виступити експертом-аналітиком, що дає зворотний зв'язок іншому учаснику;

4) доцільно запропонувати правила подачі (прийому) зворотнього зв'язку, щоб управляти процедурою аналізу.

Психолог (тренер) виступає як модератор при проведенні аналізу кейсу. Психолог, що проводить тренінг та пропонує для вирішення професійний кейс, під час групового аналізу кейсу може когнітивно управляти процедурою аналізу, зокрема:

- надавати експертну допомогу учасникам щодо об'єктивної оцінки дій при вирішенні професійної задачі. Експертиза може здійснюватися через надання інформації з проблеми (скажімо, конфліктна взаємодія в системі "учитель – батьки") та через аналіз використання учасниками тренінгу отриманих на тренінгу навичок та знань;

- виступати аналітиком, узагальнюючи та коментуючи рішення кейсу з позиції певних системних умов діяльності чи використання окремих когнітивно-комунікативних інструментів;

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

- виступати посередником, організовуючи дискусію, зіткнення думок та поглядів, або пропонуючи ту чи іншу аналітичну евристику і т.д.

Вибір тієї чи іншої ролі чи функції залежить від конкретних умов протікання тренінгу – готові рецепти тут відсутні. Робота з аналітичного рефлексивного опрацювання вирішення кейсу може будуватися за унікальним сценарієм, тож усе залежить від досвіду і компетентності тренера. Більше того, ці самі або інші функції може взяти на себе інший учасник тренінгу, і тоді тренер з організатора дискусії перетворюється на суто модератора. Загалом всі дії тренера повинні бути направлені на розширення палітри бачення учасників, формування єдиного бачення ситуації (рішення) та умов, формування та розвиток уявлення учасників щодо технологічності вирішення кейсового завдання, створення досвіду рефлексії вирішення професійних завдань учасниками і т.д. Завдання ж дискусії після вирішення завдання кейсу – колективно, під різними кутами зору проаналізувати ефективність вирішення професійної задачі учасниками (сформувати та просунути множинне знання), а також, якщо це необхідно, – опрацювати спірні питання предметної області.

Під час обговорення кейсу доцільно організувати фіксацію результатів обговорення на фліпчарті, а також попросити учасників дати рекомендації тим, хто вирішував кейс, – що ще потрібно врахувати і на що звернути увагу. Кейс не може бути вирішений погано чи добре. Тому рекомендації від інших учасників мають допомагати відрефлексувати Себе-у-кейсі учаснику, який його вирішував.

У цілому вирішення кейсу та всі обговорення потрібно будувати за певними правилами. Правила, на яких будується робота тренінгової групи, вирішення завдання кейсу та обговорення результатів, такі:

1. Правило “трапа” – робота починається тільки тоді, коли всі присутні у тренінговій групі. Інтелектуальний ресурс кожного є важливим для вирішення задач, тому навіть без одного учасника робота не розпочинається.

2. Правило “погон” – усі учасники рівні. Кожний має однакове з усіма право відстоювати свою думку та точку зору. Нічия думка не має більшого чи меншого значення. Всі точки

зору є рівнозначущими. Кожен має таку ж можливість, як і інші, висловитися та запропонувати рішення.

3. Правило послушника – усі теми та умови роботи задаються тренером (ведучим). Усі задачі, які ставить тренер, повинні виконуватися в тих рамках та умовах, які він визначає та не можуть змінюватися самостійно.

4. Не кажи “гоп”, поки не перескочиш – не слід робити поспішних висновків, давати оцінок чи суджень про те, що тут відбувається. Вирішуйте задачі, які ставляться тренером. Будь-яка оцінка блокує розуміння, тому аналізуйте, рефлексуйте, проте не оцінюйте результат до його кінцевого оформлення.

5. Правило активної участі – кожен зобов’язаний брати активну участь у тренінгу. Від участі та внеску кожного залежить якість результату, який буде отримано. При вирішенні професійних задач кожен з учасників має висловити свій погляд на те чи інше питання, запропонувати рішення, запропонувати та пояснити своє бачення вирішення задачі.

