

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**ДИНАМІЧНІ ПРОЦЕСИ В МАЛІЙ ГРУПІ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Монографія

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

Кіровоград – 2013

УДК 316.023.4
ББК 88.53
Д 466

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 11/08 від 16 грудня 2008 року

Рецензенти:

*О. А. Донченко, доктор соціологічних наук, професор;
В. М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор*

Д 466 **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 ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 190 с.

ISBN

Монографія присвячена актуальним питанням психології малих груп, їхній рольовій структурі та особливостям функціонування в сучасному освітньому середовищі у період трансформацій і реформування. Динаміка групових процесів розглядається в парадигмі “групового несвідомого”, що є новим підходом у галузі психології малих груп. Пропонується визначення поняття “освітнє середовище”, висвітлюються структура освітнього середовища, соціально-психологічні характеристики учнівських груп початкової, основної, старшої ланок загальноосвітньої школи, педагогічного колективу як малої групи, тренінгової групи як тимчасового колективу. Аналізуються особливості групових динамічних процесів у профільних і непрофільних класах, їхній зв’язок з виявами індивідуальної та спільної групової креативності учнів, неформальних і формальних підліткових груп, початкових класів під впливом творчої взаємодії учнів і їхніх батьків, педагогічних колективів, що зумовлює соціально-психологічний клімат в учнівських колективах. Процеси в тренінгових групах для управлінців у галузі освіти розглядаються як індикатори загального стану групових процесів у системі освіти.

Для науковців, що розробляють соціально-психологічну та дотичну до неї проблематику, викладачів соціогуманітарних дисциплін у ВНЗ педагогічного профілю та системі післядипломної освіти, шкільних психологів, практиків у галузі психотерапії та психологічного консультування, всіх тих, хто цікавиться проблемами малих груп та міжгрупових відносин.

© Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України, 2013

© Горностай П. П., Вознесенська О. Л., Грибенко І. В.,
Чорна Л. Г., Плетка О. Т., Никоненко Л. В., 2013

ЗМІСТ

Передмова	5
Вступ. Мала група – об’єкт і суб’єкт групової динаміки	7
Розділ 1. Групові процеси як актуальна проблема психології малих груп	9
1.1. Дослідження малих груп та групових процесів у соціальній психології.....	9
1.1.1. Види малих груп та їх розвиток	9
1.1.2. Динамічні процеси в ракурсі психологічних парадигм... 13	
1.2. Малі групи в освітньому середовищі та їхні психологічні характеристики.....	16
1.2.1. Освітнє середовище та його структура.....	16
1.2.2. Перший клас як нерозвинена група	22
1.2.3. Неформальні підліткові групи в класі та школі.....	33
1.2.4. Учнівський клас старшої школи	36
1.2.5. Педагогічний колектив як мала група	40
1.2.6. Тренінгова група як тимчасовий колектив.....	46
1.3. Психологічні ролі в групі та групова динаміка	49
1.3.1. Освітнє середовище і психічний розвиток особистості... 50	
1.3.2. Рольова структура груп і динамічні процеси.....	60
1.3.3. Рольова взаємодія в групі як складова групової динаміки	64
Розділ 2. Особливості групової динаміки в освітньому середовищі	73
2.1. Креативність учнів профільних і непрофільних старших класів.....	73
2.1.1. Формування нових типів шкільних класів у процесі профілізації.....	73
2.1.2. Креативність особистості та креативність групи	87

2.2. Неформальні та формальні підліткові групи у шкільних класах	92
2.2.1. Особливості соціалізації підлітків в умовах сучасного суспільства	92
2.2.2. Взаємодія формальних і неформальних підліткових груп та згуртованість класу як формальної групи.....	103
2.3. Творча взаємодія батьків і дітей в освітньому просторі.....	112
2.3.1. Взаємодія у системі “батьки – діти – школа”	112
2.3.2. Арт-терапевтична сімейна майстерня як форма розвитку батьківсько-дитячих стосунків	119
2.3.3. Групова динаміка в класі під впливом творчої взаємодії сімей.....	124
2.3.4. Вплив батьків на формування соціально-психологічного клімату в класі	133
2.4. Динамічні процеси у педагогічних колективах загальноосвітніх шкіл.....	140
2.4.1. Особливості соціально-психологічного клімату сучасної школи	140
2.4.2. Образ школи в уявленні педагогів та учнів	145
2.5. Управлінська ланка освіти: вплив на групові процеси в школі	150
2.5.1. Тренінгова група як чинник професійного та особистісного зростання менеджерів освіти	150
2.5.2. Психологічні особливості групової динаміки у тренінгових групах для менеджерів освіти.....	157
Висновки.....	167
Список літератури	169

ПЕРЕДМОВА

Сучасні умови розвитку українського суспільства потребують наукового осмислення, що неможливо без розв'язання наукових проблем психології малих груп, динамічні процеси в яких відбивають макродинаміку суспільства в цілому. Назріла необхідність створення нових теорій та концепцій групової динаміки, які б відповідали на виклики сьогодення та допомагали вирішенню практичних завдань реформування системи освіти. Пропонована увазі читача праця, сподіваємося, стане певним внеском у розв'язання цих проблем, зокрема проблеми групоутворення та формування розвивального середовища соціалізації дитини в умовах переходу до профільного навчання.

На наш погляд, продуктивною теоретичною основою досліджень групової динаміки має бути теоретична концепція, що спирається на вивчення її свідомих та неусвідомлюваних чинників. Можна вести мову про феномени “групового несвідомого”, в основі якого лежить взаємодія несвідомих проявів психіки кожного члена малої групи. Ці феномени реально існують, вони описуються в психотерапевтичній практиці. Проте для соціальної психології підхід, що спирається на ідеї групового несвідомого, є новим. Цей теоретичний конструкт новий не лише для вітчизняної, а й для світової соціальної психології. Досі не розроблено також більш-менш прийнятних практичних психологічних технологій на основі вивчення закономірностей групової динаміки, спрямованих на розвиток особистості в групі та її самореалізацію.

Монографія висвітлює проблеми групової динаміки як форми функціонування групи, особливості групової динаміки в процесі групоутворення в умовах реформування школи, а також специфіку процесів групоутворення в сучасній системі освіти. Актуальність теми полягає в розробці нових підходів до вивчення групової динаміки, зокрема в створенні теоретичної концепції, що спирається на поняття “групове несвідоме”. В роботі здійснено спробу адаптації доробків світової психологічної науки з вивчення групової динаміки до вітчизняних реалій (конкретніше – до умов освітнього

середовища). Значну увагу приділено нетрадиційним підходам до вивчення групової динаміки, особливостям процесів групоутворення в сучасній системі освіти та чинникам групової динаміки в шкільних колективах, визначенню ризиків та ресурсів групової динаміки в малих групах.

У дослідженні, що покладене в основу монографії, використовувалися такі методи, як теоретичний аналіз наукової проблематики щодо психології малих груп, групової динаміки, групової творчості, групового несвідомого; спостереження та феноменологічний опис динамічних процесів у навчальних та тренінгових групах; емпіричне дослідження закономірностей групової динаміки в малих групах; соціометрія, тренінгові та психотерапевтичні методи роботи з групами учнів, педагогів та менеджерів освіти; методи обробки статистичних даних.

Над монографією працював колектив авторів, а саме: докт. психол. наук П. П. Горностай (вступ, 1.1, 1.2.1, 1.3, висновки), канд. психол. наук О. Л. Вознесенська (1.2.2, 2.3), І. В. Грибенко (1.2.3, 2.2), канд. психол. наук Л. Г. Чорна (1.2.4, 2.1), О. Т. Плетка (1.2.5, 2.4), Л. В. Никоненко (1.2.6, 2.5).

Автори висловлюють подяку всім, хто допомагав у підготовці монографії до друку, та сподіваються на подальшу плідну співпрацю.

Вступ

МАЛА ГРУПА – ОБ’ЄКТ І СУБ’ЄКТ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ

Групова динаміка малої групи відбиває особливості макродинаміки соціальних процесів у суспільстві та водночас детермінується сукупністю мікропроцесів у конкретних малих групах, що регулюються як свідомими, так і неусвідомлюваними чинниками. Врахування процесів групової динаміки у малих групах сприятиме поліпшенню соціально-психологічного клімату, розвитку колективного та індивідуального творчого потенціалу та інших соціально-психологічних характеристик не лише в цих групах, а й у більш широких соціальних системах та групах.

Процеси групової динаміки в малих групах відіграють важливу роль на всіх рівнях соціальних структур та істотно відбиваються на житті кожного індивіда, що входить до цих груп. Від них залежить не лише психологічне самопочуття особистості, а й продуктивність функціонування малих груп у професійній, навчальній та інших сферах. Мала група – це така спільнота, в якій безпосередньо живе і реалізує основні соціально-психологічні завдання індивід. Проблеми психології малих груп є предметом вивчення таких вітчизняних та зарубіжних учених, як В. С. Агеєв, Г. М. Андреева, О. І. Донцов, А. Л. Журавльов, Р. Л. Кричевський, Е. С. Кузьмін, М. М. Обозов, А. В. Петровський, О. М. Дубовська, С. Є. Аш, Р. Ф. Балес, К. Левін, Т. М. Ньюкомб, Б. А. Фішер, М. Шериф та інші.

Школа “групової динаміки” – найбільш “психологічний” напрям у дослідженні малих груп і пов’язана з ім’ям Курта Левіна. Проблема групової динаміки відносно нова для вітчизняної соціальної психології, хоча глибоко опрацьована у світовій науці. Що стосується підходу, який спирається на ідеї групового несвідомого, то він є новим і для світової соціальної психології. В процесах групової динаміки велику роль відіграють такі аспекти взаємодії між індивідами, котрі не усвідомлюються або недостатньо усвідомлюються. Вони істотно впливають на соціально-психологічний клімат

малої групи, хоча складно піддаються контролю та корекції внаслідок латентної природи та прихованості від свідомості.

Достатньо дослідженими є закономірності вивчення групового несвідомого великих груп (Г. Лебон, З. Фройд, В. М. Бехтерев, С. Московічі, С. Сігеле, Х. Когут та їхні послідовники), можна також згадати теорію архетипів колективного несвідомого К. Г. Юнга. Феномени групового несвідомого малих груп вивчалися в контексті теорії та практики групового психоаналізу (А. Біон, З. Фулкс та ін.). Стосовно психології малих груп є цікаві результати вивчення феноменів групового несвідомого в межах сімейної психології та психотерапії, зокрема проблема трансгенераційної передачі травм, концепція сімейних міфів тощо (Е. Берн, Я. Морено, М. Боуен, А. А. Шутценбергер та ін.). Ці дослідження здійснені здебільшого у психотерапевтичній практиці, відчувається недостатність їх фундаментального теоретичного обґрунтування та узагальнення. Відсутня психологічна концепція чи теорія, яка б висвітлювала закономірності функціонування групового свідомого та несвідомого в малих групах у цілому.

Пропонована робота певним чином надолужує ці прогалини. В ній адаптовано доробки світової психологічної науки з вивчення групової динаміки до вітчизняних реалій (зокрема до умов освітнього середовища); розпочато розробку нетрадиційних підходів до вивчення групової динаміки. Напряма, пов'язаний з функціонуванням групового несвідомого, потребує ґрунтовного тривалого дослідження, тому в межах зазначеної теми вивчення групового несвідомого лише розпочато.

Результати, представлені у монографії, спираються на попередні дослідження авторів, що є дотичними до тематики: це проблеми групової творчості, психологічна допомога сім'ї тощо. Узагальнення світового досвіду вивчення феномена групової динаміки та власне дослідження дало змогу сформулювати висновки про зв'язок процесів групової динаміки зі свідомими та неусвідомлюваними процесами, що відбуваються в малій групі.

Розділ 1

ГРУПОВІ ПРОЦЕСИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ МАЛИХ ГРУП

1.1. Дослідження малих груп та групових процесів у соціальній психології

Психологія малих груп – один з найважливіших розділів соціальної психології. Група є спільнотою, в якій людина перебуває протягом життя. Соціалізація особистості не може відбуватись інакше, ніж в різних соціальних групах, з якими особистість взаємодіє.

1.1.1. Види малих груп та їх розвиток

Мала група – це нечисленне об'єднання людей, члени якого мають загальну мету й безпосередні особисті контакти один з одним. Малу групу характеризує психологічна та поведінкова спільність її членів, що виокремлює її, надає їй відносну соціально-психологічну автономію, вирізняє з-поміж інших. Малі групи можуть різнитися: кількісним складом – від 2-3 до 30-40 осіб; структурою відносин між їхніми членами; індивідуальним складом, характером цінностей, норм і правил, яких дотримуються члени групи, міжособистісними відносинами, цілями і змістом діяльності. Умовними або номінальними називаються групи, які поєднують людей, що не належать до жодної малої групи. На противагу їм реальні групи являють собою об'єднання людей, що повністю відповідають визначенню малої групи. Природними називають групи, котрі створюються самі, незалежно від бажання експериментатора. Вони виникають та існують, виходячи з потреб суспільства або включених у ці групи людей. Природні групи бувають формальними та неформальними. Формальні утворюються та функціонують лише в межах офіційно визнаних організацій. Всі природні групи можна розподілити на слаборозвинені та високорозвинені. Слаборозвинені малі групи характеризуються недостатньою психологіч-

ною спільністю, відсутністю налагоджених ділових та особистих стосунків, усталеної структури взаємодії, чіткого розподілу обов'язків, визнаних лідерів, ефективної спільної роботи.

В соціальній психології існує багато визначень поняття “мала група”, жодне з яких не є вичерпним. Одним з найбільш прийнятих є визначення Д. Анзье і Ж. Мартена [*Anzieu, Martin, 1996, с. 23–24*], згідно з яким характеристика малої групи повинна мати такі параметри: а) відносну обмеженість числа членів, так, щоб кожний з них міг сформувати індивідуальне уявлення про інших і був відповідним чином сприйнятий; б) спільні активні дії з досягнення загальної мети, що відповідає різним персональним інтересам; в) емоційні стосунки між членами групи, можливість виникнення підгруп на основі вираженої симпатії чи антипатії; г) стійку взаємозалежність осіб, що утворюють групу і пов'язані почуттям солідарності та моральної єдності навіть поза спільними діями; д) диференціацію ролей між членами групи; е) спільні норми та специфічну групову культуру.

Близьке за змістом до нього визначення Ш. Бюлер [*Bühler, 1972, с. 272–273*], яка стверджує, що мала група має такі типові особливості: 1) взаємовідносини та взаємовплив її членів, без чого група не існує; 2) певну визначеність ролей, що виконуються окремими індивідами; 3) відокремленість лідерів, що впливають на думку інших; 4) певну загальну мету, діяльність і організацію; 5) наявність у членів групи почуття “Ми”, єдності групи; 6) згуртованість, сила якої залежить, з одного боку, від тісної взаємодії її членів, а з другого – від інтересу, викликаного діяльністю в групі.

Істотною у межах зазначеної теми є проблема взаємодії особистості та групи. В зв'язку з цим малі групи можуть поділятися на так звані ін-групи (від англ. *in-group*) і аут-групи (*out-group*). Це пов'язано з поняттями групової та соціальної ідентичності. Так, за теорією соціальної ідентичності Г. Таджфела й Дж. Тернера [*Robinson, 1996*], в основі *соціальної ідентичності* лежать процеси соціальної категоризації, тобто розподілення соціальних об'єктів на такі, з якими особистість себе ототожнює (ін-групи), та ті, що складають групи інших (аут-групи), а також процеси самокатегоризації, тобто віднесення особистістю самої себе до певної соціальної категорії чи групи. Соціальна ідентичність лежить в основі більшо-

сті групових процесів, таких як групова поляризація чи стереотипізація.

Можна виокремити ключові проблеми психології малих груп, що спираються на закономірності, пов'язані з усвідомлюваними та неусвідомлюваними чинниками групової динаміки. Одна з них – це проблема *групової ідентифікації*. Без групової ідентифікації неможлива *соціалізація* особистості. Проте слід розуміти, що для становлення людини дуже важливими є процеси, протилежні соціалізації, це процеси *індивідуалізації*. Соціалізація, важливою ознакою якої є формування соціально-рольових якостей особистості, є хоч дуже важливим, проте лише окремим етапом розвитку людини, що має змінитись процесами протилежного спрямування. Суть останніх полягає у поверненні до індивідуальних особливостей людини, але не на індивідуальному, а на індивідуальнісному рівні. Трактовка особистості лише як соціального індивіда не може пояснити всіх феноменів і проявів особистісного, таких як суб'єктна активність, надситуативна активність, творча ініціатива, вищі прояви таланту та геніальності людини тощо.

Таким чином, у розвитку людини ми спостерігаємо гегелівський закон “заперечення заперечення”, гегелівську тріаду. Це відповідає моделі розвитку людини в теорії Б. Г. Ананьєва, за якою вона проходить відповідно рівні “індивід – особистість – індивідуальність”, перетворюючись на останньому етапі на суб'єкта діяльності. Деякі трактовки особистості (наприклад концепція актуалізованої особистості за А. Маслоу) ближчі до ананьєвського розуміння індивідуальності, ніж поняття особистості у марксистській психології.

Проте, навіть піднімаючись на вищі рівні розвитку індивідуальності, людина не перестає бути соціальною істотою, а отже, феномен “Ми” завжди залишається важливою складовою її психології. Групові феномени особистості можна прекрасно описати з позицій соціологічних рольових теорій [див. напр.: *Mid*, 2000; *Mead*, 1965]. Так, можна вести мову про взаємозв'язок ролі та групи (у скількох групах бере участь людина, стільки й соціальних ролей вона має у своєму репертуарі). Роль – це спосіб долучення до групи. Групові ролі – це ті, які не обов'язково містять у собі забарвлення індивідуальності, але обов'язково визначаються належністю до групи, тобто є позиціями соціальної структури. У кожній групі є

одна головна роль. Якщо в одній групі особистість має побічні ролі, то вони переважно пов'язані з мікрогрупами, угрупованнями, підгрупами тощо. З позиції рольових теорій немає ролі без групи, як не може бути короля без почту, актора без глядачів. Група може бути уявлюваною (тоді й роль може бути внутрішньою, уявлюваною), але група повинна хоча б матися на увазі.

Р. Кукієр [Кукієр, 2004] та В. Волкан [Volkan, 1997] розглядають також поняття ідентичності групи. Ідентичність проявляється в тому, що “група як ціле” сприймає себе особливим утворенням, відмінним від інших, має свої атрибути (наприклад прапор, герб, гімн), мову, історію тощо. Це яскраво виявляється на прикладі етнічних груп і в міфології, що підкреслює своєрідність певної групи. У цьому зв'язку часто розглядають міф про “грандіозність” походження групи, що підтверджує її унікальність, “богообразність”, перевагу над іншими. Це взаємопов'язано з іншими феноменами групового несвідомого, такими як нарцисизм групи – бажання групи бачити себе кращою, ніж інші аут-групи, що нерідко має захисну функцію; гордість групи, прагнення звеличувати власну ін-групу та себе шляхом приєднання до неї. Наслідками таких міфів можуть бути, зокрема, етнічний тероризм, пов'язаний з поняттями “групова травма”, “груповий гнів” тощо.

Багато неусвідомлених компонентів присутні у сприйнятті індивідом групи, а також групами одна одну та самої себе. Міжгрупове сприйняття пов'язане з феноменом когнітивної асиметрії, що впливає з описаних вище наслідків ідентичності групи. Така асиметрія проявляється в тому, що міжгрупове сприйняття має схильність перебільшувати групові цінності, пов'язані з ін-групою й применшувати все, що стосується аут-груп. Належність до групи породжує явище незримої лояльності [Boszormenyi-Nagy, Spark, 1973], що виявляється у приєднанні до групи, коли виникає схильність ідеалізувати та виправдовувати все, що стосується групи, з якою індивід себе ідентифікує. Кожний член групи має тенденцію переживати своєрідний обов'язок стосовно групи, груповий борг, почуття подяки групі, прагнення бути схожим (тотожним) на групу, її лідерів або найяскравіших, типових представників (чи тих, з ким виникає тісний емоційний зв'язок).

1.1.2. Динамічні процеси в ракурсі психологічних парадигм

Групова динаміка – це сукупність у малих групах процесів, спричинених доцентровими та відцентровими силами, що діють всередині цих груп і між ними та зумовлюють розвиток і зміни людських стосунків у них та груп у цілому.

Історія розвитку теорій групової динаміки, як правило, справедливо пов'язується з ім'ям Курта Левіна [*Левін*, 2000а, 2000б, 2001], який в 1945 р. створив дослідницький центр з питань групової динаміки для експериментального вивчення процесів взаємодії, що відбуваються у малих групах [див. також: *Десев*, 1979; *Робер*, *Тильман*, 1988]. Школа “групової динаміки” представляє найбільш “психологічний” напрям дослідження малих груп. Американський період діяльності К. Левіна після еміграції з Німеччини почався зі створення в Массачусетському технологічному інституті спеціального Центру з вивчення групової динаміки (після смерті К. Левіна в 1948 р. Центр було перенесено до Мічиганського університету, де він існує донині). Дослідження у цьому Центрі спиралися на низку теоретичних ідей К. Левіна. Основна проблематика досліджень зводилася до з'ясування природи груп, умов їх формування; взаємозв'язку з індивідами та іншими групами; умов їх успішного функціонування. Велика увага приділялася проблемам формування таких характеристик групи, як норми, згуртованість, співвідношення індивідуальних мотивів та групових цілей, нарешті, лідерства в групах.

Проте не всі знають, що одним з піонерів дослідження групової динаміки є засновник рольової психотерапії Якоб Леві Морено. Його підхід до вивчення цієї проблеми базувався на концепції *соціометрії* та використовував такий практичний метод подолання внутрішньогрупових та міжгрупових конфліктів, як *соціодрама*.

Вперше ідеї трактування соціального життя як людської драми виникли у Я. Л. Морено ще в 1915 р., під час роботи медичним службовцем у таборі переміщених осіб м. Міттендорфа. Він так розповідав про це у своєму інтерв'ю: “Я побачив, як розвивалися людські стосунки, повні конфлікту й напруженості, ворожості. Я бачив конфлікт між расами – між чехами, німцями та італійцями, конфлікт між релігіями – католиками, протестантами, іудеями. <...> Я одразу почав помічати симпатії та антипатії, а також байдужість,

ревності та ненависть, які перешкоджали процесу інтеграції. Я сказав, що це не індивідуум, це група, і тому я вперше досліджував те, що я пізніше назвав **соціограмою**, що являє собою структуру групи. А потім я зобразив схему цього цілого співтовариства соціометрично, те, що ми сьогодні можемо назвати груповою динамікою” [цит. за: Сакс, 2003, с. 14].

Ці ідеї були узагальнені в 1934 р. у фундаментальній науковій праці “Хто виживе?” [Moreno, 1934], а потім розвинуті у дослідженнях, присвячених соціометрії [Moreno, 2001]. Проте, незважаючи на розвиток концепції соціометрії, соціодрами, психодрами, рольової психотерапії особистості, аспект проблеми, що стосується саме групової динаміки, залишався далеко не вичерпаним.

Проблема групової динаміки відносно нова для вітчизняної соціальної психології, хоча доволі глибоко опрацьована у світовій науці. Тим часом підхід, що спирається на ідеї групового несвідомого, є новим для світової соціальної психології. Достатньо досліджені закономірності вивчення групового несвідомого великих груп (З. Фройд, Г. Лебон, В. М. Бехтерев, Х. Кохут та їхні послідовники), можна також згадати теорію архетипів колективного несвідомого К. Г. Юнга. У контексті психології малих груп є цікаві результати вивчення феноменів групового несвідомого в основному у межах сімейної психології та психотерапії, зокрема, проблема трансгенераційної передачі травм, концепція сімейних міфів тощо (Е. Берн, Я. Морено, М. Боуен, А. А. Шутценбергер та ін.), а також в межах теорії та практики групового психоаналізу (З. Фулкс). Ці дослідження здебільшого стосуються психотерапевтичної практики, в них відчувається недостатність фундаментального теоретичного обґрунтування та узагальнення. Відсутня психологічна концепція чи теорія, яка б висвітлювала закономірності функціонування групового свідомого та несвідомого в малих групах у цілому.

Групове несвідоме принаймні таке ж реальне, як несвідоме окремого індивіда. Згідно із З. Фулксом, є соціальне або міжособистісне несвідоме, котре передуює появі індивідуальної свідомості. Перше може уважно спостерігатися й досліджуватися у квазілабораторній ситуації аналітичної групи [Foulkes, 1974].

“Щораз, коли два або більше індивідуумів перебувають разом, існує загальне несвідоме поле, якому вони належать і про яке, за визначенням, вони не знають. Це “поле” найкраще назвати “гру-

повим несвідомим”. Так само, як індивідуальне несвідоме, воно перебуває поза простором і є нескінченним. Завдяки відсутності в його членів почуття часу групи здатні знову пережити й відновлювати “тут і тепер” відносини й відповідні емоції з віддаленого минулого. Саме тому, що філогенетично й онтогенетично соціальне несвідоме передує індивідуальній свідомості, загальне несвідоме може розвиватися й справді розвивається серед незнайомих. Члени аналітичної групи мають багато спільного навіть до їхньої зустрічі. Такий стан зберігається незалежно від того, наскільки гетерогенні їхні порушення. Вони мають одночасно те, що З. Фулкс назвав “матрицею основи”, яка заснована на біологічних властивостях різновидів і культурно чітко вкладених цінностях та реакції” [Van Vuk, 2001].

Групові методи дії, особливо соціодрама, виявляються дуже ефективними у розв’язанні проблем міжгрупових відносин. Теорія та методологія соціодрами тісно пов’язані з теоріями соціального конфлікту, хоча цей метод ще не має методологічного обґрунтування. Особливостями соціодрами є робота з групами як цілим, розгляд групи як суб’єкта дії та психологічних змін (група є в цій грі протагоністом), робота з груповими темами, міжгруповими конфліктами, груповими ролями (реалізуючи груповий обмін ролями), використання таких феноменів, як групова ідентичність, групові ідеології, стереотипи та упередження. Методологічною основою соціодрами є метод соціометрії (Морено, 2001а), що виступає діагностичним інструментом “хворої” групи.

На думку П. Ф. Келлермана [Келлерман, 2004, с. 9], “соціодрама – це заснований на досвіді цілісногруповий метод соціального дослідження та перетворення міжгрупового конфлікту”. Вчений вважає, що можна виокремити три основних аспекти її застосування: 1) соціодраму кризи, соціальний фокус якої спрямований на колективні травми, вона базується на соціальній теорії адаптації і як соціальний ідеал розглядає гомеостаз; 2) політичну соціодраму, її соціальний фокус спрямований на суспільну дезінтеграцію, вона базується на соціальній теорії адаптації і як соціальний ідеал розглядає рівність; 3) соціодраму розмаїтості, соціальний фокус якої спрямований на суспільні та колективні упередження, вона базується на теорії соціального конформізму і як соціальний ідеал розглядає терпимість [Келлерман, 2004, с. 14].

Метод соціодрами дуже складний технологічно й потребує великого мистецтва соціодраматурга, оскільки такі ігри пов'язані з сильними переживаннями, особливо якщо йдеться про дуже глибокі протиріччя, зумовлені груповою ідентичністю. Ці почуття та емоції, посилені групою, здатні зробити наслідки непередбачуваними й навіть небезпечними.

Соціодраматичне розв'язання групових проблем, як і в психодрамі, звичайно починається з розігріву, в якому група інсценує ситуації, пов'язані з груповою темою. Головна соціодраматична дія будується на драматургічному моделюванні соціального життя та діяльності групи або суспільства з використанням будь-яких образів, метафор, символів і ситуацій. Якщо розігруються соціальні конфлікти між групами, представники яких є серед учасників соціодрами, то дуже важливо, щоб вони побували в різних рольових позиціях за допомогою групового обміну ролями.

Соціодрама, звичайно, не є панацеєю розв'язання соціальних протиріч. Однак спектр проблем, які вона здатна опрацьовувати, надзвичайно широкий: від злободенних гострих конфліктних відносин до вічних цінностей, пов'язаних з моральними ідеалами, сутністю буття, високим призначенням культури.

1.2. Малі групи в освітньому середовищі та їхні психологічні характеристики

1.2.1. Освітнє середовище та його структура

Поняття “освітнє середовище” є відносно новим для соціальної психології. Переважно воно вживається в педагогічних науках, зокрема, пов'язаних з управлінням освітою, освітнім менеджментом.

За загальноприйнятими визначеннями, освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування системи освіти. На думку одного з дослідників психологічної моделі освітнього середовища В. А. Ясвіна, воно включає систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Освітнє середовище має свою структуру. Одним з його компонентів є специфічний педагогічний інформаційний простір. Існує навіть таке поняття, як інформаційно-освітнє середовище, тобто сукупність навчальної інформації, система знань, парадигм та культурний контекст, в якому суб'єкти освітнього процесу перебувають. Ця складова включає також інформаційні засоби поширення та відтворення інформації.

В основі другої складової освітнього середовища лежить система умов і заходів, що забезпечують навчально-виховний процес, повноцінний розвиток особистості та реалізацію низки педагогічних завдань. Сюди входять фізичний вимір освітнього простору, оточення суб'єктів освітнього процесу. Це насамперед спеціально організоване матеріальне середовище, в якому відбувається педагогічний процес: приміщення та обладнання, технічні засоби навчання та комунікації. Ця складова охоплює також організаційно-структурний поділ системи освіти, що включає підсистему дошкільного виховання, середню, старшу, вищу школи, спеціалізовані середні та вищі освітні заклади тощо.

Третя складова – соціально-психологічний вимір освітнього середовища. Сюди входить система соціально-психологічних відносин (стосунків, взаємин, взаємозв'язків тощо), до якої належать всі суб'єкти освітнього процесу. З огляду на специфіку теми нашої монографії цій складовій буде приділено найбільше уваги. Суб'єктами соціально-психологічних відносин є великі, середні та малі групи, що належать до освітнього середовища, а також люди – члени цих груп.

Розглянемо найбільш значущі великі та малі групи, що функціонують в освітньому середовищі. Це передусім дитячі колективи, що беруть участь в освітньому процесі. Структура цих груп дуже різноманітна. Можна стверджувати, що вони охоплюють практично все суспільство. Але якщо великі соціальні групи викликають інтерес переважно фахівців соціології освіти, то в нашому дослідженні у фокусі уваги перебувають переважно середні і малі групи, оскільки саме вони та соціальна взаємодія в них безпосередньо впливають на освітній процес. Тобто освітнє середовище реалізує виховний та навчальний потенціал, спрямований на розвиток особистості школяра переважно через малі групи та внутрішньогрупові й міжгрупові відносини в них.

Малі дитячі групи бувають формальними і неформальними. Класичною формальною групою є шкільний клас, а також групи дитсадків, студентські групи тощо. Шкільні класи є не лише важливою соціально-психологічною одиницею освітнього середовища, а й однією з основних соціальних груп, де відбувається соціалізація людини. За значущістю вона поступається хіба що сім'ї. Шкільний клас – одна з основ формування групової ідентичності, яка, звісно, не обмежується шкільними роками, а залишається практично на все життя. Це підтверджується, зокрема, популярністю такого інтернет-проєкту, як “Однокласники”.

Крім шкільних класів, важливою формою дитячих об'єднань є формальні позакласні та позашкільні групи, що створюються за різноманітними інтересами. Це пізнавальні та творчі гуртки, спортивні секції, студії тощо. Значення цих груп пов'язане з творчою активністю, дозвіллям, а отже, вони мають надзвичайно велике значення для творчої самореалізації дитини. Вони є необхідним компонентом освітнього середовища, без якого неможливий розвиток творчої обдарованості дітей. Така форма вдало доповнює модель диференційованого навчання, підсилюючи його індивідуалізований формат.

Не менше значення для формування особистості дитини та підлітка мають неформальні дитячі та підліткові групи різноманітних видів та форм: від угруповань всередині шкільних колективів, неформальних компаній до великих об'єднань різного спрямування, пов'язаних зі спільними інтересами, захопленнями, ідеологічними переконаннями, протестними настроями та іншими соціальними позиціями. Неформальні соціальні групи – це найбільш стійка частина освітнього середовища, що не підлягає будь-якій регламентації з боку офіційних освітніх структур. Проте ми вважаємо їх необхідним компонентом освітнього середовища, оскільки ці групи безпосередньо впливають на результат усіх педагогічних впливів. Від них залежить позиція, статус та соціальні ролі дитини в формальних групах, висунення лідерів та реалізація ними своїх функцій, згуртованість чи конфліктність дитячих колективів, формування багатьох рис індивідуальності дитини, її повноцінна соціалізація та самореалізація.

Традиційно неформальні підліткові групи вивчалися як окрема проблема за межами освітнього середовища. Включення їх

у цей контекст забезпечить не лише нове бачення зазначеної проблеми, а й дасть можливість використати ресурси групової динаміки дитячих та підліткових груп у процесі групоутворення в умовах реформування освіти, зокрема, при переході до диференційованого навчання. Адже динамічні процеси – це явища, що не регламентуються формальними соціально-психологічними чинниками, а пов'язані саме з неформальними процесами в усіх структурах соціальних груп різних рівнів.

Специфічними соціальними групами освітнього середовища є групи педагогів різного рівня (вчителів, вихователів, викладачів тощо). Первинною формою (як шкільний клас у дитячому середовищі) тут слід вважати педагогічний колектив конкретного освітнього закладу – школи, дошкільної установи, факультету чи кафедри вищого навчального закладу тощо. Про значення малих педагогічних груп для успішності реалізації педагогічних завдань свідчать хоча б приклади авторських шкіл, створюваних педагогами-новаторами, в яких працюють по-справжньому творчі колективи вчителів. Тим часом різноманітні проблеми, зокрема соціально-психологічні, в колективі педагогів спричиняють труднощі реалізації освітніх завдань.

Іншими формами груп педагогів можна вважати профільні педагогічні об'єднання у школі (кафедри) і за її межами (наприклад, районні методичні об'єднання). Останні мають значення як інтегруюче начало у взаємодії малих педагогічних груп на більш високому рівні. Значення профільних об'єднань (особливо в межах одного освітнього закладу) повинно зростати при переході до диференційованого навчання, хоча на сьогоднішній день педагогічні ресурси цих соціально-психологічних структур в освітньому середовищі використовуються далеко не повно. Профільні об'єднання у вузі (кафедри та педагогічні колективи факультетів), який побудований за принципом диференціації, не лише здійснюють наукове та методичне забезпечення навчального процесу, а й виховують справжніх фахівців. Це підтверджується практикою колективів, що є відомими науковими школами у своїх галузях знань.

Проблема неформальних груп у межах педагогічного колективу повністю не розроблена, хоча її значення для вивчення соціально-психологічного мікроклімату в школі складно переоцінити. Саме тут велика роль належить неусвідомлюваним процесам в ма-

лих педагогічних групах, груповій ідентичності, соціальним стереотипам та упередженням, груповим міфам, захисним механізмам тощо. Можна припустити, що є тісний і складний зв'язок між груповою динамікою у групах педагогів та навчально-виховними процесами в освітньому середовищі, особливо на мікрорівні.

Окремими групами педагогів є групи менеджерів освіти. Вони також можуть бути різних рівнів: від керівництва школою до керівництва освітою в цілому (колектив міністерства). Для нас особливе значення мають дві нижні ланки керівних структур, які є безпосередніми членами освітнього середовища, тобто керівництво шкільним педколективом і регіональні об'єднання (наприклад районні) керівників, які є реальними, а не умовними групами, тобто перебувають у безпосередній особистій взаємодії. Значення даної складової освітнього середовища полягає в тому, що тут здійснюється не лише керівництво освітнім процесом, а й формування та підтримка соціально-психологічного клімату, розробка групових норм, правил, традицій, побудова та вдосконалення системи стосунків між членами педагогічної та учнівської спільнот, тобто все те, що ми називаємо процесами групоутворення. Важливо, щоб керівники мали справжні лідерські якості та компетенції, оскільки від особистості керівника залежить успішність розв'язання дуже багатьох освітніх завдань.

Своєрідними групами освітнього середовища є батьківські колективи, а також їхні формальні та неформальні об'єднання. Згадана складова є однією з найменш інтегрованих груп освітнього середовища. За винятком таких формальних структур, як батьківські комітети, спільноти батьків являють собою стихійні утворення, де дуже слабкими є процеси взаємодії. Якщо ж вони виникають, то стосуються переважно організаційно-економічних питань, а не навчально-виховних впливів. Останні здійснюються, у кращому разі, в межах окремих сімей, а не, наприклад, в спільноті батьків шкільного класу. Коли певна взаємодія все ж виникає, то в ній часто панують такі несвідомі психологічні чинники, як групові настрої, емоційне зараження, упередження тощо.

Малі групи освітнього середовища не існують ізольовано, між ними на різних рівнях здійснюється тісна взаємодія. Так, педагогічна і дитяча спільноти фактично задіяні в єдиному процесі, хоча й реалізують різні види діяльності. Педагог і дитяча група мо-

жуть розглядатися як спільний колектив, при цьому педагог має виступати лідером групи. Тут повинні діяти всі закономірності групової динаміки та використовуватися ресурси функціонування малої групи. Надзвичайного значення набуває авторитет учителя та його вміння розуміти особливості конкретної групи.

Аналогічно відбувається взаємодія керівництва школи та педагогічного колективу. Керівник школи є не лише лідером, а й організатором і співорганізатором усіх групових процесів у малих групах та в колективі школи в цілому. На педагогічному колективі, який безпосередньо взаємодіє з керівником, позначається особистість керівника, педагоги і директор мають багато схожих соціально-психологічних рис, спільні тактики та стратегії поведінки в різноманітних педагогічних ситуаціях. Від якості взаємодії педагогів освітнього закладу і його керівників залежить рівень організації життя колективу та всіх ланок освітнього процесу.

Доволі цікавою і новою для нашої освіти є така взаємодія різних спільнот освітнього середовища, як батьківсько-дитячі творчі групи. Залучення батьків до вирішення різноманітних навчально-виховних завдань є новим, ще не використаним резервом нашої освіти. Він може допомогти подолати різноманітні соціально-психологічні та особистісні труднощі, коли лише офіційних педагогічних засобів виявляється недостатньо. Така форма роботи здатна по-справжньому залучити батьківську спільноту до розв'язання завдань освітнього процесу, тобто зробити її потужною ланкою освітнього середовища.

Відносно новою, нетрадиційною, є така форма діяльності, як тимчасові тренінгові групи педагогів та менеджерів освіти. Вони мають на меті підвищити професійний рівень педагогів та освітніх керівників для розв'язання різноманітних творчих педагогічних завдань, а також проблем у сфері комунікації, в галузі соціально-психологічних знань та компетенцій. Ці уміння та знання можуть бути справжніми ресурсами освітнього середовища, поліпшуючи функціонування та взаємодію малих груп – суб'єктів освітнього процесу.

