

# МЕТОДИ ГРУПОВОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Методичні рекомендації



Київ – 2017

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

# **МЕТОДИ ГРУПОВОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ**

## **Методичні рекомендації**

*За науковою редакцією  
доктора психологічних наук П. П. Горностая*

Київ – 2017

УДК 159.98 : 316.45] : 37  
М 54

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
протокол № 13/15 від 10 грудня 2015 року

**Рецензент:**

*Н. Ф. Портницька, кандидат психологічних наук*  
*Н. Д. Абрамян, кандидат психологічних наук*

**Методи групової роботи в системі освіти : методичні рекомендації /**  
М 54 [П. П. Горностай, В. В. Горбунова, О. Л. Коробанова, О. Т. Плетка,  
Г. В. Циганенко, Л. Г. Чорна] ; за ред. П. П. Горностая ; Національна  
академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної  
психології. – К. : Міленіум, 2017. – 64 с.

ISBN 978-966-8063-79-56

Методичні рекомендації, що мають на меті поліпшення роботи з групами і колективами в системі освіти, допоможуть їх користувачам краще оволодіти методиками й технологіями оптимізації групової взаємодії, соціально-психологічного клімату в групах, розвитку творчого потенціалу групи. У них представлено багатий практичний інструментарій: методи роботи з груповою динамікою, технології командотворення, методики рольової взаємодії і роботи з новоствореними групами, засоби подолання професійного вигорання та запобігання цьому явищу, методи міжгрупової взаємодії та інші практичні напрацювання. Опис інструментарію супроводжується численними прикладами групової роботи з власного досвіду авторів та досвіду, запозиченого з літературних джерел.

Для практичних психологів, педагогів і керівників системи освіти, а також усіх, хто цікавиться проблемами малих груп і методами практичної роботи з ними, від кого залежить ефективність роботи малих груп, що беруть участь в освітньому процесі.

УДК 159.98 : 316.45] : 37

ISBN 978-966-8063-79-56

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2017  
© Горностай П. П., Горбунова В. В., Коробанова О. Л., Плетка О. Т.,  
Циганенко Г. В., Чорна Л. Г., 2017

## ПЕРЕДМОВА

Методичні рекомендації присвячено актуальній для системи освіти проблемі – методам роботи з групами і колективами. З груповою роботою стикається кожний практик, що працює з людьми. Від її ефективності значною мірою залежить успішність діяльності колективу, вирішення завдань, які перед ним ставляться. У системі освіти враховувати закономірності, що лежать в основі життєдіяльності групи, особливо важливо, оскільки дитячий колектив у навчально-виховному процесі є не лише середовищем формування особистості дитини, а й повноправним суб'єктом виховання і вирішення великої кількості завдань, які можуть виникати в процесі його розвитку.

У наших рекомендаціях висвітлюється широкий спектр прийомів практичної роботи з малими групами системи освіти, які допоможуть оволодіти методиками й технологіями роботи з груповою взаємодією, соціально-психологічним кліматом у групах і їхнім творчим потенціалом та іншими важливими феноменами, що виникають у групах системи освіти в процесі їхнього формування і розвитку. Представлено, зокрема, багатий практичний інструментарій, яким володіють автори і який уже продемонстрував свою ефективність. Це: методи роботи з груповою динамікою, технології командотворення, методика рольової взаємодії, робота з новоствореними групами, засоби подолання професійного вигорання та запобігання цьому негативному явищу, методи міжгрупової взаємодії та інші практичні методики. Опис методик супроводжується численними прикладами групової роботи з власного досвіду авторів та досвіду, запозиченого з літературних джерел. Зібраний нами матеріал буде, безперечно, корисний для підвищення соціально-психологічної компетентності всіх, від кого залежить ефективність роботи малих груп, що є учасниками освітнього процесу.

Рекомендації підготовлено авторським колективом у такому складі: доктор психологічних наук, професор П. П. Горностай (передмова і 1-й розділ і додаток); доктор психологічних наук, доцент В. В. Горбунова (2-й розділ); кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Л. Г. Чорна (3-й розділ); кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Г. В. Циганенко (4-й розділ); кандидат психологічних наук О. Л. Коробанова (5-й розділ і післямова); молодший науковий співробітник О. Т. Плетка (6-й розділ).

# 1. МЕТОДИ ДІЇ В РОБОТІ З ГРУПОВОЮ ДИНАМІКОЮ

У системі освіти практикаам часто доводиться працювати з групами. У цій роботі велика увага приділяється груповим процесам, серед яких явища групової динаміки займають чільне місце за своєю значущістю.

Теорію групової динаміки розробили Курт Левін [20; 21] та його послідовники. К. Левін увів в ужиток термін “групова динаміка” для опису процесів, що відбуваються в соціальній групі під час її життєдіяльності – починаючи з утворення і до моменту розпаду. Процеси групової динаміки ґрунтуються на доцентрових і відцентрових силах, що діють усередині цих груп і між ними та зумовлюють розвиток і зміни самих груп у цілому та людських стосунків у них.

Групова динаміка тісно пов’язана з розвитком групової ідентичності, яка визначається належністю людини до різних соціальних груп. Групова ідентичність у нашому розумінні може лежати в основі проявів групової динаміки. Розвиток групи рано чи пізно приводить до помітного сплеску динамічних процесів (зазвичай наприкінці першого року існування групи), що пов’язано з рівнем розвитку групової ідентичності.

Загострення (або сплески) групової динаміки відбуваються в періоди криз групової ідентичності, коли загальногрупова ідентичність послаблюється, а ідентичності окремих частин групи конфліктують між собою. У періоди кризи ідентичності група стає неоднорідною, перестає бути єдиним цілим. Міжгрупова динаміка буде активізуватися через поглиблення суперечностей між ідентичностями різних груп (або частин групи) з відцентровими тенденціями. Якщо однорідність ідентичності буде втрачатися, то може активізуватися комунікація між групами. Вона може тривати й після розпаду групи, причому досить інтенсивно, але переважно – конфліктно. Приклад негативної взаємодії між групами з різними ідентичностями – це війна (явна чи прихована). Вона буває не тільки між

великими групами, а й між середніми (наприклад, між корпораціями або кланами) та малими (“війна” між родинами, наприклад, після розлучення або між родинами, створеними рідними братами або сестрами).

Внутрішньогрупова динаміка може виявлятися по-різному. Взаємодіючи з іншими груповими суб’єктами, групи можуть поділяти їхні цінності, утворюючи нову, спільну для них ідентичність. При цьому ідентичності нижчого порядку можуть зберігатися. Такий процес називають *інтеграцією групової ідентичності*. Спільна ідентичність може не утворюватись, тоді групові суб’єкти не стають єдиною групою. Динаміка може виявлятися і як *диференціація ідентичності*, коли в групі виникають мікрогрупи з власною ідентичністю, які взаємодіють між собою.

Зміни та взаємодія ідентичностей, зокрема співвідношення ідентичностей різних рівнів (особистісної, мікрогрупової, загальногрупової), приводять до зміни соціометричної структури групи, що супроводжується процесами групової динаміки. І навпаки, штучна зміна конфігурації структури групи веде до сплеску групової динаміки, що згодом завершується утворенням нової структури групової ідентичності.

Залежно від конфігурації ідентичностей група може бути стійкою, згуртованою або, навпаки, нестабільною. Групові суб’єкти різного рівня будуть співпрацювати або конфліктувати, група буде ефективно функціонувати або ж розпадатися. Іншими словами, якщо ідентичність мікрогруп сильніша за загальногрупову, то відцентрові процеси можуть спричиняти сильні динамічні процеси, аж до руйнування групи [27].

Можливі різні позиції особистості в групі, залежно від характеру взаємодії та індивідуальних характеристик цієї людини (хоча до цих чинників уся позиція не зводиться).

*Лідер групи* – це людина, що може очолити активність групи, повести її членів за собою; вона має більший вплив на них, ніж інші члени, і здатна переконати їх у своїх цілях і бажаннях.

*Зірка* – це людина, якій симпатизують більше, ніж іншим; її люблять, обожнюють, їй приписують багато позитивних рис (іноді навіть таких, яких вона не має). “Зірки” – найбільш харизматичні представники будь-якої групи.

*Авторитет* (наприклад, тренер) – це людина, думка якої найбільш вагома для людей, тобто референтна. Вона є інформаційним, моральним, естетичним чи будь-яким іншим еталоном для оточення.

*Аутсайдер (емоційно нейтральний)* – це людина, що перебуває на периферії соціометричної структури групи, є зовсім непомітною і не виступає ні позитивним, ні негативним емоційним подразником.

*Пасивний середнячок* – це проміжна позиція між “зіркою” і “аутсайдером”; така людина рідко стає каталізатором чи “точкою кристалізації” групової динаміки, проте вона найчастіше піддається впливу інших членів групи в періоди загострення групової динаміки.

*Емоційно негативний аутсайдер* (цап відбувайло) – це антипод “зірки”, він не є “аутсайдером” у звичному розумінні слова, адже притягує до себе негативну емоційну енергію групи, завдяки чому група може позбавлятися великого емоційного напруження. Отже, ця людина не перебуває на емоційній периферії групи – це, скоріше, ціннісна периферія.

*Середнячок (член угруповання)* – це людина, значуща для мікрогрупи всередині малої групи, для якої ця мікрогрупа є значущою. Він може бути “лідером”, “зіркою” чи “авторитетом” у цій мікрогрупі, проте не є таким для всієї групи. У таких маленьких групах (2–4 особи) зазвичай немає помітної соціометричної ієрархії і ролі її членів відносно збалансовані. Часто такі мікрогрупи вирізняються високою стійкістю і згуртованістю.

Процеси групової динаміки можна інтерпретувати за допомогою *транзактної теорії ігор* [4]. Психологічні ігри, що проявляються в динамічних процесах, є індикатором важливих психологічних проблем учасників. Це яскраво відображається в процедурі вибору протагоніста з декількох кандидатів, у використанні емоційного рекету (тобто вимагання почуттів або підміни одних почуттів іншими), у частому перебиранні деякими учасниками на себе ролей драматичного трикутника С. Карпмана: *Жертви, Переслідувача і Рятувальника* – при груповій взаємодії та в багатьох інших ситуаціях [37]. Аналіз ігор, один з основних терапевтичних засобів



транзактного аналізу (ТА), робить транзактні ігри предметом успішної психотерапевтичної роботи.

Для роботи з групою динамікою можна досить ефективно використовувати методи дії. Вони мають низку незаперечних переваг порівняно з іншими видами практики. По-перше, методи дії працюють з реальними ситуаціями із життя і діяльності людей, а це значить, що вони максимально наближені до дійсності. По-друге, побудовані на них тренінгові та інші практичні технологічні процеси базуються не на розмірковуванні (як у більшості інших тренінгів), а на дії, що дає змогу активно використовувати не лише інтелект, сприйняття і пам'ять, а й емоційно-почуттєві й тілесно-рухові складові поведінки людини. Це сприяє більшій ефективності практичних рішень і міцності засвоєння досвіду. По-третє, така практика дає змогу торкатися більш глибоких особистісних пластів. А це означає, що з'являється можливість, з одного боку, знаходити й опрацьовувати внутрішньоособистісні перешкоди для ефективної діяльності (бар'єри, стереотипи, страхи і т. ін.). З другого боку, така робота допомагає розкриттю внутрішньоособистісних ресурсів, підвищенню спонтанності і творчого потенціалу людини та соціальних груп.

Короткий аналіз методів дії слід почати з *рольової гри*, що фактично є їхньою основою. Рольова гра – це модель самого життя; вона містить потенціал, який ще не до кінця з'ясований психологічною наукою і, на нашу думку, має дуже великі перспективи для практичної реалізації в надзвичайно широкому спектрі галузей. Рольова гра та побудований на ній рольовий тренінг полягають у рольовому моделюванні дійсності, тобто відтворенні реальних ситуацій за допомогою ролей, що відповідають соціальним позиціям учасників. Роль передбачає не лише соціальні експектації (тобто сукупність норм щодо її виконання, правил поведінки тощо), а й певний типаж, характер, образ, імідж, іншими словами – певне людське обличчя. Рольова взаємодія повинна здійснюватися відповідно до соціальних експектацій і нормативів, з одного боку, і згідно із психологічним типом – з другого.

*Психодрама* – це інтегральний метод, що базується, власне, на рольовій грі, але нею не обмежується. Психодрама охоплює велику групу технік, серед яких у нашому контексті найважливішими

є “дублювання”, “обмін ролями”, “дзеркало”. Завдяки їх використанню можна проаналізувати ситуацію під різними кутами зору, поставити себе на місце іншого, зрозуміти неусвідомлені чинники його поведінки тощо. Ще однією особливістю психодрами є те, що в психодраматичній рольовій грі обов’язково має бути протагоніст (головний герой), який пропонує для постановки свою життєву ситуацію.

*Соціодраму* часто розглядають як одну із форм психодрами, хоч інколи вважають самостійним методом дії. Вона дуже схожа на психодраму, а відрізняється тим, що в ній розглядається тема, яка є спільною для групи, і протагоністом у соціодрамі виступає вся група. Звернення до соціодрами має сенс, якщо потрібно подолати негативні тенденції групової динаміки, міжгрупове чи внутрішньогрупове протистояння, ворожі стереотипи, упереджувальне ставлення до позиції інших. Соціодрама може стати хорошим інтерактивним доповненням до методу групової дискусії.

Метод соціодрами створено спеціально для психологічної роботи з груповими темами: соціальними стереотипами та упередженнями, груповими ідентичностями, колективними травмами, міжгруповими й внутрішньогруповими конфліктами та протистояннями, образом ворога та багатьма іншими проблемами великих і малих груп. Соціодрама спирається на метафору “театру” – одну з найпотужніших метафор у соціальній психології та соціології; на ній базується кілька відомих теорій ролей. Одну з практичних розробок цих теорій викладено в популярній на Заході книзі “Організація як театр” [38].

Наводимо короткий ***опис тренінгу, присвяченого подоланню групових суперечностей методом соціодрами.***

*Дія.* Соціодраматичне розв’язання міжгрупових і внутрішньогрупових конфліктів будується на драматургічному моделюванні соціального життя організації (або інших груп). Це може бути інсценізація конкретної конфліктної ситуації або символічне зображення всього життя та діяльності організації або групи. Робота має багато варіантів розвитку та завершення залежно від характеру проблем і завдань тренінгу.

*Учасники.* У тренінгу беруть участь усі зацікавлені сторони міжгрупових і внутрішньогрупових відносин. У невеликому колективі можуть бути задіяні всі співробітники. У великій організації (або у великих соціальних групах) на тренінг запрошуються “ключові постаті” конфлікту – ті, хто найбільше пов’язаний з людськими взаєминами, і ті, хто більше за всіх емоційно “заряджений” або постраждав від конфлікту.

*Час.* Для вирішення простого, локального конфлікту цілком достатньо кількох годин. Найчастіше ж проведення соціодрами вкладається в один повний день. Для складніших випадків може знадобитися кілька днів.