6. Правило персоніфікації – при обговоренні проблем та оцінок щодо діяльності говорити тільки від свого імені: “Я так думаю”, “Я так вважаю”, “Я так розумію”, “Я вважаю..., тому пропоную...”, “Я не ухиляюся від прямого висловлювання своєї точки зору. Я несу відповідальність за свої слова”.

7. Правило “тут і зараз” – бути включеним у групову роботу. Це захист від минулих проблем і майбутньої непевності. Це уникнення пасивного ставлення до ухвалення рішення. Не слід звертатися до минулого досвіду – “це не можливо, тому що колись, десь... це не було реалізовано”. Шукайте рішення тут і зараз, в тих умовах, які існують у цей момент.

Зазначені правила можуть бути доповнені іншими специфічними, парціальними правилами відповідно до вподобань тренера і тих задач, які він вирішує. Проте наш досвід показує, що саме ці правила повинні бути покладені в основу тренінгової групової роботи. Це особливо актуально у зв’язку з тим, що в основі вирішення кейсів повинна бути орієнтація на справу.

Наостанок ми хотіли б ще раз коротко сформулювати **результати, які отримає користувач методики**, та пояснити, як їх можна використати.

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

У результаті використання методики психолог зможе сформувати в учителя готовність до вирішення конфліктних педагогічних ситуацій. Така готовність виникає як наслідок вирішення завдань, закладених у професійних комунікативних кейсах та розвитку навичок спілкування в конфліктних ситуаціях.

Учителі, які проходять психологічну підготовку, що передбачає вирішення професійних кейсів та ґрунтується на формуванні відповідних комунікативних навичок, зможуть організувати ефективне спілкування як з учнями, так і з їхніми батьками, педагогічним колективом, адміністрацією школи.

Одна з найбільш суттєвих змін, що спостерігається в організації діяльності учителем, є зміна ставлення до партнера по спілкуванню. Крім формального боку справи, вчителі починають орієнтуватися на неформальну сторону спілкування та будувати діалог, враховуючи простір ставлень – стосунків – відносин. Бесіда стає цілеспрямованою та організованою, орієнтованою на пошук спільного рішення.

Позитивні зміни в організації діяльності учителя виявляються ще й у тому, що педагоги починають будувати діалог так, щоб прояснити та зробити предметом обговорення мотивацію та інтереси як власні, так і свого візаві. Фактично, навички підготовки та проведення відповідних ділових бесід, набуті під час розв'язання професійних кейсів, надалі дають змогу вчителю конструювати діалог з учнями, батьками, іншими вчителями та адміністрацією. Важливим є те, що вчителі здобувають досвід вирішення конфліктних ситуацій і при побудові програм власної діяльності працюють у площині інтересів, що дозволяє уникати позиційного протистояння та зайвих пікіровок.

Ще одним аспектом, який актуалізує методика, є те, що вчителі навчаються рефлексувати себе, свої дії у конфлікті. І в майбутньому, коли педагог потрапляє в конфліктну ситуацію, він здатен побудувати об'єктивне бачення себе і свого візаві у ситуації.

## Досвід застосування методичних засобів (прикладі кейсів для вчителів)

Пропонуємо декілька прикладів професійних кейсів, які можуть застосовуватися для підготовки та формування готовності до вирішення професійних завдань молодими вчителями та учителями, які проходять підвищення кваліфікації.

У завданнях кейсів передбачається вирішення проблемних ситуацій діяльності в площині організації спілкування з представниками адміністрації та батьками. Це зроблено свідомо, оскільки основні труднощі в побудові діалогу молоді вчителі вбачають насамперед з батьками та представниками адміністрації школи і колегами, а вже потім – з учнями.