Існують різні соціально-психологічні моделі освітнього середовища. Одна з найбільш цікавих – це векторна модель, розроблена В. А. Ясвіним. Згідно з нею освітнє середовище слід розглядати у двох основних вимірах: “активність – пасивність” та “свобода –

залежність”. На перетині цих вимірів можна отримати чотири базових типи освітніх середовищ: 1) “творче” (свобода та активність); 2) “кар’єрне” (активність і залежність); 3) “догматичне” (залежність і пасивність); 4) “безтурботне” (свобода та пасивність). Базові типи можна розподілити на 12 підтипів, що визначають основні стилі, панівні в різних структурах і підструктурах освітнього середовища.

На особистість здійснюється вплив не одного середовища, а в його межах – вплив різних соціальних груп, що до нього входять, стилі та типи можуть варіювати, відрізнятися від основного панівного типу. Багатовимірність соціально-психологічної складової освітнього середовища дає можливість по-новому оцінювати педагогічні та соціально-психологічні завдання, що стоять перед освітою, урізноманітнюючи умови, в яких відбувається освітній процес. Наприклад, там, де панує догматичний стиль, варто створювати такі соціально-психологічні структури освітнього середовища та форми діяльності, де б реалізовувався творчий стиль. Необхідність того, щоб у різних вимірах панували різні стилі, пов’язується з ідеєю диференціації та індивідуалізації, коли окремих суб’єкт освітнього процесу може вибрати для себе не лише зміст освіти, а й тип освітнього середовища і стиль взаємодії з ним.

1.2.2. Перший клас як нерозвинена група

Вплив класного колективу на формування особистості дитини

Найважливішими факторами розвитку психіки дитини є ставлення до міжособистісної значущості та система емоційно насичених, діяльнісно опосередкованих контактів і зв’язків. Останні характеризують всю систему життєдіяльності і, як у молекулі, відбивають специфіку соціальної ситуації її розвитку [Михайлов, 2006]. Традиційно психічний і особистісний розвиток дитини розглядається як результат присвоєння культурного досвіду в створюваній дорослими особливій соціальній ситуації розвитку [Виготський, 1991].

Поняття “соціальна ситуація розвитку” передбачає індивідуальну траєкторію розвитку дитини в певному оточенні дорослих [Михайлов, 2006]. Загальна позиція радянської психології полягала

в розумінні дитини скоріше як об'єкта педагогічного впливу, а не суб'єкта соціальних стосунків [Психология детства, 2003; Реан, 1999]. За висновками С. Л. Михайлова, міжособистісні стосунки в групі однолітків серед молодших школярів і дошкільників досі залишаються практично поза увагою дослідників, але інформаційне суспільство висуває стосунки “дитина – дитина” на передній план як такі, що найбільше впливають на особистісний розвиток дитини.

Наприклад, Л. Колбергом, фахівцем у галузі морального розвитку, з'ясовано: якщо до школи дитина не спілкується з однолітками й замкнута у колі сім'ї, то її моральний розвиток затримується [Анциферова, 1999; Kohlberg, 1966]. У дослідженнях Т. А. Репіної доведено, що позиція, яку займає дитина в групі однолітків, впливає на її розвиток [Репина, 1988], а значить, міжособистісні стосунки серед однолітків є реальним полем соціалізації.

Отже, поняття соціальної ситуації розвитку охоплює і соціально-психологічний, і власне соціальний розвиток дитини в системі взаємодії з дорослими, однолітками і з широким соціумом [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999].

Тематика зародження й становлення міжособистісних стосунків надзвичайно актуальна, оскільки певні деструктивні явища серед молоді (жорстокість, підвищена агресивність, відчуженість та ін.) зароджуються в ранньому і молодшому шкільному віці [Бодалёв, 1983]. Це спонукало дослідників звернутися до вивчення питань розвитку стосунків між дітьми на ранніх етапах онтогенезу, щоб зрозуміти їхні вікові особливості та закономірності розвитку, психологічну природу деформацій, що виникають [Смирнова, Холмогорова, 2003; Субботский, 1981].

Отже, для кожного школяра важливими **факторами особистісного розвитку** є як міжособистісні стосунки з однокласниками, так і відчуття свого становища в класі.

Вікові особливості першокласника

Не маючи можливості детально проаналізувати це питання, спробуємо визначити найбільш важливі для аналізу динамічних процесів у першому класі феномени та закономірності, пов'язані з розвитком дитини в цьому віці. Для соціальної психології особливий інтерес становить соціальна ситуація розвитку [див.: *Возрастные особенности психического развития детей*, 1982; Коломинский,

2000; Мухина, 2000; Психологія дитинства, 2003; Эльконин, 2005] та психологічна природа міжособистісних стосунків дітей з найближчим оточенням у кризовий період вступу до школи [Робер, Тильман, 1988].

Л. Божович, М. Басів, А. Залкін вважають, що цей вік пов'язаний зі зростанням значущості саме міжособистісних взаємин дитини з однолітками [Каранетрова, 2006]. Основні психологічні особливості вікового періоду першокласника: а) формування довільної поведінки; вміння підпорядковувати власні безпосередні поведінкові реакції соціальним вимогам; б) формування свідомої орієнтації на соціальні норми й вимоги, поява внутрішніх ідеалів, авторитетів; в) бажання здійснювати соціально значущу й оцінювальну діяльність; г) диференціація зовнішнього і внутрішнього життя, усвідомлення існування себе з іншими, формування самооцінки, рефлексії, рівня домагань [Кононко, 2000].

Загальна тенденція взаємин дітей з колективом виражається в поступовому посиленні значення групи однолітків у житті дитини. У молодших класах уже можна виокремити два типи стосунків між школярами: 1) стосунки взаємної залежності, відповідальності, контролю – “ділові стосунки”, 2) міжособистісні емоційні стосунки, структура яких є стійкішою, ніж стосунки дошкільників [Андреева, 2006].

Дослідження засвідчують, що вже приблизно у віці 4-х років дитина віддає перевагу однолітку як партнеру зі спілкування, а не дорослому [Лисина, 1974]. Спілкування з однолітком має низку специфічних особливостей: багатство й розмаїтість, нестандартність і нерегламентованість комунікативних дій, емоційна насиченість. Відзначається нечутливість до впливів однолітка, перевага ініціативних дій над діями у відповідь. В 6-7 років, коли дитина стає відповідальним першокласником, спілкування з однолітком набуває ознак позаситуативності – зміст спілкування не відповідає наявній ситуації, починають складатися стійкі вибіркові переваги у стосунках між дітьми, з віком збільшується загальна тривалість взаємодії дітей (стійкі угруповання можуть зберігатися протягом тижнів і навіть місяців). Зазначене свідчить про те, що формуються соціально-психологічні процеси структурування стосунків, зумовлені не впливом дорослого, а особливостями взаємодії самих дітей [Михайлов, 2006].

В основі міжособистісних стосунків учнів початкової школи лежать мікрогрупи (2–3 особи). Поведінка молодших школярів імпульсивна, самоконтроль не повністю розвинутий, не завжди можливо стримувати їхню емоційність. Міжособистісні конфлікти у дітей молодших класів є, але гаснуть вони легко [Андреева, 2006]. Молодший школяр прагне до виконання норм і правил, які пропонують йому дорослі, у нього велике бажання бути позитивно оціненим дорослим.

За показниками *адаптації дитини до навчання* можна оцінювати процес соціалізації дитини. Адже для успішності дитині необхідне вміння спілкуватися (навчання є колективною діяльністю), бути активним у пізнанні і проявах себе, мати певний ступінь розвитку волі. За Л. І. Божович, готовність до шкільного навчання визначається сформованістю у дитини *тенденції до суспільно значущої і суспільно оцінюваної діяльності, до нової соціальної позиції*.

Формування дитячого колективу

Міжособистісні стосунки дітей у групі – це форма реалізації соціальної сутності кожної дитини, психологічна основа для згуртування дітей. У колективі молодший школяр реалізує потребу в соціальній відповідності: бажання відповідати соціальним вимогам, виконувати правила громадського життя, бути “суспільно повноцінним”, що спонукає дитину виявляти цікавість до однолітків, шукати друзів [Бобнева, Шорохов, 1979; Коломинский, 1984].

Ще в дошкільному віці спостерігаються істотні індивідуальні прояви ставлення до однолітків. І в групі дитячого садка існують конфлікти між дітьми, що є наслідком “викривленого” розвитку міжособистісних стосунків. Психологічною основою індивідуальних варіантів ставлення до однолітка є різна виразність і різний зміст предметного й особистісного начал [Соковнин, 1968]. Проблеми й конфлікти між дітьми з важкими й гострими переживаннями виникають, коли домінує предметне, об’єктне начало, тобто коли інша дитина сприймається винятково як конкурент, котрого треба перевершити, як умова особистого благополуччя або джерело належного ставлення.

Як доводять дослідження О. О. Смирнової, вибіркові прихильності й уподобання дітей виникають на основі спілкування [Сми-

рнова, 2000]. Діти воліють тих однолітків, які адекватно задовольняють їхню потребу в спілкуванні – потребу в доброзичливій увазі й повазі однолітка. Встановлено, що емоційне самопочуття дитини й загальне ставлення до колективу дітей значною мірою залежать від характеру її стосунків з однолітками.

Проблема детермінації становища дітей у групі має міцні традиції у віковій, педагогічній і соціальній психології (Е. О. Аркін, Л. В. Артемова, П. П. Блонський, К. Я. Вольцис, А. С. Залужний, О. В. Киричук, В. Р. Кисловська, Я. Л. Коломінський, А. В. Кривчук, І. С. Кон, Х. І. Лійметс, В. С. Мухіна, Т. А. Репіна й ін.). У 3–7 років стрімко зростає *структурованість дитячого колективу*. У сучасній науці існують різні підходи до розуміння міжособистісних стосунків: 1) соціометричний; 2) соціокогнітивний (пізнання й оцінка іншого); 3) діяльнісний (стосунки як результат спілкування й спільної діяльності дітей).

Значну кількість експериментальних досліджень присвячено реальним контактам дітей та їхньому впливу на становлення дитячих стосунків. Можна виокремити два основних теоретичних підходи:

- *концепція діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків* (О. В. Петровський);
- *концепція генезису спілкування*, де взаємини дітей розглядають як продукт діяльності спілкування (М. І. Лісіна).

У теорії діяльнісного опосередкування предметом розгляду є група, колектив, а спільна діяльність є системоутворюючою ознакою колективу [Психологическая теория коллектива, 1979, с. 206]. Група досягає своєї мети через конкретний предмет діяльності й тим самим змінює себе, свою структуру й систему міжособистісних стосунків. Спільна діяльність з огляду на цей підхід визначає міжособистісні стосунки, вона породжує їх, впливає на їхній зміст й опосередковує входження дитини в спільноту.

Вивчення міжособистісних стосунків дітей у більшості досліджень (особливо зарубіжних) зводиться до визначення особливостей їхнього спілкування і взаємодії, а поняття “спілкування” і “ставлення” вживаються синонімічно. У концепції М. І. Лісіної спілкування виступає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємин [Лісіна, 1986]. Стосунки є не тільки результатом спілкування, а й його передумовою, спонукою, що

зумовлює той або інший вид взаємодії. Вони не лише формуються, а й реалізуються, виявляються у взаємодії людей. Разом з тим ставлення до іншого, на відміну від спілкування, далеко не завжди має зовнішні прояви (може виявлятися й у відсутності комунікативних актів; його можна зазнавати й до відсутнього або навіть вигаданого чи медіаперсонажа; воно може існувати й на рівні внутрішнього духовного життя у формі переживань, уявлень, образів та ін.). Але в реальному житті ставлення до іншої людини виявляється насамперед у діях, спрямованих на неї, в тому числі й у спілкуванні. Отже, стосунки є внутрішньою психологічною основою спілкування і взаємодії людей.

Відповідно до висновків Т. В. Сенько, становище дитини в групі однолітків – її статус, має дві складові – оцінку за шкалами “домінування – підпорядкування” і “позитивність – заперечення” (симпатія – антипатія). Спостерігається тісний взаємозв’язок домінування й підпорядкування з діловим статусом [Сенько, 1989]. С. Л. Михайлов виокремлює полярні позиції – лідери або пригноблені діти [Михайлов, 2006]. В соціальних взаєминах дітей найбільшу різницю виявляють два показники: лідерство й готовність іти за лідером, бути веденим [див.: Михайлов, 2006].

Перший досвід соціальної взаємодії і встановлення міжособистісних стосунків з однолітками дитина здобуває, як правило, у групі дитячого садка, де засвоює навички й способи спілкування з однолітками, займає певний інтрагруповий статус і починає його усвідомлювати. Повноцінність такого досвіду істотно визначає успіх або невдачу дитини на наступному етапі її соціалізації – при вступі до школи.

Факти, що підтверджують виражену диференціацію в групах дошкільників і молодших школярів, були отримані дослідниками, що використовували різні модифікації соціометричної процедури (В. В. Абраменкова, Я. Л. Коломінський, Т. А. Репіна та ін.). Діти з низьким статусом опиняються ізольованими в ситуаціях, коли діяльність не регламентується педагогом. Високостатусні займають лідерські позиції у спільній діяльності однолітків, а середньостатусні – об’єднуються невеликими групами або приєднуються до ігрових об’єднань на чолі з високостатусними дітьми [Коломінський, 1984; Липкіна, 1997; Мудрик, 1983; Психологический статус личности..., 1992; Староверова, 1970].

Між статусною структурою групи та формами особистісної поведінки, що проявляються у її членів, існує взаємозалежність [Сенько, 1991]. Дітям різних статусних груп властиві певні форми поведінки. Соціометричний статус як показник стосунків може інтерпретуватися як критерій успішності міжособистісної взаємодії [Сенько, 1984]. Соціометричний статус позитивно пов'язаний із проявами лідерських якостей у дітей шести років. У цьому віці спостерігається відхід дітей від оцінки дорослих і перехід до оцінки однолітків [Михайлов, 2006]. За висновками російських дослідників, позиція соціометричної “зірки” у початкових класах доволі стійка й не підлягає випадковим впливам; а становище ізольованих і зацькованих мінливе [там само].

Таким чином, відбувається, з одного боку, активна інтеграція дитини в групу однолітків, що виражається у збільшенні числа ігрових об'єднань, у позитивній динаміці як кількості соціометричних виборів, отриманих однією дитиною, так і рівнів їхньої взаємності, а з другого – активізація процесів групової диференціації, про що свідчить поява у групі різних стійких соціальних позицій, активне адресне звернення дітей один до одного, перехід від мотивації за зовнішніми ознаками до мотивації на основі встановлюваних міжособистісних стосунків [Михайлов, 2006]. І вже шестирічна дитина може майже точно визначити кількість виборів, що вона отримала сама, і вказати, хто з дітей має високий соціометричний статус [Отношения между сверстниками..., 1978].

Особливості формування першого класу як малої групи

З'ясуємо особливості формування класу як малої групи у перший рік навчання. Зрозуміло, що формальна структура в межах цієї вікової групи існує лише умовно (наприклад, староста в класі). І з упевненістю можна стверджувати, що неформальні стосунки відіграють дуже велику роль. Неформальна структура в першому класі є суто емоційною. Перший клас на початку навчання може бути прикладом неблагополучних взаємин у класі: відсутність структури, утворення двійок або трійок дитячих об'єднань, брак відчуття класу як чогось цілісного і в самих школярів, і в учителів, що працюють з ними [Андреева, 2006].

В подальшому напруга перших днів у школі поступово зменшується.

В аспекті соціальної структури робота в перші дні або навіть місяці навчання починається зі спроб дітей зорієнтуватися в ситуації, вони залежні від учителя, від існуючих норм і структур, поважають задані стандарти, бажаючи отримати підтримку та допомогу в новій ситуації [Фонель, 2006]. На початку навчання кожен учень є сам по собі, намагається вписатися у структуру класу, орієнтуючись на вчителя. Завдяки цьому можна дослідити динамічні процеси формування групи й здійснити на неї потрібний вплив.

При вивченні формування дитячої малої групи – колективу першого класу – в поле нашої уваги потрапляє групова згуртованість. Дослідження групової згуртованості спираються на розуміння групи насамперед як деякої системи міжособистісних стосунків, що мають емоційну основу [Аникеева, 1989; Бойко, Ковалев, Панферов, 1983].

Існує низка експериментальних робіт з виявлення групової згуртованості або, як часто їх позначають, з виявлення групової єдності [див.: Андреева, 2006]. Логічно, на наш погляд, спиратися на підхід до дослідження згуртованості, побудований на системному принципі розуміння групи й, зокрема, ідеї про спільну діяльність її членів як головний інтегратор групи. Тоді формування групи та її подальший розвиток розглядаються як процес дедалі більшого згуртування цієї групи, але не тільки на основі зростання її емоційної привабливості, а ще й на основі більш певного включення індивідів у процес спільної діяльності – в навчальну діяльність.

Згідно з теорією діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків у групі, розвиток згуртованості здійснюється не завдяки розвитку лише комунікативної практики (як про це писав Т. Н'юком), а на основі спільної діяльності [Петровский, Шпалінский, 1978; Петровский, 1982]. Виникнувши завдяки зовнішнім обставинам (вступу дітей до школи), мала група “переживає” тривалий процес свого становлення як психологічна спільнота, найважливішим змістом якого є розвиток групової згуртованості [Коломинский, 2000; Кричевский, Дубовская, 1991].

Глибока інтеграція групи здійснюється тоді, коли цінності її предметної діяльності дедалі більшою мірою поділяються окремими дітьми, які приймають ці цінності не під впливом розвитку комунікацій, переконання, а самим фактом свого більш повного й активного долучення до діяльності класу [Десев, 1979].

Вплив оцінки вчителя

Незважаючи на зростання ролі однолітків у житті молодшого школяра, чільне місце у визначенні статусу дитини займає позиція вчителя, який відіграє об'єднувальну роль у колективі класу і має високий авторитет. Оцінки вчителя значною мірою впливають на статус учня у молодших класах, учні орієнтуються на його думку. У молодших школярів чіткою є лінія взаємин “я і вчитель”, а значущість міжособистісних стосунків спочатку слабка.

Учитель для дитини виступає наступним за значущістю дорослим після дорослих членів родини, він впливає на розвиток міжособистісних стосунків дітей, що проявляється в їхніх взаємодіях. Уже дошкільнята сприймають членів своєї групи часто з позиції вихователя, характеризуючи одногрупників за логікою їхньої функціонально-рольової належності. Маючи авторитет, педагог регулює взаємини дітей і виступає для них носієм соціальних стандартів поведінки й системи цінностей [Березовин, Коломинский, 1975; Бондар, Кобзар, 1985; Кимаск, 1983].

Так, міжособистісний статус дітей зумовлений не тільки їхніми особистісними якостями, а й ставленням до них педагогів [Михайлов, 2006]. Непряме підтвердження ролі дорослого у встановленні соціометричного статусу дитини отримане в дослідженнях: соціометричний статус дитини позитивно корелює зі ступенем її участі в просоціальній діяльності, що організується й підтримується дорослим [Михайлов, 2006].

При цьому бачення педагогами реального статусного “розкладу” сил у групі не завжди адекватне реальності.

Вплив батьків на стосунки дітей у класі

Сучасна соціальна та економічна ситуація в суспільстві не сприяє розвитку сім'ї як інституту виховання, батьки бачать свою роль у тому, щоб дитина була сита, одягнута, розвивалася, але не вміють спілкуватися з дитиною, проводити з нею час [Вознесенська, 2006]. Функції виховання, розвитку дітей, емоційної взаємодії з ними батьки делегують школі та установам позашкільної системи освіти. Соціальний успіх і визнання дітей є для батьків більшою цінністю, ніж теплий емоційний контакт з ними, їхнє психологічне благополуччя.

І все ж найбільший вплив на соціально-психологічний розвиток дитини мають дорослі члени родини – саме вони репрезентують дитині систему суспільних цінностей і культурних норм. В сім'ї існує система правил, заборон тощо, що є способом структурування життєвого простору й часу дитини. Є нечисленні дані, які підтверджують, що дорослі не тільки визначають систему вимог у сім'ї, а й впливають на соціально-психологічне становище дитини в групі однолітків. Наприклад, для матерів низькостатусних дітей характерні переважно негативні й контролюючі висловлювання, на відміну від матерів високостатусних дошкільників, які переважно реагують на їхню активність висловлюваннями, що схвалюють та підтримують [Михайлов, 2006].

Враховуючи очевидність того, що батьки для дитини є найбільш близькі й значущі люди, спробуємо з'ясувати наскільки їхня “відсутність” у школі, у безпосередній грі дитини з ровесниками впливатиме на становлення стосунків між дітьми. Адже кожна дитина “несе” у собі сімейні настанови й правила, табу й життєві принципи. Коли дитина перебуває в класі, за її спиною незримо “стоїть” уся родина, весь той досвід, що вона набула у спілкуванні зі значущими дорослими. Відомо, що патерни сімейних комунікацій і взаємодій передаються з покоління у покоління [Горностаї, 2007; Де Гольжак, 2003; Шутценбергер, 2005]. Цей трансгенераційний механізм передачі способів взаємодії в родині забезпечує збереження і конструктивних, і деструктивних сімейних традицій та звичок.

Трансгенераційні зв'язки впливають на адаптацію дитини в шкільному колективі у перші роки навчання. Батьки першокласників мають певні очікування й страхи щодо шкільного життя власних дітей, пов'язані у тому числі і з їхнім шкільним досвідом, шкільними травмами й переживаннями щодо успішності навчання. Діти як “носії” сімейного несвідомого, всмоктують батьківські настанови, сімейні міфи, переживають незриму лояльність родині як бажання ідеалізувати й виправдати сімейні порядки й основи, що можуть відрізнятись від шкільних. Таким чином, на формування групових несвідомих феноменів шкільного колективу впливає сімейне несвідоме кожного учня.

Вступ дитини до школи є одним із **кризових періодів у житті родини**. Зміна форми діяльності дитини, переживання нею

нормативної вікової кризи впливає на життєдіяльність сім'ї. Неможливість розв'язати нові проблеми у звичайний спосіб призводить до необхідності змін, змушує перебудовувати усталені форми й моделі поведінки.

Як свідчать інші російські джерела, існує конфлікт між потребами сім'ї та школи, непорозуміння та взаємонеудовolenість, що зменшує виховний потенціал сім'ї. Батьки пред'являють певні вимоги як до навчальної роботи в освітньому закладі, так і до системи взаємодії педагога з сім'єю. Відомо, що основною формою роботи педагога з батьками є взаємодія на батьківських зборах та інших спільних заходах з метою вирішення спільних педагогічних завдань [Лутошкин, 1978].

Стосунки між батьками та педагогами мають вирішальне значення у вихованні школяра. Для успішного розв'язання цієї проблеми як учителі, так і батьки повинні бути психологічно компетентними, вчителі мають бути партнерами батьків, демонструвати їм позитивне ставлення до дитини, вести з батьками конструктивний діалог. Саме за співпраці сім'ї та школи можна вести мову про головний психологічний критерій ефективності навчання з метою формування високорозвиненої моральної особистості – сприяння членів групи розумовому, фізичному та моральному розвитку один одного в умовах спільної діяльності.

Отже, розвиток міжособистісних стосунків у дошкільному й молодшому шкільному віці охоплює три сфери спілкування дітей: з близькими дорослими в родині, з педагогами дитячого садка і школи, з однолітками. Virізняють дві сфери значущої взаємодії: ділову й емоційно-особистісну. Якщо в дитини відсутні досягнення в обох сферах, то вона виявиться неприйнятною у дитяче співтовариство. Статус дитини у групі не є стійким, він залежить від конкретних атракцій та емоційного фону спілкування. Тому емоційно-особистісна взаємодія є більш значущою для дитини, діти скоріше формують двійки чи трійки, група не відчуває себе єдиним цілим. Неможливо також відкинути вплив учителя на формування статусу учнів через їх оцінювання. В цілому питання формування першого класу як малої групи зі своїми законами й правилами, залишаються маловивченими в галузі психології. Майже поза увагою дослідників залишилася проблема впливу батьків на життя класу в перший рік навчання.

Зрозуміло, що соціалізація групи відбувається не у вакуумі: на зміни в групі впливають загальна культура й суспільні відносини, у межах яких існує група [Мудрик, 2002]. Особливої уваги потребує питання формування колективу першокласників в період постійних трансформаційних процесів в освіті, коли впроваджуються принципи гуманізації, диференціації та інтеграції. Їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови й повноцінного результату навчання.

1.2.3. Неформальні підліткові групи в класі та школі

Межі формальних та неформальних груп майже ніколи не збігаються, хоча вони й існують в одному просторі-часі. Саме дослідженню неформальних підліткових груп у межах формальної групи (класу) було присвячене наше експериментальне дослідження. До класу загальноосвітньої школи, який формується за просторово-віковими ознаками, діти потрапляють, як правило, без урахування власних симпатій та антипатій. Більшість із тих, з ким їм доведеться кілька років провести в одному приміщенні, їм незнайома. Стосунки зав'язуються і розвиваються вже безпосередньо в межах постійно діючої формальної групи – класу. Поступово формуються мікрогрупи друзів, між цими мікрогрупами також встановлюються певні стосунки, динаміка яких істотно впливатиме на згуртованість у класі та інші групові чинники.

Між паралельними класами як формальними групами нерідко існує суперництво. Тим часом частина учнів з кожного класу входить до суспільних неформальних та напівформальних груп, які виходять за межі класів. Це можуть бути, наприклад, учасники одного гуртка або спортивної секції, сусіди і т. ін. Перед учнем, який входить водночас в формальну групу (клас) та неформальну (“друзів з одного двору”), під час “міжкласових” конфліктів поставатиме проблема вибору пріоритетів.

Як у формальній, так і в неформальній групі існують так звані *групові норми* – сукупність вимог та правил, які виробляються групою унаслідок взаємодії її учасників і відіграють роль засобу регуляції поведінки. Взаємодія і стосунки між учасниками малої групи значною мірою визначаються саме груповими нормами. Групові норми формальної групи можуть істотно відрізнятись від норм, прийнятих у певній неформальній групі. І тоді в дитини, що

належить до обох цих груп, виникне внутрішній міжрольовий конфлікт, наслідком якого буде перегляд індивідом особистісних та групових цінностей.

За визначенням Є. І. Рогова [Рогов, 2007, с. 67], “неформальна група” – це завжди соціально-психологічна структура, для якої характерними є тісні особистісні взаємини, дружні стосунки, прояви симпатії, емоційної привабливості, взаємоповаги і постійні контакти.

Існують дані, що малі групи з парним числом учасників відрізняються від груп з непарним складом. У перших групах більшою мірою проявляються розбіжності, ніж в останніх, тому групи з парним числом учасників є менш стійкими. Такі групи можуть розпадатися на фракції з рівним числом членів. Це неможливо в групах з непарним числом членів: у них одна із сторін завжди має чисельну перевагу, тому сама група є більш стійкою.

Згідно з думкою деяких дослідників, число п'ять має особливе значення для груп. Групи з п'яти осіб зазвичай не стикаються з проблемами, описаними вище. Крім того, їх учасники не страждають від неміцності та напруженості, які притаманні діадам і тріадам. У групі з п'яти осіб кожен задоволений своєю роллю, і в разі суперечностей у поглядах такі групи, як правило, не розпадаються. Крім того, в таких групах дисиденти отримують більшу підтримку з боку деяких її членів, їм не загрожує повний розрив з усією групою.

Учасники великих за чисельністю груп часто страждають через низьку моральну єдність у групі. Зв'язки окремих учасників з усією групою можуть бути послаблені і, як наслідок, у групі зростає імовірність утвердження жорстких форм контролю. У таких групах можуть виникати різні течії, фракції, ворожнеча. Внаслідок збільшення розміру групи, з'являється тенденція меншого спілкування серед її членів і частішого звернення до лідера, роль якого зростає. При цьому лідер стає центром комунікації, він здійснює прийом та передачу інформації.

Лідерство – це складний соціально-психологічний процес групового розвитку, внаслідок якого окремі члени групи мотивують і ведуть за собою групу. Характер лідерства залежить як від особистісних якостей лідера, так і від сукупності групових факторів. До групових факторів відносять: величину групи, структуру

комунікативних мереж, ступінь групової згуртованості, особливості композиції групи.

Для успішного виконання поставлених перед класом як формальною групою завдань стосунки між лідерами мікрогруп мають бути принаймні такими, що уможливають їхні домовленості та ухвалення спільних рішень. Взагалі ж, найміцнішою та найуспішнішою у виконанні групових завдань видається група, яка має у своєму складі згуртовану мікрогрупу, що домінує над іншими і являє собою актив класу.

Важливими поняттями для розуміння процесів взаємодії між індивідами в групі є конформність та референтність. Конформність (від лат. *conformis* – подібний, відповідний) – це податливість людини реальному або уявному тиску групи, що проявляється у зміні її поведінки та настанов відповідно до позиції більшості, яка спочатку нею не поділялася.

Згідно з М. Шоу і Ф. Костназо, між віком та конформністю має місце криволінійна залежність, причому свого максимуму конформність досягає у підлітків 12–13 років, а потім поступово знижується [Рогов, 2008, с. 196]. Референтність – це значущість поглядів певного члена групи (референтна особа) або всієї групи (референтна група) для людини.

Конформність та референтність впливають на засвоєння індивідами стереотипів, прийнятих у групі. Створювані групою стереотипи та соціальні уявлення сприяють інтеграції групи, “виховуючи” свідомість її членів, доводячи до них типові, звичні інтерпретації подій, формуючи групову ідентичність. В масі людей формується певна спільність оцінок, настанов.

Також важливим параметром групової взаємодії є групова згуртованість, під якою розуміють прихильність до групи її учасників. На рівень згуртованості груп впливає наявність неформальних груп у межах формальних (або ж із виходом за межі).

Класичним методом дослідження груп є *соціометричне вимірювання*. Воно характеризується субординованістю позицій індивідів у системі групових міжособистісних симпатій. Наприклад, учень, якого більшість групи вибирає для спілкування, має статус емоційного лідера в соціометричному вимірі групової активності, а учень, з яким ніхто не спілкується – статус аутсайдера. Визначити таку субординованість позицій можна за допомогою спостережен-

ня, експеримента або опитування. По суті, соціометричне вимірювання значною мірою є проекцією неформальної структури групи. Висвітленню цих питань присвячений розділ 2.2 нашого дослідження.

1.2.4. Учнівський клас старшої школи

Одним з інститутів соціалізації особистості є навчальний заклад (*Орбан-Лембрик, 2006*). Сьогодні за концепцією ЮНЕСКО найбільш значущими в освіті вважаються компетенції “навчитись жити разом”, “учитися пізнавати”, “вчитись робити” та “вчитись бути” (*Подгорная, 2003*). Поряд з академічними завданнями школа має виконувати і соціальні. До соціально-психологічних функцій школи, які набувають особливого значення в період дорослішання людини, відносять становлення її адекватної соціальної поведінки, оволодіння соціальними ролями, засвоєння соціальних цінностей (*Ремшидт, 1994*).

Навчальна діяльність людини пов’язана з певним соціальним середовищем, учнівським колективом, класом, які мають усі ознаки *малої групи*. Розмір, особливості процесів групоутворення, норми та цінності групи, феномени лідерства впливають на формування особистості, розвиток її пізнавальної діяльності. Більшість цих структурних і динамічних характеристик малої групи, якою є учнівська група, набувають виразності саме в старших класах середньої школи. Молода людина ідентифікує себе з певною групою, виражає її дух, мораль, є носієм її цінностей. Формуванню уявлень юнаків про самих себе сприяють процеси ідентифікації учнів з учителями та товаришами з класу. Так, серед юнаків, які мають “розмиту” ідентичність (*Marcia, 1966*), тобто не виробили чітких світоглядних поглядів і не обрали професії, значний відсоток становлять ті, хто “ізолюваний” у групі [див.: *Кон, 1989*]. Отже, старший клас середнього навчального закладу не виняток у взаємодії групової динаміки учнівського колективу та індивідуальних характеристик учнів, а скоріше, навпаки, яскравий її приклад.

Педагоги та психологи добре знають, що кожна учнівська група має власне “обличчя”, індивідуальність [*Устинова, 2003*]. Класи відрізняються один від одного рівнем “інтелектуальності”, моральності, організованості, вмінням приймати розумні рішення. В одних учнівських групах цінуються знання, ерудиція, обізнаність

людини, а в других інші якості. Групові цінності діють на рівні побудови взаємодії в групі, особливостей спілкування, існування гласних і негласних групових правил, ритуалів, стереотипів поведінки, прийняття або відторгнення певних її членів, носіїв тих чи тих цінностей.

Окремі члени групи за наявності в них навчальних здібностей, високих пізнавальних, духовних прагнень в одних умовах групової динаміки можуть творчо зростати, а в інших – ні. За відсутності в учня таких потенцій та інтенцій його перебування у класі, який цінує інтелектуальний і духовний розвиток людини, некомфортне, відчужене від інших. Навпаки, коли група не визнає таких цінностей, учень зазвичай поводить вільно, особливо не переймаючись оцінками з боку дорослих або окремих однокласників, які не є членами його референтної групи. Нестаранні учні за значної їх кількості у класі, маючи високий рівень задоволення комунікативної потреби та відчуваючи емоційне благополуччя, психологічно захищені від вимог навчальної діяльності та дорікань педагогів [Коломинский, 1984]. Здавалося б, висновки напрошуються такі: якщо спрямованість учнів за змістом збігається з цінностями учнівської групи, то вони відчувають себе комфортно в класі, якщо ні – то дискомфортно. Однак, якщо проаналізувати клімат тих класів, де цінуються обізнаність, інтелектуальні здібності, то неможливо однозначно стверджувати, що старанні учні, навіть найуспішніші з них, емоційно почуваються добре, а скоріше навпаки – тривожно та напружено. Ці відчуття посилюються у випускних класах. Справа тут не тільки в тому, що настає той момент, коли здійснюється вибір майбутньої професії, підготовка до вступу до вищих навчальних закладів, а й у тому, що “соціально-психологічне навантаження” на старші класи посилюється, навчальна діяльність потребує від учнів дедалі більших зусиль, а це відбувається саме у випускних класах.

На жаль, сучасна система освіти, її традиційні форми та методи навчання всіляко заохочують насамперед індивідуальний, “віддособлений” від інших процес отримання знань, індивідуальну продуктивність, індивідуальне (гласне чи негласне) змагання між учнями. Тим часом учні навчаються не індивідуально, а в колективі, тому не завжди індивідуальне зростання окремих його членів схвалює більшість. Піклуючись про розвиток самостійності мис-

лення учнів, їх неповторних властивостей і проголошуючи індивідуальний підхід до кожного окремого школяра, система освіти процесом індивідуалізації навчання охоплює всі ланки освітнього процесу, накладаючи відбиток і на процеси групоутворення в шкільних класах. А, як відомо, особистість формується у колективі, завдяки колективу, і в тому полягає її соціальна сутність. Отже, такі форми навчання поряд із самостійністю зумовлюють прояв у структурі особистості учня індивідуалізм, спричиняють роз'єднаність членів групи, перешкоджають їхній згуртованості. Склався певний стереотип “організаційно-змістової структури школи з її системою ціннісних орієнтацій, спрямованих на академічний розвиток значно більшою мірою, ніж на соціально-культурний” [Подгорная, 2003, с. 42].

Отже, крім внутрішнього відчуття учнями соціально-психологічного клімату класу, існує ще й інший значущий “контур” його функціонування, що визначається вектором спрямованості, ціннісними орієнтаціями групи, які пов'язані з навчальною діяльністю: зростанням, розвитком інтелектуального потенціалу учнів або ж, навпаки, його гальмуванням, зниженням рівня. Найбільш яскраво це виявляється при порівнянні різних груп між собою, особливо в динаміці групових процесів, у феноменах групової поляризації, коли з часом одні групи стають ще більш освіченими, інтелектуальними, ніж були з самого початку, інші – навпаки.

Саме в юнацтві важливим є вплив групи на особистість, на психічний розвиток людини [Возрастная психология..., 1999; Кон, 1989; Кулагина, 2004]. Юнакам подобається разом мріяти та будувати різні життєві плани. Порівняно з підлітками юнаки більше уваги приділяють внутрішнім якостям друзів: інтелектуальним запитам, світоглядним настановам тощо. Спілкування між однолітками в ранньому юнацькому віці порівняно з підлітковим стає більш усвідомленим, стосунки – менш категоричними та залежними від ситуативних впливів. Старшокласники переважно прагнуть до “відносин рівності” та поваги. А такі відносини можливі лише в певних мікрогрупах, які можуть дати це відчуття. Диференціація міжособистісних стосунків, авторитетів, статусів на основі неофіційних цінностей, прийнятих у самому учнівському середовищі, стає більш помітною. Таким чином, у цьому віці зростає вибірковість у сфері міжособистісних стосунків, про що свідчить зростан-

ня порівняно з підлітками відсотка членів класу, які мають полюсний соціометричний статус (“зірки” та “невизнані”) [Реан, Коломинский, 1999]. Загалом особливості спілкування в цьому віці, з одного боку, характеризуються постійною готовністю до нових контактів, а з другого – високою вибірковістю та вимогливістю до дружніх стосунків. Тому в старших класах у процесі спілкування відбувається формування мікрогруп та більших товариських груп, які можуть включати різні мікрогрупи, на основі спільних діяльності та захоплень, шкільної спеціалізації, культурних запитів й уподобань учнів. Поряд із цим у групуванні з однолітками, спілкуванні в групах юнаки шукають спонтанність, свободу, щирість, цікавість, порятунк від нудьги, власне визнання [Кон, 1989].

Цей вік ще називають найбільш “товариським” серед інших вікових періодів розвитку соціального індивіда [Вікова психологія, 1976; Снегирева, 1991]. Якщо в підлітковому віці спостерігається значна орієнтація на референтні групи однолітків, яка частково виявляється в підвищеному конформізмі щодо цих груп, то в юнацькому віці цей вплив слабшає, змінюючись прагненням до самореалізації та індивідуалізації у тих же групах [Ремшмидт, 1994]. Якщо в підлітковому віці саме тісні міжособистісні стосунки з однолітками найбільше визначають вибір можливої майбутньої професії, то в ранньому юнацькому віці ситуація змінюється на протилежну: професійні наміри та актуальні інтереси зумовлюють появу групових об’єднань у класі. Такі об’єднання (мікрогрупи, товариські групи) за рівнем свого соціально-психологічного розвитку можуть випереджати клас у цілому.

Отже, потреба в спілкуванні та професіоналізація старшокласників, пошук ними ідентичності, їхні захоплення, хобі, інтерес до окремих навчальних предметів породжують формування мікрогруп у класі, які, власне, соціально реалізують їхні потреби. Разом з тим тема професійних інтересів, захоплень може виступати лише приводом для більш глибокого спілкування – спілкування-сповіді, спрямованого на обговорення інтимно-особистісних проблем та побудованого на взаємній довірі, внутрішній близькості, щирості.

Успішність навчання детермінує соціометричний статус учня в класі на всіх вікових етапах розвитку його особистості. Але в старших класах цей вплив не є прямим, він опосередковується спрямованістю особистості учня та ціннісними орієнтаціями учнівсько-

го колективу. Здібності є більш незалежним і впливовим фактором детермінації статусу учня у старших класах, ніж успішність, але вони також не є визначальними в цьому процесі. Я. Л. Коломинський (1984) на основі низки власних досліджень та праць інших авторів із цього питання стверджує: для міжособистісних стосунків старшокласників характерно те, що ставлення учнів до навчання відбивається на їхньому ставленні до товаришів. Загалом статус людини в групі однолітків залежить від того, відповідають чи ні якості особистості вимогам, які до неї висуває група.