*Місце.* Для соціодрами потрібне просторе, вільне від великих меблів приміщення зі стільцями, які можна вільно переміщати. Розмір приміщення залежить від числа учасників (звичайно їхня кількість коливається від 10-15 до 40-50 осіб). У ньому має бути також додатковий простір для театралізованої дії.

Крім соціодрами, досить ефективним інструментарієм з погляду опрацювання проблем групової динаміки показала себе низка методик, що є модифікованими техніками психодрами. Пропонуємо їхню коротку характеристику.

1. *Психодраматичне інтерв’ю.* У певний момент аналізу (звичай найбільш проблемний) членові групи пропонують зіграти роль свого опонента, з яким виникла конфліктна ситуація. Він сідає на приготований для цього стілець і відповідає на запитання від самого себе, роль якого по черзі грають учасники групи. При цьому буває доречним дублювати його, щоб допомогти прояснити неусвідомлені сторони процесу взаємодії.

2. *Відпрацювання взаємних переносів і контрпереносів.* Для дослідження трансферентної проблематики можна скористатися технікою, зовні схожою на психодраматичне дублювання. Позаду й збоку від стільців учасників групи, між якими можливий перенос, ставиться по додатковому стільцю; потім визначається “фігура”, яка є реальним об’єктом вираження тих емоцій обох учасників взаємодії, котрі незрозумілі кожному з них і заважають у побудові гармонійних стосунків. Далі проводиться розведення цих “фігур” з “фігурами” учасників, що може супроводжуватися відповідним емоційним відреагуванням.

3. *Робота з різними его-станами.* Поруч зі стільцем учасника групи ставлять ще кілька додаткових – від одного (якщо потрібно досліджувати його позицію з погляду якогось одного додаткового, крім дорослого, его-стану) до чотирьох (якщо ставиться завдання проаналізувати всі функціональні его-стани). Найчастіше використовують один-два додаткових стільці. Таким чином дуже зручно прояснювати, наприклад, “дитячі” емоції: страх, сором, образу, провину тощо. Така техніка дає змогу опрацювати позицію учасників групи в різних ситуаціях – наприклад, коли він не хоче брати відповідальність за себе (Дитина) або бере на себе зайву відповідальність за інших (Родитель). Особливо доцільно це прояснити, коли в учасника групи немає чіткого ставлення до відповідальності (наприклад, коли він схильний грати роль “Рятівника”) або коли відбувається маніпулювання відповідальністю з боку інших.

4. *Драматичний трикутник.* Досліджуються три позиції (за допомогою трьох стільців): “Переслідувача”, “Рятівника” і “Жертви”, які по черзі можуть займати різні учасники групи, взаємодіючи один з одним. Така техніка особливо ефективна, коли люди схильні грати в різні психологічні транзактні ігри.

5. *Психодраматичне дзеркало.* Проблемну конфліктну ситуацію можна розіграти в ролях; потім епізод повторюється з участю дублера, а той учасник групи, який запропонував ситуацію, і ведучий спостерігають за нею збоку, ніби в “дзеркалі”, аналізуючи при цьому. Учасник і ведучий можуть “помінятися” ролями, учасник як “ведучий” (спрямований і підтримуваний реальним ведучим) надає допомогу “учасникові”, якого в даний момент грає дублер.

6. *Психодрама.* Відбувається психодраматичне розігрування конфліктного випадку. Перша сцена – це, як правило, проблемна ситуація, яка виникла в групі, або модель проблеми, яка виноситься на розгляд. Далі все відбувається за логікою розвитку психодрами з можливим виходом на якісь особисті труднощі учасника групи (які водночас мають значення для функціонування групи, оскільки це все ж не особиста психотерапія), пошук для нього психологічних ресурсів, відреагування якихось емоцій тощо.

7. *Соціодрама.* Досить ефективним методом є соціодраматичне обігрування групових тем. Ідеться про спільні теми, що спонтанно “виринають” у групі та емоційно зачіпають усіх учасників. У

навчально-терапевтичних групах такими темами можуть, наприклад, бути: а) перевантаження психолога (коли він переобтяжений численними справами); б) емоційна втома (провісник емоційного вигорання); в) невдоволення клієнтом аж до виявів агресії щодо нього, а також проблема “важких” клієнтів; г) порушення контракту (іноді обопільне); д) ігри клієнтів, у які втягується терапевт; е) типові ігри психологів (наприклад, “Рятівник” або “Всезнайко”); ж) нестача клієнтів; з) труднощі, пов’язані з оплатою праці психологів, і багато інших.

Як показала практика, методи дії є дуже ефективними в розв’язанні проблем, зумовлених груповою динамікою. Їхня перевага перед іншими методами полягає в тому, що дія як форма людської активності максимально наближена до реалій людської поведінки і міжособових стосунків. Застосування методів дії дає стійкі результати, що сприяють розвитку групи, процесам інтеграції та диференціації, особистісному становленню та самовизначенню членів групи.

## **2. ЦІННІСНО-РОЛЬОВІ ТЕХНІКИ КОМАНДОТВОРЕННЯ В РОБОТІ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ**

*Цінності та ролі в команді.* Основою ефективних взаємин вважають рольову компліментарність, за якої ролі одних людей доповнюють ролі інших. Якщо йдеться про гармонійну пару, то говорять про рольовий консонанс, якщо про групу – про рольовий ансамбль. Команда – це передусім такий ансамбль, де всі відчують одне одного та підлаштовуються під інших, де кожен швидко відгукується на потреби інших, за необхідності підтримує, вислуховує їх або й підштовхує, стимулює, критикує. Однак ролі, про які йдеться, це не лише посади та функції, фіксовані в штатному розписі. Директор школи, завуч з навчальної чи виховної роботи, вчитель-предметник... – за кожною посадою стоїть особлива та неповторна людина зі своїм світоглядом, життєвим досвідом, цінностями. І саме особистісні цінності є параметрами, визначальними при ухваленні рішень, побудові взаємин, розв'язанні конфліктів; саме вони наповнюють кожную виробничу роль, яку перебирає на себе конкретна людина, неповторним психологічним змістом.

Т. Шибутані [36] напівжартома зауважує, що письменникам вдається краще за психологів описати людські взаємини тому, що вони приділяють увагу не так ролям, статусам та функціям, як почуттям і цінностям. Не було б жодних проблем з командотворенням, якби командні ролі вичерпувалися штатним розписом або функціями, що їх мають виконувати учасники. Більше того – не існувало б проблеми командотворення як такої. Які можуть бути проблеми, якщо кожен займає своє, визначене обов'язками та статусом місце, сумлінно дотримується усіх вимог діяльності? Далі – більше – не було б команд. Адже секрет командного успіху, окрім усього іншого, в особливій атмосфері, що твориться в людських взаєми-

нах, їхній значущості, комфортності, можливостях особистісного зростання.

**Учительський колектив як команда.** Учительський колектив – унікальне середовище, яке спільно твориться особами, що мають різну, часто кардинально відмінну за своїм змістом, освіту. І хоча кожен у своєму вишівському досвіді має педагогічну складову, є істотна відмінність у світосприйнятті тих, хто навчає математичних аксіом, розкриває сутність фізичних феноменів, вчить грамоти чи прагне прищепити здорове ставлення до власного тіла. Ця різномірність, з одного боку, створює ґрунт для всебічного розвитку і членів колективу, і їхніх вихованців; а з другого – ускладнює координацію та взаєморозуміння всередині колективу.

Ціннісно-рольові техніки командотворення, детально представлені в цих методичних рекомендаціях, є інструментом, спрямованим на розбудову командних взаємин у вчительському колективі. Насамперед ідеться про рефлексію індивідуального рольового репертуару кожного з членів команди, розуміння особистісних цінностей, які лежать в основі кожної ролі, а також рефлексію ціннісної та рольової структури всієї команди.

В основі кожної з технік – розвиток уявлень Я. Морено [23], Дж. Келлі [12], П. П. Горностая [8], а також ідей авторського ціннісно-рольового підходу до командотворення [7]. Головне тут те, що наші ролі – це презентація нас самих світові, форма, спосіб донести себе до інших людей. Те, в який спосіб людина вибудовує свої стосунки з іншими, як виконує свої повсякденні обов'язки, яким чином реалізує професійні завдання, як любить, товаришує, критикує, підтримує, свариться, ображається, виявляє злість та агресію, – усе це прояви її ціннісної сутності.

З таких позицій член педагогічного колективу – не лише офіційний призначенець, а особистість з її характером та прагненнями; людина, що має свій життєвий план; діяч, що чинить у певний, лише йому притаманний, спосіб. Не буває двох однакових учителів тому, що не існує двох людей з ідентичним життєвим шляхом, досвідом, освітою, а отже, переживаннями, переконаннями, цінностями. Ми всі – керівники, колеги, підлеглі, і всі різні керівники, колеги, підлеглі.

*Зміст командотворчих втручань під час роботи з педагогічним колективом.* Оприявлення рольового репертуару кожного учасника команди та розуміння психологічного, ціннісного змісту ролей дають змогу збагнути ті механізми, на основі яких вибудовуються взаємини в команді, виникають симпатії та антипатії, зростає або, навпаки, іде на спад продуктивність діяльності. Власне, процес такого розуміння може бути організований у різний спосіб, зокрема і вплетений у структуру командотворчого тренінгу як рефлексивна бесіда або рольові ігри, у яких кожен презентує себе.

Для аналізу індивідуального рольового репертуару можна використовувати стандартизовані опитувальники або розроблені на їхній основі рефлексивні техніки, зокрема тест рольової самоперцепції М. Р. Белбіна [2], або методика “Репертуар життєвих ролей особистості” П. П. Горностая [8], або вільний опис індивідуального рольового репертуару за заданої структури ролей (ролі – виробничі функції; ролі – стратегії діяльності; ролі – стратегії взаємин) або без неї. Презентація результатів індивідуальної рефлексії рольового репертуару кожного учасника може здійснюватися в групі за допомогою простого переліку або ж шляхом міні-інсценізації ролей.

Щоб здійснити рефлексію життєвих цінностей, можна, наприклад, побудувати власну піраміду життєвих цінностей. Варіанти – зобразити графічно з подальшою презентацією та обговоренням у групі; реконструювати за допомогою проєктивних матеріалів (камінців різних форм, колоди гральних карт) у режимі “рефлексії в колі”; використати психодраматичні інсценізації, коли кожен учасник може бути шаблем піраміди.

Зауважимо, що методологічно коректнішим було б не пропонувати учасникам готові цінності, а дати їм можливість самим поміркувати над важливими аспектами діяльності та взаємин. Однак дещо простішою з погляду організації роботи та можливостей порівняння ціннісних профілів учасників групи видається пропонування готових ціннісних списків. Так, можна взяти за основу оригінальний перелік термінальних та інструментальних цінностей Мілтона Рокіча (див. [14]). Щоб належним чином реконструювати ціннісний простір усієї групи, можна модифікувати діагностичні методики в тренінговий формат, наприклад, пропонуючи учасникам



оцінити важливість кожної цінності зі списку стикером певного кольору, малюючи в такий спосіб ціннісну палітру команди, або побудувати ціннісну “сонячну систему” команди.

Для визначення основних командних ролей, що мають місце в групі, можна вдатися до техніки мозкового штурму з класичним розподілом функцій між учасниками, організувати роботу в підгрупах із презентацією результатів “у колі” з подальшим напрацюванням спільної групової рольової структури, запропонувати готову рольову модель, наприклад за М. Р. Белбіном [2]. Також можна зосередитися на ціннісному аналізі кожної окремої ролі. Приміром, можна запропонувати побудувати ціннісні “портрети” ролей за допомогою стикерів, коли на окремих шматках клейкого паперу слід написати окрему цінність і наклеїти на роздруківку із зображенням людського силуету, який умовно представляє ту або ту командну роль. Можна також спробувати організувати роботу в підгрупах, коли кожна з них фокусується на завданні ціннісного наповнення конкретної командної ролі. У кожному окремому випадку після індивідуальних розмірковувань пропонується презентація ролей у командному “колі”, адже реконструкція їхнього ціннісного змісту передбачає задіяння принципів індивідуальної (“чого я очікую від людей, які працюють поряд зі мною”) та групової (“що кожен із нас очікує від кожного”) рефлексії.

Окремі ціннісно-рольові техніки командотворення в роботі з педагогічним колективом описано в додатку.

Найголовніше, що розуміння ролей в їхньому ціннісному аспекті має допомогти і командівцям, і командотворцям уникнути спокуси розбудовувати ідеальну рольову структуру, правильно розподіляти ролі й точно визначати типи; збагнути, що за ролями стоять люди з їхніми цінностями і що саме вони творять команду.

### **3. МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ РОЛЬОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

Рольова взаємодія в малій групі – це взаємні дії членів групи з рольових позицій, які вони займають один щодо одного в групі. Рольова взаємодія передбачає, що ролі в групі виконуються відповідно до прав та обов'язків, які на них накладає та чи інша роль. Отже, рольова взаємодія – це взаємна дія в просторі групи з тих чи інших рольових позицій, бо так домовилися її члени. Щоб група функціонувала повноцінно, була ефективною, в її рольовому полі має бути представлено якомога більше різних ролей, які допомагають виконувати спільну для членів групи діяльність і досягати спільної мети. Найбільше ролей, які взаємно доповнюють одна одну, працюють як злагоджений механізм на спільний результат діяльності членів групи, представлено в команді – групі найвищого рівня розвитку [7; 8]. Якщо хтось із команди з об'єктивних причин покидає її, то інший її учасник може “підхопити” його роль, бо вона має велику цінність для успіху спільної діяльності.

Як показують дослідження, учні, які навчаються в профільних класах старшої школи, більш цілеспрямовані, відповідальні та опановують знання з більшим ентузіазмом, ніж учні непрофільних класів [11]. Хоча за характеристиками морального клімату вони поступаються непрофільним класам, зате за характеристиками ділового клімату – значуще випереджають. Отже, психологічних умов, які сприяють освітньому зростанню молодої людини, в учнівських групах профільних класів зазвичай більше, ніж у звичайних. Як відомо, особистість найкраще розвивається тоді, коли вона задіяна в тій діяльності, яка їй найбільше до вподоби, коли її цілі та уподобання збігаються з цілями найближчого соціального середовища, коли структура мотивації та здібностей відповідає структурі навчального середовища. Тому запропонувати учням профільних класів опанувати ролі членів групи, які функціонально відповідають за злагоджену роботу колективу та досягнення спільного ко-

мандного результату діяльності, видається цілком доцільним в аспекті групової активності школярів і буде до вподоби їм – в емоційному. Особливо привабливим процес освоєння нових моделей рольової поведінки буде для тих учнів, які мріють працювати у творчих, дослідницьких, можливо наукових, колективах, де важливо співпрацювати з іншими, синергетично та злагоджено вести пошук нових ідей, творчо розв’язувати актуальні проблеми сьогодення.