### Кейс “Технічне оснащення”

#### *Роль – учитель.*

Ви працюєте в одному з приватних ліцеїв у районному містечку. Ви – молодий учитель, який лише минулого року прийшов у ліцей після закінчення ВНЗ. У ліцей значний ухил зроблено на соціально-гуманітарну сферу – діють учнівські організації, декілька гуртків, є великий живий куточок. Технічним оснащенням навчального процесу мало переймаються. Ви маєте порівняно з вашими колегами невеликий досвід роботи, проте на відміну від тих, хто вже давно працює в школі, маєте, як говорять, “вогник в очах”, бажання щось роботи.

Ваші пропозиції, з якими ви неодноразово зверталися до завуча та директора, стосуються запровадження використання у навчальному процесі сучасного обладнання (проектор, ноутбук, проекційний екран і т.д.). Проте ви так і не змогли знайти підтримки – директор “відправив” вас до завуча, а той після того, як почув про що йдеться, повідомив, що ліцей не має фінансування на такі “прожекти”. Завуч пообіцяв “якось повернутися до цієї розмови, але не дуже плекати надію на те, що ліцей буде витрачати фінансування на те, без чого можна обійтись”. Така відповідь здається вам зовсім не обґрунтованою, оскільки в деяких класах ви бачили відповідне сучасне нове обладнання.



## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

Місяць тому вам вдалося таки “вибити” старий комп’ютер та проектор. Це не зовсім те, чого ви очікували, проте хоч якийсь результат. А тиждень тому, з вашого класу забрали та передали іншому вчителю, що тільки-но перейшов у ваш ліцей на роботу, старий проектор, який ви “вибивали” не один місяць!

Ви декілька разів намагалися поговорити із завучем з цього питання, проте безрезультатно. І головне – коли ви вчора знову намагалися підійти до завуча з цією розмовою, він просто відмахнувся від вас! Вас це надзвичайно обурило!

Ви не розумієте з чим пов’язана така ситуація і тому вирішили знову звернутися до нього.

Вам потрібно:

- прояснити причини відмови вам у придбанні та встановленні сучасного проекційного обладнання;
- обґрунтувати, для чого Вам потрібне це обладнання.
- добитися, щоб замість старого проектора, який у вас “забрали” для іншого вчителя, вам придбали нове сучасне обладнання.

### **Кейс “Технічне оснащення”**

*Роль – завуч.*

Ви працюєте завучем в одному з приватних ліцеїв у районному містечку. Ви працюєте тут від часу заснування ліцею, останні 3 роки – на посаді завуча. Вам вдалося організувати роботу таким чином, що більшість питань потребує вашої мінімальної участі.

Політика ліцею така, що зазвичай кошти, які є, розподіляються спочатку на соціально-гуманітарну сферу. В ліцеї діють декілька гуртків, великий живий куток, учнівські організації і т.д., фінансування яких поглинає лівову частку вільних коштів. Більше того, саме організована соціальна сфера є тим “пряником”, який манить учнів та їхніх батьків до вашого ліцею.

Минулого року в ліцей прийшов новий молодий учитель (після закінчення ВНЗ). Він одразу почав кампанію із запровадження використання у навчальному процесі сучасного обладнання (проектор, ноутбук, проекційний екран і т.д.) та постійно звертається до вас з питання придбання йому в клас проектора та ноутбука. Історично в ліцеї склалося так, що лише люди, які мають значний досвід та статус, можуть одразу

претендувати на нове обладнання. Більше того, відповідне обладнання є далеко не в усіх класах. Зважаючи на організовану роботу в соціально-гуманітарній сфері ліцею, придбання технічних новинок фінансується за залишковим принципом.

Після розмов з молодим учителем про придбання нового обладнання Ви пообіцяли йому “якось повернутися до цієї розмови, але не дуже плекати надію на те, що ліцей буде витрачати кошти на те, без чого можна обійтися. Проте, місяць тому Вам вдалося придбати новий проектор та ноутбук (замість старих) для вчителя, який працює в ліцеї майже стільки, скільки й Ви. І ви, щоб хоч на якийсь час “забути” про запити нового молодого вчителя, передали йому старий комп’ютер та проектор.