Учнівська група старшокласників, як і будь-яка мала група, виступає суб'єктом спільної діяльності та спілкування. Сприятливий соціально-психологічний клімат, який є інтегральним показником її функціонування, стимулює спілкування, взаємодію, навчальну діяльність членів групи, несприятливий – створює відчуженість у стосунках між ними, що призводить до втрати інтересу до групи, зниження соціальної активності індивіда та ефективності навчальної діяльності [Орбан-Лембрик, 2006]. Однак емпірично такий вплив групи на особистість доведено лише для випадку негативного статусу учня. Так, серед тих учнів, які залишають школу після закінчення середньої її ланки, чимало осіб із негативним статусом [Коломинський, 1976].

Отже, навчальна діяльність учнів і соціально-психологічні характеристики шкільного класу як малої групи тісно взаємопов'язані.

1.2.5. Педагогічний колектив як мала група

Педагогічний колектив – це єдиний організм, що забезпечує навчально-виховний процес у школі. Зважаючи на складність навчального процесу, важливість цієї діяльності для розвитку суспільства, можна припустити, що колектив педагогів – це групове утворення, яке складається з лідерів (вчитель взагалі не може бути не лідером) і має одну загальну мету – забезпечити високоякісну освіту для молоді. Складність такої неоднорідної групи полягає в необхідності підпорядкувати свої лідерські якості потребам освітнього загалу системи освіти держави. Групові процеси, що відбуваються у школах, серед викладачів, не тільки мають загальний характер, а й позначаються на якості послуг, на особистісних проявах учителів та учнів.

На думку Р. В. Овчарової [Овчарова, 2006], педагогічний колектив як професійне об'єднання людей має специфічні особливості, а саме:

- поліфункціональність. Тобто сучасний вчитель – це і викладач, і класний керівник, і керівник гуртка, і рядовий член педагогічного колективу. Поліфункціональність окремих учителів формує поліфункціональність всього колективу;
- самоврядованість. Разом з чітко визначеними обов'язками у групі має місце самостійність та ініціативність;
- погодженість. Діяльність членів колективу має однакову спрямованість поглядів, але не однокісність педагогічних технологій;
- переважно жіночий склад. Такий колектив більш емоційний, однак жінки схильні до виховної роботи, гнучкі щодо засобів педагогічного впливу [Лутощкін, 1988].

Дослідження у педагогічних колективах зазвичай здійснюються крізь призму особистості вчителя (Є. І. Рогов, Ф. Н. Гоноволін, А. А. Ярошенко, В. І. Карикаш, М. Ю. Кондратьєв та ін.) або крізь призму поняття “трудоий колектив”. Вектор дослідження педагогічного колективу як малої групи не є традиційним. Зважаючи на те що в соціальній психології поняття малої групи є доволі розробленим, вважаємо за доцільне дати його визначення. Традиційно малу групу характеризують як невелику за складом спільноту, члени якої об'єднані єдиною метою діяльності й перебувають в безпосередньому особистому контакті, що є основою для виникнення групи як цілого [Крисько, 2003, с. 133].

Л. Е. Орбан-Лембрик, продовжуючи думку В. Г. Крисько, визначає малу групу як невелику за чисельністю спільноту, в якій індивіди безпосередньо контактують між собою, об'єднані спільною метою та завданням, що є передумовою їхньої взаємодії, взаємовпливу, спільних норм, процесів та інтересів, міжособистісних відносин і тривалості їх існування [Орбан-Лембрик, 2003, с. 289].

Вітчизняний дослідник В. Т. Циба вважає, що мала група – це обмежена в розмірах спільнота контактуючих між собою людей, об'єднаних для реалізації групової (самостійної або в складі деякої соціальної структури) мети-потреби з дотриманням у процесі діяльності комплексу соціальних настанов (формальних і неформальних моральних і правових норм) [Циба, 2006, с. 208].

М. Н. Корнєв та А. Б. Коваленко, синтезуючи весь спектр існуючих понять малої групи, наголошують, що мала соціальна група – це кількісно невелика група, де люди об'єднані спільною діяльністю, безпосередньо контактують один з одним, мають спільну мету та інтереси, які визначають певну організацію, тривалість існування та деяку однорідність поведінки її членів [Корнєв, 1995, с. 149].

Мала група, як вважає В. В. Москаленко, це безпосереднє соціальне оточення індивіда, родовою ознакою є належність саме до груп соціальних, видовою – безпосередній стійкий особистісний контакт (спілкування, взаємодія) [Москаленко, 2005, с. 536].

Отже, зважаючи на те, що педагогічний колектив має всі зазначені характеристики малої групи, дослідження його як малої групи є доцільним з огляду на ті динамічні процеси, що в ньому відбуваються, та їхнього впливу на соціально-психологічний клімат школи взагалі.

На соціально-психологічний клімат у школі може впливати низка особливостей педагогічного колективу як малої групи.

- У великих школах педагогічний колектив має розподіл згідно з кафедрами (за предметами), тобто всередині педколективу є ще кілька малих формальних об'єднань, які впливають на соціально-психологічний клімат всього колективу (в малих школах такого розподілу немає).

- Неформальні групи, що існують в кожному колективі, не можуть дієво впливати на загальний стан колективу, бо об'єднуються за спільними інтересами і можуть розцінюватися як дружні.

- Зважаючи на націленість педагогічної праці, у педагогічному колективі вкрай незначна ймовірність формування опозиції до керівництва школи. Кожен учитель є лідером у класі, де викладає, а в колективі колег бажає бути “підлеглим” і тільки зовсім нестерпна соціально-психологічна атмосфера спонукає до об'єднань заради мети (наприклад, зміни керівництва).

- Динамічні процеси у педагогічних колективах загалом мають латентний характер, гучні конфлікти часто є “випусканням пари” через перенавантаження або надмірні вимоги до кожного члена колективу.

- Чітка формальна ієрархія колективу може усунути низку проблем, пов'язаних з кар'єрним ростом членів колективу.

На думку В. В. Бойка, психологічний клімат – це емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їхніх близькості, симпатій, інтересів та нахилів. Він вважає, що існують три кліматичні зони:

- соціальний клімат – усвідомлення цілі та завдань групи, дотримання конституційних прав працівників;
- моральний клімат – прийнятні моральні цінності в групі;
- психологічний клімат – неформальні стосунки між членами групи, мікроклімат групи [Бойко, 1983].

В даному контексті соціально-психологічний клімат характеризується атмосферою психологічного та емоційного настрою і стану кожного члена групи й залежить від загального стану оточуючих людей.

У соціальній психології існують чотири підходи, що розглядають поняття “соціально-психологічний клімат” як:

- суспільно-психологічний феномен, стан колективної свідомості, що відображає зміст, спрямованість реальної психології членів групи (М. М. Обозов, К. К. Платонов, Е. С. Кузьмін);
- загальний емоційно-психологічний настрій групи людей (І. Лутошкін);
- стиль взаємовідносин людей, членів групи (В. М. Шепель, В. А. Покровський);
- сукупність норм, традицій, цінностей групи, сумісності та зваженості (Л. Н. Коган, А. Н. Щербань).

На думку В. Т. Циби, в групі панує структурована колективна свідомість і колективний емоційний настрій, які утворюють особливий психологічний стан, що називають соціально-психологічним кліматом групи [Циба, 2006, с. 244].

У школі, як і в інших великих колективах, соціально-психологічний клімат складається з мікроклімату у малих групах, що належать до колективу. Наприклад, малими групами у школі виступають окремі класні колективи, педагогічний колектив, колектив батьків класу або загалом школи, колектив технічного персоналу, працівників їдальні та ін. Сукупність цих мікрокліматів і складає загальний соціально-психологічний клімат школи.

Ознаками сприятливого соціально-психологічного клімату можуть виступати: довіра один до одного, доброзичлива критика, вільне висловлювання своєї думки, відсутність тиску керівництва на підлеглих, інформованість членів колективу про стан справ у ньому, задоволеність належністю до колективу, прийняття особою відповідальності за колектив.

На думку Р. В. Овчарової, соціально-психологічний клімат педагогічного колективу виконує такі функції:

- консолідує – об'єднує колективні зусилля для виконання навчально-виховних завдань;
- стимулює – створює “емоційний потенціал” колективу (А. Н. Лутошкін), який реалізується у педагогічній діяльності;
- стабілізує – забезпечує стійкість групових відносин;
- регулює – забезпечує дотримання етичних норм у взаємовідносинах членів колективу;
- зворотного зв'язку – акумулює інформацію про психічний настрій членів колективу [Овчарова, 2006]. Динаміка групових процесів у даному контексті визначається так званими кліматичними обуреннями – природними коливаннями емоційного стану колективу, як короткотривалими, так і довготривалими піднесеннями та спадами настрою більшості колективу.

Педагогічний колектив як мала соціальна група не може існувати статично. Процеси, що у ньому відбуваються, мають динамічний характер. На сучасному етапі розвитку науки під груповою динамікою розуміється сукупність групових процесів, які відображають весь цикл життєдіяльності групи та його етапи: утворення, функціонування, розпад, а також прийоми та методи вивчення цих процесів у лабораторних умовах [Корнєв, 1995, с. 161].

Груповими процесами прийнято називати способи регуляції індивідуальної поведінки, які забезпечують психологічні зміни у групі впродовж її існування. До них відносять: розвиток групи, нормоутворення, конформність, групову згуртованість, прийняття групового рішення, керівництво та лідерство тощо.

Вивчення групових процесів педагогічного колективу як малої групи підтвердило наявність закономірностей впливу цих процесів на соціально-психологічний клімат. Вони можуть як стимулювати, так і гальмувати, пригнічувати творчу активність особистості.

До основних параметрів психологічного впливу належать такі:

- взаєморозуміння (конформізм, адекватність сприйняття колег, урівноваженість);
- взаємовплив на діяльність та особистість колег та учнів;
- взаємодія (співпраця та вільне професійно-особисте спілкування);
- взаємовідносини (згуртованість, ініціативність у професійній діяльності);
- міжособистісне спілкування;
- сумісність цінностей, цілей колективу, організація спільного дозвілля;
- спрацьованість, адекватність самооцінки [Овчарова, 2006].

Спостереження за педагогічними колективами та емпіричне дослідження динамічних процесів у них виявили низку відмінностей прояву групових процесів та стану соціально-психологічного клімату у школах з різним рівнем освіти (загальноосвітні школи, сільські школи чи гімназії). Порівняльний аналіз стану соціально-психологічного клімату у школах виявив деякі розбіжності, що залежать від географічного розташування школи. Так, у школах сільської місцевості вчителі більш відкриті до спілкування, адміністрація “ближча” до педагогічного колективу, труднощі переживаються та долаються разом, що знімає напругу в колективі, проблеми успішно вирішуються невідкладно у короткий термін. Школи з великою мотивацією до успішності (гімназії, школи-гімназії) головне завдання вбачають у досягненні навчальної мети, забезпеченні престижу школи, тому особисті взаємини в колективі мають діловий характер, продуктивність праці вища, але спостерігається розподіл колективу на малі групи за інтересами. Педагоги зазначають, що спілкуються з більшістю колег переважно на педагогічних радах, тісно контактують лише з колегами, що викладають споріднені предмети. Наприклад, помічено, що педагогічний колектив як мала група має чітку структуру та ієрархію, однак всередині неї існують формально-неформальні групи: вчителі молодших класів об’єднані як формально, так і неформально, виокремлюють себе з педагогічного колективу; вчителі-“гуманітарії” об’єднуються в малі групи за предметами викладання або згідно з особистими уподобаннями, вчителі іноземних мов вважають себе елітою і тримаються відсто-

ронено. Загалом спостерігається диференціація вчительського колективу за предметами, що ними викладаються, навіть у неформальному спілкуванні.

Отже, динаміка групових процесів, що відбуваються у педагогічних колективах, має конструктивно-деструктивний характер. Це означає, що для колективу вони можуть бути позитивним чинником змін, а для окремої особистості – фактором руйнації її планів, звичного способу життя. Стан соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі та стан соціально-психологічного клімату в учнівському колективі взаємопов'язані та впливають на загальний соціально-психологічний клімат школи. Це доведено результатами емпіричного дослідження, які висвітлені у розділі 2.4.

1.2.6. Тренінгова група як тимчасовий колектив

Тренінгові групи (ТГ) – це спеціально створені малі групи, орієнтовані на отримання знань і практичного досвіду в певній, заздалегідь визначеній галузі. Психологічні й організаційні умови життєдіяльності ТГ сприяють інтенсивному обміну особистісним і професійним досвідом між учасниками, тренером. Тобто тренінгова група являє собою частковий випадок великого розмаїття малих груп (психотерапевтичних зокрема) і має певні особливості. К. Рудестам вважає, що тренінгова група – це навчальна лабораторія, тимчасове локальне об'єднання людей, створене з метою задоволення потреби всіх її членів у навчанні [Рудестам, 1999]. За визначенням Г. М. Бевз, це спеціально створена група, учасники якої за сприяння ведучого (тренера) включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та вирішення поставлених завдань [Бевз, 2006]. Обидва тлумачення ми вважаємо тотожними, взаємодоповнюючими.

Динамічні процеси в ТГ, їхні мета і методика роботи залежать від декількох аспектів, а саме:

- теоретичної позиції та професійних навичок тренера;
- особистості тренера;
- складу ТГ (віку і статі учасників, професійного досвіду тощо);
- культурологічних особливостей учасників ТГ;
- принципу формування групи (відкрита або закрита група);

- особливостей побудови тренінгової програми (наприклад: часова тривалість, специфічний підбір вправ, комбінація видів групової взаємодії тощо).

Як уже зазначено, за принципами формування ТГ можуть бути *закриті* та *відкриті*. Відкритим ТГ притаманні такі ознаки:

- учасники – представники різних організацій, які мають потребу в отриманні певних особистісних, професійних компетенцій. Склад групи може змінюватися впродовж життєдіяльності групи;

- формування навчальної групи відбувається на замовлення учасників;

- час проведення тренінгів визначається попередньо;

- зміни до програми практично не вносяться. Учасники заздалегідь знайомляться з тематичним планом і приймають рішення про доцільність особистої участі.

В роботі *закритих ТГ* можуть брати участь представники різних організацій, але склад групи є сталим і не змінюється в процесі життєдіяльності групи. Закриті тренінги найчастіше влаштовуються для організації, яка має певні інформаційні, психологічні потреби, задоволення яких сприяє організаційному розвитку. Питання щодо формування навчальної групи, змісту програми, часу проведення тренінгів погоджуються з організацією-замовником.

Дослідники [Калашнікова, 2008] зазначають, що тренінгові заняття можуть бути *соціально-психологічними* та *професійними*. Соціально-психологічному тренінгу притаманні такі особливості:

- в центрі уваги – соціально-психологічні характеристики особистості;

- результат – вміння управляти своєю поведінкою, зміна настанов;

- мета досягається шляхом аналізу, оцінки, усвідомлення поведінки;

- мета – корекція поведінки;

- методи навчання – спостереження, спілкування, взаємодія.

Особливості професійного тренінгу такі:

- в центрі уваги – професійні компетенції спеціаліста у певній сфері;

- результат – отримання професійних компетенцій;

- мета досягається в результаті отримання нових знань, вмінь, розвитку поведінкових компетенцій.
- мета – підвищення професійного рівня фахівця в певній галузі діяльності.

Окремим напрямом опрацювання була систематизація принципів побудови ефективних тренінгових програм. Адже інтервенції для малих груп (у тому числі тренінги) – дуже поширений засіб ініціювання поведінкових змін конкретної людини, малої групи або організації. Він популярний серед широкого загалу потенційних користувачів.

Теоретичним підґрунтям використання тренінгів як ефективною технологією є праці психологів, що належать до різних теоретично-практичних напрямів психології. К. Левін, Я. Морено, Д. Роттер, А. Бандура – це далеко не повний перелік авторів, які започаткували методологічні підходи, що використовуються при побудові тренінгових програм. Вчені виокремили декілька напрямів дослідження.

Динамічні процеси життєдіяльності групи (у т.ч. тренінгової) К. Левін [*Левин, 2000*] розглядав як непросту змінну характеристику, що залежить від багатьох складових (дії, когнітивні процеси, емоційний стан учасників, мотиваційні особливості учасників групи тощо). Теорія “поля” дає можливість характеризувати внутрішньогрупові процеси як прояв взаємодії і синергії індивідуальних полів учасників групи. Вчений зазначав, що інтегральне групове поле не є простою сумою індивідуальних полів, а завдяки синергії набуває індивідуальних особливостей, притаманних саме цій групі.

Рольова структура групи та закономірності розвитку рольової компетентності вивчалися Я. Морено, А. Блатнером, М. Карп, П. Ф. Келлерманом, П. П. Горностаєм та іншими дослідниками проблем психодраматичного напрямку. Згідно з основними положеннями їхніх досліджень, рольова гнучкість, спонтанність є необхідною умовою для конструктивного функціонування особистості в соціумі. Тому опанування достатнього арсеналу рольових моделей – один із шляхів підвищення особистісної ефективності. Поділяючи ці положення, ми також вважаємо, що тренінгові програми, які передбачають спонтанне моделювання поведінки, дослідження власних індивідуальних способів проживання життєвих епізодів і отримання зворотного зв'язку

учасниками, інтенсифікують процес навчання й особистісного зростання.

За можливості, бажано використовувати різнорідну групу для планування та проведення навчальних або профілактичних заходів. Це не тільки сприяє обміну досвідом, а й забезпечує різноманітний практичний внесок до змісту інтерактивної підготовки. Знання та рівень професійних навичок учасників можуть значно відрізнятись, у цьому випадку заняття в малих групах будуть найбільш ефективними, якщо допомагати учасникам вчитися один в одного. Малі групи дадуть змогу групувати учасників відповідно до їхнього досвіду або використовувати змішані групи для обміну знаннями і вміннями.

На думку авторів, дорослі люди, які беруть участь у тренінгових програмах, зазвичай вносять у процес практичну цілеспрямованість:

- дорослі учасники мають значний життєвий досвід, що є важливим ресурсом для навчання їх самих та інших членів групи;
- учасники зосереджуються на можливості практичного застосування отриманих знань у роботі чи повсякденному житті;
- досягається високий рівень самокерування та мотивації за умови, що навчання відповідає потребам учасників;
- найбільшу ефективність мають такі види активності, що передбачають дієву участь у навчальному процесі, на противагу позиції “пасивних отримувачів” знань.

1.3. Психологічні ролі в групі та групова динаміка

Рольовий підхід є доволі плідним і перспективним напрямом соціальної психології, зокрема, у вивченні соціально-психологічних закономірностей процесів групової динаміки і багатьох явищ, які ці процеси супроводжують. Рольова парадигма охоплює теоретичні, емпіричні й практичні дослідження, дає можливість пов'язати в загальних концептуально-емпіричних системах такі наукові галузі, як соціальна психологія, психологія особистості і психотерапія.

Групова динаміка є важливою складовою функціонування групи на різних етапах групоутворення. Істотним фактором цього процесу виступає формування рольової структури групи. Підвищення ефективності взаємодії індивіда і групи залежить від рольової компетентності членів групи, від кількості ролей, що існують в даній групі та засвоюються її членами, від розвитку рольової ідентичності. Низька рольова компетентність, рольова ригідність сприяють загостренню процесів групової динаміки, утворенню неефективної групової структури з жорстким розподілом на “лідерів” та “аутсайдерів” або витісненню переживань, згортанню внутрішньогрупової взаємодії, обмеженню інтеракцій між її членами.

Врахування та використання усвідомлюваних та неусвідомлюваних чинників групової динаміки підвищують ефективність групоутворення та процеси внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії.

1.3.1. Освітнє середовище і психічний розвиток особистості

В умовах диференціації навчання поліпшується процес забезпечення самореалізації особистості, тобто розвиток індивідуально-своєрідних здібностей людини відбувається більш продуктивно. З позиції рольового підходу, диференціація – це збільшення репертуару психологічних ролей людини. Не лише професійних (хоча саме вони виступають основними елементами в сучасних моделях диференціації), а всіх ролей аж до життєвих, що є запорукою розвитку життєвої компетентності дитини. Рольовий підхід – це дієвий спосіб засвоєння нових видів діяльності, опанування нових соціальних функцій людини, без чого неможливий розвиток та саморозвиток особистості. Методи дії, що є методичною основою рольового підходу, можуть бути одними з найефективніших активних засобів навчання.

Ідею диференціації навчання можна розглядати в світлі гегелівської діалектики як єдність різних параметрів й умов, часто протилежних. Диференціацію слід розуміти як індивідуальний підхід. Вона повинна охопити кожного учня, а не лише класи й освітні заклади, включаючи індивідуальний та індивідуалізований підходи, аж до розробки персональних навчальних програм для окремих учнів з урахуванням їхніх індивідуальних систем потенційних здібностей. Диференціація поєднує в собі індивідуалізацію і немож-

лива без інтеграції, тобто всі ці поняття і процеси вона розглядає в діалектичній єдності.

Під потенційними здібностями дитини, які треба розвивати, слід розуміти не лише інтелект, не лише творчі здібності, як ми звикли вважати, а всі потенційні ресурси розвитку особистості. Це і соціальний інтелект, і емоційна грамотність, і здатність до емпатії, рефлексії тощо. Отже, психологічні ролі людини – це засоби і механізми розкриття потенційних можливостей і ресурсів. Виявити їх можна лише в малих групах, де ці психологічні ролі функціонують. Мала група як соціально-психологічна основа освітнього середовища забезпечує той необхідний психологічний клімат, у якому ці ролі розкриваються найкращим чином.

Проблема найефективнішої реалізації закладених в людині потенціальних можливостей є однією з центральних у рольовій психології, оскільки розкриття потенціалу можливе лише у відповідній активності, тобто в процесі виконання різноманітних ролей (навчальних, професійних тощо). Зв'язок психологічних ролей і здібностей виявляється у тому, що здібність виступає як умова ефективності виконання ролі, а роль є умовою розвитку відповідної здібності. Ці поняття пов'язані між собою так само, як категорії “потенціальне–актуальне”. З психологією ролей тісно пов'язана і проблема мотиваційно-динамічної основи здібностей, тобто той потребово-мотиваційний комплекс, що запускає механізм розгортання особистісного потенціалу, сприяє успішності перетворення потенціального на актуальне. Ці мотиваційні механізми виступають передумовою рольового домагання як рушія рольової само-реалізації.

Здібності людини можуть повноцінно розкритися лише у соціумі, в умовах соціалізації особистості, через яку відбувається вплив суспільних факторів на психічний розвиток. На різних вікових етапах соціалізація пов'язана з різними суспільними середовищами, основою яких є малі групи. Соціалізація у шкільному дитинстві реалізується в освітньому середовищі, яке відіграє роль системи суспільних впливів на формування особистості.

Соціалізація – це процес соціального розвитку людини, формування соціальних якостей особистості. Він є результатом виховання людини і відбувається під час її діяльності та спілкування з іншими людьми. Поняття соціалізації – одне з ключових у пробле-

мі психологічного розвитку особистості. Проте соціалізація часто зводиться лише до *засвоєння суспільних норм і цінностей*, тим часом існує цілий спектр різних, інколи навіть полярних, думок та поглядів щодо механізмів, за допомогою яких воно відбувається. Так, у біхевіористських та соціально-когнітивних теоріях особистості (Б. Ф. Скіннер, А. Бандура, Дж. Роттер) в основі засвоєння розглядаються різні форми *научіння*, в культурно-історичній теорії (Л. С. Виготський) процес соціалізації – це не що інше, як *інтеріоризація культурних цінностей*. Хоча в зазначених концепціях розглядається певна активність особистості, що впливає на характер та індивідуалізацію засвоєння суспільних нормативів, проте джерело чи рушійна сила цього процесу пов'язується з суспільством.

Постає питання: чи коректно розглядати рушійну силу розвитку особистості за межами цієї особистості? Ми можемо усунути це протиріччя (принаймні частково), якщо під соціалізацію будемо розуміти не (або не лише) засвоєння якихось абстрактних норм, а *формування суспільних ролей*. Суспільні нормативи існують не як абстрактні правила, а як соціальні експектації, очікування суспільства, спрямовані на особистість, що формується. Рольові очікування (тобто вимоги до форми виконання та змісту соціальних ролей) є тим суспільним середовищем, у якому відбувається соціалізація. Але джерелом цього процесу є суб'єктна активність особистості, яка вибірково реагує на різноманітність рольових очікувань відповідно до власних потреб, уявлень про себе, рольової “Я-концепції”.

Ідея тлумачення соціалізації через формування суспільних ролей не нова. В теорії символічного інтеракціонізму (Дж. Г. Мід) сама особистість розглядається з позиції її рольової сутності. Проте і в цій концепції недооцінюється активність суб'єкта, який лише адаптується до суспільних експектацій. Такі погляди принципово не відрізняються від класичного біхевіоризму Дж. Уотсона (до речі, автор теорії ролей, хоч і критикував Дж. Уотсона, але називав себе соціальним біхевіористом). Внутрішнє джерело рольового розвитку ґрунтовно проаналізовано в теорії особистості Я. Л. Морено, але за всієї привабливості цієї теорії вона певною мірою грішить іншою крайністю – недооцінкою значущості суспільства як джерела і носія цінностей, що засвоюються кожним індивідом. Без цього рольовий розвиток ми не можемо назвати соціалізацією в повному сенсі цього слова.

Формування ролей припускає засвоєння насамперед прийнятих у суспільстві способів виконання суспільних функцій, соціальних експектацій. Ролі існують не самі по собі, а в групах. Соціальна роль обов'язково припускає наявність певних функціональних обов'язків. Вони існують у вигляді рольових очікувань, тобто правил і норм, дотримуватися яких група вимагає від людини, що грає дану роль. Засвоєння рольових очікувань є зовнішнім, суспільно заданим джерелом формування соціальної ролі. Можна стверджувати, що така складова процесу соціалізації, як засвоєння соціальних норм, правил, цінностей (у тому числі моральних) здійснюється не інакше, як у формі рольових (або ширше – соціальних) очікувань, що формують соціальну поведінку людини, важливим компонентом якої є виконання соціальних ролей. Тобто *засвоєння людиною соціального досвіду, відомостей про форми і способи громадського життя і взаємодії людей, про соціальні інститути, соціальні норми і цінності здійснюється найефективніше у процесі виконання соціальних ролей.*

Давно помічено, що розвиток культури в суспільстві, поява і розвиток талановитих особистостей відбувається вкрай нерівномірно. Окремі цивілізації стрімко вириваються вперед і випереджають у культурних досягненнях інших, які перебувають немов у загальмованому стані. В інші історичні епохи ситуація докорінно змінюється. В різний час різні культури опиняються в позиції лідера. Стрімкий злет в одному місці може змінитися застоєм, розвиток культури “завмирає” на тривалий час, даючи можливість швидкого піднесення в іншому місці. За всіх часів існували центри цивілізації – місця, де “просторово-часова щільність” геніїв, що з'являються в порівняно короткий історичний відрізок часу, багатократно вища, ніж в інших, навіть густонаселених місцях.

Можна зробити висновок, що, крім біологічних і культурно-історичних факторів розвитку здібностей, існують інші важливі умови. Вони полягають у соціально-психологічній ситуації і в особливостях особистості – як самого суб'єкта, так і його значущого соціального оточення, тобто суспільного середовища. Це особлива суспільна атмосфера, оптимальний рівень інтелектуально-морального потенціалу соціальної спільноти, що сприяє самореалізації талантів. Можна вести мову про таке поняття, як *творчий потенціал культури* (культуру ми тут розуміємо у соціально-

психологічному сенсі, що стосується спільнот людей, а не лише в аксіологічному), що визначає потенційні можливості носіїв конкретної культури у створенні творчих доробків. Аналогічний культурний потенціал повинен мати освітнє середовище, в якому мусять розкриватися здібності і таланти дитини.

Соціокультурний творчий потенціал не є простою сумою творчих потенціалів носіїв конкретної культури, так само як група не є простою сумою індивідів, а підкоряється соціально-психологічним законам, що не зводяться до психології окремої людини. Він характеризується як рівнем розвитку позитивних культурних досягнень суспільства (засвоєння яких сприяє творчому розвитку окремого індивіда), так і особливими соціально-психологічними умовами, з якими взаємодіє особистість. Важливими тут є нормативно-ціннісні фактори, що впливають на формування рольових поведінкових стереотипів, соціальних норм, цінностей і т. ін. Ці стереотипи формують рольові очікування, які також впливають на рольову поведінку і ситуацію рольового розвитку. Прикладом такого розвитку може бути поява безлічі військових талантів у роки війни, коли виникають соціальні очікування до прояву такого виду активності.

Рольові очікування характеризуються не лише потребою в певній діяльності, а й вірою у здібності до такої діяльності як з боку соціуму, так і з боку самого суб'єкта. Віра суб'єкта в можливість власної самореалізації створює відповідну роль, граючи яку людина реалізує те, що спочатку формується у внутрішньому плані.

Викладеними міркуваннями можна пояснити те, що в окремих освітніх колективах (школах, університетах тощо) з'являється набагато більше обдарованих і талановитих учнів, ніж у сусідніх, хоча педагогічний склад їх не відрізняється рівнем підготовки. Такими є авторські школи, створені педагогами-новаторами, або університети, очолювані видатними вченими. Яскравим прикладом такого колективу був Казанський університет за часів видатного математика М. І. Лобачевського. Причина таких феноменів полягає в тому, що в цих закладах створюється своєрідне доволі плідне освітнє середовище з високим потенціалом освітньої культури. Про значення освітнього середовища свідчить метафора “принцип солоного огірка”, висловлена педагогом-новатором В. Ф. Шаталовим. Він наголошував, що для учня треба створити своєрідне інтелекту-

альне середовище, в якому він просто не може не розвиватись, як огірок в солоному розчині не може не вбирати в себе сіль, яка є в розчині.

На завершення доходило висновку, що з погляду загально-людського соціального розвитку творчий потенціал культури можна назвати “колективною індивідуальністю”. Адже вона, створюючись інтеграцією індивідуальностей, не зводиться лише до системи соціальних факторів розвитку особистості. Це інтелектуально-моральний фонд, що на рівні людства об’єднується поняттям “ноосфера”, запровадженим до наукового вжитку видатним ученим-мислителем В. І. Вернадським. До такого світорозуміння єдності людини і Всесвіту наблизилася східна філософія і психологія, де за містичними релігійними оболонками крилася цінна ідея саморозвитку як подолання індивідуальної обмеженості і виходу на рівень космічної (надособистісної і надсоціальної) спільності зі світом. Самореалізацію східна філософія розуміла скоріше не як самоформування, а як самогармонізацію, самоочищення, що є спільним майже для всіх релігійних світоглядів.

Рольова соціалізація не повинна зводитись до формування ролей (хоча останнє виступає ядром цього процесу). Вона має розглядатися в значно ширшому контексті – діалектичному поєднанні процесів *соціалізації* (засвоєння ролей, заперечення індивідуального, перехід від індивіда до особистості) та *індивідуалізації* (розвиток рольової автономії, незалежності від ролі, заперечення суспільно-загального, перехід від особистості до індивідуальності). Феномен індивідуальності є певною мірою розв’язанням протиріччя між біологічною та соціальною підвалинами особистості, наслідком гегелівського “заперечення заперечення”, результатом процесів, що в різних теоріях особистості позначаються як самоактуалізація, індивідуалізація, розвиток самоідентичності тощо.

Концепція самореалізації повинна виходити з інтегрального погляду на людину, яка поєднує в собі сутнісні характеристики індивіда, особистості та індивідуальності, що відбивають відповідно біологічні, соціальні та суб’єктні фактори розвитку. Системоутворюючою субстанцією інтегральної характеристики людини є те, що вона (людина) – суб’єкт не лише діяльності та поведінки, а й власної життєтворчості. Соціалізація – обов’язковий фактор розвитку особистості. Без неї не можна вести мову про формування вищих

особистісних якостей, про свідомість та самосвідомість людини. Разом з тим цілком очевидно, що всі прояви індивідуальності людини неможливо пояснити лише впливом системи суспільних відносин. За Б. Г. Ананьєвим, індивідуальність – це надособистісне утворення, вищий прояв людини.

Якщо особистість – це соціальна сутність людини, то вона неминуче несе на собі відбиток суспільної системи і є її продуктом. Для особистості істотною є потреба виконання громадського обов'язку (соціальних очікувань). Саме тому в суспільну машину тоталітарного суспільства добре вписувалися особистості, але зовсім не вписувалися індивідуальності, яких вона безжалісно знищувала.

Вивчення індивідуальності – це привернення уваги до людини, розгляд її не як “гвинтика” суспільної системи, а як суб'єкта власної долі. Однак це не повернення до індивіда, а перехід на нову діалектичну сходинку, друге діалектичне заперечення. Стати індивідуальністю можна, лише ставши особистістю. Але для цього недостатньо соціальної детермінації. Тут набирають сили індивідуальні, особистісні, суб'єктні фактори. Видатна індивідуальність немовби стає над суспільством, вступає з ним у протиріччя, розвивається часто всупереч соціальним очікуванням.

Такий рівень розвитку ми не можемо звести до формування. Індивідуальність уже не просто формується, а саморозвивається, тобто самореалізується. Інакше кажучи, генія не можна сформувати. Створити його може лише він сам. Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність обстоюють (А. Г. Асмолов). Пріоритет внутрішніх факторів у розвитку індивідуальності часто породжує некоректне твердження про вродженість вищих проявів здібностей – таланту та геніальності. Ця думка спростовується “надособистісним” трактуванням індивідуальності, тому що “рушій” розвитку індивідуальності не вроджений, а формується як особистісне утворення. Культурно-історичний вплив на розвиток особистості опосередковує вплив спадкових факторів.

Три рівні розвитку – *дозрівання* (розгортання згідно з внутрішньою програмою), *формування* (інтеріоризація зовнішніх впливів, асиміляція, адаптація) і *самореалізація* (екстеріоризація, творча діяльність, життєтворчість), а також фактори і результат розвитку –

являють собою гегелівську тріаду: “заперечення заперечення”. Взаємозв’язок цих рівнів може мати такий вигляд:

Діалектика рівнів особистісного розвитку

Рівень розвитку	<i>індивід</i>	<i>особистість</i>	<i>індивідуальність</i>
Фактори розвитку	біологічні	соціальні	суб’єктивні
Основа розвитку	дозрівання	формування	самореалізація

Ступені розвитку особистості, процеси, що їм відповідають, та механізми розвитку, а також основні форми активності можна представити так:

Діалектика ступенів особистісного розвитку

Ступені розвитку	<i>індивід → особистість (перше заперечення)</i>	<i>особистість → індивідуальність (друге заперечення)</i>
Процес розвитку	соціалізація	індивідуалізація
Механізм розвитку	інтеріоризація	екстеріоризація
Форма активності	научіння	творчість

Рівні розвитку людини не слід розуміти як етапи, розділені в часі. Елементи саморозвитку можуть спостерігатися дуже рано. Прикладом того є обдаровані діти, які вибірково й інтенсивно займаються улюбленим видом діяльності, що є умовою розвитку їхніх здібностей. Дитяча обдарованість – один із проявів індивідуальності людини.

Суб’єктивні фактори (готовність до самореалізації) з’являються вже на ранніх етапах розвитку людини, про що свідчать приклади ранньої дитячої обдарованості. Найважливішим її компонентом є схильність до творчої праці [Лейтес, 1960]. Приклад спонтанної дитячої творчості ілюструє саме самореалізацію, а не формування, на відміну, наприклад, від творчого тренінгу.

Ранній розвиток здібностей, здавалося б, підтверджує їх врожденість і пріоритет біологічних факторів. Однак цей розвиток можливий тільки за певного рівня соціалізації людини, без якого не формується готовність до саморозвитку. Інакше кажучи, розквіт дитячої обдарованості можливий тільки в людському суспільстві і

неможливий, наприклад, у середовищі мавп або вовків. На користь пріоритету суб'єктних факторів у розвитку людини свідчить також безліч прикладів пізнього розвитку талантів і раннього припинення розвитку дитячої обдарованості.

Розуміння людини як суб'єкта діяльності взагалі традиційне для вітчизняної науки, незважаючи на десятиліття “знеособлювання” психології, коли пріоритет віддавався вивченню індивідних якостей і психічних процесів людини. В радянській психології проблема суб'єкта, хоч і не була домінуючою, однак завжди розглядалася як одна з найважливіших методологічних проблем, аж до спроб суб'єктного обґрунтування всієї психологічної науки [див.: *Абульханова-Славская*, 1973; *Брушлинский*, 1994; *Костюк*, 1940; *Татенко*, 1996]. Ідеї розуміння людини як суб'єкта життєдіяльності знайшли втілення в працях наукової школи Л. В. Сохань.

Повертаючись до поняття соціалізації і пов'язуючи її з розвитком особистості, необхідно відзначити, що тлумачення особистості тільки як “соціального індивіда”, “суспільної якості” людини є доволі однобічним і не розкриває всіх аспектів діалектичної суперечності індивідуального і колективного. Ці обмеження, характерні для марксистського тлумачення особистості, були дещо усунуті за допомогою впровадження в термінологічний апарат психології особистості категорій “індивідуальність”, “суб'єкт” тощо, які суперечать груповому тлумаченню. Згідно з цими поглядами, соціалізацію не можна розглядати як єдину основу розвитку особистості.

Розвиток індивідуальності – до деякої міри протилежний соціалізації процес. Його можна називати індивідуалізацією, самоактуалізацією, самореалізацією або якимось ще. Як зазначалося вище, ананьєвська формула “людина–особистість–індивідуальність” являє собою гегелівську тріаду, результат “заперечення заперечення”. Перше заперечення (*соціалізація* людини, засвоєння суспільного досвіду, соціальних ролей, норм і т. ін.) є відмова від індивідуального на користь колективного, формування групових норм поведінки. Особистість як соціалізований індивід є носієм групового і діалектичним запереченням індивідуального. Те, що відбувається з людиною на цьому етапі, описується різними теоріями розвитку, що оперують категоріями “адаптація”, “акомодація” (Ж. Піаже), “інтеріоризація” (Л. С. Виготський).

Друге заперечення (індивідуалізація) є певною мірою протилежний процес, повернення від групового до індивідуального, але на діалектично вищому суб'єктному рівні. Ця “індивідуалізація” особистості допомагає особистості завоювати “автономію” від суспільства, перетворитися з “гвинтика” суспільної машини на суб'єкт власної долі і життя. Цей процес також знайшов відображення в різних теоріях особистості, і до нього можна віднести такі категорії, як самоактуалізація (А. Маслоу), індивідуалізація (К. Юнг) тощо.