Під час стандартного опитування старшокласників з приводу того, які ролі виконують учні в їхньому шкільному класі, ті називали відносно значну частку ролей, які характеризують діловий клімат учнівської групи (3,17 % за умови, що діапазон частот тих чи інших ролей у групі становить від 7,12 % до 0,04 %) [35]. Метафорично ми назвали цей вид групових ролей “каталізаторами” ділового клімату в класі. Більшість із них мають позитивну валентність. Це такі ролі, як “стимул активності для інших”, “масовик-вигадник”, “радник” (“порадник”, “хороший порадник”), “керівник”, “організатор”, “той, хто навчає інших” (“учитель”<sup>1</sup>, “тренер”), “оратор” та ін. Найявні й іншого спрямування ролі в класі, які характеризують діловий клімат і рольову взаємодію в групі: з нейтральною валентністю або амбівалентні за змістом (тобто ролі залежно від ситуації можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на взаємодію учнів). Це такі ролі, як “контролер”, “джерело інформації”, “помічник учителя”, “суддя”, “глядач” (“споглядач”, “спостерігач”, “публіка”), “революціонер”. Ролей, які мають явно негативну валентність щодо ділового клімату групи, учні називають зовсім мало: “балакуча людина” (“язиката”, “балакуча”, “базікало”, “горохтій”, “з довгим язиком”, “любитель побалакати”, “ляскотуха”, “балакуха”, “балабон”, “талалай”) і “людина, яка вміє вирішувати проблеми інших” (“дах”). Однак і негативний морально-психологічний зміст цих ролей, порівняно з негативними особистісними ролями (“людина-паливо”, “корабельний пацюк” та ін.), відносно невеликий. Якщо ці ролі співвіднести з переліком функціонально-рольових позицій у команді за М. Белбіном [32], ролями в

---

<sup>1</sup> Мається на увазі не шкільний учитель, а саме учень, який навчає інших учнів.

групі, які відповідають за вияв креативності за Е. де Боно [5] та етапами розв'язання мисленнєвих задач, то можна говорити про певну відповідність між ролями за цими авторами та етапами креативного процесу (табл. 1).

Таблиця 1

**Рольова взаємодія членів малої групи в процесі розв'язання проблеми**

Ролі за М. Белбіном	Творчі ролі за Е. де Боно	Ролі, які виокремлюють старшокласники	Етап розв'язання проблеми (завдання)
“Творець”, “голова” (приймає рішення та розв'язує проблему)	“Червоний капелюх” <sup>2</sup>	“Керівник”, “суддя”, “людина, яка вміє розв'язувати проблеми інших”, “учитель”, “авторитет”, “лідер”, “авторитет”, “мудрець”	Усвідомлення проблеми, трансформація підсвідомих думок у свідомі настановлення щодо розв'язання конкретної проблеми, постановка мети. Підбиття підсумків.
“Дослідник”, “ентузіаст”, “нахненник”	“Жовтий капелюх”	“Революціонер”, “оратор”, “стимул для інших”, “нахненник”	Формування мотивації досягнення мети
“Експерт”, “спеціаліст у певній галузі”, “ерудит”	“Білий капелюх”	“Радник”, “джерело інформації”, “учитель”, “тренер”	Збирання, накопичення та узагальнення інформації про проблему
“Креативщик”, “генератор ідей”	“Зелений капелюх”	“Масовик-вигадник”, “генератор ідей”, “творчий мотор”, “творча особистість”, “революціонер”	Висунення гіпотез і нових ідей, здогадок та припущень

<sup>2</sup> Роль “червоний капелюх, яку виконує член групи, передбачає використання емоційного досвіду розв'язання проблем та інтуїції, тобто відповідність “червоного капелюха” ролі творця часткова.

<b>Ролі за М. Белбіном</b>	<b>Творчі ролі за Е. де Боно</b>	<b>Ролі, які виокремлюють старшокласники</b>	<b>Етап розв'язання проблеми (завдання)</b>
“Реалізатор ідей”, “організатор роботи” (перетворює ідеї в конкретні завдання)	—	“Організатор”, “помічник учителя”, “помічник”	Розроблення плану дій
“Виконавець”, “робітник”, “фінішер” (той, що завершує роботу)	—	“Людина певного призначення” (людина-місіонер)	Реалізація плану дій
“Критик”, “оцінщик”	“Чорний капелюх”	“Контролер”, “суддя”	Оцінка результату діяльності
“Душа групи”, “дипломат” (залагоджує емоційні суперечності в групі)	—	“Радник”, “слухач”, “співрозмовник”, “віддана команді людина”, “психолог”, “демократ”, “союзник”, “соратник”, “колега”, “партнер”	Знаходить компроміси між протилежними позиціями членів групи, залагоджує конфлікти
“Координатор”, “формувавч” (неформальний лідер, примушує працювати інших над виконанням розподілених між членами команди завдань)	“Синій капелюх”	—	Координує увесь процес розв'язання проблеми, знаходження оптимального варіанта розв'язання проблеми

Зазначимо, що в реальному процесі розв'язання проблем (виконання завдань) не існує чіткої послідовності етапів, тому наведена їх послідовність вельми умовна. Разом з тим прив'язка тих чи інших ролей до певних етапів теж умовна. Так, експерти, дипломати, ентузіасти і, особливо, координатори беруть участь у процесі розв'язання проблеми на всіх її етапах.

Як видно з табл. 1, деякі з ролей або зовсім, або майже не представлені у свідомості старшокласників. Це ролі “координатора” та “виконавця”(!) Можна з високою часткою вірогідності припустити, що ці ролі недооцінюються старшокласниками або ж не диференціюються серед ролей, які забезпечують досягнення спільних цілей діяльності групи. Недооцінюється, найімовірніше за все, роль “виконавця”, бо ранній юнацький вік характеризується грандіозними життєвими планами, високим рівнем домагань, тож роль “виконавця” сприймається як другорядна та неважлива, а роль координатора – того, хто просуває процес до результату, узгоджує позиції та згуртовує колектив одностудців, виокремлюється старшокласниками недостатньо внаслідок браку досвіду спільної діяльності.

Зважаючи на те, що ролі за Е. де Боно представлені в метафоричній формі як капелюхи певних кольорів, наведемо більш детальні їхні характеристики (табл. 2).

“Метод капелюхів” дає змогу оптимізувати роботу групи, найкращим чином вирішити задачу, уникнути конфліктів. Адже члени учнівської групи, опановуючи ці ролі, розуміють, що це не в учня нудний, поганий, занадто емоційний або занадто “сухий” характер, а це така його роль, що допомагає справлятися із хаосом думок і безладдям мислення в команді.

Оскільки навчальна діяльність школярів не є спільною, а побудована переважно за принципом “поряд, але не разом”, то освоєння старшокласниками моделей рольової взаємодії більш ефективно відбуватиметься в процесі виконання групових навчальних завдань або групових творчих проєктів. Отже, учням можна запропонувати виконати разом навчальне завдання або творчий проєкт (наприклад, підготувати доповідь з історії або проєкт з актуального соціального питання, написати літературне есе, розв’язати надскладну задачу з фізики), використовуючи групові методи активізації рольової взаємодії. Спільному виконанню завдання (проєкту) має передувати робота в шкільному класі, яка дасть змогу визначити, хто і які ролі візьме на себе при цьому, та, власне, усвідомити, що таке рольова взаємодія, нащо активізувати її процеси в групі, яку користь це дасть зрештою учнівській групі.

## Розгорнута характеристика ролей членів групи за Е. де Боно

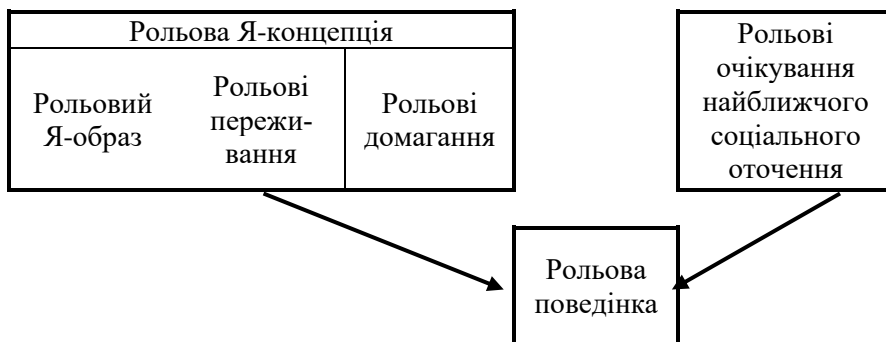
Назва ролі	Психологічна характеристика ролі
“Білий капелюх”	Об’єктивна і неупереджена людина, раціональний мислитель, аналітик. Приймаючи рішення та розв’язуючи задачі, орієнтується на цифри і факти. Учні в ролі “білого капелюха” старанно готуються до виконання групових завдань: вивчають питання, його історію, дати, закони, формули, а під час групових обговорень вимагають і від інших враховувати насамперед факти та логіку, побудовану на них. Їхнє мислення можна порівняти з роботою комп’ютера.
“Червоний капелюх”	Людина, яка у відображенні світу, прийнятті рішень орієнтується на власні відчуття та емоції. Інтуїція, побудована на практичному досвіді, – головний інструмент її мислення. Скільки б “білий капелюх” не наводив раціональних аргументів, вони так і залишаться для “червоного капелюха” абстракціями, які аж ніяк не співвідносяться з життям, якщо внутрішньо в цьому не переконаний власник цієї ролі. “Червоний капелюх” може вступати в дискусії з “білим капелюхом” щодо відповідності його аналітичних гіпотез реаліям життя.
“Чорний капелюх”	Людина-песиміст, критикан, завжди всім незадоволена. Але для успішного розв’язання проблеми такі люди в колективі потрібні, бо саме вони, вишукуючи недоліки, перестраховуються під час проведення фізичних і хімічних дослідів, масових заходів, технічних експериментів і таким чином удосконалюють результати.
“Жовтий капелюх”	Людина, яка виконує цю роль, – джерело невичерпного оптимізму. “Не слухайте чорного капелюха – він вам такого наговорить”, “Усе в нас вийде”, “Ми доведемо цю справу до кінця; нумо, зберімося ще раз, повірмо у свої сили” – без таких фраз навряд чи групові замисли та проекти були б реалізовані.
“Зелений капелюх”	Людина-винахідник, креатив, “творчий мотор” учнівського колективу. “У мене є ідея...!”, “Уявіть собі...”, “А якщо зробити так...” – зазвичай так презентують свою роль у групі власники цього “капелюха”. У відповідь на критику “чорного капелюха” вони генерують усе нові і нові ідеї.
“Синій капелюх”	Людина-організатор, контролер процесів, які відбуваються в групі під час обговорення питання. Керує групою, дає можливість усім “капелюхам” проявити себе, підбиває підсумки групової роботи.

*Групова робота в класі* може охоплювати такі етапи:

1. Актуалізація знань і життєвого досвіду учнів щодо ролей, які виконує людина.

2. Складання учнями переліку ролей, які виконують члени їхнього учнівського колективу. Ведучий<sup>3</sup> записує на дошці відповіді учнів класу, які вони в довільній формі подають у процесі групового обговорення цього питання.

3. Ознайомлення старшокласників зі структурою рольової взаємодії: рольовою Я-концепцією, рольовою поведінкою та рольовими очікуваннями з боку найближчого соціального оточення [8]. У результаті учасники групи створюють на дошці схематичну модель рольової взаємодії (рис. 1):



*Рис. 1.* Структура рольової взаємодії

4. Пояснення ведучим групи назви і змісту функціонально-рольових позицій команди за М. Белбіном.

5. З'ясування членами групи сутності командних ролей шляхом їх співвіднесення з метафорами повсякденного життя, наприклад з частинами тіла людини:

- “Творець” – голова, мозок;
- “Дослідник” – очі + вуха;
- “Експерт” – ніс + рот;
- “Генератор ідей” – очі + язик;

<sup>3</sup> Ведучим може бути учитель, психолог (або учитель і психолог можуть працювати на уроці в парі).



- “Реалізатор ідей” – руки + очі;
- “Виконавець” – руки + тіло;
- “Критик” – рот (язик);
- “Дипломат” – тіло + серце;
- “Координатор” – шия + ноги + руки.

Зауважимо, що співвіднесення ролі з тією чи тією частиною тіла є досить умовним. Якщо хтось із учнів аргументує іншу відповідність ролей, а група її приймає, то далі учні можуть працювати з цією іншою схемою. Головне тут – показати їм, що група функціонує як єдине ціле, як злагоджений, досконалий організм.

6. З’ясування членами групи сутності командних ролей за М. Белбіном шляхом їх співвіднесення з кольорами, геометричними фігурами тощо.

З огляду на ситуацію ведучий групи може вдаватися до будь-якого асоціативного ряду (предметів довкілля, літературних героїв та ін.).

7. Ознайомлення з ролями за Е. де Боно, їх зіставлення з ролями за М. Белбіном. Виокремлення нових ролей за Е. де Боно (капелюхів із новими кольорами), які відповідають ролям “дипломата”, “виконавця”, “реалізатора” за М. Белбіном.

8. Виокремлення учнями етапів вирішення задачі та їх співвіднесення з ролями (за підтримки ведучого).

9. Робота з індивідуальною рольовою Я-концепцією учнів (рольовим Я-образом, рольовими домаганнями та рольовими очікуваннями, які реалізуються в рольовій поведінці). Називання учнями ролей:

- які ролі притаманні мені як членові групи?;
- які ролі я бажав би грати в команді?;
- які ролі я дійсно виконую в класі?;
- які ролі, на мою думку, приписують саме мені однокласники?;
- які ролі я насправді виконую (не виконую) в класі?

З огляду на особистий характер інформації, представлені у відповідях на запитання, це завдання опрацьовується в мікрогрупах: двійках, трійках, які утворюють учні за власним бажанням. Вони можуть відповісти не на всі запитання. Для деякого із старшокласників вони можуть бути психологічно занадто важкими. Зважаючи на те, що група не психотерапевтична, а навчально-

розвивальна, головною метою виконання цього завдання є лише усвідомлення учнями того, що існують потреби групи в певних ролях: не може група ефективно функціонувати, якщо переважна більшість її членів виконуватиме однотипні ролі. Роль “виконавця” має цінуватись у групі, як роль “генератора ідей”; у кожній групі має бути “критик”, бо лише фантазування “дослідників” або продукування ідей “креативщиками” нічого не варте без “фінішерів”, “реалізаторів ідей”, “координаторів”, а тим більше – “дипломатів”.

Далі перелік індивідуальних ролей представники мікрогруп, – без публічного оголошення, кому саме ці ролі належать, – презентують у великій групі, тобто в класі.

10. Аналіз наявності всього спектру ролей, необхідних для успішного функціонування малої групи, коли йдеться про розв’язання проблем, задач тощо в реальному шкільному класі. Переліки індивідуальних і групових ролей порівнюються між собою, відтак робиться висновок про те, яких ролей не вистачає в полі індивідуальних домагань та в групових очікуваннях шкільного класу.