Тиждень тому директору ліцею вдалося залучити досвідченого фахівця, в якому давно була потреба. І ви, на вимогу директора, передали йому старий проектор та комп’ютер поки не придбаєте нові. Для цього вам довелося забрати їх у молодого вчителя. Після цього він декілька разів намагався поговорити з вами, але ви не мали такої можливості – були інші нагальні справи.

Сьогодні до вас на зустріч знову прийшов цей учитель, очевидно стосовно ситуації, що склалася. Зараз ви зустрінетеся з ним.

Вам потрібно:

- аргументовано пояснити, чому ви (ліцей) не можете зараз придбати сучасне проекційне обладнання;
- переконати молодого вчителя використовувати застаріле обладнання після того, як ви придбаєте нове обладнання для досвідченого фахівця, який прийшов працювати у ліцей тиждень тому;
- вирішити ситуацію таким чином, щоб запал молодого вчителя не зник і ситуація, що склалася, не вплинула негативно на його роботу та імідж ліцею взагалі.

### **Кейс “Друзі до випуску”**

#### ***Роль – учитель.***

Ви – молодий учитель, який тільки-но закінчив навчання у ВНЗ та прийшов на роботу до школи. Ви викладаєте в старших класах (9–11 клас). Серед ваших учнів у 10-му класі є учень,

який постійно порушує дисципліну – запізнюється на урок, під час пояснення нового матеріалу постійно перебиває вас різного роду коментарями та висловами і т.д. На ваші зауваження реагує не завжди. Ви проводили з ним декілька разів бесіди поза уроком, учень обіцяв, що це було в останнє. Проте ситуація повторюється.

Матеріал, який ви викладаєте, він знає непогано (минулого року навіть брав участь в олімпіаді та представляв школу з цього предмета), проте наявних знань для найвищої оцінки замало. На сьогодні в класі є учні, які знають ваш предмет краще за нього. Більше того – останній раз цей учень взагалі прийшов не підготовлений, за що отримав відповідну оцінку і взагалі зірвав урок! За відгуками інших вчителів, цей учень досить старанний та ніколи не мав проблем із дисципліною.

Ви викликали його батьків у школу, щоб обговорити з ними ситуацію, яка склалася. До вас на зустріч прийшов батько (мати) учня. Зараз ви зустрічаєтеся з ним.

Вам потрібно:

- з'ясувати з батьками учня, в чому причини такої поведінки учня на ваших уроках;
- заручитися підтримкою батьків у тому, що вони допоможуть вам вирішити питання дисципліни учня.

### **Кейс “Друзі до випуску”**

***Роль – батько (мати) учня.***

Ви – солідна, досить успішна людина. Маєте свою невеличку справу. Все вдається, хоча останнім часом виникають незначні суперечки з дружиною стосовно майбутнього вашого сину, який навчається в 10 класі. Сам він ще не прийняв рішення щодо подальшого навчання після школи, а з дружиною у вас діаметрально протилежні погляди.

Загалом ваш син дуже старанний та завжди серйозно підходив до навчання. Минулого року він навіть брав участь в олімпіаді, представляючи школу. А з початку нового навчального року в школі з'явився новий вчитель з предмета, з якого ваш син брав участь в олімпіаді. За словами сина, новий учитель ставиться до нього упереджено, знижує йому оцінки, а вчора чомусь викликав вас до школи.

На вашу думку:

- ваш син має здібності до навчання;
- у вас теплі й довірливі стосунки, ви йому цілком довіряєте;
- син казав вам, що новий учитель має до нього “особливе ставлення”. Ви вважаєте, що вчитель просто прискіпується до вашої дитини, знижує оцінки і т.д.;
- можливо, за цим криється невпевненість молодого вчителя, колишнього студента...

Зараз ви прийшли на зустріч з учителем. Ваше завдання:

- переконати вчителя у тому, що ваша дитина – гарний учень і заслуговує на вищу оцінку;
- у вас є прихований мотив – перевірити компетентність вчителя та відповідальність за невдачі учня (вашого сина) покласти на вчителя. І якщо він дійсно недостатньо компетентний – перекласти відповідальність за “особливе ставлення” на вчителя.