Індивідуальність є результат розв'язання протиріччя між біологічним і соціальним у людині. Якщо індивіда розглядати як осередок біологічних начал, розвиток яких описується поняттям “дозрівання” (тобто розгортання внутрішніх потенцій), то особистість є соціальною сутністю і її розвиток описується поняттям формування (тобто зміна під дією зовнішніх впливів). Усуненням протиріччя, синтезом біологічного і соціального є суб'єктні фактори, що властиві рівню індивідуальності, розвиток яких піднімається до рівня самореалізації особистості. Ці міркування передбачають з'ясування питання про первинну соціальність або асоціальність людини, про що дискутували Л. С. Виготський і Ж. Піаже. Визнання первинної соціальності нібито робить безглуздим процес соціалізації. На нашу думку, потрібно погодитися з Л. С. Виготським, розуміючи соціальність немовляти як соціальну спрямованість, а не соціалізованість.

Усі викладені міркування наводять на думку про необхідність перебудови всієї системи суспільного виховання. Концепція комуністичного виховання була спрямована не на “самореалізацію індивідуальності”, а на “формування особистості”, що зрозуміло, оскільки для тоталітарної держави потрібні позбавлені індивідуальності “гвинтики соціальної машини”. Якщо суспільний прогрес буде здійснюватися у напрямі демократизації, тобто відмови від пріоритету групи (не важливо, що розуміти під групою – клас або націю) і визнання пріоритету особистості, то завдання суспільних наук, насамперед психології, полягатиме в озброєнні психологічної і педагогічної практики засобами перетворення особистості з “рольової людини”, або *homo sociologicus*, на самоактуалізовану особистість, самореалізовану індивідуальність.

1.3.2. Рольова структура груп і динамічні процеси

Структура рольової взаємодії в групі має певні закономірності. Роль – це засіб функціонального долучення індивіда до групи. Ролі людини дуже тісно пов'язані з групами. Можна впровадити поняття групової ролі, тобто такої, що майже не має забарвлення індивідуальності, а визначається лише належністю до групи або соціальною позицією. У цьому випадку людина “грає” не сама себе, а виступає носієм соціального статусу або уособленням групових очікувань. Людина може грати в різних групах схожі ролі. В такому разі йдеться про домінуюче амплуа, що може бути пов'язане з її життєвою роллю. В одній групі людина може грати й кілька ролей, при цьому одна роль, як правило, буває головною. Інші ролі – побічні, але й вони переважно пов'язані з мікрогрупами, угрупованнями, підгрупами, що утворюються усередині групи. Групова динаміка безпосередньо залежить від соціальних ролей членів групи, рольової структури груп та структури рольової взаємодії між людьми. Розглянемо таку структуру рольової взаємодії [Горностай, 2007].

Підструктура *рольових очікувань* – це система вимог соціуму до ролі (як крайній варіант “соціумом” може бути й одна людина), точніше, відображення особистістю сукупності тих вимог, які висувують до людини партнери з рольової взаємодії, її власні уявлення про те, якої поведінки від неї чекають інші. Рольові очікування – зовнішній бік взаємодії, що характеризує суспільну детермінацію рольової поведінки людини.

Підструктура *рольової поведінки* – це реалізація рольових функцій у конкретних діях і вчинках під час виконання ролей. Рольова поведінка – одна з основних форм соціальної поведінки людини і є головною, що визначає характер ролі.

Підструктура *рольової “Я-концепції”* – це внутрішній бік взаємодії, що характеризує особистісну детермінацію рольової поведінки людини. Рольова “Я-концепція” – це уявлення особистості про власні психологічні ролі, відчуття себе суб'єктом тієї або іншої ролі, це внутрішня модель ролі. Рольова “Я-концепція” особистості включає сукупність *рольових переживань* людини, що стосуються

її різних соціально-психологічних ролей, і формує *рольові домагання* особистості.

Відповідно до даного підходу соціальна інтеракція розглядається не як взаємодія абстрактних соціально-психологічних ролей, а як міжособистісна взаємодія, здійснювана за допомогою психологічних ролей. Роль виступає як “посередник” у спілкуванні з іншими особистостями, як механізм включення особистості в соціальний контекст. Про ролі як про особистісну характеристику може йтися тоді, коли вона є прийнятою особистістю, тобто коли людина відчуває рольову ідентичність [Gordon, 1976], відчуває себе суб’єктом ролі.

Для рольової структури груп велике значення має рольова компліментарність. Групова динаміка може розглядатись з рольових позицій, пов’язаних з рольовою структурою груп. Рольова взаємодія підлягає багатьом закономірностям, одну з яких можна назвати “*законом рольової доповнюваності (компліментарності)*”. Люди мають тенденцію до зближення, якщо їхні ролі є компліментарними, тобто взаємно поєднуються (є конгруентними) *рольові очікування* одного з партнерів і *рольові домагання* до власної рольової поведінки іншого партнера по спілкуванню. Рольові очікування включають також настанови та уявлення про ролі іншого, потреби в ролі тощо, а рольові домагання пов’язані з рольовою “Я-концепцією” людини.

Рольова компліментарність – один з важливих факторів сумісності людей. Звичайно партнери знаходять один одного за цією ознакою, тоді їхня взаємодія є стійкою, аж до ситуації неможливості існування один без одного, тобто без симбіотичних відносин. Рольова компліментарність має безліч прикладів: а) турботливий батько й безпомічна дитина (іноді така взаємодія виникає між дорослими людьми, що грають відповідні символічні ролі та перебувають в однойменних его-станах); б) керівник, що створює культ особистості, і підлеглі-підлесники; в) естрадна зірка й захоплені шанувальники; г) садист і мазохіст.

Відсутність компліментарності, як правило, створює ситуацію рольового конфлікту. Часто сумісність є однобічною, тобто збігаються тільки очікування одного з домаганнями іншого. Це

створює парадоксальну ситуацію однобічного рольового конфлікту. Як не дивно, але такий стан теж часто стійкий. Пояснити це можна властивостями життєвого сценарію людини, де будь-яка поведінка (у тому числі конфліктна) підпорядкована підтвердженню сценарних переконань.

Закон рольової компліментарності може діяти не тільки між двома, а й між багатьма партнерами і групами людей (як великими, так і малими). Коли людина починає відігравати роль, вона тим самим немов би створює в навколишньому мікросоціумі компліментарні рольові позиції (відбувається вибудовування рольової структури цього мікросоціуму). Потенційні партнери по рольовій взаємодії (з компліментарними ролями) мають тенденцію займати ці позиції. Їх затягує у своєрідний рольовий вир тим сильніше, чим більша енергія первинної ролі. Зазвичай це характерно для яскравих лідерів, здатних повести за собою людей. Вони є засновниками нових великих і малих груп (організацій, інститутів, партій, наукових шкіл, релігійних течій і т.ін.).

Компліментарні ролі, що формуються у таких групах, є факторами рольової поведінки та інших форм групової взаємодії учасників. Взаємні очікування й домагання, а також рольові настанови, стереотипи тощо стають компонентами формування не тільки групових ролей, а й інших форм групових психічних процесів і станів. Значна частина цих феноменів належить до сфери *групового несвідомого* [Singh, 2005; Wells, 1992].

Можна навести безліч прикладів для ілюстрації цих явищ: а) спонтанний лідер у новоствореній групі сприяє ефективному розвитку групових процесів; б) геніальний учитель завжди знаходить талановитих учнів; в) видатні воєначальники з'являються під час бойових дій (тут компліментарність треба розглядати на рівні великих груп – учасників воєнного конфлікту). Можна впевнено стверджувати, що ролі з'являються там, де є попит на них у формі соціальних або рольових очікувань.

Можна вжити ще поняття *рольової матриці*, певного зліпка ролі в соціумі. Матриця має структуру, аналогічну структурі процесу рольової взаємодії: *рольові очікування, рольова поведінка, рольові домагання*. Різні матриці, як окремі пазли, сполучаються одна

з одною, створюючи неповторний рольовий візерунок. Сполучуваність (компліментарність) рольових матриць визначається збігом їхніх “країв” (*очікувань – домагань*). Соціум можна розглядати як структуру, що складається з окремих рольових матриць. Співтовариства є тим більш стійкими, згуртованими, чим більш компліментарними виявляються складові їхньої матриці.

Але реальні співтовариства є “багатовимірними”, а не “плоскими”, як картинки, що складаються з пазлів. Та сама матриця (роль) може сполучатися з безліччю інших матриць одночасно. Кількість вимірів по різних напрямках не є однакою. Також неоднаковими виявляються рольові структури різних співтовариств, що включають будь-яку кількість учасників: від діади до людства. Залежно від розміру групи матриці мають різні рівні організації: рольову структуру *малих груп* складають матриці *індивідуальних ролей* (що відповідають індивідуальним виконавцям); *великі групи* будуються з матриць *групових ролей* (що відповідають узагальненим рольовим позиціям).

В групах різного розміру виникають протиріччя між їхніми складовими елементами, які можна усунути за допомогою методів, що моделюють рольову поведінку, або *методів дії*. Наприклад, проблеми, зумовлені конфліктами індивідуальних ролей, розв’язуються засобами *психодрами*, групові ролі стають об’єктом дослідження в *соціодрамі*.

Можна розглядати й інші критерії використання того чи того аналізу. Так, вивчення компліментарності рольової структури групи в організаційно-соціологічному зрізі передбачає дослідження сполучення рольових позицій; соціально-психологічний зріз виявляє сполучуваність психологічних ролей на поведінковому рівні. Психологічна роль тут розглядається в конкретному виконанні. Вона являє собою комплекс, що складається з рольової позиції та поведінки актора (виконавця).

В організаційній психології та оргконсультуванні повинні ставитися завдання дослідження або розробки рольової структури групи, а саме – охоплення основних групових функцій і досягнення їхньої компліментарності; підбір виконавців з урахуванням рольової структури групи та їхніх індивідуальних рольових структур;

корекція протиріч, що виникають, за допомогою методів дії, які використовують метафору “організація, як театр”.

Рольові матриці мінливі, вони перебувають у постійній динаміці. Рольова структура соціуму також мінлива, в процесі еволюції суспільства вона весь час змінюється, трансформується, розвивається. Це особливо помітно в переломні, революційні або кризові періоди життя суспільства, періоди реформації. Процеси реформування освіти, що відбуваються нині, перехід до профільного навчання є прикладом таких змін. Вони пов’язані з групоутворенням у колективах і групах, з яких складаються освітні заклади.

Точки зміни рольової структури соціуму залежать від внутрішньособистісних компонентів (рольових домагань). Рольові позиції не виникають “з нічого”, тобто не суспільство змінюється саме по собі, а люди пропонують зміни й демонструють нові форми й види поведінки, що поступово закріплюються в соціальних позиціях. Таким чином, первинними розглядаються поведінка та її спонукальні причини (своєрідні потреби). Часом це набуває форми соціальних девіацій, тобто відхилень від загальноприйнятих норм і стандартів. Величезне значення тут має ненормативна (надситуативна) активність людей, тобто така активність, що не вписується в норми та актуальні потреби суспільства (випереджає їх).

1.3.3. Рольова взаємодія в групі як складова групової динаміки

При вивченні рольових аспектів групової динаміки спостерігаються певні закономірності: різноманітні ролі у групах (у тому числі “лідерів” та “аутсайдерів”), а також їх виконавці взаємодіють між собою, створюючи динамічний процес розвитку групи, її функціонування аж до можливого розпаду, трансформації, злиття з іншими групами тощо. Важливою складовою групової взаємодії є рольова взаємодія, яка підпорядковується описаним закономірностям.

Одним з протиріч цієї взаємодії є рольові конфлікти, що виникають як суперечності рольової взаємодії в групі. Рольовий конфлікт, як правило, ґрунтується на протиріччі між такими компонентами рольової взаємодії, як рольові очікування одного партнера по спілкуванню та рольові домагання іншого. Рольовий конфлікт

може не лише бути причиною деструктивних процесів, що призводять до ускладнень групової взаємодії аж до розпаду групових процесів, а й виступати як рушійна сила особистісного розвитку і механізм групової динаміки, що сприяє розвитку внутрішньогрупових стосунків.

До рольових аспектів групової динаміки можна також віднести закономірності інформаційного обміну у групах, що базується на сприйнятті ролей, різноманітні випадки спотворення інформації в процесі комунікації, пов'язані з ефектами соціально-рольової перцепції. Рольова поведінка – це така форма активності, що передбачає партнерів по взаємодії. Вона неможлива без взаємної комунікації, тобто обміну інформацією, що неодмінно включає її сприйняття іншими. Ця інформація не є лише вербальною, ми повинні повністю “сприймати” роль партнера, а не тільки повідомлюваний ним текст. Отже, можна вести мову про сприйняття психологічних ролей, або про явище *рольової перцепції*.

Сприйняття ролей потрібно розглядати в більш широкому контексті *соціальної перцепції*, що, у свою чергу, є однією з трьох складових частин процесу спілкування між людьми (поряд з комунікативною й інтерактивною сферами). Можна стверджувати, що сприйняття іншої людини неможливе без сприйняття її рольової поведінки або тих ролей, які вона грає.

У процесах соціальної перцепції простежується низка закономірностей і феноменів, що стосуються сприйняття ролей. Це, зокрема, явище *каузальної атрибуції* [Heider, 1958], тобто приписування іншим людям причин рольової поведінки та рольових очікувань. Часто ці приписувані речі не відповідають дійсності, а є перебільшеними або перекрученими. Ще одним механізмом соціальної перцепції є *проекція* – перенесення своїх ролей на інших. *Ідентифікація*, або ототожнення себе з іншим, обов'язково виникає в процесі прийняття ролей. Цей ефект дуже яскраво проявляється при виконанні театральних ролей та в психодрамі. Ідентифікація з героєм художнього твору виникає в процесі сприйняття художньої ролі при перегляді кінофільму або вистави, а також при читанні книги.

Для процесу сприйняття ролей мають значення й інші явища, наприклад *емпатія*, пов'язана з адекватністю розуміння внутрішнього світу іншої людини. Зокрема, від точності рольової перцепції залежить адекватність сприйняття рольових очікувань партнера по рольовій взаємодії.

Що ж саме сприймається в ролях і рольовій поведінці, тобто що є предметом рольової перцепції? Мабуть, можна виокремити три основні сфери: а) сприйняття *рольових очікувань* (повідомлень про те, якої рольової поведінки чекає партнер); б) сприйняття *самої ролі* (виконуваної іншим); в) сприйняття *реакції інших* на власні рольові дії (перевірка рольових очікувань).

Сприйняття ролі як такої включає: а) слова, текст, повідомлювану інформацію; б) сприйняття рольової поведінки, рольових дій, рухів і їхнього символічного змісту (тобто прочитання мови ролі); в) сприйняття зовнішності людини, на якій “відбиті” особливості її ролей (маються на увазі поведінкові, позначені на зовнішності, особливості цих ролей).

Сприйняття зовнішності людини з погляду ролей, які вона виконує, включає сприйняття таких елементів: а) обличчя: міміка, риси обличчя, вираз обличчя; б) тіло: поза, жести, постава; в) *конституція*: комплекція, будова кістяка, поверхня шкіри, форма рук; г) *поведінкова характерологія*: поведінкові особливості зовнішності (у тому числі за межами ситуації певної ролі).

Рольова перцепція відіграє значну роль у процесах несвідомої комунікації. Власне, значна частина інформаційного обміну в рольовій взаємодії є несвідомою (особливо, якщо це стосується невербальної складової спілкування). Рольова перцепція тісно пов'язана із груповим несвідомим, що може розглядатися як взаємодія несвідомої інформації партнерів рольової взаємодії при обміні явними і, особливо, прихованими транзакціями. Як це відбувається (за допомогою яких знаків, носіїв, форм), ми знаємо ще далеко не все, але без цих процесів були б неможливі явища *теле, переносу, емпатії* і багато інших, аж до таких таємничих і не пояснених поки що явищ, як *телепатія*, або несвідомий зв'язок близьких людей, що відбувається часом на значній відстані.

Рольова перцепція тісно пов'язана з рольовими очікуваннями. Сприйняття ролі людини залежить не тільки від того, як вона презентує себе, свою рольову поведінку, а й від інших суб'єктивних факторів. Тут дуже важливі явища *рольової аперцепції*, які завжди мають місце в сприйнятті ролей.

Від чого залежить рольова аперцепція? Насамперед від особистості сприймаючого, від його власного рольового досвіду, його індивідуальної історії, вироблених ним *рольових настанов* та індивідуальних моделей психологічних ролей. Аперцепція залежить також від суспільства, в якому живе людина, від соціального досвіду, відбитого в суспільних стереотипах (які можна розглядати як закріплені в соціумі рольові очікування), від особливостей менталітету й соціокультурної своєрідності соціального середовища людини, а також від менш стійких соціальних факторів, таких як суспільна думка й суспільний настрій. На вищому рівні спільності аперцепція пов'язана із загальнолюдським досвідом, закріпленим у колективній (загальнолюдській) свідомості й несвідомому, насамперед в архетипах, що стосуються основних життєвих ролей людини. Можна стверджувати, що на рольове сприйняття впливають індивідуальні, соціальні та загальнолюдські стереотипи.

Аперцепція тісно пов'язана з каузальною атрибуцією. Ми схильні приписувати іншій людині причини та мотиви її рольової поведінки, рольові очікування, почуття, що супроводжують роль, відповідно до наших власних уявлень про те, як ці компоненти ролі повинні функціонувати, а це не що інше, як процеси аперцепції. На сприйняття ролі впливають не тільки внутрішні настанови, стереотипи, а й процеси переносу (тобто на образи близьких нам людей ми переносимо психологічні ролі значущих людей з минулого, якщо стосунки з ними з якихось причин були незавершені). Часто ми бачимо не те, що перед нами, а те, що ми готові бачити, хочемо бачити або можемо (здатні) зрозуміти або прийняти.

Рольові аспекти групової динаміки також тісно пов'язані з явищами групової (зокрема рольової) ідентичності і групової ідентифікації [Robinson, 1996], що виступають основою групової згуртованості з погляду теорії ролей. Ці ідеї та положення пов'язані з плідними перспективами подальших досліджень: зокрема, вивчен-

ням групової динаміки у концептуально-феноменологічному полі групового несвідомого.

Кожна людина як член групи має низку групових психологічних характеристик. Одна з них – це ідентичність, що належить до найістотніших характеристик людини, без яких вона не може бути свідомою автономною особистістю. За визначенням Е. Еріксона [Еріксон, 1996, с. 59], ідентичність базується на відчутті totoжності самому собі й безперервності свого існування в часі й просторі та усвідомленні того факту, що ці totoжність і безперервність визнаються оточуючими. Ідентичність пов'язана з образом “Я”, з усвідомленням власної індивідуальності й неповторності індивідуальних фізичних і психологічних рис. Разом з тим ідентичність дуже складна й різноманітна. Залежно від обставин вона виступає в різних якостях. Можна вести мову про систему ідентичностей, які актуалізуються в різних ситуаціях, що відповідають різним соціальним і особистісним ролям.

Як соціальна істота людина характеризується не тільки індивідуальною, а й груповою ідентичністю, що, на думку Е. Еріксона [там же, с. 57], пов'язана із груповими, насамперед географічними й історичними, поданнями (колективне “его”-простір-час), а також з економічними завданнями (колективні життєві цілі). Групова ідентичність пов'язана з ототожненням себе з певною групою або співтовариством. У соціології і соціальній психології вживають поняття “соціальна ідентичність” [Коростеліна, 2003] і “рольова ідентичність”. Відповідно до теорії соціальної ідентичності Г. Таджфела і Дж. Тернера [див. : Robinson, 1996], в основі соціальної ідентичності лежать процеси соціальної категоризації, тобто поділ соціальних об'єктів на такі, з якими особистість себе ототожнює (in-group), і ті, які утворюють групи інших (out-group), а також процеси самокатегоризації, тобто віднесення особистістю самої себе до певної соціальної категорії або групи. Соціальна ідентичність лежить в основі більшості групових процесів, таких як групова поляризація або стереотипізація.

Рольова ідентичність, яку можна розглядати як окрему форму соціальної ідентичності, – це ідентичність, зумовлена соціальними ролями, тобто культурно прийнятними соціальними очікуваннями

відповідних видів поведінки, характерних для певних соціальних позицій. Рольова ідентичність, в основі якої лежить усвідомлення себе суб'єктом психологічних ролей, тісніше пов'язана з поняттям самості, ніж соціальна ідентичність. Американський соціолог Ч. Гордон, що розглядає рольову ідентичність як важливу складову частину “Я-концепції” особистості, розрізняє п'ять її видів: 1) статеву ідентичність, засновану на гендерній ідентифікації людини як чоловіка або жінки; 2) етнічну ідентичність, тобто ідентифікацію людини як члена расового, релігійного, національного співтовариства, мовної групи, субкультури або іншої соціальної структури; 3) ідентичність членства, що базується на зв'язку між людиною й організаційним життям суспільства завдяки всім формам групового членства (формального або неофіційного); 4) політичну ідентичність, що походить від типових патернів ставлення людини до конкуренції, влади й прийняття рішень; 5) професійну ідентичність, тобто систему рольових ідентичностей щодо роботи як у домашнім господарстві, так і за його межами [Gordon, 1976, с. 407].

Можна стверджувати, що роль (особливо такий її компонент, як мова) є вираженням ідентичності, проявом особистості й формою втілення індивідуальності людини. Але ролі можуть виступати й заміною ідентичності, компенсацією недоліку індивідуальності (у цьому випадку формується тип особистості, який ми назвали “людина рольова”). Можна встановити закономірність: що бідніший внутрішній світ особистості, то активніше прояв індивідуальності замінюється рольовою поведінкою.

Соціальна поведінка людини або ширше – її життєдіяльність – може розглядатися як безперервний процес вирішення різних завдань, що виникають перед особистістю. Наскільки ефективно відбувається це рішення й від чого залежить його результат? Відповідь на це запитання може бути пов'язана із ще одним поняттям рольової психології – рольовою компетентністю, що є важливою складовою життєвої компетентності особистості.

Рольова компетентність особистості – це здатності й уміння розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, з функціонуванням життєвих ролей або із засобами рольової поведінки. Вона включає здатність оперативно володіти своїми психоло-

гічними ролями, виступати повноправним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності й життєтворчості, який сприяє гармонійній рольовій самореалізації особистості. Рольова компетентність може розглядатися не просто як функціональна надбудова над особистістю, а як інтегральна характеристика самої особистості.

Одним з компонентів рольової компетентності є рольова варіативність, тобто розмаїтість репертуару психологічних ролей особистості, багатство її рольової поведінки. Крім стандартного набору соціальних і міжособистісних ролей у референтних групах, тобто ролей, зумовлених позицією особистості в соціумі, її статусом, рольова компетентність припускає існування багатьох різновидів цих ролей. Наприклад, сімейна роль не обмежується однією, нехай і найважливішою, функцією, а виступає в багатьох функціях залежно від обставин (друг, співрозмовник, коханець, хазяїн і т.ін.); міжособистісні ролі також мають значний спектр варіантів, що дає змогу особистості бути інакшою у кожній новій ситуації спілкування.

Інша складова рольової компетентності – рольова гнучкість, тобто вміння легко переходити від однієї ролі до іншої. У багатьох життєвих ситуаціях необхідно відмовлятися від деяких ролей, які за певних умов стають неконструктивними й перетворюються на джерело психологічних проблем. Негнучка, ригідна особистість немов “застряє” на окремих ролях, не може відмовитися від них або прийняти нову роль, що стає причиною її низької адаптивності. Це найбільш помітно в період соціальної кризи, коли стрімко змінюються умови життя, перебудовується рольова структура суспільства. Багато з людей не можуть пристосуватися до нових соціальних ролей, нездатні засвоїти нові вимоги до професійної діяльності й інших видів соціальної активності. На перший погляд, така безпорадність властива людям старшого віку, але насправді людей як з високими, так і з низькими показниками рольової гнучкості багато у всіх вікових групах, хоча цей показник має тенденцію до зниження з віком людини.

Третім параметром рольової компетентності є рольова глибина, тобто розвиненість глибинної структури ролей, опора в ро-

льовій поведінці не тільки на рольові очікування оточуючих (хоча зовсім не враховувати їх неможливо – це також призводить до дезадаптації особистості), а й на такі особистісні складові, як рольова ідентичність, рольова “Я-концепція”, рольове переживання. Останнє є дуже важливим компонентом життєвої ролі, оскільки виступає індикатором включеності ролі в життя людини, зрештою, є показником психологічного володіння роллю. Рольове переживання – це сукупність своєрідних емоційних станів і процесів, які супроводжують рольову поведінку. Потреба в рольовому переживанні (тобто потреба особистості в новому почуттєвому досвіді, що здобувається в процесі виконання ролей) – також важлива складова рольової глибини особистості. Крім того, здатність до глибоких рольових переживань – це одна зі складових акторського мистецтва, для якого, без сумніву, треба володіти високою рольовою компетентністю.

Четвертим компонентом рольової компетентності виступає здатність до рольової децентрації та прийняття ролі інших (протилежа якість – рольовий егоцентризм). Уміння приймати ролі інших розглядається як основна мета соціалізації особистості в концепції Дж. Г. Міда (2000). Воно вважається цінною якістю людини й допомагає їй адаптуватися в соціумі, зокрема, уникати рольових конфліктів.

Рольова децентрація – це складне психологічне утворення, що включає низку умінь і здатностей: здатність до перевтілення, тобто вміння грати ролі інших (це дуже добре бачимо на прикладі роботи актора, властиво – це основний компонент акторських здатностей); рольова емпатія, тобто прийняття ролі іншої людини, здатність “приміряти” її на себе, розуміти внутрішню логіку, уміння дивитися на світ очима цієї людини, з позиції її рольової “Я-концепції”; рольова рефлексія, тобто вміння оцінити себе, свою рольову поведінку збоку, з погляду інших людей, здатність визначати й прогнозувати рольові очікування до себе.

Рольова парадигма охоплює цікаві практичні аспекти, що базуються на положеннях рольової практичної психології, зокрема, психодрами та соціодрами. Це дає можливість розв’язувати багато практичних завдань психологічної допомоги не лише особистості, а

й малим і великим групам. В цьому сенсі дуже показовими є слова Я. Л. Морено, які ілюструють його впевненість у тому, що психологія здатна розв'язувати локальні і глобальні соціально-психологічні проблеми:

“Істинно терапевтичний метод не може мати меншої мети, ніж все Людство. <...> Ми припускали – можливо, наївно – що, якщо війна буде поширюватися, охоплюючи Земну кулю, повинно бути однаково можливим розвивати й поширювати світову соціометрію. <...> Як тільки ми успішно вилікували соціометричними методами окреме співтовариство, нам здалося можливим, принаймні теоретично, чинити з нескінченно великою кількістю таких самих співтовариств тими ж самими методами – фактично з усіма співтовариствами, з яких складається людське суспільство” [Moreno, 1934, с. 3].

Розділ 2

ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Креативність учнів профільних і непрофільних старших класів

2.1.1. Формування нових типів шкільних класів у процесі профілізації

Профілізація навчання є соціальним фактором системи освіти, який впливає на формування цінностей учнівської групи, специфіку її динамічних процесів та психологічного клімату. Профілізація покликана більш повно, порівняно з непрофільним навчанням, враховувати інтереси, схильності та здібності учнів [Осмоловская, 2004]. Однак досвід впровадження профілізації не супроводжується аналізом соціально-психологічних аспектів цього процесу, формуванням групової ідентичності в процесі навчальної діяльності [Готовність учня..., 2003; Вольянська, 2004]. Без психологічного супроводу профільне навчання призводить до нерівномірності інтелектуального й особистісного розвитку дітей, їхньої пасивності, втрати мотивації навчання, формування “псевдопрофесіонального світогляду” [Логінова, 2003].

Предметом нашого дослідження є емпіричні вияви творчого мислення в умовах групової динаміки профільних і непрофільних старших класів середніх навчальних закладів, а завданнями – виявлення можливих зв’язків творчого мислення та групових динамічних процесів у класах такого типу.

До напрямів підготовки учнів та педагогічного колективу до профілізації [Готовність учня..., 2003] необхідно додати власне соціально-психологічний, який би складався з аналізу соціометричних структур класів, мотивації учнів, їхнього бажання навчатись у новому класі або залишитись у старому, належного моніторингу розвитку профілізованої учнівської групи та виховної роботи в ній. Без урахування психологічних чинників профілізації існує ризик, що одні класи будуть наповнюватись тільки “дуже хорошими” уч-

нями, а інші – учнями, які не матимуть бажання навчатись, пізнавальний рівень розвитку яких буде нижче середнього, які характеризуватимуться акцентуаціями характеру, делінквентною поведінкою, а лідерські позиції в класі займуть учні з антисоціальною спрямованістю. Разом з тим вибір спеціалізації навчання учнями має бути не вимушеним, а вільним та усвідомленим, щоб старшокласники не опинились у такій соціально-психологічній ситуації, коли вони мають прийняти вже готові плани реорганізації класів і, зрозуміло, нові плани навчання та їхньої професіоналізації. І це важливо, адже ранній юнацький вік відзначається пошуками особистісної ідентичності, самовизначенням. Також соціально-психологічний аспект профілізації має охоплювати впровадження таких гнучких організаційних форм навчання учнів, які б унеможливили поляризацію учнівських груп за їх інтелектуальним і соціальним статусом, адже саме в цьому віці встановлюються статус і ролі особи в малій групі.

Якщо в звичайному класі є учні, які виявляють різні рівні навчальної мотивації, пізнавальної активності та академічних здібностей, то профільний клас є більш гомогенний за цими показниками. Крім того, якісний рівень цієї гомогенності буде різним, якщо, наприклад, порівняти профілі “наукоємні” та “ненаукоємні”, “академічної” та “прикладної” школи [Самодрин, 2001]. До різних профільних класів здійснюється відбір учнів не тільки за специфікою їхніх здібностей, а й за їх рівнями, різною пізнавальною мотивацією. Як зазначають самі педагоги, існуючий цілеспрямований селективний набір учнів до гімназій і ліцеїв призводить до стрімкої соціальної поляризації у сфері освіти, виокремлення серед учнів еліти та тих, хто до неї не належить [Самодрин, 2001]. Зрозуміло, що профілізація навчання в загальноосвітній середній школі також не буде вільною від впливу зазначених процесів. Зазвичай інтелектуали прагнуть спілкуватися з інтелектуалами, правопорушники з правопорушниками, тобто соціальні індивіди згуртовуються в спільноти, групи, мікрогрупи тих, хто подібний до них самих [Майєрс, 2006].

Як уже зазначалося, сьогодні для системи навчання характерна діяльність учнів, побудована за принципом “поряд, але не разом”. Вона не передбачає спільних зусиль і взаємодопомоги. Успіх окремого учня не означає успіх його товариша по навчанню [Конд-

ратьев, 2006]. Зазвичай співпраця школярів на уроці обмежується педагогами. Отже, в учнів формується мотивація індивідуальних навчальних досягнень. Природно, що в профільних “наукоємних” класах така мотивація поведінки учня зростатиме, посилюючись природним юнацьким прагненням до самореалізації. За таких умов функціонування групи не варто чекати згуртованості її членів.

Не тільки зміст, а й форма організації спільної діяльності істотно впливає на розвиток взаємин у групі і психологічних властивостей її членів [Уманський, 1980]. Згуртованість групи швидше досягається під час спільної одночасної взаємодії членів групи, ніж під час спільної послідовної, а тим більше – ніж під час спільної за метою, але індивідуальної за формою виконання в процесі діяльності взаємодії. Тому так важливі у профільних класах колективні форми виконання навчальних завдань. Тільки за таких умов механізми групової динаміки, які полягають у конструктивному розв’язанні суперечностей, що виникають усередині групи, сприятимуть розвитку групи в позитивному напрямі. До таких механізмів відносять суперечність між зростаючими прагненнями членів групи до самореалізації та самоствердження з одночасним посиленням тенденцій долучення особи до групової структури та інтеграції її з групою [Шевандрин, 1995]. Якщо самореалізація і самоствердження члена групи не вплетені в групову діяльність, результат якої залежить від спільних зусиль усіх членів групи, то це призводить до негативної групової динаміки, розпаду групи, роз’єднаності її членів.

Я. Л. Коломинський зазначає, що “психологічна структура взаємин у класі може змінюватись щодо тих чи інших предметних циклів: гуманітарних, математичних та ін.” [Коломинський, 1984, с. 99]. Так, у профільних класах тематика змісту спілкування більш однорідна, ніж у звичайних. Математичним класам притаманне спілкування з наукових або науково-популярних питань, а спортивним – що стосуються професійного спорту [Мудрик, 1984]. У процесі навчання до кожного предметного циклу формується своєрідний варіант шкали групових цінностей і, відповідно, своєрідний ранговий розподіл членів групи. У профільному класі така шкала цінностей більш звужена, ніж в “універсальному”, вона орієнтована не на декілька, а на один предметний цикл. Одночасно статусна та відповідна їй рольова структури класу (“наш Лобачевський”, “наш

Марадонна”) будуть більш жорсткими, менш різноманітними та менш соціально гнучкими. Тобто в класі зменшується кількість визнаних вундеркіндів, знавців, “спеців”, експертів з різноманітних дисциплін. Невизнані члени групи мають менше шансів звернути увагу однокласників на свою особистість, виявити власну індивідуальність. Кількість ізольованих членів групи може збільшитись.

Якщо формування профільних класів відбувається за рішенням дорослих, які вважають, що вони краще знають, що потрібно дітям, без участі самих учнів, за досить формальними, “розмитими”, інтуїтивними критеріями (учень підходить або не підходить до навчання в математичному, природничому або технологічному класі), то можна з великою імовірністю очікувати негативної групової динаміки в таких шкільних класах, фрустрацій і розчарувань учнів.

Під час профілізації навчання класи можуть переформовуватись, зливатись, роз’єднуватись, розбиватись на різні групи. При цьому учні можуть відчувати психологічний дискомфорт. “Зміна шкільних організаційних форм – розпуск об’єднань, що вже склались, укрупнення шкіл, перехід до викладання за спеціальностями тощо призводить до дегуманізації освіти, перешкоджає стабільним груповим стосункам, сприяє анонімності та відособленню, зменшує можливості розвитку особистої та групової ідентичності” [*Ремшидт*, 1994, с. 177]. Справді, якщо більшість учнів у класі складає кістяк попереднього класу, а “новеньких” небагато, то “старі” члени колективу можуть самоутверджуватись, пригнічуючи нових. “Новеньким” необхідно докласти зусиль, щоб мати високий статус в учнівській групі. Ймовірна ситуація, що “новенькі” так і залишаться до кінця навчання у школі в статусі членів мікрогруп-“уламків” у класі, які не приєднались до мікрогруп лідерів. Ідентифікація з товаришами по класу в них не відбувається. Якщо більшість у новому класі становлять ті, хто прийшов із декількох інших класів, то процеси групоутворення в такому випадку відбуваються більш динамічно: учні з низьким статусом у попередньому класі мають шанс змінити його на більш високий, а учні, які звикли займати лідерські позиції, мають заново обстоювати свій високий статус. Бажана, але недоступна для певного учня роль, внутрішньо вимушене прийняття ролей, які не до вподоби учню, призводитимуть до конфліктів як особистісних, так і внутрішньогрупових.

Значне посилення індивідуалізації провідної діяльності учнів, стійкий пріоритет навчальної над іншими видами діяльності, штучне розшарування учнів на інтелектуалів і не зовсім на тих, що мають високий і низький рівень пізнавальних запитів за різними профілями навчання, відсутність спільного дозвілля в позашкільний час, складні міжособистісні стосунки, побудовані на конкуренції, відсутність вільного часу, емоційні, фізичні, розумові перевантаження в “наукоємних” профільних класах, можливе зниження пізнавальної активності, духовних запитів під впливом нових лідерів в учнівських групах технологічного профілю, соціально-психологічна адаптація учнів до нового колективу, якщо класи реорганізуються – ось неповний перелік можливих факторів, які формуватимуть напружену групову динаміку в профільних класах. Таким чином, профілізація на практиці є не тільки однією із форм диференціації навчання, а, власне, диференціацією самих учнів. Ось чому позитивний в дидактичному аспекті бік профільного навчання – однорідність шкільних класів – може стати негативним у соціальному та психологічному.

Емпіричні дослідження психологів підтверджують наведені теоретичні положення. Учні престижних шкіл, порівняно з учнями звичайних і не досить престижних, мають значно нижчі показники соціально-психологічної адаптації до навчального закладу та включення в спільну групову діяльність. У таких школах індивідуальні цінності учнів найменшою мірою збігаються з цінностями всього класу. Класи ж непрестижних шкіл відрізняються від звичайних і престижних тим, що мають найменшу кількість учнів з нульовим або негативним соціометричним статусом [Нестеренко, 2000]. Диференціація навчання, яка формує різний статус учнівських груп у межах шкільного середовища, відбивається й на їхніх міжгруповому сприйнятті та взаємодії: можуть виникати проблеми у взаємодії між учнями та в цілому між класами, комунікативні та перцептивні бар’єри, порушуватись адекватність сприйняття одних учнівських груп іншими [Іванова, 2000]. Можлива ситуація, коли одні класи ставляться до інших з позицій “групового егоїзму” (“егоцентризму”), коли увага на першості серед шкільних класів посилено акцентується в школі.

Отже, вікові особливості побудови взаємодії та спілкування в учнівській групі старшокласників, інтегруючись із зовнішніми фа-

кторами формування шкільних класів, зокрема за критеріями профілізації, значуще впливають на формування ціннісної сфери людини, розвиток її “Я”.

Наші власні дослідження підтверджують існування значущих відмінностей у груповій динаміці профільних і непрофільних старших класів, а також класів за різними напрямками профілізації. Безпосередньо нами вивчались соціально-психологічний клімат учнівських груп, структура їхніх міжособистісних стосунків на початку та наприкінці навчального року. До дослідження було залучено 228 учнів на початку навчального року і 204 учні наприкінці із 15 старших класів трьох загальноосвітніх шкіл, які розташовані в одному й тому ж адміністративному районі. Із цих 15 класів 8 були профільними, 7 – непрофільними; із профільних – 4 виявились орієнтованими на поглиблене наукове вивчення навчальних дисциплін (математичний, 2 природничі та філологічний клас), а 4 – технологічні, з посиленням вивчення предметів циклу “обслуговуюча праця” та навчальні програми яких не передбачають “наукоємного” підходу. Технологічні класи в педагогічній літературі ще називають класами “прикладної школи” [Самодрин, 2001]. Надалі ми умовно будемо їх називати “майбутніми науковцями” або “науковцями”, “майбутніми технологістами” або “технологістами”. Також серед класів ми виокремили такі, що на момент початку дослідження були заново сформовані в 10 класі, які навчаються разом один рік та які навчаються разом щонайменше декілька років. Перші два типи класів для стислості називатимемо “новими”, а останні – “старими”. Цей критерій класифікації класів ми назвали “вік класів”.