11. Розподіл ролей у групі для виконання спільного групового завдання та власне виконання завдання. Ролі обираються учнями відповідно до власних преференцій і групових потреб. Спочатку учні обирають собі ті ролі, які їм до вподоби. З часом, коли всім стане зрозумілою специфіка ролей, вони можуть обирати й інші, протилежні ролі. Так, “дослідник” і “критик”, “оптиміст” і “песиміст”, “експерт” і “креативщик”, “аналітик” і “винахідник”, “організатор” і “інтуїтивіст” можуть помінятися капелюхами та ролями. Якщо виконання спільного навчального завдання добігає кінця, то можливий варіант, коли капелюхи<sup>4</sup> лежать перед учасниками на столі, а кожен, перед тим як висловитись, обирає собі той капелюх, який він вважає за потрібне. Але цей варіант прийнятний для тих ситуацій, коли технологія роботи з командними ролями добре засвоєна всіма учнями.

12. Оцінка успішності виконання спільного групового завдання та особливостей рольової взаємодії членів малої групи.

---

<sup>4</sup> Щоб унаочнити процес опанування ролей, можна виготовити матеріальні символи ролей у вигляді тих же капелюхів або інших їхніх аналогів: масок, кольорових хустинок на шию, значків, бджів тощо.

## **4. НАВЧАННЯ ГРУПОВИХ ФОРМ І ТЕХНІК ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ВТОРИННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ У ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

За даними ООН, у воєнному конфлікті на сході України загинуло понад 9 тисяч військових та цивільних осіб [39]. Величезне число загиблих, а також вимушених переселенців призвело до зростання кількості випадків гострого і травматичного стресу. За таких умов почастішали звернення потерпілих до психологів, психотерапевтів, соціальних працівників. Ідеться наразі про цілком доступну допомогу: розказавши свої болісні історії в безпечному, емпатійному (підтримувальному) середовищі, людина може таким чином знизити рівень тривожності, інтегрувати елементи травматичної пам'яті, зрозуміти свої переживання, підвищити опірність стресові та відновити психологічне здоров'я. Проте, як показав досвід, багато спеціалістів сфери “людина – людина” виявилися не готовими до такого співпереживання разом зі своїми клієнтами, відчувають непереборний страх, стикаючись з такого роду запитами. І тут не йдеться лише про професійну компетентність щодо методів і форм допомоги клієнтові в подоланні гострого стресу та постравматичних станів, а передусім про особисту готовність витримувати гнів, сум, безнадію, сум'яття пригнічених горем людей. Труднощів додає і те, що спеціалісти, як і їхні клієнти, перебувають у скрутній соціальній ситуації, адже є громадянами тієї ж країни, що і їхні клієнти.

До зниження особистісної опірності професійному стресу призводить дія низки чинників, частина з яких усвідомлюється, а частина – ні. Серед *усвідомлюваних* чинників слід назвати передусім організаційні (ситуаційно орієнтовані) [6]: низька заробітна платня, велике робоче навантаження та розпилення за численними напрямками роботи, відчуття ризику бути інфікованим під час роботи з клієнтами, перенесення професійних труднощів на власну

сім'ю, отримання наказів від керівництва не в межах професійної компетенції тощо<sup>5</sup>. До чинників, що не усвідомлювались, проте проявлялися в ході групового обговорення як тло найбільшого емоційного напруження, належать особистісно орієнтовані: емоційне ставлення до клієнтів і підлеглих (особливо коли проблеми клієнта схожі з проблемами спеціаліста); недостатня професійна підготовка з цього питання і робота без професійного супроводу (брак інтерв'язій, суперв'язій, балінт-груп); підвищена професійна відповідальність на тлі особистісної тривожності й настановлень перфекціонізму (коли спеціаліст бачить вихід лише в збільшенні зусиль без нарощування продуктивності); ігнорування своїх людських потреб, наприклад у відпочинку. Саме такі настановлення підтверджують статистику, що спеціалісти, які результатом своєї роботи вважають задоволення від позитивних змін у житті клієнта, схильні до вторинної травматизації [40]. Проведені заняття виявили, що ці чинники виявляються не лише щодо тих спеціалістів, які працюють на території проведення АТО (у зоні розмежування між Луганською чи Донецькою областями України і так званими ОРДЛО), а й щодо тих, хто надає допомогу різним групам військових та цивільних на інших територіях України. Зауважимо, що дослідники МакБрідже і Хомер наголошують на відповідальності самих спеціалістів за профілактичні дії по запобіганню вторинній травматизації та професійному вигоранню: хоч "організації мають відповідати і відповідають за управління стресом у робочих умовах, нерозумно і нереально окремому працівникові відмовлятися від відповідальності за подолання вигорання. Працівники мають повністю відповідати, по-перше, за розпізнавання стресу в самих

---

<sup>5</sup> Цю проблематику зібрано за результатами занять, проведених у м. Сєверодонецьку, – "Перша психологічна допомога переживцям" (21.11.2014 р.), у м. Києві – семінарів для соціальних працівників та психологів, які працюють з внутрішньо переміщеними особами та демобілізованими військовими та їхніми сім'ями "Турбота про себе для того, щоб піклуватися про інших. Психологічні причини ризику спеціалістів допомогальних професій" (24.04.2015 р.) та "Психологічні засоби відновлення рівноваги: методики релаксації та Mindfulness-усвідомлення сприймання життя" (23.02.2015 р.) – на запит Міністерства соціальної політики України.

себе, а по-друге, за кроки по його зменшенню чи регулюванню” [31, с. 394].

Пропонований нижче матеріал можна використати для формування програм занять, спрямованих на профілактику вторинної травматизації та професійного вигорання у спеціалістів системи “людина – людина”. Однією з основних групових форм роботи з такої профілактики є психоедукація<sup>6</sup> професійного стресу. Чому вона є важливою? Власне, тому, що психоосвіта:

- робить більш ефективним самоуправління, демістифікуючи процес відновлення після стресу шляхом пояснення біологічних, психосоціальних та соціопсихологічних аспектів його симптомів;

- дає спеціалістові інструмент роботи з клієнтом, оскільки, пояснюючи нейробіологічне підґрунтя стресу, спеціаліст стає “в очах” клієнта людиною, що допомагає, а не якоюсь загадковою, розумнішою особою, яка тільки контролює;

- дає змогу актуалізувати знання про стан, пов’язаний з “вторинною травматизацією” і “професійним вигоранням” як психологічними явищами, що супроводжують емоційне та фізичне виснаження в поєднанні з глибоким почуттям розчарування;

- виявляє сильні сторони спеціаліста;

- дає змогу віднайти способи подолання почуття безпорадності без знецінення незадоволених потреб.

Чому ми говоримо про важливість профілактики вторинної травматизації і професійного вигорання? Аргументи на користь профілактичної роботи незаперечні: виснаження психолога, психотерапевта в процесі надання соціальної та психологічної допомоги – основна причина впливу спеціалістів; вплив порушує безперервність допомоги; набирати, навчати і відправляти на місце подій нових спеціалістів дорого; неправильна оцінка запитів персоналу призводить до зниження якості наданих послуг; вторинний травматичний стрес негативно відбивається на особистому житті персоналу; фізично і психічно здоровий персонал більш стійкий до стресу в час лиха, більш спроможний ефективно справлятися з труднощами і краще відновлюється після надання допомоги в зоні катастрофи [40].

---

<sup>6</sup> Psychoeducation – англ. “психоосвіта”.

Основна ідея профілактики вторинної травматизації та професійного вигорання полягає не в тому, щоб їх контролювати, а в тому, щоб контролювати свою реакцію на стрес і використовувати знання про його дію, допомагаючи таким способом собі жити більш усвідомлено, керуючи силою реагування на травматичний стрес.

Серед методів і технік профілактики є як індивідуальні, так і групові. Зупинімося наразі на тих, які можна використовувати під час роботи з групою, тобто на *стратегіях групових втручань*. Вони вимагають:

1. Визнати, що вторинна травматизація та професійне вигорання можуть бути в будь-кого і це не недолік. Таке визнання допомагає створити умови для активного обговорення проблеми і її глибинних причин у колективі. Тут добре, особливо на перших заняттях, розказати про нейробіологію мозку, особливості функціонування його лівої (що відповідає за логічну, структурну, мисленнєву функції) та правої (що керує емоційною, творчою функціями, зчитує невербальні сигнали) півкулі [28]. Важливість наданої інформації визначається ще й тим, що цей матеріал можна використовувати в консультуванні клієнтів, зосереджуючи увагу на потребі їхнього мозку в інтеграції між логічним і емоційним “Я”. Далі варто зупинитися на значущості зв’язку між інстинктивним нижнім поверхом триєдиного мозку – рептильним, що відповідає за інстинктивну дію, забезпечує виживання, – і вдумливим верхнім – неокортексом, що відповідає за встановлення логічних зв’язків та прийняття рішень, особистісне самоусвідомлення, дотримання моральності в стосунках, співпереживання. Ще одна частина – та, що посередині, – має вигляд мигдального горіха; вона входить до лімбічної системи і має назву “амигдалина”, відповідає за емоції, пам’ять, сон та ін. У цій частині за участю верхнього мозку відбувається переробка страху, тривоги та інтеграція травматичного досвіду.

2. Навчитися виявляти й усвідомлювати прояви вторинної травми – найперший і очевидний засіб захисту від неї. Ми пропонуємо скористатися для цього спеціальними опитувальниками (див. у кінці цього розділу). Відповівши на поставлені запитання, соціальні працівники та інші “допомогальні” фахівці зможуть виявити в себе ознаки вторинної травматизації. Опитувальники можна заповнювати самостійно або разом з колегами, а потім обговорити результати в групах професійної підтримки, із психотерапевтом або із суперві-

зором. Далі варто з'ясувати, які в опитуваного мотиви перебування на посаді спеціаліста; які потреби він задовільняє, а які – ні. Такий самоаналіз дасть змогу переформулювати професійні цілі, зробити їх більш реалістичними. Слід обов'язково спробувати виявити, які професійні компетенції є в спеціаліста, щоб протидіяти вторинній травматизації та професійному вигоранню.

3. Ввести в організаційний процес регулярні тайм-аути, що забезпечують “відновлення” спеціаліста в той період, коли “бата-рейка сил потребує заряджання через те, що вона розрядилась”<sup>7</sup>. Для цього спеціаліст повинен переключитися із взаємодії з клієнтами на інший вид діяльності: навчання, збирання матеріалів, роботу з документами тощо. У цей час ним мають опікуватись інші співробітники. Здавалось би, цей спосіб є неприйнятним і неефективним, проте це не так – раціональний розподіл часу навантаження спеціаліста дає змогу запобігти перевантаженню. Окрім того, важливо знижувати по змозі “планку” перфекціоніста, уміти приймати свою неідеальність у роботі з клієнтами.

4. Частіше використовувати таку форму групової роботи, як “групи відреагування”, що вже добре зарекомендувала себе. Суть її в тому, що відбувається вербалізація емоцій та переживань, які супроводжують професійну діяльність. Ці групи добре проводити у форматі групового аналізу за аналогією з групами С. Славсона, З. Фукса, А. Біона з ведучим “диригентом” [33]. Група має чіткий сетинг-формат: тривалість (1,5 години), правила (вербалізація своїх почуттів та емоцій, тобто відреагувати через символічне – слова, а не дії; говорити перше, що спадає на думку; не оцінювати і не критикувати інших), кількість учасників – до 12 осіб. Роль ведучого, “диригента” – це модерація тих смислів, які учасники вносять у групову взаємодію, позначення і пояснення потреб та емоцій. Іноді ця модерація може полягати в інтерпретації чи констатації особливостей фантазій та фіксації символічного простору розмов у групі. Групи краще проводити на постійній основі (один раз на тиждень

---

<sup>7</sup> Ця метафора була вдало використана капеланом Василем з Івано-Франківщини в ході реабілітаційної програми для психологів-волонтерів, які працюють з військовими на ротації та у військових шпиталях (вересень 2015 року).

чи на два тижні) протягом усього періоду виконання певної діяльності.

5. Для фокусування на емоційному пропрацюванні стресу та стабілізації стану використовувати різноманітні техніки, наприклад: черевне дихання (дихання сонячним сплетінням, або сплетінням Зодіяка); вправи на прогресуючу м'язову релаксацію за Джекобсоном; вправи на візуалізацію.

**Черевне дихання.** Покладіть одну руку на живіт на ділянку сонячного сплетіння, а другу – на грудину. Та, яка лежить на грудині, має фіксувати відсутність дихання, а та, яка на животі, – активне дихання. Управління диханням – це дієвий засіб впливу на тонус м'язів та емоційні центри мозку (лімбічну систему). Повільне і глибоке дихання (за участі м'язів живота) знижує збудливість нервових центрів, сприяє м'язовому розслабленню, тобто релаксації. Часте (грудне) дихання, навпаки, забезпечує високий рівень активності організму, підтримує нервово-психічну напруженість (тобто коли потрібно активізуватись – використовуйте грудне дихання).

Сидячи або стоячи, по змозі розслабте м'язи тіла і зосередьте увагу на диханні. Під лічбу 1-2-3 повільно і глибоко вдихніть (при цьому живіт випинається вперед, а грудна клітка залишається нерухомою). Продовживши лічбу, на 4-5-6 затримайте дихання. Потім слід плавно видихнути під лічбу 1-2-3-4-5-6. Знову затримати дихання перед наступним вдихом під лічбу 1-2-3. Уже через 3-5 хвилин такого дихання ви помітите, що ваш емоційний стан значно поліпшився.

**Метод Джекобсона.** Прогресивна м'язова релаксація, що досягається почерговою зміною первинної напруженості і подальшого розслаблення м'язів [9]. Процес вловлення напруженості в м'язах і відчуття м'язового розслаблення сприймається через концентрацію уваги на них. Нагадаємо, що всі м'язи тіла поділяються на шістнадцять груп: від м'язів верхніх кінцівок (від кисті до плеча ведучої руки) до м'язів лоба (лоб, очі, рот), шиї, грудної клітки й живота і далі – до м'язів нижніх кінцівок (від стегна до стопи спочатку ведучої ноги). Особливістю вправи є те, що відбувається короточасне, 3-5-секундне, напруження першої групи м'язів, які потім повністю розслабляються – наче відкидаються; увага спеціаліс-



та зосереджується на відчутті розслаблення на цій ділянці тіла. У ході бесіди з групою тренер пояснює механізми лікувального впливу м'язової релаксації, підкреслюючи, що основною метою методу є досягнення розслаблення м'язів у спокої. Відтак з учасниками групи проводиться навчальний сеанс, який складається з кількох послідовних етапів. Відповідно до інструкції учасники мають влаштуватися якнайзручніше, заплющити очі, розслабити пояс чи зняти одяг, що заважає, і зосередитися на диханні. Вправи починаються зі слів: “Готові? Почали!”.

У завершальній частині тренер перераховує всі м'язи, які активізувалися і розслаблялися, і пропонує учасникам розслабити їх ще більше. Перехід до уваги здійснюється під лічбу від десяти до одного. Нервово-м'язове розслаблення є навичкою, яка може бути розвинена тільки за допомогою постійного тренування, здійснюваного як під керівництвом ведучого, так і в домашніх умовах.