### **Кейс “Хто на новенького?”**

#### ***Роль – учитель.***

Ви молодий учитель, який цього року закінчив навчання у ВНЗ та влаштувався на роботу до школи. Коли ви прийшли на роботу, вас досить тепло зустріли в колективі, познайомили з усім викладацьким складом, відрекомендували шкільного психолога, призначили наставника, розповіли про школу та її уклад і т.д.

З початком навчального року ситуація дещо змінилася. З’ясувалося, що наставник, якого вам призначили, не мотивований на співпрацю з Вами. І коли Ви намагалися звернутися до нього із питаннями щодо роботи, він досить формально відповів Вам, фактично він не допомагає Вам.

Більше того, тільки-но розпочався навчальний процес, вас, як наймолодшого, почали постійно посилати в міські та районні органи освіти з усілякими дорученнями. При цьому інші вчителі з початку навчального року ще жодного разу нікуди не їздили. Крім того, вам доручають всілякі задачі, пов’язані з організацією шкільного життя (підготувати виставку, шкільну

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

газету, відвести дітей на олімпіаду і т.д.). Ви вважаєте, що з вас зробили “хлопчика для биття” і вас це надзвичайно обурює!

Ви практично не маєте вільного часу! Вам доводиться багато часу вдома приділяти перевірці зошитів та підготовці до уроків. До всього додаються всілякі доручення та завдання у школі! З останнім дорученням ви просто фізично не встигли вкласти у терміни і затримали його виконання на день. Нічого страшного не сталося! Ви розумієте, що так більше продовжуватися не може і вирішуєте поговорити з цього приводу із завучем та “відстояти свої права”. Ви домовилися з ним про зустріч і зараз заходите до нього у кабінет. На зустрічі потрібно:

- прояснити, чому всі доручення та задачі, що стосуються школи, дістаються саме Вам. Ви готові виконувати ці завдання, але нарівні з усіма. “Тягти воза” самому ви не збираєтеся. Ця ситуація нагадує “дідівщину”, і ви не збираєтеся із цим миритися;
- домогтися реальної допомоги від наставника (чи іншої особи, якщо така буде призначена), коли це потрібно;
- заручитися підтримкою завуча, зробити з нього союзника.

### **Кейс “Хто на новенького?”**

#### ***Роль – завуч.***

Ви працюєте завучем у школі. Перед початком нового навчального року до вас у школу прийшов новий вчитель, який тільки-но закінчив навчання у ВНЗ. Ви, разом із директором, представили його колективу, призначили йому наставника, розповіли про школу та її уклад...

У школі є неформальне правило – всі нові вчителі на початку отримують більше додаткових доручень (порівняно зі старими педколективом) у вигляді організації та проведення всіляких конкурсів, виконання доручень районних та міських органів освіти і т.д. Новий учитель не став виключенням і наче справляється непогано, хоча виконання останнього доручення він затримав на день. Для вас це мало не дуже приємні наслідки.

Крім того, потрібно забезпечити участь учнів 10 класу у районній та міській олімпіадах. Ви планували це доручити

## **Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування**

---

іншому, більш досвідченому вчителю, проте він зараз об'єктивно не може цього зробити за сімейними обставинами.

На щастя зустрічі з вами попросив новий вчитель і зараз прийде до вас у кабінет. На зустрічі з учителем Вам потрібно:

- пояснити вчителю, що і як потрібно зробити щодо підготовки та участі учнів 10 класу у районній та міській олімпіадах;
- забезпечити, щоб всі заходи з підготовки до олімпіади були виконані у визначені вами терміни. Затримок у цій справі не може і не повинно бути!

Таким чином, запропонована методика дає змогу розгорнути бесіду-діалог з вирішення кейсу як складно організований когнітивний процес пошуку (істини, згоди, компромісу, консенсусу тощо). Таке спілкування завжди розгортається щонайменше у трьох площинах – у площині інформації, у площині намірів та площині ставлення-відношення.