Попередньо ми припустили, що наявність або відсутність профілізації навчання, її особливості (науковий рівень вивчення навчальних дисциплін або прикладний, технологічний), а також “вік учнівських груп” будуть впливати на динамічні групові процеси старших класів, що відбиватиметься на їхніх характеристиках соціально-психологічного клімату та соціометричних показниках. Профільні класи, особливо орієнтовані на вступ до вузу (тобто не технологічні), будуть мати більш низькі показники групової динаміки, механізми якої полягатимуть у розв’язанні внутрішніх групових суперечностей. Прагнення членів групи до самореалізації та самоствердження буде тією груповою “відцентровою” силою, яка

домінуватиме над інтеракційними процесами. Мотивація досягнень посилюватиме змагання між учнями й індивідуалізм. Це призводитиме до гальмування процесів групоутворення, зростання напруженості у стосунках між учнями. Разом з тим профільні класи будуть відзначатися більшою мотивацією навчання, бо вчитись тут вважається престижним. Такі класи зазвичай мають більший авторитет серед педагогів і батьків. Це відбиватиметься на групових цінностях, коли знання є позитивно значущою категорією “психосемантичного поля” групи. Отже, атмосфера в класах сприятиме навчанню учнів. Щодо морального клімату, то тут можливі декілька варіантів його прояву: він буде вищим, ніж у непрофільних класах, бо учні зробили професійний вибір і не відчують емоційної внутрішньої напруженості, або ж він буде нижчим, бо посилюватиметься індивідуалізм членів учнівської групи. Можлива також диференціація за цим показником між різними профільними класами, орієнтованими на наукове засвоєння матеріалу або ж оволодіння, так би мовити, технологічними навичками майбутньої професії. Учні технологічного класу, які поглиблено вивчають навчальні предмети циклу “трудове навчання”, могли бути не досить успішними в звичайних класах у вивченні академічних предметів, вони не звикли бути першими в навчанні, тому лідерами в класі можуть стати ті учні, які не особливо цікавляться пізнанням нового. Також ймовірно, що найбільш напруженою групова динаміка буде в тих профільних класах, які орієнтовані на науковий рівень оволодіння знаннями та які заново сформовані з кількох класів. Якщо у своїх “старих” класах учні звикли бути першими в навчанні, то тут відмінників і тих, хто добре навчається, побільшало. Значна кількість учнів претендує на інтелектуальне лідерство, яке необхідно заново підтверджувати. Учні таких класів не звикли бути “однаковими”, “рівними” за навчальною успішністю, яка в цьому віці виступає загалом показником соціальної успішності. Діапазон оцінок особистості учня в учнівській групі звужується і визначається насамперед успішністю навчально-професійної діяльності. Відповідно до цього критерію “монодіяльності” [Кондратьєв, 2006, с. 160] формується й статус учня.

У звичайному, непрофільному, класі, який до того ж залишиться “старим”, критерії оцінки учнями один одного більш різноманітні та, як наслідок, менш жорсткі, більш гнучкі.

Отже, теоретична модель нашого дослідження базується на тому, що в профільних класах порівняно з непрофільними процеси групоутворення будуть уповільнюватись або ж навіть матимуть негативну динаміку. Ці тенденції посилюватимуться у профільних класах, які сформовані заново та орієнтовані на більш високий науковий рівень засвоєння знань.

Інтегральним показником групових процесів може виступати соціально-психологічний клімат групи, який відбиває “зміст і ступінь вияву домінуючих цінностей, норм, стосунків, форм поведінки та почуттів членів соціальної системи” [Регуляція..., 1986, с. 40]. У дослідженні ми використали модифікацію методики діагностики клімату колективу, сконструйованого за принципом семантичного диференціала [Фетискин, 2005], соціометричні вимірювання, експертні опитування. Учні оцінювали соціально-груповий клімат у власному класі за такими характеристиками:

1. Відповідальність – безвідповідальність.
2. Співпраця – відчуженість.
3. Колективізм – індивідуалізм.
4. Згуртованість – роз’єднаність.
5. Цілеспрямованість – відсутність цілеспрямованості.
6. Наявність умов для освітнього зростання учнів – відсутність умов для освітнього зростання учнів.
7. Захопленість навчанням – формалізм у навчанні.
8. Відкритість новому – консерватизм.
9. Оптимізм – песимізм.
10. Оригінальність – стандартність.
11. Ентузіазм – пасивність.
12. Прогрес у розвитку групи – регрес у розвитку групи.
13. Принциповість – безпринципність.
14. Співчуття – байдужість.
15. Доброзичливість – агресивність.
16. Чесність – брехливість.
17. Приязність – ворожість.

Характеристики клімату автори методики розподілили на три складові: діловий (№1–6), творчий (№7–12), моральний (№13–17). Попередньо ми здійснили апробацію розробленого нами варіанта методики вимірювання соціально-психологічного клімату в групі [Чорна, 2007].

Соціометричні завдання містили запитання, пов’язані зі сферами товариського та дружнього спілкування старшокласників, а

саме: “З ким тобі цікаво спілкуватись у класі?” та “з ким би ти міг поділитись своїми переживаннями?”. Запитання стосувались як позитивних, так і негативних виборів. Надалі для стислості ці два критерії соціометричних виборів ми будемо називати “інтереси” та “емоції”.

Під час аналізу результатів вимірювання соціально-психологічного клімату нами було застосовано такі дві стратегії: аналітично-послідовна та синтетична. Перша стратегія аналізувала різницю в рівні оцінювання характеристик клімату послідовно за критеріями: наявність – відсутність профілізації навчання, “віку” учнівської групи та спеціалізації профілю (“науковці” – “технологи”). Друга стратегія полягала в тому, що класи порівнювались одночасно за декількома критеріями.

Результати дослідження доводять, що на початку навчального року 64,7% характеристик соціально-психологічного клімату класів (далі – СПК), які нещодавно сформовані, мають найнижчі показники з-поміж інших груп учнів. Серед цих характеристик такі значущі для стадії формування нової групи, як колективізм, згуртованість, цілеспрямованість, оптимізм, прогрес і майже всі характеристики морального клімату. “Старі” класи, які навчаються разом щонайменше декілька років, за 52,9% характеристик мають найвищі показники серед виокремлених нами груп здебільшого за моральним кліматом. Цілеспрямованість членів групи і доброзичливість стосунків статистично значуще зростають у групах відповідно до їхнього “віку”: від тих, які нещодавно сформовані, до тих, які навчаються разом більше року, та тих, що навчаються разом щонайменше декілька років (“старі” класи). Значущу різницю мають класи за показником “наявність у класі умов для освітнього зростання”: найвищий його рівень у “старих” класах, найнижчий – у тих, які навчаються разом більше року. У цілому “старі” класи за інтегрованими показниками ділового, творчого та морального клімату перевищують інші класи. Класи, які щойно сформовані, мають нижчі за інші групи класів показники морального і ділового клімату, і це природно. Загалом ці результати ми оцінюємо як такі, що вказують на валідність нашого дослідження та свідчать про негативний вплив фактора переформування класів на їхній клімат.

Повторний зріз стану соціально-психологічного клімату в учнівських групах виявив, що знову наприкінці року, як і на початку, класи, які були сформовані заново, мають за більшістю характеристик (76,5%) найнижчі показники, значуще нижчі – за відпові-

дальністю, згуртованістю, цілеспрямованістю, освітнім зростанням, ентузіазмом, відчуттям прогресу в розвитку власної групи, чесністю. Отже, суб'єктивні оцінки клімату в групах валідно відображають історію розвитку шкільних класів.

Аналіз показників СПК класів за їхнім “віком” у динаміці, за зміною значень оцінок, тобто за тим, як змінювались оцінки учнями власних класів протягом навчального року, свідчить про таке:

- всі класи, незалежно від їхнього “віку”, значно нижче наприкінці року оцінили захопленість навчанням порівняно з його початком;

- класи, учні яких майже рік навчаються разом, виявили значущу позитивну динаміку за доброзичливістю спілкування;

- класи, учні яких давно навчаються разом, виявили істотну позитивну динаміку за показниками колективізму і згуртованості.

Отже, як ми й очікували, позитивна динаміка групоутворення спостерігається лише в “старих” класах. Зростання доброзичливості спілкування в новому класі наприкінці навчального року можна розцінювати як прояв адаптаційних механізмів людини до співіснування з іншими в групі.

На початку навчального року більшість показників СПК (76,5%) у профільних класах учні оцінюють вище, ніж у непрофільних. Значно більшу кількість високих оцінок мають профільні класи за показниками відповідальності, умов для освітнього зростання, ентузіазму, який, звісно, насамперед проявляється в навчанні, оригінальності мислення, співчуття, доброзичливості та приязності. Непрофільні класи одержали більшу кількість таких високих оцінок за показниками колективізму і прогресу у розвитку групи, тобто вони вважають, що їхня учнівська група з часом стає дедалі кращою. Найнижчу оцінку серед усіх інших оцінок профільних – непрофільних класів отримав “колективізм” у профільних класах (4,02¹).

¹ Вимірювання характеристик клімату здійснювалось за допомогою семантичного диференціала зі шкалою від -3 до +3. Для зручності підрахунку середніх показників ми замінили цей діапазон іншим: від 1 до 7, отже, 4 умовно означає нульове значення поперечної шкали.

Протягом навчального року профільні класи втратили свої лідерські позиції за п'ятьма характеристиками СПК, а непрофільні набули дві нові. Тільки так, як і на початку навчального року, значно вище профільні класи оцінюють власну відповідальність, а непрофільні – прогрес у розвитку класу.

В цілому непрофільні класи протягом року за показниками творчого і морального клімату наздогнали і випередили профільні класи. За моральним кліматом уже непрофільні класи на високому рівні значущості випередили профільні класи. Різниця між діловим кліматом, хоча і залишалася значно вищою у профільних класах, але мала тенденцію до зменшення власної величини.

Отже, загалом профільні класи оцінюють вище соціально-психологічний клімат власних класів за характеристиками, пов'язаними з навчальним процесом (діловий клімат), а непрофільні – із розвитком процесів групоутворення і проявами моральності в поведінці.

Аналіз клімату в класах, виокремлених за критерієм “майбутні технологи – майбутні науковці”, засвідчив, що на початку року “технологи” мали вищі показники співробітництва, колективізму, згуртованості, прогресу, а також захопленості навчанням, відкритості новому та ентузіазму. Але статистично значно вище оцінюється лише колективізм. “Науковці” вище оцінюють відповідальність, оригінальність і всі характеристики морального клімату, а статистично вище – цілеспрямованість, освітнє зростання, приязність і в цілому моральний клімат. Необхідно зазначити, що саме “науковці” “поставили собі” майже найнижчу оцінку з усіх інших, які визначались у процесі дослідження, за показником колективізму. Ця оцінка до того ж виявилась такою, що за кількісним значенням переходить у свою протилежність – індивідуалізм (3,73). Отже, загалом у “технологів” вищі оцінки за показниками, які свідчать про більш високий рівень розвитку їхніх учнівських колективів (співробітництво, колективізм, згуртованість), а також у цілому оцінки творчого клімату, а в “науковців” – ділового, який сприяє їхнім навчальним і моральним досягненням (див. рис. 2.1). Наприкінці навчального року істотна різниця між виокремленими нами типами учнівських груп спостерігається лише за цілеспрямованістю: “технологи”, як і на початку року, відстають від “науковців”. Отже, “науковці” випереджають “технологів” загалом за оцінкою ділового клімату, а останні намагаються наздогнати їх за показником морального.

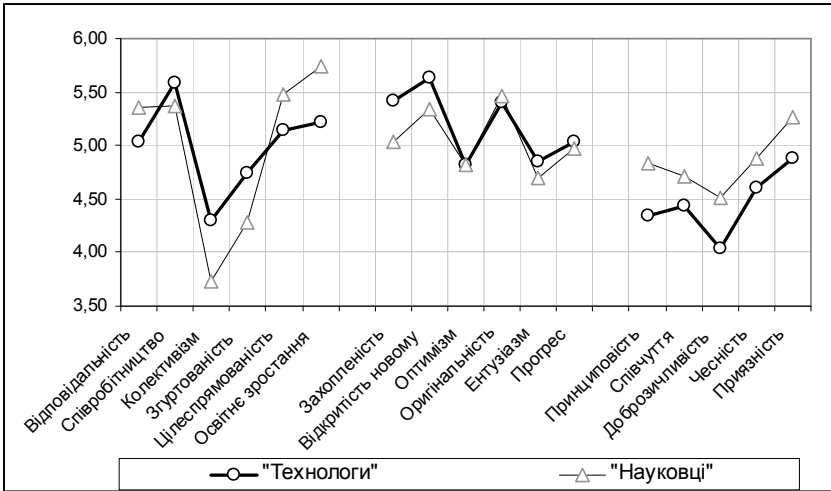


Рис. 2.1. Середні значення оцінок соціально-психологічного клімату технологічних та орієнтованих на науковий рівень засвоєння знань класів

На початку року за показником колективізму обов’язково в одному з виокремлених нами типів груп спостерігались оцінки нижче “нульового рівня” або близькі до нього: їх одержали щойно сформовані класи (що не дивно) – 3,98, профільні – 4,02 та “майбутні науковці” – 3,73. Загалом у “майбутніх науковців” найнижчою виявилась оцінка колективізму (3,73), а найвищою – за “наявність умов для освітнього зростання” (5,74).

Як підтверджують результати, протягом навчального року спостерігається стійка тенденція зростання відповідальності, цілеспрямованості та приязності, починаючи від непрофільних до профільних класів, а далі до “науковців”, тобто тих характеристик клімату колективу, які пов’язані з навчанням, підготовкою до професійного навчання та вихованістю учнів. Зрозуміло, що саме такі властивості учня сприяють успішності його навчання, але чи повністю вони забезпечують формування гармонійно розвиненої особистості – питання риторичне.

“Синтетична” стратегія аналізу даних вимірювання клімату виявила, що на початок навчального року найбільш комфортно по-

рівняно з іншими типами класів майже за всіма показниками, за винятком “освітнього зростання” та захопленості навчанням, почувують себе профільні технологічні “старі” класи. Звісно, навчальна програма не потребує від них теоретичного рівня засвоєння знань, поглибленого вивчення академічних дисциплін, вони не відчують дискомфорту від зміни колективу та не мають потреби змінювати усталений статус. Зовнішня оцінка їхньої групи дорослими й учнями інших класів не змінилась.

Профільні “старі” класи “науковців” мають найнижчий показник колективізму, який до того ж за кількісним значенням переходить у свою протилежність – індивідуалізм (3,50). Логічно пояснюється найвищий показник освітнього зростання у профільних нових класах “науковців” і найнижчий – у непрофільних нових: учні спеціально добирались до цих класів за їхніми навчальними досягненнями. Профільні нові класи “науковців” мають найнижчі показники оптимізму і прогресу у розвитку групи. Непрофільні нові та профільні нові класи “технологів” мають найнижчі показники морального клімату.

Моральний клімат профільних “технологічних” нових класів, показники якого на початку року були одними з найнижчих, протягом навчального року ще погіршився. Його показники стали найнижчими серед усіх досліджуваних нами типів класів. Одночасно відбулися значні зміни творчого і ділового клімату у бік погіршення, до найнижчих показників. Особливо низькими виявилися показники захопленості навчанням, а точніше, формального ставлення до нього (3,39), згуртованості (4,32), ентузіазму (4,30), доброзичливості (4,06), чесності (4,23). Якщо загалом класи, які брали участь у дослідженні, протягом року різною мірою, але все ж таки поліпшили власний СПК, то тут динаміка групових процесів зовсім протилежна.

Соціометричні вимірювання переконують, що непрофільні класи порівняно з профільними виглядають більш привабливо і на початку навчального року, і наприкінці як за критерієм “інтереси в спілкуванні”, так і за критерієм “емоції”. Вони мають вищу щільність позитивних виборів, згуртованість, нижчу щільність негативних виборів. Профільні класи на кінець навчального року мають вище значення щільності негативних виборів за критерієм “з ким поділюсь переживаннями”. Тобто учні профільних класів більш

вибірково, прискіпливо, а можливо, й більш насторожено ставляться до “спілкування-сповіді” [Мудрик, 1984].

Експертні оцінки психологів і соціальних педагогів також засвідчують у профільних класів вищу диференціацію учнів за пізнавальними здібностями, наявність більш високої мотивації інтелектуальних змагань і конкуренції в них.

Отже, переформування у старшій школі складу учнівських груп негативно впливає на їхні груповий клімат і структуру взаємин. Особливо негативний вплив відчувають профільні технологічні класи: протягом навчального року їхній соціально-психологічний клімат не поліпшився, як у більшості класів, а значно погіршився. На противагу їм, як не парадоксально, найкраще себе почували профільні технологічні класи, які не реорганізувались. Статуси учнів і класу в цілому в освітньому середовищі залишились тими ж, як і раніше, а от вимоги шкільних програм зменшились і дещо більше відповідають рівню пізнавальних потреб школярів.

Класи, що більшою мірою спрямовані на науковий рівень засвоєння знань, як нові, так і “старі”, мають у власному освітньому середовищі більше можливостей для освітнього зростання. Тим часом рівень колективізму в них відносно низький.

Отже, профілізація навчання хоча в цілому й поліпшує навчальний процес у шкільних класах і створює кращі умови освітнього середовища, але не завжди ці потенційні умови реалізуються. Специфіка профілю навчання накладає відбиток на соціально-психологічні умови формування класів, на вияв мотивації індивідуальних навчальних досягнень, на створення більш гомогенної структури класів за здібностями, їх рівнями, що значною мірою визначає соціально-психологічний клімат класів, динаміку їхнього розвитку. Так, “науковці” мають у цілому позитивний діловий і моральний клімат у власних учнівських групах, хоча й низький показник колективізму, а от “технологи”, особливо ті класи, які заново сформовані, можуть так і не досягти рівня позитивних тенденцій розвитку групи, в якій вони навчаються. Заново створені непрофільні та профільні технологічні класи мають значні втрати в моральному кліматі.

2.1.2. Креативність особистості та креативність групи

Формування в учнівських групах сприятливої атмосфери розвитку індивідуальних і групових форм творчості є важливим ресурсом оптимізації освітнього процесу в шкільних класах в умовах його диференціації.

З метою вияву того, як групова динаміка учнівських груп профільних і непрофільних класів позначається на інтегральній характеристиці інтелектуальної діяльності школярів – креативності, ми застосували два варіанти виконання словесного тесту креативності Дж. Гілфорда “Незвичне використання” [Аверина, 1996] – індивідуальний та спільний груповий – і визначили кореляції досягнень учнів за результатами виконання цих завдань з їхніми соціальними статусами. Під час тестування (індивідуального та спільного групового) учні протягом 10 хвилин мали навести якомога більше способів оригінального використання різних, але приблизно однакових за рівнем актуалізації дивергентного мислення предметів повсякденного вжитку. Під час групового тестування завдання виконувалось мікрогрупами з 2–4 осіб. Учні самостійно вибирали собі партнерів по діяльності. Психолог наголошував, що група працює начебто як одна людина, як цілісний організм, а оцінки за відповіді будуть зараховані всім однакові.

Результати свідчать, що під час індивідуального виконання завдань найвищими виявились показники креативності у філологів, а найнижчими – в математиків (табл. 2.1), і це природно, бо вербальний тест креативності Дж. Гілфорда найкраще виявляє словесні здібності людини. Під час групового тестування ситуація повністю змінилась: найнижчі показники мали “технологи”, а філологів випередили “природничі” класи.

Загалом як в індивідуальному, так і в груповому тестуванні непрофільні класи випереджають профільні, давно сформовані класи – нові, а “науковці” – “технологів”, що ще раз підтверджує наявність тих проблем диференціації навчання, які ми зазначали раніше.

Таблиця 2.1

Середні значення показників індивідуальної та групової креативності в учнівських групах

Критерії розподілу учнів класів на умовні групи		Показники творчого мислення					
		Індивідуальна креативність			Групова креативність		
		легкість	оригінальність	гнучкість	легкість	оригінальність	гнучкість
Профільність	непрофільні	10,18¹	25,08	7,55	12,60	38,96	9,84
	профільні	8,81	20,21	6,16	11,98	35,16	8,56
“Вік класів”	нові	8,96	21,16	6,37	10,41	30,16	7,39
	один рік навчаються разом	8,61	19,14	6,20	11,32	34,43	8,32
	“старі”	10,20	24,85	7,35	13,92	42,66	10,53
Специфіка профілю	“майбутні науковці”	9,39	21,92	6,43	14,89	44,84	10,33
	“майбутні технологи”	8,25	18,56	5,90	9,17	25,79	6,86
Спеціалізація профільних класів	математичні	6,79	15,64	5,00	10,40	28,87	9,53
	природничі	8,53	19,30	6,03	16,63	51,30	10,37
	технологічні	8,25	18,56	5,90	9,17	25,79	6,86
	філологічні	13,06	31,71	8,29	15,81	47,69	11,00

¹ Жирним шрифтом виділено вищі значення показників групи учнів з-поміж інших груп, які порівнюються за критеріями Крускала-Уоллоса та Манна-Уїтні; зафарбовані клітинки таблиці вказують на статистичну значущість різниці показників учнівських груп за вертикальними графами таблиці. Значущість різниці показників за спеціалізацією профільних класів наявна при попарному порівнянні певних класів, а при порівнянні інших – вона відсутня, що наочно демонструє таблиця.

Цілком закономірним є яскравий вияв зростання всіх показників у напрямі від нових до “старих” класів за групового виконання творчих завдань. Це висвітлює особливості колективотворення в шкільних класах. Чим вищий “вік” класу, тим вища взаємодія в групі, тим вищі показники групової творчості. Хоча давно сформовані класи в індивідуальному виконанні завдань також виявили найвищу креативність, а нові – більш низьку порівняно з ними, але статистично значуща різниця тут відсутня.

Зауважимо, що профільні класи під час вимірювання СПК на рівні статистично значущої різниці оцінили рівень власної оригінальності вище порівняно з непрофільними класами, але насправді вони одержали нижчі оцінки за цим показником як під час індивідуального, так і групового тестування. А от рівень оригінальності в “старих” класах і класах “науковців” відповідає їхній суб’єктивній оцінці цього показника серед інших класів: він об’єктивно найвищий і в індивідуальній, і в груповій креативності. Отже, “майбутні технологи” або ж мають завищені уявлення про рівень власної креативності, або ж виявляють її не на словах, а в практичній сфері.

У всіх групах досліджуваних за всіма показниками спостерігається зростання рівня прояву творчого мислення при переході від індивідуального виконання завдань тесту до групового, коли учні працювали спільно. Однак це зростання відбувається по-різному в групах учнів:

- у профільних і непрофільних класах – значуще, але однаковою мірою;
- у щойно сформованих – найменше та незначуще; в тих, що навчаються разом один рік – середньою мірою та значуще, в давно сформованих – найбільше та значуще;
- в “науковців” – більшою мірою та значуще, в “технологів” – відчутно менше, ніж у “науковців”, і незначуще.

Різниця між згаданими типами класів є незначною в індивідуальному тестуванні, але при переході до групового вона стрімко зростає між класами з різним “віком”, між “майбутніми науковцями” і “майбутніми технологіями”. Неважко пояснити поступове зростання показників групової творчості залежно від віку групи: чим старша учнівська група, тим сильніша індивідуальна взаємодія між її членами. Але чому природничі класи збільшили цей показ-

ник у 2,7 раз, випередивши навіть філологів, і таким чином підвищили загальний показник “майбутніх науковців”? Тут варто враховувати і груповий творчий потенціал малих груп, і феномен групової “поляризації” [див.: *Соціальна психологія*, 2007] за інтелектуальними та креативними здібностями членів груп: ***мотивація досягнень відчутно посилюється під час групового виконання завдань, коли виявляється конкуренція між певними мікрогрупами в класі та учні докладають більше зусиль, щоб досягти результату.*** Нагадаємо, як під час індивідуального, так і групового виконання тесту його інструкція містила вимоги до учнів максимально використати весь творчий потенціал, нестандартне мислення, уяву та фантазію. Отже, виконання творчих завдань спільно в мікрогрупах у класах збільшує диференціацію цих класів за специфікою профілю, яка пов’язана з особливостями прояву та розвитку їхньої інтелектуальної діяльності (більшою мірою) та ступенем сформованості самої учнівської групи (меншою мірою).

Ми вважаємо, що рівень кореляції між показниками тестів креативності та соціометричним статусом учня в учнівській групі є індикатором того, чи цінує ця група оригінальність, нестандартність мислення її членів. Якщо учні позитивно ставляться до тих, хто демонструє свою креативність мислення, то вони не відмовлять такому учневі в довірі, нададуть йому позитивний, імовірно, й високий соціометричний статус; і навпаки, нерозуміння феномена креативності та негативне ставлення до креативних учнів виявиться щонайменше в ігноруванні таких учнів і їхньому “нульовому” статусі або ж загалом у їх невизнанні та негативному статусі в групі. У дослідженні В. М. Козленка, здійсненому в 1983 р. у старших класах, наводиться високе значення такої кореляції: $r=+0,82$. Наші ж власні розрахунки цих кореляцій у досліджуваних нами різних типах класів зафіксували значно нижчі та не завжди позитивні зв’язки між креативністю і соціометричним статусом учня: від $-0,311$ до $+0,227$. Ми пов’язуємо це з різною соціально-психологічною ситуацією у шкільних класах 90-х років і нині, зміною соціальних цінностей, орієнтирів тощо.

Лише 6% кореляцій з усіх можливих виявились значущими, і всі вони – негативні та стосуються профільних і щойно сформованих, нових класів. Всі ці негативні кореляції пов’язані з показниками *групової творчості*. Хоча більшість кореляцій незначуща, але

кореляції соціометричних статусів з груповою креативністю значно вищі, ніж з індивідуальною. Міжгрупова конкуренція та робота людини в групі істотніше впливають на результативність діяльності (феномен соціальної фасилітації) [Бэрон, 2003] і найбільш логічно та вірогідно посилюють зв'язки між складовими індивідуальної і групової психіки: те, що не цінувалось більшістю в групі на індивідуальному рівні, ще більше не цінується на груповому; навпаки, те, що цінувалося більшістю – ще більше цінується індивідуально.

Якщо відкинути статистичну значущість кореляцій, то загалом у непрофільних класах зв'язки соціального статусу з груповою креативністю позитивні, а в профільних – негативні. Ці тенденції спостерігаються як за критерієм “спілкування”, так і за критерієм “емоції” (особливо виразно за останнім). Це означає, що вищі оцінки за креативність одержали ті мікрогрупи учнів у непрофільних класах, члени яких мають вищий соціометричний статус, а в профільних, навпаки, нижчий. Групова креативність є сплавом позитивної групової взаємодії та синергетичного вияву індивідуальних креативних потенціалів членів групи. Якщо врахувати, що мікрогрупи для спільного виконання творчих завдань формувалися самими старшокласниками, тобто найчастіше учнями, які симпатизують один одному, мають дружні стосунки, то можна стверджувати, що діяльність реальних креативних мікрогруп учнів у непрофільних класах схвалюється, на них орієнтуються інші, вони подобаються більшості в класі. У профільних класах не цінується групова взаємодія та як конкуренти сприймаються товариські чи дружні об'єднання учнів у класі, які демонструють високі результати творчої діяльності. Можливо, що поведінка учнів таких мікрогруп сприймається так, ніби вони прагнуть до домінування над іншими та ставляться до тих, хто не має таких результатів, зверхньо.

Якщо врахувати, що попередньо в профільних класах нами було зафіксовано гірший стан розвитку процесів групоутворення (нижчу щільність позитивних виборів, переважання негативних виборів над позитивними саме в довірливо-емоційному спілкуванні, значуще нижчі показники СПК за колективизмом і прогресом у розвитку власної групи), то дані кореляцій цілком відповідають нашій попередній гіпотезі: у цих класах завдяки зростанню важливості “монодіяльності”, тобто навчальної, посилюється мотивація

індивідуальних навчальних досягнень, що негативно впливає на процеси групоутворення.

Можна констатувати, що креативність людини визнається учнями профільних класів як певний ідеал, до якого прагне людина (що підтверджують їхні оцінки соціально-психологічного клімату в класі і наявність слабких кореляцій в індивідуальному плані). Одночасно творчість є надзвичайно значущою для учнів профільних класів, але саме завдяки цьому та мотивації індивідуальних інтелектуальних досягнень на рівні безпосередньої взаємодії творчість інших, не “своїх” товариських компаній, не визнається, знецінюється її наявність у цих мікрогрупах.

Щоб творчість рівною мірою цінувалась у всіх класах, незалежно від їхнього соціально-психологічного статусу, необхідно ширше запроваджувати виконання спільних творчих навчальних завдань учнями в мікрогрупах, склад яких обов’язково б змінювався залежно від навчального предмету та які б включали учнів із різними рівнями навчальної успішності. Це значно б поліпшило соціально-психологічний клімат класів, урізноманітнило б їхню рольову структуру порівняно з теперішньою у профільних класах. Творчість та інтелект визнаються як цінності загалом, але їх наявність в інших, особливо у тих, хто не належить до найближчого кола спілкування, викликає не завжди позитивні емоції.

Отже, формування в учнівських групах сприятливої атмосфери розвитку індивідуальних і групових форм творчості є важливим ресурсом оптимізації освітнього процесу у шкільних класах в умовах його диференціації.

2.2. Неформальні та формальні підліткові групи у шкільних класах

2.2.1. Особливості соціалізації підлітків в умовах сучасного суспільства

Специфіка виникнення різного виду неформальних угруповань (не тільки підліткових) в умовах сучасного суспільства, яке функціонує в період реформ, суттєво відрізняється від особливостей їх виникнення та формування за стабільного розвитку суспільс-

тва, в першу чергу це стосується девіантних проявів. Ускладнення міжособистісних взаємин між підлітками та їхніми батьками є нагальною проблемою сучасної школи, адже реальність сучасного підлітка значно відрізняється від підліткової реальності батьків. Сучасний підліток дорослішає в більш ранньому віці, ніж років 15 тому. Це призводить до збільшення навантаження на його психічні механізми та, як наслідок, до збільшення девіантних проявів.

В періоди економічних криз, воєн, інших соціальних потрясінь змінюється, “перерозподіляється” поле соціальних можливостей, сфера вияву соціальної активності, зазнає змін (згладжується перед загрозою воєнної небезпеки або соціально-економічних знегод) “розрив” між класами і соціальними групами, тобто відбувається широкий перерозподіл соціальних можливостей для самоствердження. Економічний розвиток супроводжується задоволенням ширшого кола вітальних потреб. На цьому фоні найбільш значущими для людей стають потреби в престижі, самоствердженні, творчості, задоволення яких пов’язане з об’єктивними труднощами. Незадоволені ж соціальні потреби спричиняють спроби їх задовільнити, зокрема, антигромадськими засобами (“комплекс Герострата”).

Девіантно-рольова поведінка – це природна реакція людини на протиріччя, що виникають у суспільстві між соціальною метою і соціальними нормами її досягнення. Позитивні девіації виконують важливі соціальні функції. Вони необхідні, щоб суспільство було гнучким і готовим до змін. Девіантна та нормативна поведінка – це дві рівноцінні складові соціально-рольової поведінки. Для нормального соціогенезу (якщо його розуміти в широкому сенсі слова) девіантно-рольова поведінка людини має не менше значення, ніж її нормативно-рольова поведінка.

Майже кожна людина протягом життя зазнає впливу системи виховних і навчальних закладів. І від того, яке виховання й освіту вона одержить у цих закладах, залежить майбутнє країни, її благополуччя і прогрес.

Адже дитина народжується із задатками різних здібностей і рис характеру. Тому завдання соціальних педагогів, шкільних психологів, вчителів та батьків полягає в тому, щоб зміцнити в дитині добрий початок, розвинути позитивні якості і здібності, перетворити негативні риси на позитивні, наприклад: природну агресивність

на рішучість і наполегливість у досягненні розумних і моральних цілей, жадібність і корисливість – на акуратність.

За визначенням В. Т. Циби, соціалізація – це набуття людиною (тобто формування сфери свідомості в її психічній системі) соціогенних параметрів (соціогенних потреб, соціальних настанов, рис характеру, компетентності й інших) під впливом соціуму для уможливлення її життєдіяльності як особистості в соціальних структурах різних соціальних інституцій.

Рання (первинна) соціалізація пов'язана із засвоєнням загальнокультурних знань, початкових уявлень про світ та характер стосунків між людьми. Важливим етапом ранньої соціалізації є підлітковий вік. Особлива конфліктність цього віку пов'язана з тим, що можливості та здібності дитини значно перевищують правила та межі поведінки, яких потрібно дотримуватися. Кожен з етапів соціалізації пов'язаний з дією певних агентів. Під агентами соціалізації маються на увазі люди та установи, що впливають на процес та відповідають за результати соціалізації.

Соціалізація передбачає здатність людини виробити і реалізувати “Я – концепцію”. Така концепція включає особисту і соціальну ідентичність, тобто спроможність людини до самооцінки фізичних, інтелектуальних, моральних якостей, визначення своєї належності до якої-небудь спільноти (вікової, політичної, сімейної і т.ін.). Дія ідентифікації як механізму соціалізації пов'язана з тим, що індивід засвоює і реалізує норми, цінності, якості тощо тих груп, належність до яких він усвідомлює. Соціалізація – це також процес формування індивідом протягом життя соціальних якостей (оволодіння мовою спілкування, знання норм спілкування, традицій, звичаїв, засвоєння соціальних ролей), завдяки яким людина стає дієздатним учасником соціального життя.

Для підлітків головними агентами соціалізації є: батьки (сім'я), школа, ровесники, засоби масової інформації. У міру того, як збільшується час перебування дітей за межами сім'ї та школи, зростає вплив ровесників, який нерідко перевищує авторитет батьків.

Підліткове середовище як фактор соціалізації неоднорідне і порівняно з останніми десятиліттями дуже змінилося. Раніше це були дитячі організації, колективи, які керувалися та спрямовувалися дорослими (піонери, комсомол), а на сьогодні це різноманітні

неформальні угруповання, спільноти, здебільшого різновікові та соціально неоднорідні.

Крім того, як відомо, молодіжна субкультура характеризується своєю мовою, особливою модою, мистецтвом та стилем поведінки.

Процес соціалізації починається з грудного віку, період дитинства та юності відіграє в ньому найважливішу роль. У цьому віці закладаються основні знання про норми поведінки в суспільстві.

Процес соціалізації супроводжується переоцінкою цінностей, критичним осмисленням досвіду минулих поколінь, новими уявленнями про своє професійне майбутнє і про майбутнє суспільства. Особливостями соціалізації підлітків в сучасному суспільстві є те, що цей процес відбувається в умовах послаблення політичного та ідеологічного тиску, розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді.

Однією з найважливіших ланок соціалізації дітей і підлітків була і залишається сім'я, хоча на даному етапі розвитку суспільства спостерігається деяке зменшення її виховної ролі.

Українська родина сьогодні переживає ситуацію, коли значні або й зовсім радикальні зміни соціальних та суспільно-економічних умов відбуваються не плавно, а стрибкоподібно. Це викликає природну розгубленість населення, стурбованого пошуком свого місця у новій суспільно-політичній структурі. Крім того, перехід від традиційної патріархальної сім'ї до сучасної, заснованої на рівності обох батьків, призвів до зменшення авторитету батька, втрати злагоженості виховних впливів батьків. Звичними стали також сім'ї з одним-двома дітьми, для яких характерним є дитиноцентризм, що зумовлює егоцентризм дітей. В таких сім'ях діти стають однією з головних цінностей життя, рано набувають високого статусу в сім'ї. Вони нерідко мають вищий рівень освіти, ніж батьки і можливість проводити багато вільного часу поза сім'єю. Цей час вони далеко не завжди проводять так, як того хотілося б батькам.

Проблеми суспільства відбиваються і на кількості неблагополучних сімей, збільшується число розлучень та нестабільних, конфліктних сімей. Все це породжує цинізм, знецінення моральних та культурних вартостей, негативно позначається на соціалізації підлітків.

І все ж на сьогодні батьківська сім'я залишається найважливішим інститутом соціалізації підлітків, хоча й втрачає свої позиції, не відіграє тієї ролі, як у попередні епохи. Батьківський авторитет вже не є абсолютним, тепер місце заборони та примусу займає переконання, а моральний авторитет підтримувати набагато складніше, ніж владу, яка спирається на силу, особливо за розширення діапазону джерел інформації та можливостей вибору кола спілкування. Сучасна сім'я відрізняється від сім'ї минулих часів не тільки іншою економічною функцією, а й зміною емоційно-психологічних стосунків всередині сім'ї. Вплив батьківської влади сьогодні часто не спрацьовує – він має поступитися авторитету батьків як значущих для дитини особистостей.

Слід зауважити, що зміни в суспільстві відбуваються постійно. Наприклад, ще десятиріччя тому непрацююча жінка була рідкістю. Сьогодні ж це не така вже й мала номінальна група. Складають її жінки із забезпечених сімей. В такій родині відбувається повернення до традицій патріархальної сім'ї, що в умовах сучасного суспільства не позбавлено свого підводного каміння. Це важлива тема для майбутніх психологічних досліджень, зокрема тому, що діти з таких сімей мають змогу отримувати високоякісну освіту і з часом справлятимуть значний вплив на розвиток суспільства.

На всіх етапах соціалізації освітній рівень сім'ї, інтереси її членів позначаються на інтелектуальному розвитку людини, на тому, які пласти культури вона засвоює, на прагненні до освіти і самоосвіти.

Все, що відбувається в сім'ї, що оточує людину з дитинства, кожна дрібниця впливає на формування її світогляду. В будь-якій сім'ї здійснюється стихійна соціалізація людини, характер і результати цього процесу визначаються об'єктивними характеристиками, ціннісними настановами, стилем життя і взаєминами членів сім'ї.

Не слід забувати, що існує чимало дітей, які звикли покладатися лише на себе, не звертаючись за порадою ні до кого. Можливо, що такі поведінкові особливості пов'язані з психотравмами постнатального розвитку або зі спадковістю. Втім, якою б не була причина, така поведінка є ризикованою і може призводити до трагічних наслідків, особливо у великих містах, де функція контролю за дітьми утруднена порівняно з малими містечками або селами.

Для підлітка, як правило, значущою є порада друга або подруги, які посідають друге після матері місце серед авторитетів. Некомпетентні поради ровесників можуть спонукати підлітка до дій, які не схвалюються соціумом. При цьому батьки схильні недооцінювати роль товаришів у житті своїх дітей, ігноруючи їхню роль порадників. Очевидно, тут спрацьовує підсвідомий страх батьків втратити свою значущість для дітей, а отже, визнати свою безпорадність. Часто підлітки бувають змушені приховувати від батьків дружбу з кимсь із значущих для них однолітків. В такому випадку батьки не можуть контролювати цей вплив, оскільки просто не знають про нього.

Для аналізу зазначеного вище звернемося до класиків. Розвиток соціально значущих здібностей, чи, як зауважував А. Адлер, “компенсація на корисній стороні життя” зумовлює формування почуття власної цінності, що припускає домінування почуття спільності над індивідуалістичним прагненням до переваги. У випадку “компенсації на марній стороні життя” почуття неповноцінності трансформується в комплекс неповноцінності, що складає основу неврозу, або в зворотний бік цього комплексу – “комплекс переваги”, що може виявлятися, наприклад, у ригідній позиції “вундеркінда”, неготового до систематичної праці і рівноправного спілкування з однолітками за необхідності. Водночас А. Адлер причину відхилень бачить не стільки в самих комплексах, скільки в нездатності індивіда встановити адекватний контакт із навколишнім середовищем. Поява такої здатності може перетворити вихідний комплекс на інструмент позитивного розвитку особистості [Максимова, 1996].