Щоб запобігти проявам вторинної травматизації, психологи і соціальні психологи у своїй повсякденній практиці мають активніше вдаватися до найпростіших і найдоступніших *технік візуалізації*.

### **“Лейбл, або Ярлик”**

Якщо Вам не дає спокою нав'язлива негативна думка, треба подумки відсторонитися від неї, не дозволяючи їй заволодіти Вами, і немовби спостерігати за нею збоку. Дія цієї техніки посилиться, коли Ви уявите, що починаєте виконувати якісь дії над нею. Наприклад, розглянете її, ніби бризнете на неї фарбою з балончика, позначивши кольором (отруйно-фіолетовим, помаранчево-жовтим чи якимось іншим), і вже тепер спостерігатимете збоку.

Негативні думки мають силу тільки над Вами і тільки в тому випадку, якщо Ви реагуєте на них страхом, тривогою. Вони отримують цю силу від Вас. Як тільки Ви перестаете на них реагувати, вони втрачають владу. Скажіть: “Це всього лише негативна думка!”. За даними Д. Кехо, ця техніка допомагає в трьох випадках із чотирьох [13].

## ***Перебільшення***

Як тільки з'являється негативна думка, спробуйте довести її до абсурду, зробіть її смішною.

Крім цих запропонованих технік візуалізації, подаємо до Вашої уваги ще дві досить цікавих, на наш погляд, *методики виявлення ознак професійного вигорання*.

### ***Діагностика рівня дистресу***

*Інструкція:* Прочитайте кожен блок запитань окремо і просто подумайте над ними. Відмічайте, які думки і почуття з'являються у Вас. Головне – залишайтеся відкритими до того, що відбувається з Вами. Зважайте як на зовнішні, так і внутрішні прояви.

1. Як Ви оцінюєте свій емоційний стан у кінці кожного робочого дня і робочого тижня? Коли Ви залишаєте робоче місце, то які думки, почуття, тілесні відчуття помічаєте в собі? Як Ви почуваетесь по дорозі на роботу? По дорозі додому? Приходячи додому? Через годину після повернення додому? Коли лягаєте спати? Чи сниться Вам робота? Якщо так, то які теми й образи цих снів? Чи помічаєте Ви, що якісь дні для Вас більш важкі, а якісь начебто легші? Чи можете Ви виявити в цьому якусь закономірність? Чи існують певні клієнти або типи клієнтів, відносини з якими для Вас найбільш стресогенні? Чи усвідомлюєте Ви, чому вони такі складні для Вас? Чи завжди це так? Чи існують певні робочі обов'язки або завдання, виконання яких викликає у Вас стрес? Чи усвідомлюєте Ви – чому? Як впливає на Вас робочий графік?

2. Як Ви використовуєте свій вільний час? Що допомагає Вам розслабитися? Як довго Ви відновлюєтеся по закінченні робочого тижня? Чи використовуєте Ви ліки, алкоголь, азартні ігри, особливу їжу або ходіння по магазинах, щоб відновити рівновагу? Чи потребуєте Ви алкоголю або снодійного, щоб нормально спати? Чи помічаєте Ви, що у Вас з'явилися певні стійкі особливості – зміни в емоційній сфері, зайва напруженість, замкнутість, пригніченість, хронічна втома або цинізм? А може, Ви самі не помічаєте змін, але Ваші близькі говорять Вам про це? Які зміни у своїй поведінці Ви помічаєте? Чи робите Ви щось таке, чого зазвичай не робили раніше? Що Ви перестали робити з того, що зазвичай робили раніше? Які зміни у своєму тілі і своєму здоров'ї Ви помічаєте?

3. Чи змінилися Ваші стосунки зі своїм тілом – фізичні вправи, дієта, сексуальність, тілесна напруженість або постава? Які зміни відбулися у Ваших стосунках з оточенням: колегами, друзями, партнерами, дітьми та іншими членами сім'ї, сусідами, сторонніми? А як щодо Ваших стосунків із самим собою? Що змінилося? Що Ви хочете змінити, але не можете? Що Вам здається найбільш цінним результатом щойно виконаної роботи?

### ***Чинники, що впливають на травматизацію***

*Особливості роботи:* Наскільки я вільний у виборі і можу керувати своєю ситуацією на роботі? З якою групою (сім'ї загиблих, молодь) я працюю?

*Роблю я роботу:* а) яка мені подобається? б) яка мені підходить? в) у якій я відчуваю себе компетентним? г) чи відповідає моя робота моїм цінностям і переконанням?

*Особливості клієнтів:* З яким контингентом я працюю? Скільки клієнтів я приймаю: щодня? щотижня?

Чи збалансоване моє навантаження з точки зору кількості роботи і різноманітності проблематики, пропонованої клієнтами?

Чи є клієнти, з якими мені найбільш приємно працювати? Чому? З якими клієнтами мені найважче працювати? Чому? Які інші фактори, що впливають на мене, пов'язані з клієнтами?

#### *Особливості ситуації на роботі:*

Чи достатньо в мене організаційної підтримки? Чи підтримують мене колеги (всередині організації та поза нею)? Чи забезпечений я достатньою мірою супервізорською підтримкою? Які є інші фактори, пов'язані із ситуацією на роботі?

Отже, вторинну травматизацію та професійне вигорання можна позначити як емоційне та фізичне виснаження, коли спеціаліст сприймає свою професійну діяльність з почуттям розчарування та безнадії. Загальні поведінкові прояви вторинної травматизації доповнюються нереалістичними очікуваннями від своєї діяльності та загальним робочим перевантаженням. До ефективних механізмів подолання вигорання чи запобігання йому належить передусім визнання самого факту вторинної травматизації та професійного вигорання в середовищі колег, пошук особистих методів профілактики і зниження емоційного перевантаження шляхом використання групових форм взаємопідтримки.

## **5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ У НОВОСТВОРЕНІЙ ГРУПІ**

Розуміння психологічних процесів, які відбуваються в групі, що була нещодавно створена або виникла сама по собі, має значення для вироблення стратегії навчальної та виховної роботи в ній. Ознаками взаємодії в освітньому середовищі є тривалі безпосередні контакти між членами групи, взаємні впливи членів групи один на одного та участь у спільній діяльності.

На цей час новостворені групи досліджені ще недостатньо. Загалом відомо, що на початкових етапах групової динаміки у членів групи активізуються адаптаційні процеси, виявляються ситуативні та групові лідери, а також усталюються прийнятні в даній групі моделі поведінки. Вважаємо дотичним до проблематики новостворених груп питання появи нових членів у групах освітнього середовища. За результатами досліджень П. П. Горностая і його колег, зміна структури чи конфігурації групи приводить до втрати рівноваги в структурі групової ідентичності. При цьому активізуються процеси групової динаміки, які здебільшого ведуть до формування нової структури групової ідентичності [27] і, додамо, до формування рольової структури групи. Серед загальногрупових особливостей новостворених груп – дискомфорт, який на перших етапах відчувають члени групи, та необхідність вибудовування границь як для членів групи, так і для групи в цілому.

Окреслимо основні особливості поведінки і взаємодії в новостворених групах. У кожній групі існує своя рольова структура як набір ролей, моделей поведінки, що стають більш або менш прийнятними саме в цій групі, і члени групи про це знають. Рольове спілкування в межах конкретної групи відбувається з урахуванням статусів, займаних членами групи позицій та функцій у групі, які вони беруться виконувати. Лідерство, згуртування і виникнення груп взаємних симпатій, конфліктність та узгодженість групових рішень є обов'язковими проявами групового процесу.

Людині властиво ставитися певним чином до інших людей, подій, що відбуваються, та ситуацій, у які вона потрапляє. Ставлення визначають як психологічний зв'язок людини з навколишнім світом. Психологічні ставлення людини являють собою, за В. М. Мясіщевим, цілісну систему індивідуальних, вибіркового свідомих зв'язків людини з різними сторонами дійсності; ця система виражає особистісний досвід людини і визначає її дії та переживання [24]. Взаємини в учнівському колективі передбачають виникнення симпатій, емоційної прихильності та широкої гами динамічних, ситуативних взаємних ставлень. Разом з тим учні здатні прогнозувати можливі ставлення однокласників, які враховуються ними під час взаємодії. Такі очікування можна співвіднести з реальними ставленнями окремих учнів і класу в цілому.

Якщо порівняти співвідношення очікувань учня і реальне ставлення до нього однокласників, то кращого ставлення частіше очікують дівчата, а юнаки сподіваються на адекватне. За критерієм “очікування однокласників – ставлення учня” серед тих, хто ставиться гірше, ніж від нього очікують однокласники, переважають дівчата, а ставляться краще, ніж очікують від них, – хлопці. Порівняння очікувань учня і реальне ставлення до нього однокласників показує, що в хлопців очікування гірші, ніж ставлення однокласників до них. І лише за критерієм “ставлення учня – очікування однокласників” результати виявилися в цілому однорідними для всіх груп учнів [16]. Важливим підсумком проведеного дослідження є, на наш погляд, те, що рольові характеристики у вигляді вербальних і невербальних оцінок дій учня, вказівок щодо його подальшої діяльності, які дають спонтанно вчителі, знаходять відображення в рольовій ієрархії учнів. Це свідчить про значну частку непрогнозованого впливу вчителя на учнів. Вплив рольових характеристик поширюється не тільки на індивідуальну сферу, а й на групову та зачіпає взаємні очікування і ставлення старшокласників [там само].

Склад шкільного класу протягом періоду навчання не залишається постійним. Він змінюється, адже дехто переходить до іншої школи та залишає клас, а на це місце приходять нові учні. Вхідження до нової групи тягне за собою період адаптації, ускладнюється переживаннями новачка і можливими міжособовими конфліктами. Теоретичний аналіз літератури показав, що якщо клас перебуває на високому рівні розвитку і наближається до колективу, то

члени групи авансують новачка довірою і припишуть йому позитивні якості, а в навчальних групах порівняно невисокого рівня, з негативними взаєминами між членами групи, на новачка буде поширюватися загальне негативне ставлення учнів одне до одного [29]. На практиці все набагато складніше, оскільки існують різнорівневі фактори виникнення й розвитку ставлення до нових членів групи. Серед них і цінності та смисли, що циркулюють у полі групи, і ролі уявлення членів групи про прийнятну поведінку, які певним чином вписуються в рольову структуру групи. Велике значення має підтримка новачка чи її відсутність з боку формальних і неформальних лідерів та членів групи, а також звичайно поширене явище психологічної сумісності.

На початковому етапі розвитку групи “порядком денним” передбачається усталення, формування групової ідентичності. Педагогові слід придивлятися, звертати увагу на емоційний комфорт учнів, щоб вони почувалися добре, мали відчуття підтримки, “ліктя”, відчували, що “ми – свої”, “ми робимо спільну справу – навчаємося”.

На основі створених педагогом засад навчальна група буде підтримувати ті чи ті цінності й керуватися певними правилами в разі виникнення конфліктних ситуацій. Вплив оцінок референтних учителів щодо нового члена групи може підсилюватися або послаблюватися залежно від вікових особливостей школярів. У початкових класах думка вчителя для учнів є високоавторитетною, не піддається критиці і школярі у своєму ставленні до новачка безпосередньо орієнтуються на позицію вчителя щодо нього. Взаємини класу з новим учнем будуть розвиватися сприятливо, якщо вчитель до нього прихильний [15].

У підлітків авторитет учителя вже не є настільки безумовним, а тому позиція, яку займуть однолітки щодо новачка, буде залежати від норм, які склалися в класі. Можливе цькування, прояв ефекту “опудала”. Впливи вчителя вже не будуть сприйматися так однозначно.

Вважаємо, що те, як прийме клас новачка, не залежить однозначно від його особистісних рис і комунікативних умінь. Існує групове свідоме і несвідоме, які можуть або “приймати”, або “відторгати” ту чи ту особу. Хоча навіть досвідчені педагоги часом піддаються спокусі пояснювати процеси, коли учень, який посідав

високе становище в одному класі, після переходу в інший опинявся в несприятливій ситуації, наприклад, тим, що риси, які в одному класі оцінюються як позитивні, в іншому сприймаються вже як негативні [там само]. Неформальні лідери будуть впливати на членів колективу, самі здійснювати організаційні словесні впливи на інших.

Прихід навіть однієї нової людини в малу групу приводить до переструктурування соціометричних зв'язків усередині неї. Група може чинити цьому спротив, не приймати новачка. Вважається, що відносний вплив приходу новачка на зміни в структурі групи буде обернено пропорційним величині групи [27]. Наприклад, прихід новачка буде помітним у класі і майже непомітним у межах школи. Проте ми не можемо цілком погодитися із цим твердженням, оскільки велике значення має особистість новачка: один буде більш впливовим, а інший – менш впливовим. Важливими будуть лідерські риси новоприбулого, його статус, харизматичність.

Завдяки дослідженням встановлено, що одним з феноменів групоутворення є спонтанний вибір групою одного чи декількох лідерів [18]. Додамо, що, за нашими спостереженнями, коли немає вже обраних лідерів, лідерську функцію, якщо цього потребує ситуація, бере на себе інша людина. На жаль, вплив ситуацій на функціонування рольової структури малих груп досі докладно не досліджувався.

Навряд чи особливості тимчасових колективів (маються на увазі літні табори і т. ін.) однозначно і повністю справджуються щодо постійних, усталених груп. Проте має сенс взяти до уваги ігрові форми роботи, застосування яких цілком доцільне в таких колективах. Згадані форми сприяють позитивному емоційному фону, викликають інтерес, дають упевненість, задоволення, розвивають взаєморозуміння.

Досвідчені педагоги знають, що велике значення має початковий період організації життя і діяльності новоствореного класу. На цьому етапі набагато простіше спрямувати учнів у бажаному напрямку, налагодити ефективну взаємодію. Тому важливо приділити особливу увагу тому, як здружити учнів.

Я. Л. Коломінський виділив, зокрема, дві основні стратегії педагогічного впливу, а саме керівництво взаємодією через зміну

взаємовідносин і керівництво взаємовідносинами через цілеспрямовану організацію спільної діяльності та взаємодії [15]. На першому етапі розвитку групи взаємовідносини як такі тільки формуються, тому йдеться не про їх зміну, а про налагодження, про те, що, безумовно, сам учитель задає стиль, ціннісне навантаження і смисли взаємодії. Учні завжди дуже позитивно реагують на щире, добре, справедливе ставлення педагога, його настановлення на допомогу. На початковому етапі в новостворених групах ключовою стає майстерність педагога, яка включає, у тому числі, його організаторські здібності та вміння.