Запропоновані принципи побудови та процедури розроблення і проведення проблемно-конфліктологічних завдань кейсів дають змогу психологу розгорнути ефективно когнітивно-комунікативне спілкування, яке підвищує ефективність професійного навчання педагогів. Психолог має можливість сформувати готовність діяти в складних та конфліктних ситуаціях професійної діяльності. Така готовність формується насамперед за рахунок організації когнітивного спілкування як спільного пошуку, спільного осмислення, розкриття і формування значень, смислів та збагачення свого досвіду за рахунок приєднання до спільних можливостей та бачення інших точок зору, тобто формування множинного знання.

Запропонована методика дає можливість на прикладі розроблення проблемно-конфліктологічних ситуацій, які покладені в зміст завдань кейсів, дати вчителю комунікативний інструментарій для побудови палітри способів дій, стратегій, тактик та стилів вирішення різних складних професійних ситуацій. Належним чином організовані процедури вирішення таких завдань дають змогу психологу організувати діалог-обмін за рахунок проведення рефлексивних аналітичних узагальнень та модерації групових дискусій та обговорень. Предметом

## 2.4. Принципи розроблення та застосування ... кейсів ...

---

обміну в такому діалозі стають не лише досвід, а й цінності, ставлення, цілі та інші психологічні сутності, що забезпечують живе спілкування та розвиток психологічної компетентності вчителя.

Комунікативно-когнітивна підготовка вчителя із застосуванням технології кейсів направлена на розвиток колективного мислення та вирішення комплексних проблем в організації професійної діяльності педагога. Використання запропонованої методики дає змогу психологу вирішувати задачу формування “міжсуб’єктного розуміння” серед людей з різними поглядами на розвиток ситуації, з різними “перспективами” бачення.

Використання комунікативного інструментарію управління груповими дискусіями – рефлексіями вирішення професійних кейсів – дає можливість психологу розширити палітру професійного бачення педагога та розгорнути професійний діалог з когнітивного пошуку не лише генези проблем, а й їх витоків та побудови адекватних ситуації та задачам програм професійного розвитку та самовдосконалення. Це досягається за рахунок формування інтелектуальної (мисленнєвої) об’єктивації в діалозі проблемних ситуацій діяльності.

### Література

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600) / [evolkov.net/learn/.../case.study.html](http://evolkov.net/learn/.../case.study.html) [http://www.vshu.ru/%20lections.php?tab\_id=3&a=info&id=2600%20/%20evolkov.net/learn/.../case.study.html] . – Метод кейсов (case study).
3. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: 36. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.

## **Розділ 2. Досвід та методики активізації когнітивного спілкування**

---

4. Кейс метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.casemethod.ru](http://www.casemethod.ru)
5. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 109–117.
6. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
7. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социол. наук, проф. Сурмина Ю. П. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
8. Тютюнник В. И. Деяния как личностно-образующие циклы и единицы анализа человеческой жизни // Вестник Новгородского государственного университета. – 1997. – № 6. – С. 89–95.
9. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.



## ПІСЛЯМОВА

*З позиції прикладних завдань, які вирішує когнітивне спілкування, потрібно ще раз згадати актуальну, а відповідно і дуже важливу тему. Когнітивне спілкування являє собою єдиний у своєму роді засіб управління, збереження й розвитку знань. Особливо тих, що репрезентують знання як “нематеріальні активи” або “капітали” компаній, соціальних інститутів, установ чи громадських організацій.*

*Усі добре розуміють, що знання за ступенем формалізації бувають формалізовані (зовнішні, експліцитні), наприклад – викладені в книгах, настановах, методичках, кращих практиках – тобто такі, що знайшли своє відбиття в чому-небудь об’єктивованому та рукотворному. Така об’єктивізація представлена, наприклад, у регламентах та кодексах, інструкціях та прийнятих перспективних програмах розвитку, методично та інструктивно-прагматичних статутах або приписах та настановах змістовного узагальнення досвіду щодо проведених комплексних перетворень, де всі члени колективів або їх більшість були учасниками розвитку цих регламентуючих поведінку та діяльність “проектів”, тощо.*