У межах соціологічного підходу можна виокремити інтеракціоністський напрям і структурний аналіз. Першого дотримуються Ф. Танненбаум, І. Гоффман, Е. Лемер, Г. Беккер. Головною тут є теза, відповідно до якої девіантність є не щось внутрішньо притаманне якому-небудь стилю соціальної поведінки, а наслідок соціальної оцінки визначення поведінки як девіантної. Девіація зумовлена здатністю впливових груп суспільства нав'язувати іншим прошаркам визначений стандарт. Відповідно до соціологічних чи культурних підходів індивіди стають девіантами тому, що процеси соціалізації в групі бувають невдалими стосовно деяких цілком визначених норм, причому ці невдачі позначаються на внутрішній

структурі особистості. Коли процеси соціалізації успішні, індивід спочатку адаптується до навколишніх культурних норм, потім сприймає їх так, що схвалювані норми і цінності суспільства чи групи стають його емоційною потребою, а заборони культури – частиною його свідомості. Він сприймає норми культури таким чином, що його дії та поведінка є очікуваними. Помилки індивід припускається рідко, і всьому оточенню зрозуміло, що вони не є його звичайною поведінкою.

Відомо, що стосунки з іншими людьми зароджуються й найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Досвід цих перших стосунків є фундаментом подальшого розвитку особистості та значною мірою визначає особливості самосвідомості людини, її ставлення до світу, поведінки й самопочуття серед людей. Л. Виготський зазначав, що “перше питання, на яке ми повинні дати відповідь, вивчаючи динаміку певного віку, полягає у визначенні соціальної ситуації розвитку” [Виготський, 1991]. Під соціальною ситуацією розвитку він розумів специфічні для даного віку відносини дитини з навколишнім світом. Для підлітків особливої актуальності набуває оцінка однолітків, їх схвалення. Щоб довести свою значущість, вони здатні на неадекватні вчинки.

Другим важливим агентом соціалізації підлітків є школа. Роль школи як каналу соціалізації не зводиться лише до передачі знань, умінь та навичок підліткам, вона здійснює вплив характером виховання, життєдіяльності дитини у школі, де засвоюються ціннісні орієнтації, моральні норми, навички комунікації та групової поведінки, які мають забезпечити дитині перехід до дорослого життя. Однак надмірна або, навпаки, недостатня організованість, командно-наказовий стиль навчання, регулювання всього шкільного життя скоує ініціативу школяра, позбавляє його відчуття причетності до справи, применшує значення індивідуальності. Класична система освіти будується на запам’ятовуванні різних фактів, ідей, концепцій замість того, щоб розвивати здатність до аналізу, критичного мислення та вироблення вміння робити висновки. На сьогодні система освіти за відносної стабільності опинилася серед великої кількості протиріч, вимог і потреб суспільства, яке змінюється. І це накладає свій відбиток на процес соціалізації молодого покоління.

Зміна державно-політичного та соціально-економічного устрою створює нову ситуацію у сфері освіти, яка не сприяє зміцненню соціально-правових гарантій кожної молодої людини щодо одержання освіти та професії відповідно до її уподобань та здібностей. Останніми роками відбулися значні зміни і в структурі системи освіти. З'явилася велика кількість недержавних та спеціалізованих різного профілю закладів освіти. Система елітарної освіти розділила дітей та молодь на тих, хто прагне досягти високого рівня освіти, та на тих, для кого це не має великого значення. Відбулася зміна пріоритетів, раніше головним критерієм були знання, а тепер – гроші. Наслідком цього є певна дискредитація освіти серед широких верств населення. Учень з малозабезпеченої родини тепер повинен мати значно більшу мотивацію, ніж його батьки у тому ж віці, щоб боротися за право вступити і вчитися безплатно у ВНЗ. Важливим чинником сприйняття школярами-підлітками сьогодення стало зниження авторитету науки та знання в цілому, оскільки праця інтелігенції оплачується нижче, ніж праця інших прошарків суспільства.

Це відбувається через стійкий стереотип незадіяності, непотрібності знань у житті, низького престижу інтелектуальної та висококваліфікованої праці в системі економічних відносин.

Останніми роками у нашому суспільстві відбуваються бурхливі зміни, які не можуть не впливати на соціалізацію підлітків. Адже суспільству потрібні адаптовані члени, здатні жити саме в такому суспільстві.

Коли в суспільстві відбуваються значні політичні та економічні зрушення, вони, без сумніву, торкаються традиційних агентів соціалізації, таких як сім'я та школа. Так, нині спостерігається зменшення виховної ролі сім'ї. Це пояснюється розбіжностями між поглядами батьків, які спираються на свій життєвий досвід та досвід попередніх поколінь, і тим, що підлітки насправді бачать в реальному житті. За радянських часів економічні можливості людей, їхній рівень життя значно не відрізнялися як тепер. Крім того, зняття “залізної завіси” та інформаційні технології істотно розширили пізнавальні можливості сучасного підлітка, порівняно з підлітком 20 років тому. Звичайно, кожне покоління існує у своєму часовому просторі, і конфлікт між батьками та дітьми такий же за віком, як і людство. Але тут йдеться про те, що для сучасного підлітка він го-

стріший, ніж був у його батьків. Оточуючий соціум змінився за- надто швидко – за кілька років, надолужуючи згаяне в “роки за- стою”, відбулися зміни, які мали б за більш плавного, еволюційно- го розвитку суспільства відбутися, скажімо, впродовж кількох де- сятиліть.

Також на сьогодні спостерігається обмеження виховних фун- кцій школи. Проблеми фінансування освіти закономірно призвели до низки проблем у системі освіти – брак учителів, роздаткового матеріалу і т. ін. – все це відбивається на рівні освіти дітей. Як на- слідок – послаблення контролю за підлітками з боку школи. Підлі- ток отримує більше свободи і, відповідно, зростає значення інших агентів соціалізації, зокрема таких, як мала та референтна групи, або друзі. Також збільшується “вплив вулиці”, оскільки підліток шукає адаптації саме в сучасній реальності, в тій, яка існує довко- ла, а не в уяві батьків та вчителів або ж в книжках. Варто наголоси- ти, що “вплив вулиці” – означає зростання відсотка девіантів, що призводить до зростання злочинності серед підлітків, а діти сього- дні – це повноцінні громадяни завтра, які братимуть участь у вибо- рах, формуватимуть соціум.

Гуманітарними науками термін “соціалізація” запозичений з політекономії, де його первинним значенням було “усуспільнення” землі, засобів виробництва.

Уперше термін “соціалізація” стосовно людини, очевидно, запровадив американський соціолог Ф. Р. Гідінгсон. У 1887 р. в книзі “Теорія соціалізації” він ужив його в значенні, близькому до сучасного – “розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя”.

До середини ХХ ст. соціалізація перетворилася на самостійну міждисциплінарну сферу досліджень. Сьогодні проблему соціалі- зації або її окремі аспекти вивчають філософи, етнографи, соціоло- ги, психологи, кримінологи, науковці інших галузей знань. Так, представники біхевіоризму і необіхевіоризму (Б. Скінер, А. Бандура, В. Уолтерс) розглядають соціалізацію як процес соціа- льного навчання. Представники школи символічного інтеракціоні- зму (Ч. Кулі, Дж. Мід) досліджують соціалізацію як результат соці- альної взаємодії людей; а прихильники структурного функціоналі- зму (Т. Парсонс, Р. Мертон) сприймають соціалізацію як процес рольового тренування.

Особливістю цих теорій є те, що соціалізація в них розглядається насамперед як процес соціальної адаптації, пристосування особистості до середовища шляхом засвоєння заданих суспільством норм, правил тощо. Водночас у працях цих дослідників чимало важливих позицій, які можна використовувати в соціально-педагогічній діяльності. Зокрема Ч. Кулі впровадив поняття “первинна група” і розкрив цінність первинної групи у процесі формування особистості. При цьому соціалізацію він розглядав як наслідок соціальної взаємодії людей у певній групі. Відповідно до поглядів Т. Парсонса, індивід, включаючись в соціальну систему, шляхом інтерналізації загальноприйнятих норм засвоює загальні цінності. Як наслідок, дотримання загальноприйнятих стандартів стає частиною його мотиваційної структури, потребою. До речі, основним інститутом соціалізації Т. Парсонс вважає сім’ю.

Важливу, на наш погляд, думку висловлює О. Брім: “соціалізація – процес, який відбувається протягом всього життя людини”, і розкриває деякі відмінності цього процесу у дорослих та дітей. Так, він вважає, що соціалізація дорослих проявляється в основному у зміні їхньої зовнішньої поведінки, тоді як дитяча соціалізація коригує базові ціннісні орієнтації. Дорослі спроможні оцінити норми, діти здатні лише засвоювати їх. Соціалізація дорослої людини спрямована на те, щоб допомогти їй оволодіти певними навичками, відповідним використанням ролей. У процесі соціалізації дітей в основному формуються мотиви їхньої поведінки.

П. Бергер і Т. Лукман розглядають соціалізацію як “всебічне і послідовне входження індивідів в об’єктивний світ суспільства чи в окрему його частину”. В цьому входженні вони розмежовують первинну соціалізацію людини в дитинстві, коли вона стає членом суспільства, та вторинну соціалізацію, завдяки чому індивід уже долучається до нової частини суспільства.

Перші наукові погляди щодо соціалізації з’явилися наприкінці 60-х років ХХ ст. Відзначимо, що майже до цього ж часу, ведучи мову про соціалізацію, учені переважно мали на увазі розвиток людини в дитинстві, отрочстві і юності. З’являлися різні підходи до розгляду цієї проблеми. У визначенні поняття “соціалізація” акцентувалася увага передусім на тому, що це процес засвоєння соціальних норм і цінностей, процес входження в середовище. Так, скажімо, Б. Д. Паригін тлумачить соціалізацію як “входження в соціаль-

не середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку”. З таким визначенням можна в принципі погодитися, хоча не можна не звернути увагу, що в ньому яскраво простежується лише один аспект соціалізації – адаптація особистості в соціальному середовищі – і не звертається увага на зворотний вплив, тобто вплив особистості на оточення, активне відтворення нею суспільних відносин. Лише за останні десятиліття дитинство перестало бути єдиним фокусом інтересу дослідників, а вивчення соціалізації поширилося на дорослість і навіть старість. На наш погляд, це є особливо важливим в умовах нестабільності суспільства, бо людям, незалежно від віку, доводиться жити у світі, який весь час змінюється. І пристосовуватись до нього доводиться не лише молодим.

З огляду на зазначене було запропоноване нове визначення соціалізації. Воно підкреслює, що це двосторонній процес, який включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з другого – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом під час його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. При цьому індивід, засвоюючи нові ролі і правила, водночас стає спроможним створити щось нове, вдосконалювати, перетворювати себе і світ. Тому при вивченні соціалізації молодого покоління варто враховувати обидва аспекти цього процесу. Це дуже важливо, адже підростаюче покоління, набуваючи соціального досвіду, водночас включається в багатогранні суспільні відносини. Крім того, зростає власна активність особистості, самостійність щодо вибору соціальних цінностей, середовища, якому віддається перевага, видів діяльності, що відіграє в сукупності істотну роль у процесі соціалізації.

Отже, *соціалізація особистості* – це процес становлення особистості, засвоєння нею норм і правил життя в суспільстві, знань і вмінь будувати стосунки з іншими людьми на основі розуміння їхньої самоцінності і власної цінності, відповідальності перед собою й іншими, прагнення до набуття сенсу життя як радості творення і самотворення.

Таким чином, можна стверджувати, що *соціалізація* – це двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціа-

льного середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду і самостійного відтворення цих відносин, під час яких формується унікальна, неповторна особистість.

Отже, соціалізація як процес входження людини у суспільство залежить від способів впливу на особистість умов соціального середовища, в якому вона перебуває, від того, як (позитивно чи негативно) відбувається вплив цих умов на свідомість людини. Це вкотре підтверджує невід’ємність процесу соціалізації від умов соціального середовища.

У нестабільному суспільстві, для якого характерні перехід від одного типу суспільства до іншого або зміна суспільства всередині одного типу, відсутній соціальний консенсус. Інтереси різних соціальних, професійних і навіть вікових груп не збігаються, суперечать один одному. Більшість з них об’єднує лише згода в тому, що суспільство треба змінювати. Але в питанні про те, що і як саме слід змінювати, єдності немає. Нестабільне суспільство не в змозі ставити реальні й адекватні завдання перед вихованням, бо воно не має визначеного сценарію свого розвитку. Воно лише намагається означити свої цінності та їх ієрархію, щоб виховувати “іншу” людину і робити це “по-іншому”.

2.2.2. Взаємодія формальних і неформальних підліткових груп та згуртованість класу як формальної групи

З’ясуємо спочатку, що являє собою група однолітків. Кількісні межі групи однолітків – у дружніх групах від двох-трьох до п’яти членів, в приятельських – до семи-дев’яти, в асоціальних і анти-соціальних – до двох десятків, у формальних – до тридцяти–сорока членів.

Групи однолітків утворюються найчастіше на підставі просторової близькості їхніх членів; збігу індивідуальних інтересів; за ситуацій, що загрожують особистому благополуччю (зокрема в новому колективі); за наявності формальної організації (клас, загін).

Характеристика складу груп однолітків включає такі ознаки, як вік (шкільний клас одновіковий, стихійні групи часто різновікові), стать (групи молодших підлітків одностатеві чи змішані), соціальний склад (школярі, учні ПТУ тощо).

У групах однолітків соціалізація відбувається, головним чином, завдяки дії таких механізмів, як стилізований і міжособовий, але чималу роль можуть відігравати механізми традиційний та екзистенційного натиску.

У процесі спілкування з однолітками у дитини, передусім у підлітка і юнака, складаються певні погляди, ним засвоюються ті або ті норми і цінності, тобто відбувається ідентифікація (ототоження) себе з групою.

У дитинстві, отроцтві, юності процес становлення мужності і жіночності як характеристик та поведінки індивідів особливо інтенсивний і значною мірою залежить від реального спілкування з однолітками своєї та протилежної статі.

Спілкування з однолітками є дуже важливим для психосексуального розвитку взагалі і для емоційного сприйняття сфери сексуальних відносин зокрема. Розмови з приятелями і друзями (часто доволі відверті) допомагають дитині, підліткові, юнакові адаптуватися до тих фізичних змін, які відбуваються в його організмі і зовнішності, переживань, пов'язаних із сексуальністю, що прокидається. Неможливість обговорити з кимось свої емоційні переживання, пов'язані з психосексуальним розвитком, нерідко призводить до душевних переживань і травм, особливо в старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці.

Група однолітків грає важливу роль у процесі автономізації дітей, особливо підлітків і юнаків, від дорослих взагалі і батьківського впливу зокрема. Також вона створює сприятливі або несприятливі умови, стимулює або гальмує дітьми, підлітками, юнаками виконання вікових завдань – розвитку самосвідомості, самовизначення, самореалізації і самоствердження, визначає зміст вирішення цих завдань. Відносини в групі відіграють велику роль у формуванні образу “Я” дитини, підлітка, юнака. Якщо молодший школяр, співвідносячи себе з однолітками, частково ще орієнтується на ті вартості, які прищеплює йому вчитель, то підліток у першу чергу співвідносить себе з групою однолітків, враховуючи те, наскільки її члени схвалюють або не схвалюють якісь його особистісні прояви. Старшокласники пізнають себе, керуючись, головним чином, ставленням до них друзів, а також порівнюючи себе з лідерами (навіть їм несимпатичними) або з визнаними “еталонами” в групі (ерудитами, спортсменами).

У неформальних групах не потрібно дотримуватися правил поведінки, необхідних у відносинах з дорослими, в них можна бути самим собою. Насправді це не зовсім так, а нерідко зовсім не так: у цих групах треба дотримуватися певних норм, нерідко ще жорсткіших, ніж у спілкуванні з дорослими.

Власне наявність групи допомагає відчути свою потрібність комусь, упевненість у собі і в своїх силах. Група – джерело самоповаги, бо від неї чекають і часто отримують високу оцінку своїх особистісних якостей, здібностей, вчинків. Згадані функції групи однолітків є соціалізуючими. Вони відрізняються і ступенем ефективності, і змістовою спрямованістю залежно: від статі і віку членів групи та їхніх індивідуальних особливостей; від спрямування групи та інших її характеристик, про які йшлося вище; від етнічних, регіональних і соціокультурних умов, в яких існує група.

Для підліткового та юнацького віку особливе значення має фігура лідера, адже саме в цьому віці відбувається формування життєвих ідеалів, активний пошук прикладів для наслідування.

Дії успішного лідера мають бути скеровані як на внутрішньо-групові процеси, так і на процеси, що відбуваються назовні. Дії лідера, спрямовані на зовнішнє середовище, мають забезпечити контакт з середовищем (достатній, щоб уникнути ізоляції, але не надмірний, щоб не порушилась цілісність групи).

Дії лідера, спрямовані на внутрішнє середовище, контролюють та забезпечують міжособистісні стосунки, включеність у спільну діяльність. Вона має бути достатньою, щоб ніхто не відчував себе в ізоляції, але не надмірною, щоб жоден не втрачав індивідуальності. Контроль за прийняттям рішень також має бути достатній, щоб усі брали участь в обговоренні, але не надмірний, щоб не втратити функцію управління (без прямої конфронтації з групою).

В обов'язки лідера також входить розв'язання конфліктів, інтеграція поглядів (для забезпечення згуртованості групи). Реалізація цих завдань ілюструє компліментарність функції лідера (лідер повинен робити те, чого не може зробити група).

Лідерство – це складний соціально-психологічний процес групового розвитку, внаслідок якого деякі члени групи мотивують і ведуть за собою групу. Характер лідерства залежить як від особистісних якостей лідера, так і від сукупності групових факторів. До групових факторів відносять: величину групи, структуру комуніка-

тивних мереж, ступінь групової згуртованості, особливості композиції групи.

Завдання управління постійне, а способи його реалізації залежать від характеристик групи, а також від ситуації, в якій діє група.

За різними ознаками – залежно від способів утримання лідерської позиції – можна виокремити кілька основних типів лідерів [Вагін, Глушай, 2002].

Формальний лідер – “призначений зверху”, управляє людьми згідно з чинними положеннями та інструкціями, побоюючись втратити владу, свідомо принижує статус підлеглих. Утриматись “на плаву” здатен завдяки умінню, не поспішаючи, долати “марафонські дистанції”, власній компетенції в тій або іншій сфері діяльності та своїм зв’язкам з “верхами”.

Харизматичний лідер – одержує владу над людьми завдяки своїм особистісним якостям. Має яскраво виражену індивідуальність, власну систему цінностей, встановлює свої правила і слідує ним, незважаючи ні на що. В основі його лідерства – емоції і віра людей у видатні здібності свого лідера. Ототожнення себе з ним дає людям упевненість і відчуття причетності. Харизматичний лідер найбільш ефективний у кризові моменти.

Традиційний лідер – отримує владу у спадок, вона узаконена традиціями. Це монархи, релігійні лідери, вожді племен. В основі такого лідерства лежить звичка людей до типу влади, що склався історично.

Командний лідер – здобуває владу “силовим шляхом”, уміло налаштувавши суспільство проти своїх конкурентів. Діє авторитарними методами. Зазвичай сам створює суспільний, соціальний або політичний рух. Результативний. Якщо командний лідер переоцінює свої можливості і вплив або демонструє явні ознаки деспотизму, це обов’язково призведе до зовнішнього конфлікту, підлеглі демонструють непокору і повстають проти нього.

Репрезентативний лідер – наділений владою тими, чії побажання він має виконувати, чії прагнення має задовольняти. Можливості такого лідера обмежені, він стриманий, ніколи не йде на ризик. Особистість, як правило, звичайна.

Каталітичний лідер – отримує владу завдяки вмінню вловити і висловити невисловлені ідеї та прагнення групи людей або суспі-

льства в цілому. Має гостру інтуїцію та вміння розпізнавати і чітко формулювати тенденції, що зароджуються. Починає діяти до того, як складеться суспільна думка, прискорюючи процес соціальної еволюції, але не змінюючи її напрямку.

Як уже зазначалося, до класу загальноосвітньої школи, який формується за просторово-віковими ознаками, діти потрапляють зазвичай без урахування власних симпатій та антипатій. Стосунки між ними зав'язуються та розвиваються вже безпосередньо в межах постійно діючої формальної групи – класу. Поступово формуються окремі групки друзів, між ними також встановлюються певні стосунки, динаміка яких істотно впливає на згуртованість класу та інші групові чинники. Між паралельними класами як формальними групами часто існує суперництво. Тим часом частина учнів з кожного класу належить до неформальних та напівформальних груп, які виходять за межі класів, наприклад, учасники одного гуртка або спортивної секції, сусіди і т. ін. Перед учнем, який належить водночас до формальної групи (класу) та, скажімо, неформальної “друзі з одного двору” під час “міжкласових” конфліктів поставатиме проблема вибору пріоритетів. Вивченню саме неформальних підліткових груп у межах формальної групи (класу) було присвячено наше експериментальне дослідження.

У процесі **емпіричного дослідження** нами було використано такі **методики**:

1. Діагностика функціонального лідерства у малих групах.
2. Діагностика рівня розвитку малої групи.
3. Експертна оцінка згуртованості групи.
4. Визначення індексу групової згуртованості Сішора.
5. Вивчення згуртованості групи (ціннісно-орієнтаційної єдності – ЦОЄ).
6. Визначення опосередкованої групової згуртованості (В. С. Івашкін, В. В. Онуфрієв).
5. Соціометрія.

Діагностика функціонального лідерства у малих групах та соціометрія були проведені у всіх досліджуваних класах. При використанні методик на визначення згуртованості мала місце деяка варіабельність по класах.

Усього в експериментальному дослідженні взяли участь 114 учнів 7-х класів зі шкіл Києво-Святошинського району. Було до-

сліджено шість класів. У додатковому дослідженні (повторна соціометрія та додаткове опитування) взяли участь 72 учні трьох 7-х класів.

В результаті емпіричного дослідження з'ясовано:

1. Має місце значний вплив гендерного чинника на соціометричні вибори. Дівчатка, як правило, першим або кілька разів вибирали хлопця, а хлопці – дівчинку. Загалом спостерігається така тенденція: число виборів осіб своєї статі могло переважати в цілому, але на перший план у часовому чи в змістовому аспекті (називалася першою чи мала найбільшу кількість виборів у даного суб'єкта) здебільшого висувалася особа протилежної статі.

- Така тенденція прямо залежить від рівня згуртованості групи. Чим вища згуртованість, тим більший відсоток гетеростатевих виборів.

- Гетеростатеві вибори не є об'єктивними, виражають суб'єктивне ставлення, а не реальну оцінку лідерських якостей. Обранець наділяється всіма рисами лідера автоматично, за принципом: “якщо я в нього вірю, значить, він (вона) може все”. Тобто вибрана особа бачиться ніби крізь “рожеві окуляри”.

- Учні, які належать до груп осіб лише своєї статі, хоча й не мають статусу аутсайдерів, але на лідерство претендувати не можуть, незважаючи на високу самооцінку.

2. Встановлено порівняно малий відсоток лідерів серед підлітків з високою самооцінкою (ті, що називали себе серед можливих лідерів класу). Наприклад, у класі з 23-х осіб, 8 вважають себе потенційними лідерами. За результатами дослідження 5 осіб з класу можуть реально претендувати на цю роль, але з восьми згаданих осіб до числа цих п'яти входять лише троє. При цьому з цих трьох двоє назвали себе лише по одному разу, а людина, яка вважає себе “лідером на всі 100” посідає третє місце за числом виборів у класі.

- В той же час безсумнівним лідером, соціометричною “зіркою” може бути людина, яка себе лідером зовсім не вважає.

- Результати відповідей на запитання опитувальник “Діагностика функціонального лідерства у малих групах” майже стовідсотково збігаються з результатами соціометрії

- Оцінки більшості лідерів стосовно групи стримані, помірковані (порівняно з іншими), без підвищеної емоційності.

- Функціональне лідерство здебільшого не збігається з формальним, але тотожне емоційному. Тобто функціональний лідер – це лідер харизматичний.

- Така якість, як упевненість в собі, виявилася набагато менш значущою для лідерів, ніж можна було припустити, оскільки вважається лідерською якістю. Так, із трьох паралельних класів (загальна кількість учнів – 72), впевненість у собі значущою для себе якістю назвали 16 осіб. З них лідерів і тих, що вважають себе лідерами або можуть претендувати на цю роль – 5 осіб.

3. При визначенні індексу групової згуртованості К. Сішора виявлено велику кількість відповідей на кшталт “Наша група найкраща, але я б хотів перейти в іншу, бо тут погано”, що засвідчує протиріччя між тим, що декларується, і тим, що є насправді.

- Відповіді на запитання тестових методик аутсайдерів чітко розподіляються на дві частини. Одні дають найбільш позитивні оцінки групи, можливо, у такий спосіб підсвідомо маскуючи свою неприязнь (такі відповіді свідчать про бажання визнання, коли бажане видається за дійсне). Інші аутсайдери однозначно низько оцінювали стосунки та психологічний клімат у своєму класі.

4. В усіх досліджуваних класах існують первинні мікрогрупи, члени яких пов’язані між собою взаємними виборами. В таких групах задіяно від однієї до двох третин класу. Решта індивідів фактично не входять до складу ні однієї з мікрогруп.

- Серед мікрогруп, як правило, існує одна або дві, які водночас є ядром формальної групи (класу) і автономним угрупованням індивідів, об’єднаних спільними інтересами.

- В тих класах, де існує одна доволі велика групка-ядро, згуртованість значно вища, ніж там, де є ще й групка-опозиція, або, крім основної групки-ядра, наявна велика кількість маленьких міцних групок з двох-трьох осіб однієї статі.

Найбільш згуртованим виявився клас, який мав у своїй структурі неформальну мікрогрупу з п’яти осіб. З усіх досліджуваних такий клас виявився один, решта мали мікрогрупи з двох-трьох осіб, зв’язки між якими не досить міцні для об’єднання їх в одну мікрогрупу. Така структура класу серед усіх досліджуваних є найпоширенішою.

5. Грамотність учнів 7-х класів далеко не найкраща. Кількість помилок у словах вражає (незважаючи на те, що всі опитувальники українськомовні, половину відповідей дано російською мовою).

6. Класи, в яких згідно з відповідями учнів і думкою вчителів згуртованість вище середньої, насправді складаються з кількох угруповань і, очевидно, згуртовуються лише для вирішення конкретного завдання. Учні усвідомлюють себе членами формальної групи і розуміють необхідність спільних дій у певних межах, залишаючи собі простір для особистісної свободи.

- Наявні протиріччя у тестах, дані яких можна обробляти різними способами. Так, згідно з методикою “Визначення опосередкованої згуртованості за Івашкіним-Онуфрієвим”, критерієм для визначення згуртованості можуть бути або сума ділових та моральних якостей, або лише ділові якості. Учні оцінюють ділові та моральні якості високо, лише ділові – нижче середнього. Водночас за іншим тестом (“Вивчення згуртованості групи”) ділові якості оцінюються високо. Наприклад, більшість учнів класу зазначили, що дуже цінують працелюбність та дисципліну, а за показниками опосередкованої згуртованості відсоток виборів, що припадає на ділові якості, низький.

- Слід зауважити, що така ситуація має місце майже в усіх досліджуваних класах різних шкіл. Тобто можна вести мову про тенденцію, коли учні декларують соціально схвалювані якості, які насправді їм непритаманні.

Відсутність стійких зв'язків між класами наводить на роздуми – про недоліки в організації різних загальношкільних заходів, брак суспільних навантажень тощо. Таке спілкування могло б спонукати до тісніших стосунків, до дружби. Можливо, наявність загальнодержавної ідеології, впливаючи на стереотипність мислення піонерських та комсомольських лідерів, певною мірою сприяла їхній згуртованості, а демократія вчить самостійному мисленню, але водночас стимулює автономність підлітків. Адже навколишній світ для молодшої людини за останні 10–15 років став більш багатомірним, а значить, складнішим для пізнання та осмислення свого місця в ньому. Можливо, сучасна молодь просто стала обережнішою за своїх батьків у тому ж віці.

Учні, що належать до однієї і тієї ж дворової компанії, зовсім не обов'язково мають вчитися в одному класі. Якщо це ровесники, то є імовірність того, що вони вчать в паралельних класах. Таким чином, виходить, що або в досліджуваних класах такі учні на даний час не навчаються, або ж вони (підлітки) просто не хочуть афішувати свої зв'язки, звикли не довіряти оточуючому світу в принципі.

Не слід забувати, що підлітковий вік – період першої закоханості, статевого дозрівання і те, навчається “об’єкт зітхань” у власному класі чи в сусідньому, не може бути критерієм вибору цього об’єкта, в усякому разі – головним.

Соціометричні зв'язки між паралельними класами могли бути не значущими, але повна їх відсутність видалася нам малореальною. Тому нами було проведено додаткове опитування та повторна соціометрія.

Повторна соціометрія (з інтервалом в півроку) підтвердила попередні результати: відповіді респондентів залишилися майже без змін, що вказує на певну міцність встановлених зв'язків. Але наявність зв'язків з ровесниками з паралельних класів вдалося виявити лише за допомогою додаткового опитування. Можливо, це зумовлено тим, що соціометричне вимірювання проводилось одночасно з методикою ЦОЄ й учні підсвідомо вирішили, що всі їхні відповіді стосуються меж класу. Це не суперечить висновку про ситуативний характер згуртованості у досліджуваних семикласників. Коли ж учням було поставлено конкретне запитання: “Чи є в тебе друзі в паралельних класах?”, – більшість респондентів (близько 80 %) дали ствердну відповідь.

Опитувальник

1. Чи є в тебе друзі?
2. Якщо є, напиши, будь ласка, по скільки їм років.
3. Де ти з ними познайомився (у школі, дворі, в гостях у бабусі, у спортивній секції, в гуртку, на вулиці, в таборі відпочинку, на змаганнях або олімпіаді, інше)?
4. Чи є серед твоїх друзів однокласники?
5. Чи є серед твоїх друзів учні з паралельних класів?
6. Чи відвідуєш ти якийсь гурток або спортивну секцію (вкази, які саме)?
7. Чи хтось з твоїх друзів займається в них також?

Більшість хлопчиків прагне до дружби із старшими за себе (70%), серед дівчат таких відповідей менше – 50%. Приблизно 65% опитуваних хлопчиків познайомилися з друзями у спортивній секції, близько 50% місцем знайомства вказали вулицю. Слід зазначити, що дослідження проводилося в сільській місцевості, а тут значення слова “вулиця” не має такого негативного забарвлення, як у місті. Серед дівчат частіше вказувалося місце знайомства “в таборі”. Очевидно, це пояснюється тим, що дівчата більш сентиментальні, люблять спілкуватися, зокрема, писати листи. Адже хлопці також їздять до літніх таборів відпочинку, знайомляться та зав’язують там дружбу з однолітками, а ось листуватися, щоб підтримувати зв’язок, не люблять, бо “не чоловіча це справа”.

2.3. Творча взаємодія батьків і дітей в освітньому просторі

2.3.1. Взаємодія у системі “батьки – діти – школа”

Відомо, що родина – перший вихователь дитини. Саме у сім’ї дитина вчиться будувати стосунки з оточуючими, пізнає навколишній світ. Тим часом доводиться констатувати, що сучасна соціально-економічна ситуація в країні призвела до кризи інституту сім’ї та родини. Демографічний і статистичний аналіз кількості розлучень, дітей, що виховуються одним з батьків, свідчить про руйнування традицій родини, напружену ситуацію та скрутне становище сім’ї серед інших соціальних інститутів суспільства [Дружинин, 1996]. Соціологічні опитування підтверджують, що цінність сімейного способу життя та дитини знизилася [Антонов, 2000].

У складній життєвій ситуації найбільш уразливою є дитина: вона стає “носієм симптому” (неуспішність, агресивна поведінка і т. ін.) [Ейдемиллер, Добряков, Никольская, 2005]. Проблеми дітей найчастіше зумовлені дисфункціональністю сім’ї. Неможливо допомогти дитині подолати труднощі, що так чи інакше виникають у житті, якщо не працювати з її батьками і родиною. Йдеться про взаємовідносини світу дорослих та світу дітей, співпрацю, співтворчість та розвиток. Стосунки між батьками та педагогами мають

вирішальне значення у вихованні школяра. З огляду на зазначене необхідним є впровадження програм співробітництва сім'ї та школи.

Відомо, що існує конфлікт між потребами сім'ї та школи, непорозуміння та взаємонеудовolenість, що призводить до придушення виховного потенціалу сім'ї. За даними російських дослідників [Личность, семья, школа: Проблемы социализации учащихся, 1996], 78% опитаних педагогів звинувачують сім'ю в недостатньому вихованні дітей та більш ніж $\frac{2}{3}$ батьків – не дуже високої думки про професійні та людські якості вчителів. Батьки ставлять певні вимоги до навчальної роботи в освітньому закладі та системи взаємодії педагога з сім'єю.

Робота педагога з батьками уможливує вирішення спільних педагогічних завдань. Зазвичай при побудові методології взаємодії в системі “батьки – діти – школа” різні автори використовують особистісно-гуманістичний підхід до суб'єктів освітнього процесу (К. А. Абульханова-Славська, І. С. Кон), принципи гуманістичної психології, ієрархії потреб, унікальність людського досвіду (А. Маслоу), феноменологічний підхід до особистості через суб'єктивну здатність людини осягати дійсність та на цій основі самовизначатися (К. Роджерс); можливості вибору та відповідальності особистості за вибір дії за наявних можливостей (Ж.-П. Сартр) [Абульханова-Славская, 1991]. Нечисленні дослідження ґрунтуються на вивченні та формуванні взаємодії “сім'я – школа” з позиції системного підходу [Седих, 2008].

“Взаємодія” розуміється як система взаємозумовлених дій (О. Бодальов, І. Гребенников, Б. Ломов, А. Нізова, М. Обозов), результатом чого стає визначення єдиної для всіх системи уявлень як основи для вироблення спільних планів подальшої діяльності [Міляева, 2006]. Дослідження взаємодії родини і школи доводять вплив школи на сімейне виховання і вплив родини на школу. Перший процес відбувається у двох напрямках: через роботу з батьками і, власне, із самими учнями. Вплив учителя на дітей, не підтриманий батьками, може бути безрезультатним, оскільки виконання вимог школи учнями ускладнюється. Коли ж учитель впливає тільки на батьків, то діти виявляються невідповідними до виконання висунутих до них вимог. Родина впливає на школу за допомогою

свого досвіду виховання дітей. Цей взаємообмін має дати позитивні плоди за умови його правильної організації [там само].

В. Міляєва виокремлює три основні підходи до проблеми взаємодії сім'ї та школи: 1) школа має визначальний вплив на виховання дитини; 2) навчання і виховання дітей у школі є логічним продовженням сімейного виховання; 3) сім'я і школа рівнозначні у своєму впливі на дітей, тільки у взаємодії вони можуть сформувати повноцінну особистість – найбільш адекватний підхід у світлі нашого аналізу [там само]. К. Седих вважає: "...варто відмовитися від ідеї, що саме ми (психологи та педагоги. – Авт.) знаємо, що таке "правильна і здорова сім'я" і "гармонійна" дитина. Варто більше довіряти компетентності сімей у вихованні своєї дитини" [Седих, 2008].

Концепція теорії виховання Л. І. Маленкової включає принципи, цілі та завдання виховання, різні форми організації виховного процесу [Маленкова, 1994]. Вона виокремлює п'ять функцій школи в роботі з батьками, одна з яких – *залучення батьків до спільної з дітьми діяльності*. Всі ці функції сприяють створенню нормального виховного середовища для школяра "в межах педагогічного трикутника" [Маленкова, 1999].

Автори дослідження "Школа й родина: пошуки взаємодії" (2008) виокремлюють такі напрями взаємодії "родина – школа", як узгодження виховних педагогічних дій педагогів і батьків та спільне вироблення найбільш адекватних напрямів удосконалення виховання підростаючого покоління. О. Є. Рябов впроваджує поняття "суспільної сімейно-психологічної освіти" як форми взаємодії сім'ї та школи, що передбачає роботу фахівця – сімейного психолога з родиною та навчання батьків основам вікової психології розвитку дитини [Рябов, 2002].

Як бачимо, для успішного розв'язання проблем виховання вчителі і батьки мають бути психологічно компетентними. Вчителі повинні виступати партнерами батьків, демонструвати їм позитивне ставлення до дитини, вести конструктивний діалог з батьками. Однак чимало авторів-педагогів, включаючи Л. І. Маленкову, А. Є. Рябова, виявляють зверхність у ставленні до батьків. Часто висловлюється думка, що батьки – це "помічники", "підсобна сила" у роботі школі, родині відводиться роль об'єкта педагогічного впливу, а школі – роль домінанти. Фактично йдеться не про спів-

працю, а про психолого-педагогічну функцію школи щодо родини взагалі. Це справді важливий напрям роботи, але він не забезпечує взаємодії школи та сім'ї як рівноправних партнерів у вихованні дитини.

Ми поділяємо позицію авторів дослідження “Школа й родина: пошуки взаємодії” щодо підвищення виховного потенціалу родини, педагогічної культури батьків за умови позитивно спрямованої взаємодії родини та школи, коли обидві сторони виступають рівноправними суб'єктами соціального виховання дітей. Повноцінна взаємодія ґрунтується на таких критеріях, як доброзичливість, тактовність, повага, довіра, оптимізм, відвертість. Визначну роль відіграють взаємозалежність і взаєморозуміння, оскільки успіх одного із суб'єктів взаємодії зумовлений зусиллями, діями іншого.

І. О. Хоменко серед показників результативності психолого-педагогічної роботи з батьками виокремлює рівень педагогічної компетентності батьків, ступінь задоволеності батьків характером їхніх взаємин з дітьми та організацією педагогічної просвіти в школі. Його дослідження засвідчує, що більшість батьків (87%) відчують потребу в поповненні своїх знань про виховання, однак не всі з них зацікавлені в навчанні. Виявлено також низький ступінь задоволеності взаєминами учасників педагогічної взаємодії (54%) та неадекватність уявлень один про одного (28%) [Хоменко, 2001]. Робота з батьками для більшості вчителів є найскладнішою ділянкою їхньої професійної діяльності: нерідкі випадки прояву з боку педагогів безтактності, нетерпимості, домінування. У свою чергу, багато батьків не чітко усвідомлюють свою громадянську й особисту відповідальність за розвиток, виховання та навчання дітей.

Співпраця вчителів та сім'ї є результатом цілеспрямованої та тривалої роботи, що включає всебічне та систематичне вивчення педагогом сім'ї, особливостей та умов сімейного виховання дитини. “Призначення роботи педагога з батьками вихованців є в тому, щоб сприяти єдиному виховному полю, єдиному соціальному середовищу...” [Шуркова, 1999]. Завданням вчителя є не перевиховання та перетворення родини – це лежить поза межами його професійних повноважень, а сприяння особистісному становленню дитини шляхом педагогічного впливу на сімейне виховання [там само].