Завданням педагога під час роботи з новоствореною групою буде здійснення таких впливів, організація таких форм роботи, які дадуть змогу якнайшвидше перевести щойно створений клас на більш високий рівень розвитку. У цей час потрібно регулювати становлення взаємин нового учня з однокласниками. Дослідники зазначають: швидше проходять відповідні шаблі розвитку колективу ті навчальні групи, які здійснюють зворотний зв'язок у груповій взаємодії, здебільшого з приводу спільної справи, беруть участь у спільній діяльності. На початковому етапі формування колективу важливо дати можливість кожному учню “розкритися”, проявити себе з найбільш вигідної сторони, створити про себе “гарне враження”. Психологічна дистанція характеризує ступінь внутрішньої, суб'єктивної спільності з партнером і ступінь “розкриття” в спілкуванні з іншими; вона може бути близькою і неблизькою. Психологічна позиція являє собою систему ставлень особистості за параметром домінування-підпорядкування. Знак взаємин характеризує симпатію, антипатію і нейтральне забарвлення відносин. Ці параметри проявляють себе в справжніх, приписуваних та демонстрованих відносинах [19]. Справжнє ставлення полягає в безпосередньому переживанні ставлення до партнера і не обов'язково проявляється назовні. Демонстроване ставлення є зовнішнім проявом справжнього ставлення. Приписуване ставлення – це уявлення людини про те, яким є справжнє ставлення до неї з боку партнера по взаємодії.

На цьому етапі, який відповідає етапові адаптації, слід максимально прояснити зазвичай не зовсім усвідомлювані членами групи тенденції, наявні в колективі. З ким хочеться сидіти за однією партою? Ким хочеться бути в колективі? До чого прагне колек-



тив? Хто підходить на роль лідера? Важливим є прояснення мотиваційних моментів: До чого прагнуть члени групи? Що для них є цінним? Якою цінністю вони не поступилися б ні за яких умов? Обговорення таких питань сприяє формуванню ціннісних засад взаємодії у новоствореній групі.

Цікавою видається розроблена Т. В. Бендас методика розвитку взаємодії, яка є модифікацією методики О. С. Залужного. Вона містить низку завдань, які доведеться виконувати членам новоствореного колективу [3]. Наприклад: “Уявіть, що вашій групі доведеться поселитися в гуртожитку. Там є дві двомісні кімнати, дві тримісні, а інші кімнати – чотиримісні. Сядьте поруч “по кімнатах” так, щоб усі були задоволені, причому першими заповнюються двомісні і тримісні кімнати. Почали!”. Або таке завдання: “Намалюйте на дошці будинок таким чином, щоб було використано якомога меншу кількість елементів (рисок, кружечків тощо) і щоб кожен узяв участь у малюванні. Почали!”. Або ж дається завдання скласти групою розрізану перед цим на 25 частин картинку. (Докладніше із завданнями можна ознайомитися в книзі [3, с. 64-65]).

Розглядаючи означений Я. Л. Коломінським [15] другий напрямок педагогічного впливу, зупинімося на організації взаємодії у формі гри. Гра має внутрішньо властиві їй безумовні переваги, які полягають у тому, що її учасники глибоко “занурені” в процес ігрової діяльності. Гра викликає такі емоції, як інтерес, задоволення. Вона також пов’язана з розумінням учасниками того, що під час гри можна спробувати нові форми і стратегії поведінки, оскільки знімається страх надмірної відповідальності за помилку. Зокрема, гра може бути інтелектуальною (наприклад, складання кросвордів, написання криптограм, використання казкових сюжетів на уроках математики та ін.). Також гра може бути спрямована на більш глибоке пізнання учнями одне одного, і на початковому етапі розвитку групи цей напрямок може бути визнаний за один з найбільш важливих. Учні завжди із задоволенням беруть участь у таких іграх. Це можуть бути ігри в зашифровані в пантомімі слова, “асоціації” (постановка питань щодо того, з ким або чим асоціюється та чи та людина, наприклад: “Якщо це книга, то яка?”) та ін. Позитивний ефект має організація проектної діяльності, коли весь клас залучається до виконання якогось масштабного досить довготривалого (залежно від віку учнів) проекту, який повинен бути розроблений з

урахуванням особливостей та уподобань самого вчителя (це може бути, наприклад, інтерклуб або літературний альманах), але обов'язково такий, що розкриває здібності самого вчителя і є актуальним та цікавим для учнів. Можемо запропонувати розроблений нами проект “Молодіжний парламент” [17].

Можна порекомендувати до використання докладно розроблену в методичному плані В. І. Войтком особистісно-рольову гру під час організації навчального процесу, зокрема семінарських занять [22]. Вона базується на таких основних у навчальному процесі ролях: ведучий, ерудит, опонент, рецензент, оцінщик, організатор та консультант (серед них є більш або менш престижні). Кожна роль передбачає певні вимоги й правила щодо поведінки і спрямування активності учня. У ході підготовки та проведення заняття виконувані ролі закріплюються за тими чи тими учнями або студентами.

О. О. Бодальов підкреслював, що від того, як люди відображають та інтерпретують образ і поведінку, а також оцінюють можливості одне одного, багато в чому залежить характер їхньої взаємодії і результат, якого вони досягають у спільній діяльності. Тому вважаємо одним з ефективних напрямків роботи з новоствореними групами ігри, спрямовані на більш глибоке пізнання учнями одне одного.

Можна запропонувати методики, спрямовані на взаємодію [30]. Для групової роботи вдалим видається поділ класу на мікрогрупи (краще, коли до групи входить не більше як сім учасників). Кожній групі для зручності присвоюється порядковий номер. Далі здійснюється розподіл функціональних зв'язків між ними. Якщо кількість груп парна, то, скажімо, група 1 працює з групою 2, і навпаки. Якщо кількість непарна, то схемою функціонального зв'язку повинен бути замкнений ланцюг.

**“Образ улюбленого учня”.** Учасникам пропонують уявити, що вони стали вчителями, і скласти для кожного короткий опис образу можливого улюбленого учня. Після того, як цей етап буде пройдений, відбувається своєрідний ігровий обмін інформацією. Наприклад, представник групи 1 зачитує опис образу для когось із групи 2, не називаючи при цьому прізвища, а вони намагаються визначити, кого він стосується, та ін.

**“Запропоновані незакінчені речення”.** За такою ж організаційною схемою класові пропонують перелік незакінчених речень, й учні письмово складають фрази так, наприклад, як би це зробив, на їхню думку, конкретний учень. У разі виконання завдання проявляється ставлення учня до однокласників, школи, оприявнюються деякі особливості емоційної сфери його особистості.

**“Графічний символ особистості”.** Організаційна схема охоплює такі етапи: розподіл класу на групи, визначення функціональних зв'язків між ними, інструктаж щодо змістового аспекту взаємодії, ігровий обмін інформацією та заключна бесіда. Як змістовий аспект взаємодії можна використати таке завдання: спробувати особистість кожного учня виразити через певний, найбільш характерний для нього (на думку групи), графічний символ. При цьому такий символ повинен відображати не зовнішні форми поведінки учня, а його особистісні риси, наприклад: “Ця людина – як золото!”.

**“Учитель очима учнів”.** Учневі пропонується перелік позитивних і негативних рис особистості, які можуть бути у вчителя. Потім він повинен вибрати з них п'ять найбільш важливих, на його думку, і п'ять найбільш небажаних. (Зауважимо, він не стільки оцінює вчителя, як обирає важливі для нього особистісні риси). Після цього проводиться їх ранжування: від найбільш важливих до менш важливих і від особливо небажаних до менш небажаних. Учень має назвати тих учителів, хто найближче стоїть до його ідеалу, а також тих, кому, на його думку, слід було б позбутися деяких, зазначених ним, негативних рис.

Отже, взаємодія у новостворених групах потребує з боку вчителя спрямованих організаційних зусиль з урахуванням особливостей навчальної групи. Вважаємо за доцільне ширше використовувати ігрові і проектні методи, що сприятиме усталенню рольової структури групи, розширенню індивідуального рольового репертуару учнів, об'єктивації і корекції їхніх взаємних ставлень та очікувань.

## 6. ГРУПОВА ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКІВ І КЛАСУ: ЯК ДОСЛІДИТИ ТА СКЕРУВАТИ ПРОЦЕС

*Традиційні способи взаємодії батьківського, педагогічного та учнівського колективів закладів освіти.* Через постійне реформування освітньої сфери часом складно, а то й неможливо закріпити деякі процеси як норми взаємодії в освітньому просторі. До того ж є низка процедур, які не піддаються реформуванню. Так, взаємодія педагога або класного керівника з батьками учнів зводиться зазвичай до батьківських зборів, де обговорюються результати навчання дітей, заплановані заходи та потреби школи у фінансовій допомозі. Ми можемо скільки завгодно говорити про необхідність інших форм взаємодії, але на практиці до цих, інших, форм учасники освітнього процесу вдаються, на жаль, дуже рідко.

Розгляньмо відтак деякі з традиційних форм роботи, що мають свою історію.

Так, *батьківські збори* зазвичай відбуваються на початку року, наприкінці семестру та під кінець навчального року. Педагоги вважають, що такий графік зустрічей з батьками найбільш ефективний, коли йдеться про вирішення нагальних проблем учнів та школи. Зазвичай на класних батьківських зборах обговорюються завдання навчально-виховного процесу, планується та обговорюється структура виховного процесу, визначаються стратегічні лінії співробітництва батьків і школи, розглядаються актуальні педагогічні проблеми, підбиваються підсумки роботи за навчальний рік [1]. Але на батьківських зборах можна використовувати й інші форми роботи. Наприклад, дієвими можуть бути *лекторії* з актуальних тем розвитку дитини, її соціалізації, вибору майбутньої професії; *консультації* з питань виховання дитини; *міні-тренінги* з навчання батьків основ спілкування з дитиною, ознайомлення з особливостями вікового розвитку. Також до цікавих форм роботи належать *семінари*, які можуть проводити залучені для цього фахівці: психологи, соціальні педагоги, юристи та ін.

Ще однією традиційною формою роботи з батьками та учнями є *організація та проведення свят* у класі та школі. Перед учителем стоїть завдання залучити батьків до спільної праці з учнями для проведення свята. Так, батьки можуть допомагати в оформленні свята, підготовці костюмів, сценарію, організації “солодких” столів. Вважається доброю традицією проведення “ексклюзивних” шкільних свят, які будуть новацією, винаходом, проектом тільки цього класу і які проводитимуться щорічно. Такі традиції допомагають дітям і батькам налагодити спілкування, виробити традиції класу та зберегти в пам’яті учнів особливі спогади про спільну взаємодію. Процес підготовки й проведення свята відіграє виняткову роль у формуванні сприятливого соціально-психологічного клімату в класі, дає змогу учням та їхнім батькам проявляти свої здібності й уміння.

Багато років було традицією *виїжджати на екскурсії та природу* всім класом разом з батьками і вчителями. Але останнім часом ця традиція почала згасати. Причиною може бути підвищення відповідальності організаторів за безпеку дітей під час поїздки, небажання батьків “заморочуватися”, нерівність у доходах сімей учнів, що ускладнює планування екскурсії для всього класу. І це, звичайно, прикро, адже спілкування в невимушеній атмосфері поїздки зближує дітей за інтересами, сприяє налагодженню їхніх стосунків як з батьками та вчителями, так і з однолітками.

Якщо говорити про взаємодію батьків та учнів, то слід звернути увагу на вплив класного керівника на цей процес і можливість з його боку керувати такою взаємодією. Класний керівник відповідає за виховну роботу в класі, організацію заходів та стан навчальної успішності учнів. До співпраці він може залучати батьків, які хочуть та можуть допомагати. Так, останнім часом до вирішення нагальних проблем школи усе більше залучаються шкільні батьківські комітети. Отож процес спільної взаємодії має розгортатися за декількома векторами: коли процес спрямовується класним керівником, коли він ініціюється батьками і коли його започатковують і підтримують самі учні.

Розгляньмо ці вектори більш детально.

Класний керівник може бути ініціатором багатьох спільних справ батьків та учнів, бо традиційно в його обов’язки входить ор-

ганізація виховного процесу в класі. Це можуть бути й свята, й екскурсії, й інші форми роботи. Головне – залучити до спільних справ усіх учнів та максимально можливо кількість батьків, адже це загальні заходи для всього класу.

Заходи, організовані батьками, можуть мати локальний характер та “відсікати” частину учнів і батьків від процесу. Причини такого “відсікання” можуть бути різними: матеріальний стан сім’ї, неприязні відносини, виведення групи дітей в стан “особливих” тощо. Бажано, щоб класний керівник не тільки розумів складнощі, а й контролював по змозі наслідки соціально-психологічного клімату в класі.

Ініційовані учнями заходи також можуть бути локальними й призводити до фрагментації класного колективу. Важливим для педагога чинником тут виступає підтримка з боку батьків та можливість здійснення таких заходів силами учнів. Учням старших класів під силу підготувати й масові загальношкільні заходи. Це можуть бути якісь акції, флешмоби, благодійні справи і т. ін. Важливо підтримати дитячу ініціативу та в разі необхідності допомогти учням у підготовці та проведенні спланованих ними заходів.

Отже, взаємодія батьків та учнів може відбуватися сама собою, але вчителям усе ж таки бажано долучатися до цього процесу та скеровувати його задля ефективного розвитку спілкування та групової взаємодії учнів і батьків.

***Методи дослідження групового процесу в освітньому просторі.*** Групова взаємодія є дієвим засобом формування соціально-психологічного клімату в класі та розвитку соціальних навичок учнів. Так, за допомогою різноманітних заходів можна не тільки дослідити, а й розвинути соціальні навички класу щодо налагодження контактів та формування соціальної культури взаємодії.

Соціально-психологічний клімат найчастіше вивчають за допомогою тестів та опитувальників. При цьому можна використовувати не тільки традиційні, відомі опитувальники, а й складати власні анкети, які відображали б специфіку досліджуваного колективу. До таких заходів слід долучати психолога навчального закладу; він має підготувати пакет методик дослідження, а також провести аналіз отриманих даних з подальшою організацією низки заходів, що

сприяли б налагодженню соціально-психологічного клімату в цьому класі.

Для дослідження взаємодії учнів та батьків психолог може скористатися такими традиційними формами роботи, як анкетування, опитування, консультування, спостереження і т. ін.

*Спостерігаючи* за учнями, учитель або психолог можуть принаймні зрозуміти, яка форма взаємодії властива сім'ї учня, які стратегії він обирає для спілкування, як проявляє свою ініціативу. *Опитування* учнів та батьків допомагає з'ясувати можливості розвитку сімейних традицій, сприйняття себе та інших у колективі, бажаність ініціативи або неможливість її проявити. Стають зрозумілими також причини можливого таврування деяких учнів класом чи батьківським колективом.

*Анкетування* висвітлює можливі причини того чи іншого ставлення до учнів, до їхніх ініціатив та активізації групової взаємодії.

У квітні 2015 року нами було проведено анкетування батьків щодо можливості групової взаємодії між ними та учнями класу, де навчається їхня дитина. У дослідженні брали участь батьки, учні та вчителі. Питання стосувалися особливостей взаємодії між учнями, між батьками, між учителями, між учнями й батьками, між учнями й учителями, між учителями й батьками. У результаті подальшого аналізу було з'ясовано, що на запитання *“Хто з батьків найбільш авторитетний для Вас?”* із 55 батьків 27 узагалі не відповіли, а 9 відповіли, що ніхто. Деякі батьки написали, що взагалі не знають інших батьків або знають тільки голову батьківського комітету. На запитання *“Кому з батьків класу Ви б довірили повезти дітей на екскурсію?”* 28 відповіли, що довірили б деяким батькам (без називання конкретних імен) або вчителю.