*Поряд із цим існують неформалізовані (внутрішні, імпліцитні) знання, тобто ті, що не виражені певним об’єктивованим чином. Однак їх значення – не менш важливий чинник регуляції життєдіяльності організації. Такі ознаки та виміри минулих шляхів накопичення досвіду також представлені у когнітивному спілкуванні, що впливає на процеси розвитку організаційних структур та систем управління. Це й імпліцитні знання у вигляді узагальненого зводу кластерів інтелектуальних*

компетенцій персоналу, комплексної мотивації його діяльності, що є чинниками нормотворення та соціально-психологічними параметрами організаційної культури неповторності фахового досвіду організацій, який формується в умовах когнітивного спілкування та множинного інтегрованого професійного особистісного знання й персональних компетенцій. До таких знань належать і ставлення співробітників до своєї організації, стійкі атрибути її іміджу в зовнішньому середовищі, рейтинги інституту, школи, компанії, а також ставлення до історії шляху організації, її традицій і досвіду, оцінки випускників шкіл, що стосуються традицій і “духу” своєї Альма-матер. У ці “імплицитні знання” входять оцінки інституту управління й адміністрації у вигляді фіксованих ставлень і настанов учителів або викладачів, оцінок корпоративної культури школи або освітнього середовища й організації діяльності в цілому та багато чого іншого.

Усі ці питання завжди вимагають спеціального розгляду й відповідної особливої деталізації й узагальнень, що робить технології керованого когнітивного спілкування єдиною можливим засобом “об’єктивізації” таких знань.

Як показав досвід практичної діяльності лабораторії фундаментальних і прикладних проблем спілкування, крім аналітичного комплексного узагальнення знань, завжди існує і потреба в спеціальних конструювальних діях. Така конструювальна практика спрямована на удосконалення громадської думки та посилення проникливості й адекватності суспільно значущих знань. Шляхи вдосконалення орієнтовані на активізацію громадського інтересу до розвитку організації, підвищення статусу рейтингів і образів уявлень щодо її іміджевих ознак, а також активізацію ставлень у громадській думці щодо тих чи інших організацій та їх характерних особливостей. Методи та креативні технології застосування когнітивного

спілкування за відповідного мислетворчого оснащення стають потужним засобом перетворювального впливу на розвиток, а саме підвищення організаційної керованості та ефективності, управління комплексною технологією протикризових стагнацій та виходу зі станів невизначеності в цільових вимірах стратегій і тактик вибору майбутнього шляху. Досвід роботи в цьому напрямі та його використання як організаційно-формульовального конструювання стає все більш популярним, визнаним і поширеним.

Звертаємо вашу увагу, що даліші публікації, присвячені застосуванню цього досвіду роботи колективу лабораторії, будуть спрямовані на висвітлення саме цих сторінок опису технологій когнітивного спілкування та кроків практичної діяльності з його використання.

Теоретичні дослідження, системні узагальнення та діяльність щодо їх запровадження в просторі вирішення практичних завдань ще раз підтверджують, що когнітивне спілкування є найбільш ефективним, креативним психологічним засобом розвитку й збереження усіх вимірів масових, групових і персональних знань. Розроблення та застосування когнітивних технологій компетентного управління когнітивним спілкуванням дозволяє досягати їх необхідної інтелектуальної інтегрованості в часі й просторі у хронотопах кластеризації персоналізованого та громадського досвіду й розуму.

Навчальне видання

**АКТИВІЗАЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ  
У СПІЛКУВАННІ**

МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

За редакцією доктора психологічних наук

*В. П. Казміренка*

Літературне редагування

*О. С. Лінник*

Надруковано з оригіналу-макета, виготовленого  
в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України

*Л. П. Черниш*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

---

Підписано до друку 14.10.2011 р. Формат 84х108/32. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 12,0. Обл.-вид. арк. 12,2.

Тираж 300 пр.

Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до Державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК №535 від 19.07.2001 р.

м. Київ, вул. Фрунзе, 60. Тел./факс 222-74-35

---