Аналіз наукової літератури з проблематики взаємодії вчителя з батьками учнів засвідчує ефективність цієї взаємодії за умови дотримання педагогом психолого-педагогічних правил та вимог:

– *реалізація заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків*: недопущення у спілкуванні з батьками категоричного тону, що провокує образи, роздратування; будування стосунків взаємоповаги; розвиток почуттів відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку як учителів, так і батьків;

– *дотримання педагогічного такту, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї* (вчитель є особою публічною, але може стати свідком фактів приватного життя, сімейних ситуацій, що приховуються від сторонніх);

– *забезпечення довіри до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їхньої педагогічної культури й активності у вихованні*;

– *збереження життєстверджувальних позицій у розв'язанні проблем виховання, опора на позитивні якості дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості* [Ольшанська, ел. ресурс.; Кан-Калик, 1987; та ін.].

Формами спільної діяльності батьків та дітей можуть бути трудові десанти, домашні клуби, відкриті уроки, турніри знавців, лекторій, конференції, вечори запитань та відповідей, диспути тощо [Класному руководителю, 1999]. Ми вважаємо, що найбільш адекватними є інноваційні форми – “групи саморозвитку”, метою яких є набуття батьками навичок, необхідних для розвитку дітей вдома, активна співпраця сім'ї та школи, наприклад, за допомогою організації батьківського клубу.

На наш погляд, найменш розвинутою, але найбільш потрібною сучасному суспільству є функція школи, спрямована на забезпечення спільної діяльності батьків та дітей. Важливим видається досвід застосування програми “Сім'я і школа разом” (Families and School Together – FAST) у школі № 898 ім. генерала Стаценка (м. Москва). Ця програма розроблена в 1988 р. Лінн Макдональд для Сімейної служби в м. Медісоні штату Вісконсин (США) з метою допомоги дисфункціональним сім'ям та побудови мережі підтримки за місцем проживання та навчання дітей. Ця програма об'єднує фахівців, що навчають батьків та посилюють їхні батьківські позиції. Головна мета програми – це створення умов для успі-

шної адаптації дитини в родині, школі та суспільстві через посилення головного чинника – згуртованості сім'ї; емоційна підтримка батьків; розвиток системи взаємодії батьків; зниження факторів ризику повсякденного стресу, зокрема, вживання наркотиків та алкоголю, хронічного конфлікту в сім'ї. Результатами реалізації програми нашими російськими колегами є поліпшення стосунків між дітьми та всередині класу, позитивне ставлення батьків до шкільної системи [Дараган, ел. ресурс].

Аналіз літератури з тематики взаємодії в системі “батьки – діти – школа” дає підстави стверджувати: зазвичай стосунки будуються таким чином, що дитина опиняється “між двох вогнів” (див. рис. 2.2) – батьки та вчителі, де кожна із сторін намагається досягти єдиної цілі (повноцінне виховання дитини), але без взаємоузгодження дій.

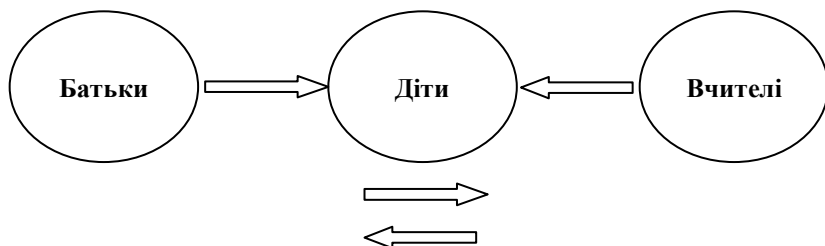


Рис. 2.2. Схема звичайної взаємодії в системі “батьки-діти-школа”

В розгорнутому вигляді ця схема зображена на рисунку 2.3. У більшості випадків відбувається певна кількість різних контактів (позначені стрілками), але цілісність в цій системі відсутня. Коли дитина у школі, її зв'язки з батьками послаблені. Про те, що відбувається на уроках, батьки дізнаються із двох джерел – від власних дітей та вчителя, але інформація не завжди буде однаковою.

Сучасна наукова психолого-педагогічна література пропонує перехід до взаємодії у трикутнику, як це зображено на рисунку 2.4. В цьому випадку батьки, діти та вчителі мають рівні можливості взаємодії, існує взаємоповага та взаєморозуміння, що допомагає подолати труднощі.

На наш погляд, у розробці методологічних принципів побудови взаємодії “батьки – діти – школа” треба враховувати ще й си-

стемний підхід до аналізу феноменів цієї взаємодії. Цю взаємодію треба розглядати не як трикутник, а як взаємодію двох соціальних систем – сімейної та освітньої (див. рис. 2.5). Це пов'язано з тим, що дитина завжди перебуває (навіть коли вона у школі) під впливом всієї сімейної системи, а вчитель завжди представляє освітню систему, а не лише є людиною, що має власні здібності, вміння та світогляд.

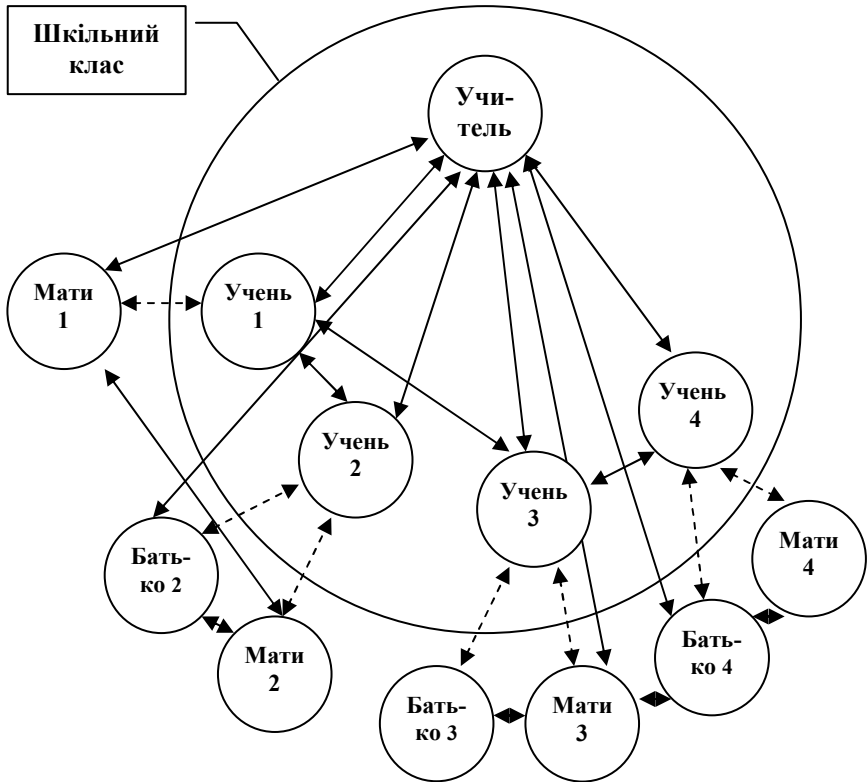


Рис. 2. 3. Схема традиційної побудови взаємодії у класному колективі

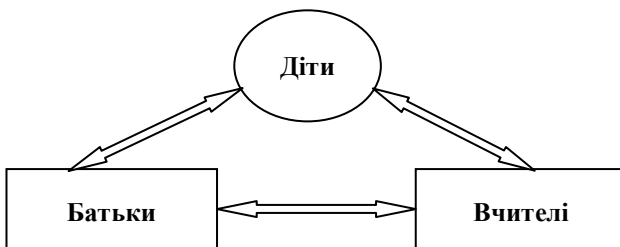


Рис 2.4. Схема адекватної взаємодії в системі “батьки – діти – школа”.

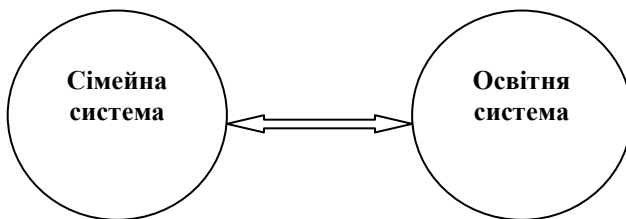


Рис. 2.5. Схема взаємодії школи та сім’ї з позиції системного підходу

Таким чином, взаємодія в системі “батьки – діти – школа” має великий виховний потенціал для розвитку дитини у колективі, але розглядати її треба в контексті взаємодії сімейної та освітньої систем. Насамперед це стосується роботи з сім’ями першокласників, коли дитина може опинитися в ролі “носія симптому” у цій взаємодії двох систем [Фарих, 2006.; Рихмаєр, Левицький, Бебчук, 2001].

2.3.2. Арт-терапевтична сімейна майстерня як форма розвитку батьківсько-дитячих стосунків

Організація спільної творчості сім’ї в умовах шкільної освіти для взаємодії у системі “батьки – діти – школа”

Однією з функцій освіти є формування творчої особистості та “людини культури” [Библер, 1990]. Творче ставлення людини до

життя уможлиблює її активність в будь-якому виді діяльності. У багатьох філософських, психологічних та соціологічних дослідженнях розглядається проблема розвитку творчої особистості засобами мистецтва, що має значний розвивальний та виховний потенціал з широким спектром впливу на сфери інтелекту, почуттів і здібностей людини (А. В. Антонова, Е. А. Верб, Л. С. Виготський, О. В. Дівненко, А. М. Леонтьєв, Н. О. Ветлугіна, Б. Т. Лихачов, Б. М. Теплов та ін.).

Розглядати вплив творчої взаємодії батьків і дітей у системі освіти неможливо без досліджень провідних ідей та положень філософії, естетики, мистецтвознавства про художню творчість (М. М. Бахтін, Л. С. Виготський, Б. М. Теплов та ін.); про мистецтво як художню форму відображення явищ навколишньої дійсності (Ю. Б. Боров, Є. Г. Яковлев та ін.); ідей В. В. Ванслова, В. В. Кандинського про єдині коріння мистецтв, що визначаються їхньою генетичною, морфологічною та ідейно-моральною спільністю. Важливими є також положення про роль суб'єкт-суб'єктних стосунків педагогів і дітей, співпрацю у виховному та освітньому процесі (Ш. А. Амонашвілі, Д. О. Леонтьєв, В. А. Сухомлинський, В. О. Петровський та ін.); теорія розвитку особистості (Б. Г. Ананьєв, А. М. Леонтьєв, В. А. Петровський); теорія культурно-історичного розвитку особистості (Л. С. Виготський, А. М. Леонтьєв, С. А. Рубінштейн та ін.) [Созонов, 2001; Степанов, 2001; Фольпель, 1999; Фромм, 1994; Шелихова, 1998].

Л. Г. Веселова аналізує педагогічні умови розвитку творчої активності дітей: естетичне виховання розглядається нею у контексті “реалізації сутнісних сил людини в різноманітні форм її соціального буття” (Г. Б. Корнетов) як важливий фактор розвитку особистості [Маленкова, 1994]. Метою естетичного виховання є можливість саморозвитку та самовираження людини. Творчість – це неодмінний атрибут цивілізації, тому що, за визначенням Д. С. Лихачова, життя є “вічним творенням” [Веселова, 2006].

Насамперед окреслимо умови організації творчої взаємодії батьків та дітей як чинника формування благополучного психологічного клімату в школі. Для соціально-психологічної адаптації дітей початкової школи важливими є формування згуртованого класного колективу, висунення дітям єдиних обґрунтованих і послідовних вимог, встановлення норм взаємин з однолітками та пе-

дагогами. Все це передбачає взаємну адаптацію дитини та соціально-педагогічного середовища, в якому відбувається навчання.

І. А. Фархшатова визначила ефективні форми спільної діяльності дітей та батьків: виставки творчих робіт, поїздки та експедиції, театралізовані постановки, тематичні заняття, групові дискусії, тренінги ефективної взаємодії, благодійні акції, соціальні заходи і т. ін. Вона довела актуальність та доцільність участі сім'ї в діяльності освітнього закладу. Стимуляційний ефект паралельного виховного процесу, взаємозв'язок методів та форм спільної діяльності підтвердилися дослідно-експериментальною роботою [*Фархшатова*, 2003].

На наш погляд, малорозвинутою є така форма занять, як майстерня, що охоплює певну частину змісту навчальної дисципліни. Майстерня складається з низки завдань, що спрямовують роботу в потрібному напрямі, але у виконанні кожного завдання учасники майстерні вільні. Вони здійснюють вибір засобів, цілей, темпів роботи тощо [*Селевко Г. К., Селевко А.Г.*, 2002]. Майстерня є моделлю навчання, що розвиває творчі здібності. Завжди важливим є постійний пошук знань, а не пасивне поглинання їх та звіт про вивчене. Одна з основних ідей майстерні полягає в тому, що кожна людина повинна розширювати свої можливості [*Соколова*, 2001].

Особливості використання арт-терапевтичних технологій у налагодженні батьківсько-дитячих стосунків

Зауважимо, що за допомогою арт-терапії можна вирішувати як виховні і психокорекційні завдання, так і розвивати саме творче ставлення до дійсності – до навчання, спілкування, сімейної взаємодії. Арт-терапія – це метод психологічної допомоги, заснований на самовираженні у творчості. До загальних ознак арт-терапевтичних технологій відносять: використання образотворчих матеріалів для вираження клієнтом змістів його внутрішнього світу; створення особливих умов, середовища для зцілення; присутність психотерапевта поруч з клієнтом під час його образотворчої діяльності та використання ним тих чи інших прийомів, що допомагають клієнту виражати свої почуття та думки в художній формі, усвідомлювати зв'язок образотворчої продукції зі змістами свого внутрішнього світу.

Педагогічний напрям арт-терапії, що найбільше нас цікавить, має неклінічну спрямованість, розрахований на потенційно здорову особистість, на перший план виходять завдання розвитку, виховання та соціалізації. Арт-педагогіка є турботою про емоційне самопочуття та психічне здоров'я особистості, групи засобами художньої діяльності. Вона є ефективним засобом самопізнання, самовираження та самоцілення. Заняття в групі допомагають розвинути комунікативні здібності, навчитися приймати самого себе та інших [*Арт-терапия – новые горизонты*, 2006; *Практикум по арт-терапии*, 2001; *Уэлси*, 2001].

Ми вважаємо, що використання арт-терапії в освіті має велике практичне значення: учасники здобувають цінний досвід позитивних змін, поступово відбуваються поглиблене самопізнання та гармонізація особистості, розвивається рефлексія поведінки, думок і почуттів, поліпшується загальна атмосфера в групі, розширюються зв'язки з іншими через переживання сильних емоцій, завдяки подоланню труднощів людина очищається та стає більш терпимою до інших [*Вознесенська, Тамакова*, 2003-1; 2003-2; 2004, *Гришина*, 2004, *Копытин*, 2001, 2003; *Лебедева*, 2003]. Арт-терапія надає можливості для формування взаємоповаги та взаєморозуміння у групі, здібностей до вираження своїх почуттів та ставлень у членів групи і, як наслідок, створення теплого сприятливого клімату.

Педагогічний напрям арт-терапії сприяє розвитку, вихованню та соціалізації дитини. Використання технік арт-терапії є особливо актуальним у шкільному віці, тому що дітям не завжди вдається підібрати слова і точно висловити свої думки та почуття. За допомогою ж образотворчої діяльності їм зробити це простіше, адже легше говорити від імені образу, а не самого себе [*Алексеева*, 2003; *Аметова*, 2003; *Арт-терапия в эпоху постмодерна*, 2002; *Вознесенська, Тамакова*, 2003-1]. Отже, арт-терапія: дає змогу отримати позитивний емоційний настрій групи; невербальний викид, проробка негативних емоцій уможливорює подолання тривоги, агресії, мобілізацію ресурсів для подальшого розвитку; через колективну діяльність учасники визначають ефективні та неефективні способи комунікації, отримують можливість на символічному рівні експериментувати з різними почуттями, досліджувати та виражати їх у соціально прийнятній формі, що сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, знижує стомлюваність, розви-

ває потенціал особистості та підвищує групову згуртованість [Самойлова, 2005].

Для батьків – це унікальна можливість пізнавати світ дитини, краще її розуміти, розмовляти з нею однією мовою, довідатися, що її хвилює, що є важливим, як можна їй допомогти подолати труднощі. Спільна творчість гармонізує взаємовідносини, поліпшує мікроклімат у родині.

Використання кольору в дослідженнях емоційних ставлень дітей

Ведучи мову про використання арт-терапії в педагогічному процесі, важливо проаналізувати використання кольору в дослідженнях емоційних ставлень дітей. Якщо йдеться про емоції 6 – 7-річної дитини, використання кольору і в роботі майстерні, і в дослідженні видається нам адекватним засобом.

Деякі автори, вивчаючи емоції як складові розвитку особистості в дитячому віці, спрямували свою увагу саме на колір (Н. В. Серов). Г. Е. Бреслав вважає, що колір – це відчуття, що виникає в мозку людини як реакція на світло хвилі певної довжини, що потрапило у сітківку її ока [Бреслав, 2000].

Дослідження кольорової сенсорики, започатковані Фехнером, виявили незалежність кольорових уподобань людини від культури, виховання, умов розвитку, національності. Кожна людина в певних ситуаціях надає перевагу певним кольорам, а кожна емоція асоціюється у людини з власним специфічним кольоровим тоном та його насиченістю. Вплив кольору на стан людини вивчали ще В. М. Бехтерев, Е. М. Гейл, Е. Д. Беббіт та ін.

Теорія функціональної психології М. Люшера базується на основі сотень тисяч досліджень. Метод колірних виборів застосовується для дослідження неусвідомлюваних переживань, пов'язаних як із ситуативно зумовленим станом людини, так і з базовими індивідуально-типологічними особливостями конкретної людини (Л. Буш, У. Гро, К. Фліннхауз та ін.) [Люшер, 2002]. Діагностичне значення колірних виборів привернули увагу багатьох учених (М. В. Агазаде, Є. Ф. Бажин, В. Джонс, О. І. Юр'єв, А. М. Еткінд, Б. О. Базима та ін.).

Досвід застосування модифікованого колірного тесту Л. М. Собчик дає змогу осмислити феноменологію кольоросприй-

няття через призму сучасного наукового світогляду в межах теорії провідних тенденцій. Перевага тесту перед іншими особистісними тестами полягає в тому, що він позбавлений культурно-етнічних основ і меншою мірою провокує захисні реакції. Підхід Л. М. Собчик ґрунтується на положенні С. Л. Рубінштейна про індивідуальні стилі опосередкування зовнішніх впливів та на розумінні особистості як єдності фізіологічного, індивідуального та соціального: “Метод діагностує не просто стан, а реакцію певної особистості на конкретну ситуацію” [Собчик, 2007, с. 21]. Методика виявляє не суб’єктивне ставлення індивіда до кольорів, а його неусвідомлені реакції, що дає підстави вважати метод глибинним, проєктивним [там само].

2.3.3. Групова динаміка в класі під впливом творчої взаємодії сімей

У дослідженні творчої взаємодії батьків та дітей як соціально-психологічного чинника формування благополучного клімату в школі було застосовано формуючий експеримент. Вивчення групових процесів та оцінка стану групи здійснювалися до проведення формуючого етапу та після. Зважаючи на переваги використання арт-терапії в роботі з сім’ями дітей-першокласників, сімейна арт-терапевтична майстерня як форма роботи була обрана для формування сприятливого клімату в класі для розвитку дитини та стосунків між дітьми.

Ми виходили з гіпотез, що сім’я є відкритою системою зі своїми правилами і динамікою, а також моделлю, на основі якої дитина будує свої стосунки з колективом класу. Творча взаємодія в системі батьки – діти на принципах суб’єкт-суб’єктних стосунків поліпшує психологічний клімат у сім’ї, що сприяє успішній адаптації дитини у школі, гармонізує процеси групової динаміки, поліпшує соціально-психологічний клімат у школі. Спільна творчість кількох сімей у класі завдяки включенню дорослих у класну діяльність надає нові можливості оптимізації його соціально-психологічного клімату.

Таким чином, наше дослідження складалося з трьох етапів.

На першому етапі проводилося дослідження соціально-психологічного клімату в класі на початку навчального року за допомогою:

- соціометричної процедури через “вибір в дії”;
- методу кольорових виборів;
- авторської проективної методики “Наш світ”.

Слід зауважити, що проведення соціометричної процедури утруднюється через малі терміни навчання дітей в одному класі. Крім того, майже ніколи не буває всіх дітей в класі одночасно [Анастаси, 2003; Лошкарева, ел. ресурс]. Додатково використовувався проективний метод дослідження емоційних стосунків дітей у класі для підтвердження результатів соціометрії – авторська методика “Наш світ”. Діти робили малюнок власного “значка” на аркуші паперу в формі кола діаметром 10 сантиметрів (відомо, що коло як найбільш гармонійна форма відображає особистість людини, дитина більш схильна проектувати своє “Я” саме в форму кола). Діти робили вільний вибір матеріалів для проекції власного “Я” на малюнок. На другому етапі вони обирали місце на аркуші паперу А1, що відображає їхній клас, де вони, за власним відчуттям, перебувають. На це місце прикріплювався “значок” дитини за допомогою двостороннього скотчу. Іншим прикладом використання проективних методик для дослідження соціально-психологічної ситуації у класі є спільне створення учнями “мобіля” з каркасу, на який діти прикріплюють фігурки або малюнки, з якими себе ідентифікують [Франке-Гриши, 2005].

Другий етап включав організацію та проведення арт-терапевтичної сімейної майстерні для дітей-однокласників та їхніх батьків на основі соціально-психологічних принципів: гуманізму у стосунках між дорослими та дітьми, соціальної зв’язаності через залучення батьків і дітей до спільних видів діяльності, активної участі батьків, індивідуального підходу та принципу позитивного мислення [Вознесенська, Сидоркіна, 2007-1, 2007-2]. Обрані для використання методи та арт-технології апробовані в роботі арт-терапевтичної сімейної майстерні в системі позашкільної освіти [Бондар, Кобзар, 1985; Вознесенська, 2006].

Сучасною наукою описані форми організації спільної діяльності (А. Л. Журавльова, А. А. Русалінова, Л. І. Уманський, С. Г. Якобсон). Так, Л. І. Уманський визначає три моделі форм організації спільної діяльності: спільно-індивідуальна діяльність – спільне завдання виконується персонально кожним учасником незалежно один від одного; спільно-послідовна діяльність – загальне

завдання виконується послідовно кожним членом групи; спільно-взаємозалежна діяльність – завдання виконується за безпосередньої взаємодії усіх членів групи [Уманский, 1975; 1980]. Найбільш ефективною є остання форма організації спільної діяльності: учасникам потрібна підвищена узгодженість думок та дій, співпраця та кооперація. Розподіл обов'язків сприяє народженню стосунків “відповідальної залежності”, підвищуються психологічні зв'язки між членами групи, вони орієнтуються на досягнення спільної мети групи [Сергеева, 2004].

Враховуючи специфічність групи, що складається з сімей – дітей та батьків, ми на першому етапі проведення арт-терапевтичної майстерні використали модель спільно-індивідуальної діяльності, потім – модель спільно-взаємозалежної діяльності всередині сім'ї та наприкінці – спільно-взаємозалежної діяльності в групі взагалі. Перше заняття виявило власні стереотипи та патерни поведінки у кожній сім'ї. Для дитини це була близька соціально-психологічна ситуація – з сім'єю, але у школі вона займається природною для неї діяльністю – малюванням, для батьків – нова ситуація – незнайомі дорослі люди та діти, незвичка до малювання.

На третьому етапі дослідження впливу творчої взаємодії системи батьки – діти на формування соціально-психологічного клімату у школі повторювалася процедура дослідження групової динаміки класу (соціально-психологічного клімату) за тією ж схемою, що й на першому етапі.

Досліджувані

Експериментальною була група учнів одного класу, сім'ї яких відвідували арт-терапевтичну майстерню як організовану творчу взаємодію дітей і батьків. Контрольна група – інші члени групи (учні класу), що не відвідують разом з батьками арт-терапевтичну майстерню. Для порівняння досліджувалися також процеси групової динаміки в іншому класі, в якому не проводилися арт-терапевтичні заняття.

Експериментальний клас. Вік дітей – 6-7 років, частина з яких відвідували дошкільні навчальні заклади. У класі 31 учень: 15 хлопчиків та 16 дівчаток.

Контрольний клас. Вік дітей – 6-7 років, частина з яких відвідували дошкільні навчальні заклади. У класі 25 дітей: 14 хлопчиків та 11 дівчаток.

Оцінка результатів діяльності майстерні

Для оцінки результатів діяльності майстерні використовувались спостереження та анкетування батьків.

Процедура дослідження групових процесів у класі

1. Для реалізації соціометричного дослідження використовувалися дитячі листівки. Дитині в спеціальних умовах (в окремому приміщенні), де створювалася атмосфера довіри, ставилося запитання: “Кому в класі ти хотів би подарувати листівку? Постав печатку для цієї дитини”. З урахуванням того, що це діти першого класу, ми обрали саме печатку, а не малюнок або щось інше. Важливо було те, що дитина щось зробить своїми руками для іншого, але створення малюнка потребує багато часу, до того ж дитині не завжди вдасться намалювати те, що задумано. Кількісно ми не обмежували вибори дітей. Але дослідження виявило, що максимальна кількість виборів – 4. Після соціометричної процедури листівки з печатками отримали всі діти.

2. Використання методу кольорових виборів дало змогу з’ясувати, як дитина почуває себе у школі, класі та в сім’ї, ставлення дитини до школи, до однокласників. Спочатку використовувалась традиційна процедура [Собчик, 2005], а потім дитину просили визначити, який колір відповідає почуттям вдома, почуттям у школі, почуттям у класі.

3. Застосування авторської методики “Наш світ” для підтвердження результатів соціометричного дослідження класу, що розглядається як експериментальна група. Результати використання проективної методики порівнюються з результатами соціометричного дослідження.

Задля отримання проміжних даних щодо емоційного ставлення дітей до школи застосовано малюнкову методику – модифікацію відомої методики вимірювання настрою учасників тренінгу та авторської методики “Наш світ”. Дітям пропонувалося завдання намалювати на аркуші паперу власний настрій у даний момент в формі кола діаметром 10 сантиметрів з використанням усіх можливих матеріалів і технік. Потім вони обирали місце свого перебуван-

ня на аркуші паперу А1, що відображає шкалу настрою (від поганого – зливи до гарного – яскравого сонечка) та прикріпили малюнки “настроїв” за допомогою двостороннього скотчу. В цілому в учнів класу переважав гарний настрій. Діти групуються у більші, ніж на попередньому етапі, групи – малі групи по 5–7 дітей, але “зірку” – лідера ще важко визначити.

Результати дослідження творчої взаємодії у системі батьки – діти як чинника формування соціально-психологічного клімату в школі

Порівняння групових індексів експериментального та контрольного класу

Результати соціометричної процедури – виборів дітей – опрацьовано за допомогою комп’ютерної програми SociometryPro: розраховано групові індекси щільності виборів (відношення числа отриманих виборів до загального числа виборів), напруженість та згуртованість. Згідно з отриманими даними, у *контрольній групі* групові індекси змінилися таким чином:

- щільність незначно зменшилася (з 0.0735 до 0.0699);
- згуртованість також трохи зменшилася (з 0.0269 до 0.0202)
- напруженість зросла (з 0.0487 до 0.0756).
- В експериментальному класі:
- щільність зросла (з 0.0378 до 0.0479);
- згуртованість зросла (з 0.0147 до 0.0294)
- напруженість зменшилася (з 0.132 до 0.11).

Як бачимо, діти у контрольному класі навесні почувають себе навіть гірше, ніж восени, вони відчують розчарування у шкільному навчанні, дискомфорт у класі, втому, хоча на початку навчального року вони були повні бажання навчатися та будувати стосунки з однолітками. Водночас експериментальний клас в цілому відчуває себе добре, про що свідчить зростання згуртованості та зменшення напруження. Ми припускаємо, що на емоційний стан дітей можуть впливати певні додаткові фактори, що не були нами враховані. Але спостереження та індивідуальна робота з дітьми контрольного класу підтверджують загальне невдоволення шкільним навчанням на емоційному рівні.

Ставлення до школи дітей контрольного класу

Розглянемо зміни, що відбулися у ставленні дітей до шкільного навчання і класу, визначені за допомогою кольорового тесту ставлень дітей та соціометричної процедури. Ми поділили їх за критерієм змін на три групи.

У першій групі поліпшилося ставлення до класу і школи – 36 %, але лише у двох відбулася кардинальна позитивна зміна: на початку року вони відчували себе непристосованими до нових умов (чорний колір посідає перші місця у виборах), а навесні почуваються в класі комфортніше, життєрадісніше, повні очікувань і сил (6 %). Це свідчить про адаптацію, задоволення новими умовами життя. Інші виражають більш позитивне ставлення до класу та школи, але на перші місця у виборі кольору в них виходить сірий. Це може бути свідченням втоми та нудьги. Друга група дітей змінила своє ставлення до класу протягом навчального року на негативне (32 %). Цим дітям на початку навчального року в класі подобалося більше, ніж наприкінці. У шести з них навесні чорний та сірий кольори посідають перші місця у ставленні до класу та школи. До групи, в якій неістотно змінилося ставлення до класу та школи впродовж дослідження, належать також 32 % дітей. У більшості з них негативне ставлення до класу на початку навчання, напруженість, розгубленість та втома фіксуються і навесні.

Отже, протягом року відбулися зміни, що пов'язані з внутрішнім дискомфортом, неадаптованістю до школи (коричневий колір) на початку навчального року. Але наприкінці ми спостерігали ситуативну складність в міжособистісних контактах, втому (переважання сірого кольору на перших позиціях), потребу в активності та емоційність.

Порівнюючи дані щодо ставлення дітей до школи та класу, ми виявили невеликі відхилення. Це насамперед можна інтерпретувати так: школа, як і клас, є для першокласника новою, непізнаною. Діти-першокласники, які майже весь час проводять в одному кабінеті, школу вважають чужою, їм притаманні пасивність, відстороненість, клас асоціюється ними зі школою.

Стосовно контрольного класу було зроблено невтішний висновок щодо низької адаптації дітей-першокласників (близько 50 %) у школі навіть у березні, їхнього негативного ставлення до класу та інших дітей. Більшість з тих, кого можна вважати адапто-

ваними до умов школи, відчувають втому, відстороненість і розгубленість у ставленні до школи взагалі. Вони незадоволені міжособистісними контактами, часто відчувають потребу в активності та спілкуванні.

Якщо порівняти ці дані з результатами соціометричного дослідження, спостерігатимемо відсутність кореляції між адаптованістю до умов школи, ставленням до класу та однокласників і змінами у соціометричному статусі дитини. Серед дітей контрольного класу соціометричний статус зріс у шести дітей (24 %), зменшився у десяти (40 %), не змінився – у дев'яти дітей.

Ставлення до школи дітей експериментального класу

Результати кольорового тесту ставлень свідчать, що майже в кожного досліджуваного в жовтні серед перших чотирьох позицій спостерігається сірий колір, та нерідко він посідає першість. Це свідчить про відстороненість дитини, існування окремо від класу/школи, непристосованість до навчання як нової умови життя, труднощі у спілкуванні. Ми розглядаємо це як нормальний стан першокласника, який щойно почав ходити до школи. Майже у всіх жовтий колір на перших позиціях і часто на перших двох, що засвідчує життєрадісність, потяг до навчання та пізнання класу/школи або напруженість у новому колективі за нових умов та правил. Частим є поєднання жовтого, червоного та сірого на перших позиціях. Це може означати відчуття розгубленості у класі/школі, стрес, що природно для дитини в перші два місяці навчання у новому колективі, коли адаптація ще не відбулася.

У деяких досліджуваних чорний колір виражає ставлення до класу або школи. Це може означати протест проти існуючих правил класу або школи, пасивність, відмову від усього, крім емоційного переживання та залученості до навчання. У першій четвірці кольорових виборів червоний також переважає, що свідчить про бурхливу активність, життєву силу та гарний фізичний стан. У двох дітей спостерігається дезадаптація до умов класу, а в одній дитини – до школи взагалі (8 %). На це вказує поєднання синього та сірого на початку кольорового ряду. Але жодна з цих дітей не потрапила на заняття арт-терапевтичної майстерні.

Навесні у багатьох досліджуваних спостерігається поєднання жовтого та червоного кольорів на перших позиціях у ставленні до класу та школи. Це засвідчує активність, цікавість, допитливість та

залученість до навчання, досягнення цілей, що приносять радість, задоволеність.

Взагалі усіх дітей можна розподілити на три групи. У 13-ти дітей (37 %) адаптація до умов навчання відбулася дуже добре. Вони добре налаштовані на навчання та спілкування, змогли досить швидко познайомитися з однокласниками, побудувати з ними емоційно позитивні стосунки, навесні почувалися добре, майже як вдома. Серед цих дітей сім (більше половини) відвідували заняття арт-терапевтичної сімейної майстерні (хоча б один раз).

Друга група – це діти, що відчували незадоволення, розгубленість на початку навчання, але згодом адаптувалися до шкільних умов і навесні почувалися добре, задоволені стосунками у класі та мали добре ставлення до класу (37 %). Більшість з тих дітей, які мали труднощі у ставленні до класу або школи, з часом звикали до нового середовища і чудово влилися в колектив, вже не відчуваючи негативних емоцій. Слід зауважити, що з цих дітей вісім відвідували арт-терапевтичну сімейну майстерню (більш ніж 60 %).

Остання група складається з п'яти дітей (14 %), в яких погіршилося ставлення до класу та школи. Двоє з них з позитивним психічним станом протестують проти існуючих у класі правил (чорний колір на першій позиції), а до школи ставляться добре. Одна дитина виражає протест проти школи, а в класі має труднощі у спілкуванні з іншими дітьми (поєднання сірого з чорним на перших позиціях). Інша дитина звикла діяти необачно і бездумно (чорний на першому місці), а в житті класу є певні правила, яких потрібно дотримуватися, що їй не дуже подобається. Ці діти не відвідували з батьками арт-терапевтичну майстерню.

Порівнюючи дані досліджень у жовтні та березні, доходимо висновків щодо змін у ставленні до класу та школи дітей експериментального класу:

- на заключному етапі дослідження майже у всіх дітей сірий та чорний кольори зміщуються на задні позиції, а на перших переважає поєднання жовтого з червоним, що свідчить про адаптацію та прийняття нових умов і правил, жагу до знань, відчуття радості у школі/класі;
- залишаються діти, які до кінця навчального року не зовсім змогли пристосуватися до класу/школи і яким потрібна допо-

мога шкільного психолога або участь у заняттях арт-терапевтичної сімейної майстерні для подолання цих проблем;

- завдяки заняттям в арт-терапевтичній сімейній майстерні у дітей змінюється ставлення до школи та класу на позитивне, успішніше здійснюється адаптація до умов навчання, поліпшуються емоційні контакти з однокласниками.

Спільним у ставленні дітей контрольного та експериментального класів до своєї школи та класів є:

- дезадаптація, протест проти умов навчання, труднощі спілкування на початку року: дитина переживає нормативну кризу, кризу адаптації до нових умов; звикання до школи, класу, колективу, в якому навчається; встановлення дружніх стосунків, жага до знань, радість спостерігаються ближче до кінця навчального року, що відображає ситуації адаптації;

- життєрадісні діти однаково позитивно сприймають як клас, так і школу;

- не спостерігається кореляція між ставленням до школи та до класу: школа сприймається як нова форма життєдіяльності, а ставлення до класу пов'язане зі стосунками в колективі однолітків та з учителями;

- відсутня кореляція між ставленням до класу та соціометричним статусом дитини.

Відмінним у ставленні учнів до школи та класу є:

- в експериментальному класі на початку навчального року більший відсоток дітей, ніж у контрольному були непристосовані до навчання, умов життєдіяльності класу та школи;

- в експериментальному класі більшість дітей, які вважали у жовтні свій клас та школу чужими і відмежовувалися від колективу, у березні продемонстрували сприйняття нових умов; а діти, які добре почувалися восени, так само добре ставляться до школи та класу навесні;

- в контрольному класі виявлено дітей, які комфортно почувалися в класі та школі на початку навчального року, а наприкінці – почувуються не дуже впевнено, що може бути пов'язано з невиправданням тих надій, які вони мали на початку навчального року.

Порівняльний аналіз результатів *соціометричного дослідження* доводить, що на початку навчального року обидва класи ще є нерозвиненими групами. Діти обирають одного чи двох дітей

для спілкування, іноді забувають імена однокласників. На другому етапі дослідження ми спостерігаємо зростання згуртованості в експериментальному класі, діти вже об'єднуються у групи по 5–8 дітей, вони активно спілкуються через рольові та спортивні ігри. Використання проєктивної методики “Наш світ” підтверджує результати соціометричної процедури.

2.3.4. Вплив батьків на формування соціально-психологічного клімату в класі

Системний погляд на формування колективу в початковій школі. Взаємодія двох систем

Ми розглядаємо сім'ю як систему, що є складним незамкнутим організмом, постійно обмінюється інформацією з навколишнім світом і зазнає внутрішніх змін. У сім'ї все взаємозалежно, вона має низку системних параметрів. Якщо зачіпається вся система (наприклад, унаслідок суспільних соціально-економічних трансформацій), то це відбивається на всіх її елементах. Зміни в житті одного з елементів системи позначаються на інших і на всій системі в цілому. Вступ дитини до школи як початок нової стадії розвитку відбивається на всій системі сімейної взаємодії. Це – **кризовий період у житті родини**. Зміна форми діяльності дитини, переживання нею нормативної вікової кризи впливає на всю життєдіяльність сім'ї та призводить до необхідності змін у системі, змушує перебудувати звичні форми і моделі поведінки.

Систему освіти можна розглядати як складну соціальну систему, що має свідомий і несвідомий рівні, включена в суспільство й предметний світ (див. рис. 2.6). Необхідно відзначити, що шкільна установа як соціальна система включає кілька взаємозалежних підсистем – керівництво школи, педагогічний колектив, учнівські колективи, а також інші системи, що мають на школу безпосередній вплив: сімейні системи учнів і вчителів, складну надсистему школи, що також має кілька рівнів, які ми окремо не розглядаємо для спрощення схеми [Франке-Гриши, 2005]. Вплив сімейних систем учнів на соціально-психологічне життя школи включає й несвідомі феномени, і поведінкові прояви (наприклад, діяльність батьківських комітетів, матеріальну допомогу батьків школі). Нас цікавить

саме несвідомий вплив батьків, їхніх настанов і минулого досвіду на формування соціально-психологічного клімату в класі.



Рис. 2.6. Схема шкільної системи освіти

Отже, йдеться не тільки про взаємодію вчитель – учень – батьки, а скоріше, про взаємодію двох систем – сімейної та шкільної (або класної). І це принципово різні системи: дитяча освітня установа є системою роз'єднаною (члени системи емоційно дистанційовані, у них різні життєві інтереси) і ригідною (ролі строго розподілені, чітка ієрархія, раз і назавжди прийняті правила). Сімейна

система порівняно з класною відрізняється, як правило, більш високим рівнем згуртованості, існує лояльність родині, емоційна близькість між її членами.