Можемо констатувати, що залучення батьків до шкільних справ дітей – процес надскладний. Багато хто з них вважає, що школа має вирішувати “свої” проблеми самостійно, не залучаючи до цього батьків. Деякі батьки взагалі не переймаються думкою про свою участь у виховних заходах школи. Тому перед учителем стоїть нелегке завдання – заохотити батьків до шкільних справ їхніх дітей, і не тільки заради підвищення навчальної успішності, а й для розвитку та виховання їхньої власної дитини. Учитель, однак,

має розуміти, що відмінності в матеріальному та соціальному становищі сім'ї впливають на її бажання спілкуватися і мати спільні проекти з іншими батьками. Процес індивідуалізації учнів “успішно” продовжують батьки. Спільні справи не є пріоритетними в планах батьків; вони зацікавлені в успішності тільки власної дитини й питання групових справ можуть вважати непотрібними. Пояснення необхідності набуття соціального інтелекту за допомогою групового організованого процесу і є завданням учителя, класного керівника та психолога.

Яким чином активізувати участь батьків у спільному груповому процесі, наприклад спілкуванні? Завдання не з легких: батьки не бажають долучатися до шкільних справ, навіть коли йдеться про привітання зі святами, не кажучи вже про екскурсії та виїзди на природу. Труднощі виникають також і щодо питання потреби в допомозі: ми потребуємо, але самі нічого не можемо або не бажаємо робити. Така позиція спонукає вчителя до дій у широкому діапазоні: або нічого не робити, або рішуче наполягати на участі батьків у шкільному житті. Ці крайнощі позицій можуть призводити до зневіри вчителя у своїх силах, небажання продовжувати щось робити, крім навчальної діяльності. І тоді постає питання активізації самого вчителя, надання йому допомоги в залученні батьків до виховного процесу. Помічниками тут можуть бути як структури самої школи, так і заходи міського значення, наприклад міські виставки, конкурси для дітей і їхніх сімей. Головне, щоб це не стало обов'язком для вчителя без залучення батьків.

Говорячи про методи дослідження, не можна залишити без уваги досить популярні сьогодні *арт-терапевтичні* методи. Вони дають змогу не тільки дослідити особливості групової взаємодії, а й віднайти стратегії групової співпраці, наприклад, у спільному малюнку або спільній казці. Такі форми роботи потребують від класного керівника компетентності в проведенні таких заходів та залучення психолога до процесу групового творення спільного творчого продукту. Творчість не тільки розкриває здібності, а й дає змогу віднайти ресурси для спільної діяльності учнів, батьків та вчителів.

Отже, організація спільного групового процесу потребує від класного керівника досвіду й компетенцій заохочення батьків до



спільних справ та активізації спілкування між учнями і батьками в межах класу. Класний керівник має скеровувати цей процес та підтримувати можливу ініціативу з боку батьків чи учнів задля організації ефективної групової взаємодії.

**Технології налагодження взаємодії між батьками, класом і педагогами.** У практиці педагогічної діяльності існує поняття педагогічної технології. На думку М. М. Чепіль, це галузь педагогіки, що зосереджена на вивченні взаємодії учасників педагогічного процесу і розробленні інструментарію для її оптимізації [34]. Під технологіями тут слід розуміти низку психолого-педагогічних заходів щодо активізації групової взаємодії між батьками, учнями та педагогами. Керуючись постулатом, що класний керівник у шкільному житті є активним учасником такої взаємодії, ми дійшли висновку щодо його визначальної ролі в груповому процесі спілкування батьків та учнів. Класний керівник разом із психологом розробляє низку заходів щодо організації протягом року групової взаємодії для покращення соціально-психологічного клімату в класі. Такими заходами можуть бути як описані вище традиційні, заходи, так і інноваційні, що сприяють розвитку соціального інтелекту, формують культуру публічних виступів та відбивають індивідуальні особливості та здібності учасників заходу. Серед традиційних заходів можна виокремити: спільні батьківсько-учнівські збори, спільні свята, організацію екскурсій, створення відповідних засад для формування соціально-психологічного клімату в класі.

Організація та проведення спільних *батьківсько-учнівських зборів* потребує насамперед неабияких компетенцій та може бути тематичним або розважальним заходом. Тематичні збори можуть бути присвячені якимось фактам, пов'язаним з розвитком дитини, її віковими особливостями, або організовані з приводу якихось подій у класі. Розважальні збори організуються, наприклад, як подорож у цікаву країну, як вікторина чи конкурс для дітей і батьків, як їхнє змагання між собою чи між сім'ями.

*Спільні свята* можуть бути організовані як класним керівником, так і батьками. Це конкурси, виставки, вистави та інші форми дозвіллевої діяльності класу. При цьому класний керівник обов'язково має здійснювати належний контроль, вживати заходів

щодо підтримання доброзичливої творчої атмосфери та допомагати організаційно.

*Організація подорожей та екскурсій* потребує належної матеріальної бази та залучення певних установ до оформлення і проведення цих заходів. Класному керівникові слід звернути увагу на те, щоб рівень матеріальних витрат на такі заходи був прийнятним для всіх учнів і щоб до поїздки могли долучитися діти та дорослі з різним рівнем сімейного добробуту.

*Формування соціально-психологічного клімату* залежить від психологічного клімату школи, від стосунків батьків та вчителів з адміністрацією школи та від характеру стосунків між учнями класу [25]. Цьому процесові може сприяти низка заходів соціально-психологічного спрямування, а саме міні-тренінги, спільна діяльність, лекторії і семінари для батьків та учнів тощо. Такі заходи проявляють та формують сприятливий соціально-психологічний клімат у класі. Спираючись на власний досвід організації та проведення таких заходів, спробуємо відтак розкрити особливості деяких форм такої роботи.

*Міні-тренінги* дають змогу опанувати навички спільної діяльності, коли батьки спілкуються не тільки зі своїми дітьми, а й з іншими дітьми з класу. Наприклад, міні-тренінг може бути присвячений спільній роботі учнів та їхніх батьків, а може мати й загальний характер. Бажано, щоб у міні-тренінгу брала участь оптимальна кількість учнів та батьків. Зауважимо, що міні-тренінги мають чіткі часові межі (можуть тривати 2-4 години). Зазвичай вони включають 1-2 вправи, які дають змогу виробити певну соціально-психологічну навичку.

*Міні-тренінг “Зрозумій мене” (автор – О. Т. Плетка)*

Мета: допомогти батькам знайти спільну мову з дітьми, дати змогу дітям зрозуміти вимоги батьків.

Тривалість – 1,5 години. Кількість учасників – до 20 осіб.

*Хід заходу:*

1. Ознайомлення з правилами тренінгу: повага до кожного, правило “стоп”, час для кожного – 5 хв.

2. Гра в парах “Здогадайся” (мета – розвиток емпатійних навичок). Формується два кола – внутрішнє і зовнішнє. Ті, що стоять одне напроти одного, є парою. Через 3 хв. кола переміщуються і

формується нові пари – і так далі, аж поки учасники не повернуться до своїх перших пар. Ті, що в зовнішньому колі, “розповідають” історію за допомогою жестів (1 хв.), а у внутрішньому колі відгадують, про що йшла мова (1 хв.), далі – обмін враженнями (1 хв.) і зміна пари – загалом до 45 хв. Потім внутрішнє коло “розповідає” історію за допомогою інтонації та “абракадабри”, а зовнішнє коло відгадує сюжет – загалом до 45 хв.

3. Рефлексія щодо вправи: як зрозуміли одне одного, що допомагало порозумітися, які стратегії використовували та які відкриття щодо самого себе зробили? – до 20 хв.

4. Складання спільної казки про Країну Зрозумілих Людей (мета – розвиток комунікативних навичок та вироблення групової стратегії) – до 20 хв. Учасники сідають колом і по черзі додають до вже сказаного 2-3 речення, складаючи таким чином спільну казку.

5. Загальний шеринг щодо участі в міні-тренінгу – до 15 хв.

*Спільна діяльність* може полягати в організації якихось заходів, а може бути і самостійним видом взаємодії між батьками та учнями. Найбільш дієвими в цьому випадку стають арт-терапевтичні методи роботи, а саме: спільне малювання, драматизація, створення казки і т. ін. Наприклад, коли дитина не може віднайти своє місце у класі або в неї виникли проблеми спілкування з батьками, можна запросити цю дитину та її батьків до школи, де запропонувати *незвичну форму спілкування* (наприклад, *за допомогою фарби*). Отже, пропонуємо їм намалювати спільний малюнок, спілкуючись тільки фарбою на папері, не розмовляючи між собою, а потім обговорити результат: сам малюнок (чи сподобався), як проходило спілкування під час малювання, які виникали труднощі, а що давалося легше.

Схожою формою роботи може бути техніка “*Акварель по мокрому*”, коли малюнок створюється на мокрому папері, причому кожен малює фарбою тільки одного кольору. Малюнок у ході його виконання розпливається, його контури зливаються між собою, що наводить на певні паралелі із життя: не все стається так, як ми задумали. Ця вправа спонукає лояльніше ставитися до дитини, уважніше висловлювати свої побажання тощо.

Також можемо запропонувати арт-терапевтичну комплексну авторську методику “*Груповий портрет*”, що складається з діагностичних і терапевтичних ефектів [26]. Кожному з групи батьків та учнів (до 10 осіб) пропонується обрати фарбу одного кольору (щоб кольори не повторювалися). Потім група малює спільний малюнок (без вербального підкріплення) – до 10 хв. Після цього учасники групи заповнюють рефлексивний лист, де відповідають на запитання: яким кольором малювали? як почувалися, коли інші кольори стикалися з їхнім? що відчували, коли самі приєднувалися до кольорів інших? які стратегії спілкування для них звичні (вести за собою чи йти за іншими) та чи сподобався їм результат – час виконання – до 10 хвилин. Наступний етап – обговорення в групі процесу малювання – до 15 хвилин.

Наступним кроком може бути *складання спільної казки* (до 10 хвилин), а потім – спільне обговорення сюжету казки та з’ясування її прихованого змісту. Зауважимо, що ця методика може використовуватися не тільки для роботи з батьками та учнями, а й для роботи з однотипними групами задля виявлення та корекції рольових очікувань від групи, визначення стратегій поведінки в груповому процесі та розуміння організації взаємодії в групі.

Отже, процес групової взаємодії досить складний і не завжди усвідомлений, тому використання арт-терапевтичних методик дає змогу оприятити несвідомі процеси та виявити особливості групової взаємодії між учнями та батьками. Завдання класного керівника – залучити батьків до виховної роботи в класі, організувати спільну з дітьми діяльність, що полегшує створення умов для гармонійного розвитку як індивідуальних, так і групових навичок життя.

## ПІСЛЯМОВА

Представлені на суд читача методичні рекомендації виконано в річищі наукової проблематики, що розробляється співробітниками лабораторії психології малих груп та міжгрупових відносин ІСПП НАПН України, до якої належать автори. В умовах реформування школи важливим стає застосування наукових здобутків у практиці роботи з різними групами системи освіти. Інструментами практичного розв'язання проблем, пов'язаних з оптимізацією групових процесів взаємодії суб'єктів освітнього процесу та психологічним забезпеченням сприятливого психологічного клімату в учнівських групах та шкільних колективах, виступають методи групової роботи.

Вважаємо, що школа ХХІ століття – це школа, яка плідно і вдячно співпрацює з наукою та створює нові педагогічні технології. Педагогові у своїй повсякденній роботі доводиться шукати підхід, налагоджувати контакти та здійснювати впливи на різні навчальні групи. Практичні методи і методики групової роботи, представлені та проаналізовані авторами вище, враховують та узагальнюють основні підходи до різних груп – від учнівських і вчительських до груп батьків.

Образно кажучи, група є складним соціальним “організмом” з притаманними йому специфічними груповими явищами, які відображаються в психологічному кліматі групи, особливостях лідерства, у цілях, нормах, традиціях і цінностях груп, їхній рольовій структурі та ін. Надбанням вітчизняної психології, зокрема, є подальше розроблення рольової теорії, ознайомлення з конкретними прикладними напрямками застосування якої допоможе вчителям регулювати поведінку учнів. У конструкті ролі відображаються вимоги, які допомагають вихованцям “вписатися” в рольову структуру групи, орієнтуватися на очікування з боку найближчого соціального оточення та підтримувати гармонійну взаємодію. Тому внут-

рішня згода з вимогами ролі, яка є основою прийняття цієї ролі, стає запорукою належної мотивації, узгодження намірів і дій, а також позитивної емоційної атмосфери та психологічного клімату. Соціально-психологічну основу відносин у групі становлять групові цінності і норми, які проявляються, власне, у рольовій взаємодії. Отже, створення виховних ситуацій з урахуванням рольових аспектів та привнесенням ігрових нюансів робить продуктивними групові форми впливу та самокорекції членів групи. Соціальна форма існування людства, що вимагає об'єднуватися у групи, є основою ефективності психологічного втручання педагогів та психологів у процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічна майстерність включає в себе, у тому числі, й обізнаність з певним колом прийомів, які можуть застосовуватися в тих чи інших навчально-виховних ситуаціях. Автори прагнули донести до читача особливості групової роботи, пов'язані з груповими феноменами, методичний інструментарій такої роботи та можливі напрямки його використання.

Сподіваємося, що творча трансформація та оволодіння наведеними в цих рекомендаціях методами і методичними прийомами, а також застосування в конкретних реальних групах, з якими доводиться працювати освітянам, допоможуть їм підвищити свою фахову компетентність. Будемо раді, якщо розглянуті в методичних рекомендаціях методи групової роботи стануть у пригоді працівникам освіти, та хочемо побажати їм творчої наснаги, майстерності та успіхів у їхній щоденній копіткій праці.

## Література

1. Батьківські збори / уклад. А. М. Локтева. – Х. : Вид. група “Основа”, 2012. – Вип. 3. – 288 с.
2. *Белбин М. Р.* Команды менеджеров: секреты успеха и причины неудач : [пер. с англ.] / Р. Мерedit Белбин. – М. : НРРО, 2003. – 303 с.
3. *Бендас Т. В.* Методика моделирования группового взаимодействия / Т. В. Бендас // Социально-психологические проблемы первичного коллектива. – Ярославль, 1982. – С. 63–67.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.
5. *Боно Э. де.* Шесть шляп мышления / Эдвард де Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.
6. *Водопьянова Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
7. *Горбунова В.* Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / Вікторія Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.
8. *Горностай П. П.* Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
9. *Григор’єва О.* Як почувуються підлітки, що потрапили до кризових ситуацій. Пам’ятка для батьків / О. Григор’єва, Н. Опришко, Е. Ворожбієва, Є. Герасименко // Ми пережили: техніки відновлення для сімей, військових, цивільних та дітей : практ. посіб. для внутрішньо переміщених осіб, демобілізованих та їхніх сімей / Психологічна кризова служба ГО “УАФПНПП”, Посольство Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в Україні ; [авт.-уклад. Г. Циганенко, О. Масик, О. Григор’єва та ін.]; за наук. ред. Г. В. Циганенко. – К. : Логос, 2016. – С. 108–144.
10. *Десев Л.* Психология малых групп / Л. Десев. – М. : Прогресс, 1979. – 208 с.

11. Динамічні процеси в малій групі: соціально-психологічний вимір освітнього середовища : [монографія] / [П. П. Горностай, О. Л. Вознесенська, І. В. Грибенко та ін.]; за наук. ред. П. П. Горностая ; НАПН України, Ін-т соц. та політ психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 190 с.
12. *Келли Дж.* Теория личности: психология личных конструктов / Джордж А. Келли ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
13. *Кехо Д.* Сила разума для детей : метод. рек. / Д. Кехо, Н. Фишер ; пер. с англ. П. А. Самсонов. – 4-е изд. – Минск : Попурри, 2008. – 176 с.
14. *Киселева А. В.* О возможности модификации методики М. Рокича “Ценностные ориентации” / А. В. Киселева // Психологическая диагностика. – 2004. – № 3. – С. 96–101.
15. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (Общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск : БГУ, 1976. – 350 с.
16. *Коробанова О. Л.* Психологические особенности ролевого общения учащихся юношеского возраста : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. Л. Коробанова. – К., 1992. – 24 с.
17. *Коробанова О. Л.* Психологічні технології формування мотивації політичної участі / О. Л. Коробанова // Психологічні перспективи. – 2011. – Спец. вип.: Становлення особистості як суб’єкта життєвого шляху. Т. 1. – С. 118–126.
18. *Кричевский Р. Л.* Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р. Л. Кричевский, М. М. Рыжак. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 223 с.
19. *Кроник А. А.* В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – М. : Мысль, 1989. – 204 с.
20. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин ; сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2001. – 576 с.
21. *Левин К.* Теория поля в социальных науках : пер. с англ. / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с.
22. Методические рекомендации проведения семинаров в форме личностно-ролевой игры / В. И. Войтко и др. – К., 1998. – 24 с.
23. *Морено Я. Л.* Психодрама / Я. Морено ; [пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой]. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 521 с.



24. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
25. Оптимізація соціально-психологічного клімату групових суб'єктів освітньої діяльності : метод. рек. / за ред. П. П. Горностая. – К. : Міленіум, 2011. – 80 с.
26. *Плетка О. Т.* Групповой процесс: взаимодействие снаружи и внутри (авторская методика “Групповой портрет”). / О. Т. Плетка // Восьмой международный сказкотерапевтический фестиваль “Психология сказки. Сказка психологии” : материалы фестиваля. – М., 2016. – С. 66–71.
27. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : [монографія] / [П. П. Горностай, О. А. Ліщинська, Л. Г. Чорна та ін.] ; за наук. ред. П. П. Горностая. – К. : Міленіум, 2014. – 252 с.
28. *Сигел Д.* Воспитание с умом. 12 революционных стратегий всестороннего развития мозга вашего ребенка / Д. Сигел. – М. : Эксмо, 2014. – 256 с.
29. Социальная психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
30. Социально-психологические исследования в школе: Методические рекомендации и методики / сост. В. А. Соловиенко, В. В. Власенко, О. Л. Коробанова и др. – К. : КГПИ, 1991. – 40 с.
31. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2011. – 512 с.
32. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2005. – 490 с.
33. *Циганенко Г. В.* Що означає “довіряти іншим”? Довіра як чинник процесів ідентифікації в малій групі / Г. В. Циганенко // Процеси ідентифікації особистості в малій групі: досвід теоретичного та емпіричного дослідження : метод. посіб. / за ред. П. П. Горностая. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 71–87.
34. *Чепіль М. М.* Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
35. *Чорна Л.* Рольова ідентичність старшокласників : посібник / Лідія Чорна. – К. : Міленіум, 2014. – 128 с.
36. *Шибутани Т.* Социальная психология / Тамотсу Шибутани ; [пер с англ. В. Б. Ольшанского]. – М. : АСТ ; Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 538 с.

37. *Karpman S. B.* Fairy tales and script drama analysis / S. B. Karpman// Transactional Analysis Bulletin. – 1968. – Vol. 7. – № 26. – P. 39–43.
38. *Mangham I. L.* Organizations as theatre: A social psychology of dramatic appearances. – Wiley and Sons / I. L. Mangham, M. A. Overington. – Chichester, New York, 1987. – 218 p.
39. Report on the human rights situation in Ukraine. 16 November 2015 to 15 February 2016 / Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/Ukraine\\_13th\\_HRMMU\\_Report\\_3March2016.pdf#sthash.s7CfQPqW.dpuf](http://www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/Ukraine_13th_HRMMU_Report_3March2016.pdf#sthash.s7CfQPqW.dpuf) (9.07.2016)
40. *Wee D. F.* Stress responses of mental health workers following disaster: The Oklahoma City bombing / D. F. Wee, D. Myers // Treating compassion fatigue Psychosocial stress series / Ed. by Ch. R. Figley. – New York, US : Brunner-Routledge, 2002. – № 24. – P. 57–83.

## Ціннісно-рольові техніки командотворення в роботі з педагогічним колективом

### *Рольовий репертуар*

Мета	Реконструкція рольового репертуару особистості.
Завдання	1. Сприяти усвідомленню ролей, які людина перебирає на себе в житті. 2. Допомогти визначити сфери “рольового дефіциту” та “рольового профіциту”. 3. Сприяти усвідомленню професійних ролей.
Особливості реалізації	<p><i>Варіант 1.</i> Запропонуйте кожному з учасників представити своє життя як поєднання кількох основних сфер. Наприклад, це може бути професійна сфера і сфера сімейних та особистих взаємин або сфера “учительська” (ті ролі, які стосуються взаємин з дітьми) та “колегіальна” (ролі, які стосуються взаємин з колегами). Нехай учасники подумують та визначають основні ролі, які вони грають у своєму житті в кожній із цих сфер. Відтак попросить кожного з них поміркувати, яка зі сфер перенавантажена, а яка, навпаки, збіднена в плані ролей; які б ролі вони хотіли додати, а які – забрати з кожної зі сфер.</p> <p><i>Варіант 2.</i> Запропонуйте кожному учасникові скласти перелік власних життєвих ролей за такою схемою: ролі-стратегії професійної діяльності (людина, яка ретельно готується до уроків...); ролі-стратегії взаємин з дітьми (учитель, якого дратують неухважні діти...); ролі-стратегії взаємин з батьками (педагог, який намагається зрозуміти позицію батьків...); ролі-стратегії взаємин з колегами (людина, яка не приймає гострої критики...). Ці ролі можуть бути різними за змістом, валентністю: серед них є такі, які хотілося б змінити або від яких хотілося б зовсім відмовитися, а також такі, які хотілося б закріпити та розвивати далі. Все це має стати предметом самоаналізу та групового обговорення після завершення вправи.</p>
Заувага	Структура, яка закладається в основу рефлексії рольового репертуару, може бути різною, але кожного разу вона має відповідати стратегічній меті роботи. Якщо важливо допомогти людині відновити рольовий баланс у своєму житті, то це будуть ролі з різних її життєвих сфер; якщо проаналізувати відмінності в поведінці з різними людьми – ролі з різних сфер спілкування; якщо розглянути конкретні способи діяльності та взаємодії – ролі-стратегії.

### *Піраміда життєвих цінностей*

Мета	Реконструкція життєвих цінностей особистості.
Завдання	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сприяти усвідомленню життєвих цінностей.</li> <li>2. Допомогти побачити ціннісні пріоритети в різних життєвих сферах.</li> <li>3. Сприяти усвідомленню професійних цінностей.</li> </ol>
Особливості реалізації	<p><i>Варіант 1.</i> Запропонуйте кожному з учасників побудувати власну піраміду життєвих цінностей, називаючи та розташовуючи все, що вони вважають цінним і важливим у своєму житті, у вигляді піраміди. Чим нижчий щабель піраміди, тим важливіша цінність розташовується на ньому (тобто в основі піраміди лежатимуть ті цінності, якими людина послуговується найчастіше при прийнятті рішень), і чим вищий щабель, тим менш значущою (з погляду регуляції взаємин та видів діяльності) буде цінність для людини.</p> <p><i>Варіант 2.</i> Запропонуйте учасникам побудувати піраміду цінностей для різних життєвих сфер. Сфери обирайте, керуючись логікою вправи “Рольовий репертуар”. Це можуть бути як широкі сфери (професійна, особиста), так і вузькі, власне професійні.</p> <p><i>Варіант 3.</i> Пропонуючи вибудувати піраміду цінностей, задайте зміст кожного з її щаблів. Наприклад (у порядку надбудовування щаблів від нижчого до вищого): цінності, від яких я не відмовлюся ні за яких обставин; цінності, які є важливими, однак я їх можу переглянути за критичних обставин; цінності, якими я послуговуюся лише ситуативно.</p>
Заувага	Окрім реконструкції власних життєвих цінностей, задля їх кращого розуміння для самого себе кожен член команди має розповісти групі про те, що є для нього цінним у різних життєвих сферах.

Ціннісна “сонячна система” команди

Мета	Реконструкція ціннісної структури команди.
Завдання	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оприятити ціннісний простір команди.</li> <li>2. Сприяти розумінню ціннісної близькості-віддаленості учасників команди.</li> <li>3. Окреслити сфери ціннісного консонансу (співзвучності) між різними людьми.</li> </ol>
Особливості реалізації	<p><i>Варіант 1.</i> Запропонуйте кожному учасникові побудувати свою “сонячну систему”. У цій системі кожен є “сонцем”, а інші люди – “планетами”. “Планети” мають розташовуватися навколо “сонця” за принципом ціннісної близькості. Той, хто видається найбільш близьким за своїми ціннісними пріоритетами, розташовується найближче, на найдальшій орбіті перебуватиме людина, яка суб’єктивно сприймається учасником як ціннісно відмінна від нього.</p> <p><i>Варіант 2.</i> Запропонуйте учасникам побудувати “сонячні системи” для різних життєвих сфер, послуговуючись логікою вправи “Рольовий репертуар”. Це можуть бути як широкі сфери (професійна, особиста), так і вузькі, власне професійні.</p> <p><i>Варіант 3.</i> Запропонуйте учасникам побудувати “сонячні системи” для кожної конкретної цінності, наприклад, для цінності “вимогливість до дітей” або для цінності “важливість конструктивної критики”.</p>
Заувага	<p>У цій вправі важлива роль належить обговоренню ціннісних “сонячних систем” та пошуку ціннісних орбіт, які могли б зблизити людей. Адже попри відмінність у нас завжди є щось спільне, і воно може стосуватися лише якоїсь однієї із життєвих сфер чи способу вирішення проблем. Пошук сфер ціннісної близькості є основним завданням вправи.</p> <p>Вправу можна виконувати графічно, малюючи “сонячні системи” на аркушах паперу; можна будувати на підлозі, використовуючи для цього камінці; а можна під керівництвом ведучого моделювати реальні “сонячні системи”, залучаючи учасників групи на ролі “планет”.</p>

*Мозковий штурм “Командні ролі”*

Мета	Реконструкція рольової структури команди.
Завдання	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Оприятити рольовий простір команди.</li><li>2. Сприяти розумінню ролей кожного в команді.</li><li>3. Окреслити сфери рольового дефіциту та профіциту в команді.</li></ol>
Особливості реалізації	<p>Запропонуйте учасникам команди розділитися на підгрупи (або, у разі незначної кількості учасників, працюйте всією групою). Далі організуйте роботу відповідно до двоетапної логіки мозкового штурму: продукування ідей, відбір ідей. На першому етапі всі учасники називають ролі, які, на їхню думку, мають місце в їхній команді. Це можуть бути будь-які ролі, з будь-яких сфер. Після того як названо значну кількість ролей, розпочинається другий етап, на якому всі ролі структуруються, класифікуються, називаються конкретні члени команди, які виконують ті чи інші ролі. Розробляється так звана рольова структура команди.</p> <p>По завершенні роботи рольова структура команди має бути представлена графічно (на дошці, фліп-чарті або великому аркуші паперу). Графічне моделювання передбачає демонстрацію посферного переліку командних ролей із зазначенням конкретних членів команди, які перебирають на себе ту чи іншу роль.</p>
Заувага	Найважливіша роль у цій вправі належить груповій рефлексії рольової структури команди; рефлексія спрямована на аналіз того, яких ролей у команді не вистачає, а яких забагато; а також визначення осіб, перенавантажених командними ролями, і тих, хто має завузький рольовий репертуар у тій чи іншій сфері. Мета такої рефлексії – означити напрямки рольового розвитку команди.

### *Ціннісні портрети командних ролей*

Мета	Реконструювати ціннісний зміст командних ролей.
Завдання	1. Оприявнити ціннісний зміст, який вкладають учасники команди в кожен з командних ролей. 2. Сприяти розумінню ціннісної близькості-віддаленості в сприйнятті командних ролей різними членами групи.
Особливості реалізації	Запропонуйте учасникам подумати над тим, які цінності мають бути притаманні кожній з командних ролей. Що, наприклад, найціннішого, на їхню думку, можуть мати директор, класний керівник, учитель-предметник, соціальний педагог, психолог... Дайте кожному з учасників стикери певного кольору і попросіть написати кожен цінність на окремому аркуші, після чого учасники мають наклеїти на силуети ролей папірці з написаними цінностями. Наступний етап роботи – знайти стики з однаковими цінностями, згрупувати їх у визначеному місці на рольовому силуеті і, зважаючи на кольори, визначити коло осіб, які вкладають близькі цінності в ту чи іншу командну роль.
Заувага	Основна ідея вправи – допомогти учасникам команди побачити сфери ціннісної близькості-віддаленості в сприйнятті командних ролей, а також побудувати спільні ціннісні портрети кожної ролі.

# ЗМІСТ

Передмова .....	3
1. Методи дії в роботі з груповою динамікою .....	5
2. Ціннісно-рольові техніки командотворення в роботі з педагогічним колективом .....	13
3. Методи активізації рольової взаємодії в профільних класах старшої школи .....	17
4. Навчання групових форм і технік психологічної самопомогі для профілактики вторинної травматизації у психологів та соціальних працівників .....	26
5. Психологічні основи організації взаємодії у новоствореній групі .....	35
6. Групова взаємодія батьків і класу: як дослідити та скерувати процес .....	43
Післямова .....	52
Література .....	54
Додаток .....	58



Виробничо-практичне видання

МЕТОДИ ГРУПОВОЇ РОБОТИ  
В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Методичні рекомендації

За науковою редакцією П. П. Горностая

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

---

Підписано до друку 01.08.2017 р. Формат 60x84 1/16.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 4,0.  
Замовлення № 91. Наклад 300 прим.

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

---