Учень може проявляти “системний симптом” у формі поведінкових порушень для підтримки динамічної рівноваги й виживання у двох системах, тобто виконувати функцію стабілізатора у стосунках двох систем, коли погляди сім’ї і школи на виховання й розвиток кардинально різні [Фарих, 2006]. Учень може виступати стабілізатором у шкільній системі, наприклад, в разі сварки з іншим учнем, що має привілейоване становище у класі через “особливості” його сім’ї, важливі для вчителя (наприклад, члени родини “особливого” учня належать до надсистеми школи – працюють у міністерстві, в уряді). Учитель несвідомо втрачає нейтральність, буде виокремлювати такого учня й спрямовувати власну агресію на того, хто виявиться в цих стосунках третьою особою. У той же час учитель (або однокласник) може бути “втягнутим” у сімейну систему, де патологічні стосунки в сім’ї. Таким чином, дитина стає “носієм симптому” у разі порушення системної взаємодії.

Під час спільної діяльності в системі “батьки – діти” на заняттях арт-терапевтичної майстерні дитина вчиться будувати стосунки в шкільному колективі. Батьки, включені в класну діяльність дитини, допомагають їй адаптуватися в новій ситуації. Налагоджується взаємодія між сімейною і шкільною системами. Батьки мають можливість порівняти свої очікування з реальністю, погодити вимоги до школи та дитини, взяти на себе частину відповідальності за її розвиток.

Особливості групи, що складається з батьків та дітей одного класу

Ця група, не будучи повністю формальною, є реальною соціальною спільнотою, що добровільно об’єднана на основі інтересів, дружби й симпатій або прагматичної користі. У школі критерій об’єднання є формальний – навчання дітей в одному класі, за таких умов групи за інтересами батьків та дітей в одному класі можуть не збігатися. Неформальний статус групи, що складається з учнів одного класу та їхніх батьків, спільність інтересів батьків зміцнює і збагачує функціонування групи дружніми контактами, прихильністю і симпатією, готовністю до сприяння, взаємодопомоги.

Групова динаміка в роботі сімейної арт-терапевтичної майстерні

Спробуємо розглянути динамічні процеси в роботі групи батьків та дітей на заняттях сімейної арт-терапевтичної майстерні. Робота в майстерні побудована відповідно до типології видів спільної діяльності Л. І. Уманського. Динамічні процеси в групі відповідають таким стадіям:

1 – усвідомлення кожною родиною себе окремим цілим із жорсткими границями;

2 – внутрісімейна інтеграція й диференціація;

3 – інтеграція всієї групи, що складається з дітей і батьків;

4 – диференціація усередині всієї групи, посилення особистісної ідентичності зі зміцненням зв'язків усередині групи.

Дві тенденції групової активності – інтеграція й диференціація – у групі, що формується з сімей однокласників, сприяють взаєморозумінню в кожній родині, визначенню власних границь і водночас об'єднанню групи навколо загальних цілей, предмета діяльності, що позитивно впливає на формування благополучного соціально-психологічного клімату в школі.

Нижче у вигляді схем представлено особливості динаміки відповідно до стадій розвитку групи, що складається з дітей і батьків (рис. 2.7–2.9).

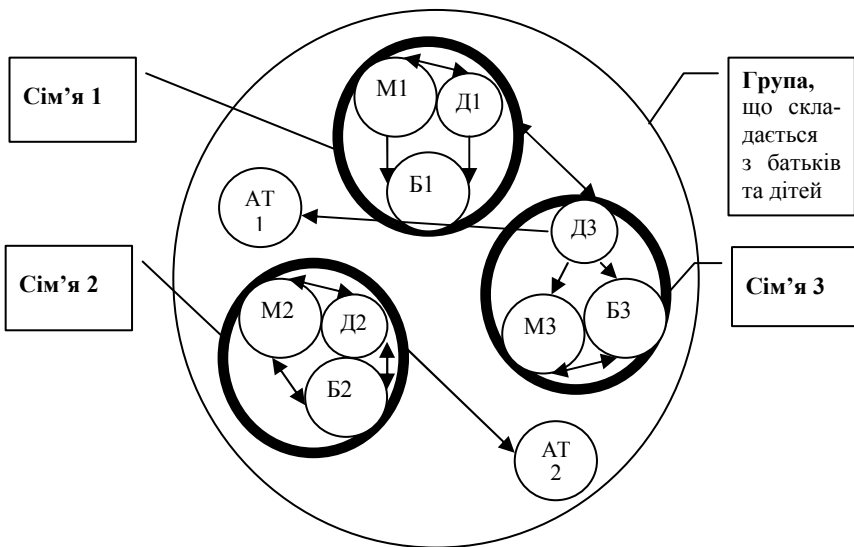
Перша стадія. Спільно-індивідуальна діяльність (кожний учасник – як батьки, так і дитина – створює індивідуальні твори). Завдання стадії:

- знайомство з правилами роботи майстерні, методом арт-терапії;

- створення безпечного для саморозкриття середовища.

Сутність стадії розвитку групи: “жорсткість” границь кожної сім’ї (див. рис. 2.7). Завершення етапу – **зближення членів** кожної **родини** між собою аж до злиття.

В основі моделі взаємодії в групі на першій, початковій стадії роботи в арт-терапевтичній майстерні лежать спостереження за реальною взаємодією, аналіз групової динаміки. Стрілки зображують напрями взаємодії учасників майстерні (однобічні або взаємні). Втім, ця схема не претендує на відображення всіх можливих зв'язків у такій групі.



Д1, Д2, Д3 – діти відповідно з сімей 1, 2, 3;
 М1, М2, М3, Б1, Б2, Б3 – батьки (матері і батьки) відповідно з сімей 1, 2, 3;
 АТ1, АТ2 – арт-терапевти, що працюють в майстерні

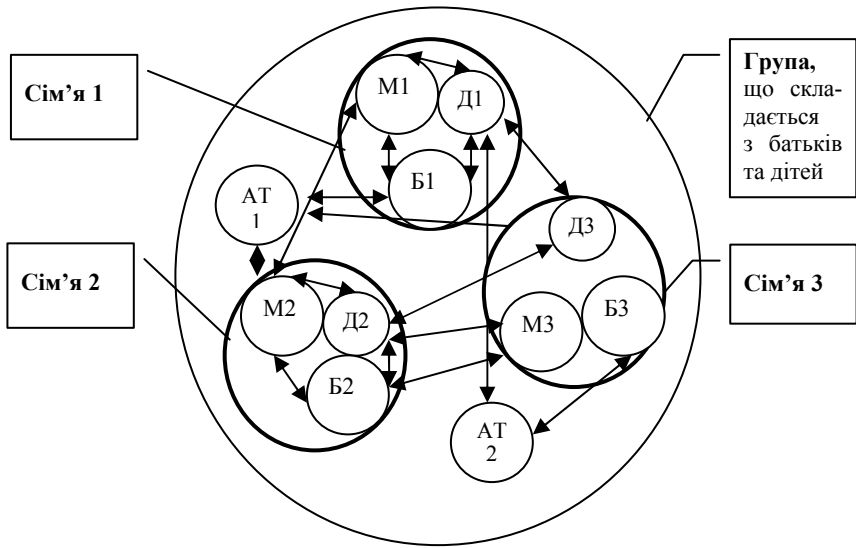
Рис. 2.7. Перша стадія групової взаємодії

Друга стадія. Спільно-взаємодіюча діяльність усередині кожної родини (створення спільного творчого продукту з нестандартних матеріалів, незвичайні завдання). **Спільно-попередня діяльність** усередині кожної родини (для розвитку здатності кожного до змін і усвідомлення ставлення до порушення власних границь) (див. рис. 2.8).

Завдання стадії: зміцнення внутрісімейних зв'язків – формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії усередині родини; корекція взаємодії сімейної системи.

Сутність стадії розвитку групи: занурення кожної родини у "свій світ" з виходом на взаємодію зі "світом навколо". Завершення етапу – **вироблення нових моделей поведінки**, набуття сім'єю досвіду **позитивної взаємодії** і **виходу з кризової ситуації**. На цій стадії ми спостерігаємо як налагодження внутрісімейної

взаємодії, так і збільшення зв'язків між дітьми з різних родин, контактів дітей з арт-терапевтами, контактів дорослих між собою.



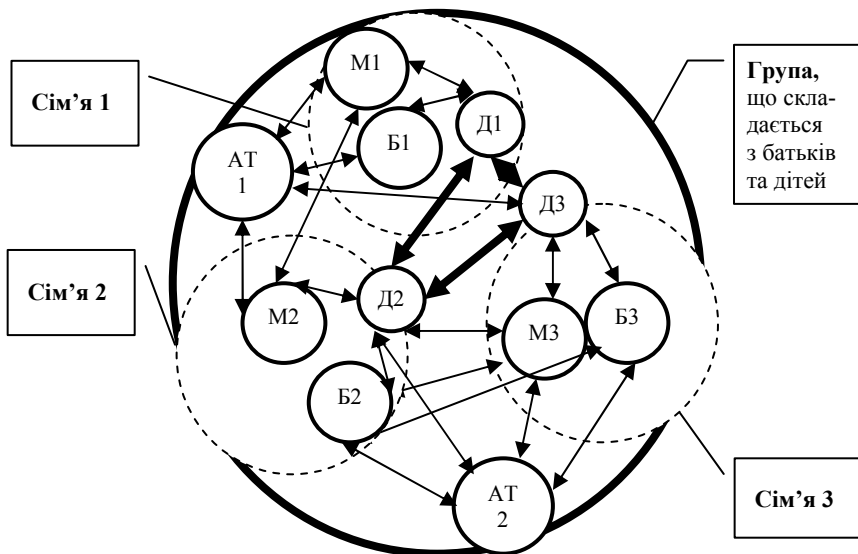
Д1, Д2, Д3 – діти відповідно з родин 1, 2, 3;
 М1, М2, М3, Б1, Б2, Б3 – батьки (матері й батьки) відповідно з родин 1, 2, 3;
 АТ1, АТ2 – арт-терапевти, що працюють в майстерні

Рис. 2.8. Друга стадія групової взаємодії

Третя стадія. Спільно-взаємодіюча діяльність всіх учасників групи (створення загального творчого продукту групи) (рис. 2.9). Завдання стадії:

- налагодження емоційних контактів членів різних сімей між собою – формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії усередині групи;
- сприяння формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату в класі, де вчаться діти.

Сутність стадії розвитку групи: усвідомлення кожним членом групи себе й своєї ролі в групі, розвиток внутрішньогрупової взаємодії. Завершення етапу – **зближення членів групи** між собою.



Д1, Д2, Д3 – діти відповідно з родин 1, 2, 3;
 М1, М2, М3, Б1, Б2, Б3 – батьки (матері й батьки) відповідно з родин 1, 2, 3;
 АТ1, АТ2 – арт-терапевти, що працюють в майстерні

Рис. 2.9. Третя та четверта стадії групової взаємодії

Четверта стадія. Спільно-індивідуальна творча діяльність.

Сутність стадії розвитку групи: усвідомлення й посилення особистих границь кожного з одночасним посиленням ідентифікації дітей із класом. Завершення етапу – сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі класу, позитивне емоційне ставлення один до одного у сім'ї.

Аналіз динаміки процесів у групі дітей-однокласників та їхніх батьків засвідчив, що під впливом творчої взаємодії границі сімейної системи стають більш прозорими, а члени сім'ї – більш

відкритими навколишньому світу, що сприяє розвитку взаємодії всередині класу. Зростає довіра сім'ї до системи освіти, знижується тривожність. Поки сімейна система лишається закритою, здійснення впливу неможливе, дитина метафорично опиняється між двох вогнів. Сімейна система тягне дитину до себе, а реалії шкільного навчання потребують включення дитини у діяльність класу. Школа в такому разі може здаватися “агресором” щодо сім'ї. Результатом таких порушень у взаємодії освітньої та сімейної систем стають захворювання дитини, зміна поведінки, агресія, погіршення стосунків у класному колективі.

Отже, на початку навчального року сімейні системи учнів мають жорсткі границі, що не дають можливості дитині бути відкритою (через лояльність родині) та долучатися до взаємодії з класом. Для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в класі границі сімейної системи повинні бути більш прозорими. Це дасть змогу дитині активніше досліджувати навколишній світ й налагоджувати стосунки з однолітками. Арт-терапевтичні технології уможливають природне, без насильницького впливу, налагодження взаємодії у сім'ї, що сприяє забезпеченню прозорості границь сімейної системи та розвитку взаємодії дитини з іншими. Сім'я через дитину нібито “відкривається” для взаємодії з освітнім закладом, стає його частиною.

2.4. Динамічні процеси у педагогічних колективах загальноосвітніх шкіл

2.4.1. Особливості соціально-психологічного клімату сучасної школи

Сукупність взаємодії учня та вчителя, вчителя і батьків, адміністрації з учителями, батьків з адміністрацією формує соціальне поле школи, впливає на її соціально-психологічний клімат.

Ми вважаємо, що процеси групової динаміки є не тільки актуальними для розвитку такого колективу як малої соціальної групи, а й фактором конструктивного чи деструктивного впливу на соціально-психологічний клімат школи взагалі. Психологічні аспекти педагогічної діяльності є предметом уваги багатьох дослідни-

ків, зокрема: системний підхід до аналізу педагогічної діяльності (С. Болтівець, С. Максименко, А. Маркова, І. Мітіна, М. Савчин, Т. Щербан); аналіз фрустраційних проявів у педагогічній діяльності (Г. Б. Заремба, Е. І. Кіршбаум, Л. М. Мітіна, С. М. Сулейманова); проблема синдрому “професійного вигорання” (М. Буриш, Г. Діон, Л. М. Карамушка, Н. О. Левицька, Г. В. Ложкін, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В. Є. Орел, М. Л. Смульсон, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Б. Шуфелі та ін.).

На нашу думку, актуальним є дослідження педагогічного колективу як малої групи, зважаючи на необхідність виявити основні параметри групових процесів, які можуть впливати на соціально-психологічний клімат в умовах профілізації школи.

Емпіричне дослідження соціально-психологічного клімату в школі проводилось у межах дослідницької теми та охоплювало різні регіони країни, зокрема Запорізьку, Хмельницьку та Київську області (південно-східний, західний та центральний регіони). У дослідженні брали участь школи як міської, так і сільської місцевості (загальноосвітні та гімназії). У дослідженні взаємозв'язку соціально-психологічного клімату школи та динамічних процесів у педагогічному колективі використовувались різноманітні методики, зокрема: анкетування, тестування та арт-терапевтичні методи. Програма емпіричного дослідження складалася з двох етапів. На першому етапі використовувався комплекс стандартизованих тестових методик для вивчення процесів групової динаміки у педагогічних колективах як малих соціальних групах: індекс групової згуртованості (К. Сішор), інтегральна самооцінка рівня розвитку групи як колективу (Л. Г. Почебут), діагностика рівня особистісної та групової задоволеності працею (М. П. Фетискін, В. В. Козлов та Г. М. Мануйлов), діагностика соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі (Є. Рогов), бесіди з адміністрацією та приватні бесіди з деякими членами колективу [Рогов, 1998; Фетискин, 2005]. Якщо в першому етапі дослідження брали участь тільки педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл, то в другому – разом з педагогами досліджувалися учні цих шкіл. У дослідженні використовувалися такі техніки, як спільне складання казки та малювання образу школи.

Згуртованість – це інтегральна соціально-психологічна характеристика педагогічного колективу, що проявляється у злагодже-

ності функціонально-рольових очікувань, ціннісно орієнтованій єдності, ідентифікації та адекватній відповідальності за успіхи та невдачі в сумісній діяльності. Рівень групової згуртованості (методика К. Сішора) вищий середнього та вищий у всіх досліджуваних школах. Тобто колектив, що має єдину мету, гуртується задля її виконання.

Рівень задоволення працею у всіх школах, де проводився експеримент, достатньо високий або високий. Зважаючи на інші результати дослідження, можемо припустити можливість надання соціально очікуваних відповідей респондентами.

За даними інтегральної самооцінки рівня розвитку групи як колективу (Л. Почебут), маємо достатньо зрілий або зрілий педагогічний колектив у підготовці до діяльності, в організованості, активності, згуртованості, інтергративності, референтності; зрілий – у спрямованості діяльності. Отримані дані засвідчують чітку організацію навчального процесу, об'єднання вчителів задля досягнення мети діяльності.

На думку В. Т. Циби, в групі панує структурована колективна свідомість і колективний емоційний настрій, що утворюють особливий психологічний стан, який називають соціально-психологічним кліматом групи. У школі, як і в інших великих колективах, соціально-психологічний клімат складається з мікроклімату у малих групах цього колективу. Наприклад, малими групами у школі виступають окремі класні колективи, педагогічний колектив, колектив батьків класу або загалом школи, колектив технічного персоналу, їдальні та ін. Сукупність цих мікрокліматів і складає загальний соціально-психологічний клімат школи. Але метою даного дослідження є лише педагогічний колектив як мала група, тому вивчався соціально-психологічний клімат лише цієї групи.

За середніми даними методики Є. Рогова та Б. Паригіна “Соціально-психологічний клімат”, отримано такі результати. Емоційний компонент клімату складає 0,526, що визначається як позитивний, а от когнітивний (0,263) та поведінковий (0,210) компоненти розглядаються як невизначені. Індекси групової оцінки щодо праці в цілому (0,816), санітарно-гігієнічних норм (0,394), відносин з керівником (0,710), можливість підвищення кваліфікації (0,737), різноманітність роботи (0,737), організація роботи (0,816) визнані задовільними. “Вузькими” місцями виступають питання матеріальної

бази (-0,605) та заробітної плати (-0,631), які не можуть вирішитися в окремі школі, а залежать від фінансування освіти взагалі. Оцінюючи якість керівника за п'ятибальною шкалою, педагоги визначили середній бал – 3,7–4,8. Тобто, вони вважають, що керівник є професійним вчителем і директором, але турбота про людей не є основним критерієм його діяльності. Вважаємо, що такі оцінки не можуть бути об'єктивними в оцінюванні колективом керівника.

Загалом перший етап емпіричного дослідження свідчить про доброзичливу, організовану працю педагогічного колективу. Спостереження за колективами виявило відсутність конфронтації, продуктивне розв'язання конфліктів на соціальному рівні, коли респонденти знають, що за ними спостерігають, або коли адміністрація присутня на опитуванні (незалежно від того, що листи опитування не підписуються і здаються у довільній формі). Проте дискомфорт, відчуття відчуженості з'являються, коли респонденти сам на сам малюють або складають казку. Можна припустити, що творча сумісна діяльність частково послаблює захисні механізми та дає можливість досліднику виявити ті реакції, які добре приховуються за внутрішнього контролю.

Дослідження виявило наявність проблем, які сучасна школа не може вирішити, зокрема, відновлення значущості педагогічної діяльності для самих вчителів та суспільства. Групові процеси в ході дослідження розкрили деякі тенденції взаємозв'язку соціально-психологічного клімату педагогічного та учнівського колективів. Так, якщо в педагогічному колективі доброзичлива атмосфера і соціально-психологічний клімат сприятливий, то учні почувають себе комфортно у школі. Цікавим є спостереження за колективами однієї зі шкіл Запорізької області: колектив учителів “лихоманить”, але опитування засвідчують наявність позитивної робочої атмосфери. Індикатором несприятливого соціально-психологічного клімату тут виступили учні (в малюнках, казці та реакціях). Вчителі “стояли до останнього”, але в приватних бесідах все незадоволення висловили відкрито, бо адміністрація не хотіла цього чути. У школах сільської місцевості вчителі більш відкриті для спілкування, адміністрація “ближча” до педагогічного колективу, труднощі переживають та долаються разом, що зменшує напругу в колективі, динамічні процеси не затягуються. Школи з великою мотивацією до успішності (гімназії, школи-гімназії) головними завданнями

вважають навчання, збереження престижу школи, тому особисті взаємини в колективі мають діловий характер, продуктивність праці вища, але спостерігається розподіл колективу на малі групи за інтересами.

Дані емпіричного дослідження засвідчують наявність взаємозв'язку між рівнем розвитку колективу як групи та соціально-психологічним кліматом у школі.

Сучасна школа – це далеко не той казковий острівець знань, яким вважали його педагоги та учні минулих років. Постійне реформування школи, зміна навчальних пріоритетів та інші інновації з боку держави на фоні підвищення вимог до професійної діяльності вчителів та малі, порівняно з середнім по країні рівнем, зарплатні призводять до постійного стресу працівників освіти, що позначається не тільки на здоров'ї вчителів, а й на якості надання освітніх послуг.

Емпіричне дослідження педагогічних колективів як малих груп виявило низку проблем освітянського простору. Доведено, що успішність професійної діяльності вчителя залежить не тільки від професійних навичок, а й від соціально-психологічного клімату в колективі та школі. Розвиток педагогічного колективу як малої групи напряму залежить від вимог, що висуваються до колективу. На жаль, переважає ділове спілкування, колектив націлений на виконання навчальних завдань, при цьому не враховуються “людські” потреби вчителя. Навантаження вчителя унеможливує задоволення його власних потреб навіть вдома. Соціальна роль, яку він виконує, стає стилем життя, і людина не може збагнути, що є інший світ навколо. Професійна деформація сягає таких розмірів, що можна вести мову про “професійне вигорання”, і це не залежить від стажу педагогічної діяльності.

Якщо в школі існує якість спілкування або взаємодія поза навчальним процесом (наприклад гурток за інтересам), то вчитель почувається тут комфортніше, професійна деформація не має деструктивного характеру і, як наслідок, краще почуваються учні.

Спостереження за педагогічними колективами, аналіз малюнків свідчать про бажання вчителя “прикрасити” свої будні (малювання сонечка, квіточок, бджілок), однак глибинні почуття проявляються у виборі кольору (темно-синій, чорний, червоний), у відчуттях після малювання (не зручно, не подобається).

На нашу думку, соціально-психологічний клімат у школі залежить від характеру взаємодії з адміністрацією школи. Якщо керівник є не тільки формальним, а й неформальним лідером, то відносини в колективі доброзичливі, показники рівня розвитку колективу високі, в малюнках переважають яскравіші кольори, малюнки виконуються колективно, а не розрізнено на одному аркуші з чіткими індивідуальними межами малюнка, при обговоренні респонденти почуваються єдиною командою.

Виявлено взаємозв'язок між динамічними процесами у педагогічному колективі та соціально-психологічним кліматом школи. Характер взаємозв'язку, на нашу думку, залежить від рівня розвитку педагогічного колективу як малої групи та від специфіки неформальних міжособистісних відносин, що склалися у школі. Також зовнішнім фактором, що впливає на соціально-психологічний клімат школи, виступає державна політика щодо реформування освітнього простору.

2.4.2. Образ школи в уявленні педагогів та учнів

Школа як освітнє середовище має бути не тільки острівком знань, а й місцем, де формується людина, набуває соціальних навичок та розвиває свої здібності. Важливим фактором успішності є комфортне перебування дитини в школі, тобто від того, як почуває себе у школі учень, залежить мотивація його діяльності та розвитку. Неабияке значення має також соціально-психологічна атмосфера освітнього середовища.

На другому етапі дослідження використовувалися арт-терапевтичні методи, а саме: спільне складання казки та малювання образу школи. Арт-терапевтична діагностика не претендує на самодостатність, бо не має чітких інтерпретаційних меж. Кожен малюнок як результат творчості несе в собі архетипічний символізм та особистісні конструкти життєвого досвіду людини [Копитін, 2002]. Тому в процесі діагностики важливо уточнювати у респондента, що він мав на увазі, коли малював той чи інший символ; що відчував у процесі малювання, які почуття виникли після малювання, що хочеться змінити в малюнку. У груповому процесі малювання зважають на формальних та неформальних лідерів, хто скільки зайняв місця на спільному малюнку, як подобається загальний малюнок, де на малюнку і з яким символом респондент іден-

тифікує себе, який настрої після спільної творчої праці, що для кожного означають обрані кольори.

У кожній школі обирались по дві групи вчителів та учнів для роботи з малюнком. Нам було важливо порівняти малюнки і виявити спільні риси, що характеризували б соціально-психологічний клімат школи взагалі.

Під час малювання велось спостереження за тілесними реакціями респондентів. Після малювання кожен учасник розповідав про малюнок, чи подобається він в цілому, що можна на малюнку змінити. Арт-терапевтичні засоби дослідження спонукають респондента працювати зі своїм творчим продуктом. Це пом'якшує захисні механізми та висвітлює те, що респондент бажав би приховати. Під час малювання у різних респондентів з різних шкіл спостерігалася схожа реакція: спочатку обурення завданням, потім активний пошук “виходу” із ситуації (невербальний, бо розмовляти не дозволялось). Респонденти вибирали яскраві кольори, простір майже весь заповнювався. У більшості шкіл основний малюнок малювала одна вчителька, яка себе сама обрала лідером, а інші її підтримували і трохи допомагали. Це свідчить про те, що переважна маса вчителів займають пасивну позицію, йдучи за активними лідерами. Аналізуючи малюнок, кожен з них інтерпретував по-своєму те, що намальовано. Тут думки розійшлися, вчителі активно обговорювали результат. З одного боку, добре, що думки вільно висловлюються, а з другого – процес оцінки такої “спільної” діяльності більше скидався на оцінку того, хто здійснював весь процес малювання. Спостереження за тілесними реакціями кожного виявило часто пониклі долу очі, зниження голосу та зміну інтонації, що може характеризувати чи прихований страх, чи стримування своїх емоцій задля соціально бажаної поведінки (щоб ніхто не здогадався про що думаю). На запитання: “Де Ви на малюнку?”, – з майже 300 опитаних 75% відповіли, що їх тут немає. Уявлення про школу, де вони працюють не один рік, це інша історія, ніж їхні життя та робота. Респонденти не тільки не визначають свого місця в школі, а й не уявляють можливість вважати себе невід’ємною частиною шкільного колективу. Зважаючи на специфіку педагогічної діяльності, вчитель є індивідуалістом, лідером для учнів, тому, на нашу думку, складно ідентифікувати себе частиною колективу лідерів.

Багато вчителів пояснювали, що малюнок їм не подобається, треба було намалювати оптимістичніше. У школах, де соціально-психологічний клімат комфортний для учнів та вчителів, респонде-

нти з повагою ставляться до адміністрації, розуміють її контрольну функцію. Втім, майже всі учасники дослідження зауважували, що вільно висловлювати свої думки не бажано, треба робити лише соціально бажані для оточуючих дії (“боюся сказати щось неправильно, зачепити когось несправедливо (можуть бути наслідки), але якщо захочу або доведуть – скажу, взагалі я людина стримана”).

Аналізуючи відчуття респондентів, дослідники дійшли висновків: існують залежність учителів від свавілля адміністрації, небажання обстоювати свої інтереси, якщо вони суперечать думкам інших, ознаки професійної деформації; спостерігаються незадоволення трансформаціями шкільного життя, несприйняття змін; вчителі демонструють замасковане незадоволення станом речей, висловлюють бажання “замкнутися” у школі, відгородитися від решти бурхливого світу. Деякі респонденти, розповідаючи про малюнок, навіть не згадували, що намальовано образ школи: чи настільки витіснений зі свідомості цей факт, чи в житті відбуваються якісь важливіші для них події? Респонденти, що “забули” себе намальовати, згадували тему малюнка “Образ школи”, як сторонні спостерігачі. Це може свідчити або про витіснення травмуючого фактора (школи), або про відчуття своєї малозначущості в професійній діяльності. Близько 15% респондентів на запитання: “Де на малюнку Ви?”, – відповідали: “Я всюди”. Зважаючи на такі пояснення, можна припустити, що їм некомфортно у школі, вони тривожні, налякані якоюсь ситуацією чи бояться дати неправильну відповідь.

Загалом малюнки свідчать про небажання висловлювати справжні почуття та думки, наявність професійних деформацій. Респонденти намагалися справити враження, приховуючи свій стан (тілесні реакції це підтверджують). Малювання облич у сонця та квіток, бджілок навкруги сонця може свідчити про стійкий стан професійної деформації – перебування у віці дітей, яких респонденти навчають (вчителі молодших класів); чіткі межі малюнків засвідчують бажання захистити себе, закритися від світу, відокремити себе від нього (білий простір як невідомий світ). Присутні кольори неспокійні, агресивні, що, скоріше, характеризує нестабільний стан відносин у колективі, приховане роздратування [Бажин, 1978; Гавриленко, 1995; Лутошкин, 1979]. На амбівалентність почуттів до малюнка вказують і самі респонденти: радість та сум, сльози та тепло і т. ін. Можна констатувати, що в колективах динаміка групових процесів має конструктивно-деструктивний характер, тобто для колективу – це позитивні зміни, а для вчителів – по-

рушення цілісного уявлення про стабільність образу школи. Респонденти на малюнку, як у дзеркалі, відобразили всю складність взаємовідносин в школі: серед учителів, між учнями та вчителями, вчителями та адміністрацією [Базыма, 2007, Хломов, 2006]. Вчителі не зображають себе на малюнку школи (“мене тут нема, я десь в коридорі, я ще не прийшов до школи, я серед учнів”), школа зображується або образом учнів або будівлею, часто – святом останнього дзвоника (дослідження проводилося на початку та в середині навчального року і мріяти про його завершення принаймні було б зарано).

Педагоги при обговоренні зазначають, що спілкуються з більшістю колег, в основному, на педагогічних радах, але тісно спілкуються з колегами, що викладають споріднені предмети. Наприклад, помічено, що педагогічний колектив як мала група має чітку структуру та ієрархію, однак всередині неї існують формально-неформальні групи: вчителі молодших класів об’єднані як формально, так і неформально й виокремлюють себе з педагогічного колективу; вчителі “гуманітарії” можуть об’єднуватися між собою в малі групи за предметом викладання або за особистими уподобаннями; вчителі іноземних мов вважають себе елітою і тримаються відокремлено. В цілому спостерігається диференціація вчительського колективу за предметами, які вони викладають, навіть у неформальному спілкуванні.

Отже, узагальнюючи символіку малюнків педагогів, можна констатувати, що у педагогічних колективах має місце стійка професійна деформація, навіть у малюнках проявляється важливість та необхідність “правильної” відповіді, тобто бажаної для адміністрації, системи, а не для респондента.

Малюнки учнів теж мають свої характерні ознаки незалежно від школи [Потемкина, 2006], а саме: більшість учнів малюють школу чорними кольорами, з маленькими або великими вікнами (рами також чорні та товсті), двері шкіл викликають занепокоєння (насичені агресивні тони, широкі мазки), якщо не намальовано будівлі школи, то переважають дерева (з дуплами: пояснення – адміністрація, зображені яблука з черв’яками – це учні або тварини, що теж є учні школи). Майже всі 200 учнів з різних шкіл, котрі брали участь у дослідженні, відповідали, що їм незручно у школі, немає радості, боязко бути собою, існує страх оцінки себе як особистості. Тілесні реакції різноманітні: від радості в процесі малювання до суму та агресії. Небажання іти до школи зумовлено, на думку рес-

пондентів, не тільки завантаженістю навчальних програм, а й дискомфортом перебування у школі взагалі. Лише у двох з восьми шкіл, де проводилося дослідження, учні радо сприймали школу і себе в ній (сільські малі школи). Вчителі, респонденти цих шкіл, висловлювали розуміння трансформаційних процесів в освіті, необхідність по-іншому сприймати свою професійну діяльність, розвиватися разом з освітніми інноваціями. При цьому вчителі та учні на малюнках зображали себе, навіть якщо висловлювалось зауваження, що в школі незручно, не подобається. Тобто в малих сільських школах кожен член колективу є цінністю та надбанням школи. Можна припустити, що “камерні” колективи, де всі на виду, де неможливо заховатися за іншими, де складнішими є взаємовідносини, формують сприятливий соціально-психологічний клімат. Повага та взаєморозуміння існують тут між вчителями, учнями й батьками.

Аналізуючи казки, що складала вчителі та учні, ми дійшли висновку: віра у прекрасне майбутнє, у гарне завершення казки дає оптимізму, дає можливість “бачити” свої мрії. Наприклад, казки вчителів завершуються весіллям, а учнівські казки, в основному, розповідають про героїв-тварин, що долають всі перешкоди. Розглядаючи символізм казок, можна припустити, що інновації в освіті порушують звичний ритм професійної діяльності, вчителі шукають нові підходи до розуміння тих змін, які диктує реальність, бажають розуміння не тільки змін, а й їхніх носіїв, тобто адміністрації, відділів освіти та міністерських ухвал. Учні ж радо сприймають інновації, тому що їм це цікаво. Ригідність мислення, професійні деформації на фоні трансформаційних процесів та кризового стану освіти загалом спонукають до невдоволення своєю працею, собою.

Отже, зважаючи на низку зовнішніх факторів, можна припустити, що на даному етапі розвитку освіти існує проблема сприйняття нових змін учителями. Вони вже не бачать себе, як це було раніше, єдиними носіями культурного та освітнього надбання народу, а до ролі лише надавачів освітніх послуг ще не готові. В культурі українського народу традиційними є шанобливе ставлення, повага до вчителя, однак нині статус учителя як носія цінностей знівельовано. До того ж повага не може виникати на фоні мізерної оплати праці, школа не сприймається учнями як другий дім, це лише місце одержання освіти за загальним стандартом, тут некомфортно почуватися особистості. Однак специфічні зміни відбуваються повсякчас. Нерідко в сучасній школі трапляються вчителі, які не є справжніми професіоналами і навіть не хочуть змінювати себе. Соціальними ви-

токами цієї проблеми, на наш погляд, є погіршення економічного становища населення, особливо вчителів, яким роками не виплачувалась вчасно заробітна плата. Як наслідок, стрімко втратила престижність професія вчителя. До психологічних чинників професійної неспроможності можна віднести: нездатність змінюватися, вчитися, ригідність особистості, зумовлена психологічною реакцією на перетому, значною нервовою напругою, та інші стресозахисні реакції. Завданням психологічних служб у цьому зв'язку є проведення низки тренінгів для формування мотивації до змін, розвитку як професіонала, зниження професійних деформацій.

Статус учителя змінювався з часом. Нині вчитель – це професіонал, який добре виконує свої обов'язки, навчає та, по можливості, корегує наслідки сімейного виховання своїх учнів. Постає питання, чи стала менш скульптурною, більш звичайною, тобто суспільною “згадало”, що вчитель теж людина і потребує задоволення своїх життєвих потреб, як всі інші. З одного боку, відбувається нівелювання праці вчителя до рівня виконання своїх обов'язків, з другого – вчитель відчуває себе відповідальним за якість своїх послуг. Важливим для вчителя є відчуття належності до професійного педагогічного колективу, гордість за себе та колег, сприятливий соціально-психологічний клімат у школі.

2.5. Управлінська ланка освіти: вплив на групові процеси в школі

2.5.1. Тренінгова група як чинник професійного та особистісного зростання менеджерів освіти

Керівництво сучасним закладом освіти – це складна управлінська діяльність, що потребує знань із соціальної та організаційної психології, а також певних навичок і вмій. На жаль, при підготовці педагогів опануванню цих знань не приділяється достатньої уваги. Тому освітяни-управлінці вимушені навчатися шляхом спроб і помилок, шукати шляхи вирішення складних управлінських завдань без достатньої менеджерської підготовки. Слід зазначити, що коло проблем, які розв'язують сучасні управлінці закладами освіти, значно розширилось. Серед них найбільш складними є:

- істотне зниження статусу вчителя;

- зниження мотивації вчителів через низьку оплату праці;
- адаптація викладацького колективу до нових умов і стандартів освіти;
- розшарування викладацького, учнівського колективів за рівнем матеріального забезпечення;
- старіння викладацького складу через брак нового покоління вчителів;
- розпад видимої релігійної, ідейної, політичної єдності;
- створення альтернативних навчальних закладів, відсутність єдиного стандарту освіти;
- значне погіршення соматичного здоров'я школярів, що негативно впливає на засвоєння навчальних програм, особливо з огляду на значну інтенсифікацію навчального процесу;
- створення нової системи ідейно-виховної роботи;
- подолання негативних соціально-психологічних процесів у педагогічному колективі у зв'язку з реформуванням загальноосвітньої школи.

Потребують розв'язання й інші нагальні проблеми. Серед них: гендерна неврівноваженість викладацького складу; професійне “вигорання” і професійні деформації вчителів; створення мотиваційних програм для різних суб'єктів освіти; наукова організація навчального процесу; оптимальне поєднання творчого і традиційного підходів до викладацької діяльності тощо.

Необхідність запровадження нових форм підготовки та перепідготовки менеджерів також визначається особливостями сучасного освітнього середовища. Йдеться насамперед про реформування системи освіти та перехід від командно-адміністративної моделі до багатоваріантних моделей управління, високу особистісну та організаційну адаптивність керівника до мінливих умов динамічного розвитку суспільства, а отже, про необхідність формування психологічної готовності менеджерів закладів освіти (ЗО) до усвідомлення та оптимізації власних управлінських компетенцій.

З огляду на зазначене тренінгові заняття для менеджерів ЗО варто планувати таким чином, щоб розв'язання згаданих специфічних проблем поєднувалося з особистісним розвитком учасників. Серед можливих напрямів особистісного саморозвитку є:

- засвоєння знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення успішної управлінської діяльності;

- усвідомлення конструктивних і деструктивних особливостей керівних стилів учасників програми;
- неформальна взаємодія та обмін досвідом, що може мати психотерапевтичний ефект;
- супервізійна, коучерська підтримка керівників ЗО з питань організаційного консультування.

Слід зазначити, що менеджери закладів освіти часто поєднують управлінську та педагогічну діяльність. Це породжує специфічні психологічні проблеми, пов'язані з виконанням різних за змістом і структурою типів діяльності, зокрема, рольові та інtrarольові конфлікти, психоемоційне перевантаження, інші специфічні психодинамічні процеси. Останні стали предметом дослідження і висвітлення таких науковців, як Є. С. Рогов, В. А. Семеченко, Г. В. Дьяконов, Н. Н. Нечаєв, А. Е. Одінцева, Н. Н. Обозов, Н. П. Анікеева та ін.

Інтенсифікація ритму життя створює нові умови існування людини, в тому числі педагогів. Стрімка змінюваність світу стала характерною ознакою сучасного суспільства, і в цих умовах адаптивність як особистісна риса набуває надзвичайно важливого значення. Деадаптованість може бути причиною психологічних страждань і додатково ускладнювати професійну діяльність педагогів. Питання доцільності використання тренінгових програм як засобу підвищення адаптованості досліджували Е. Мілютіна, О. Г. Злобіна, А. А. Налчаджан та ін.

Управління закладом освіти – складний процес, який впливає на соціально-психологічну ситуацію у педагогічному й учнівському колективах. Забезпечення відповідності індивідуальних якостей керівника, стилю керівництва ЗО сучасним потребам освіти є необхідною умовою для формування позитивного соціально-психологічного клімату освітнього закладу. Саме ця інтегральна характеристика є запорукою успішності професійної діяльності педагогів, навчання школярів і студентів.

Дослідженню впливу психологічних особливостей менеджера ЗО, стилю його керівництва як важливих детермінант формування соціально-психологічного клімату приділялася достатня увага вітчизняних науковців. Різноманітні аспекти впливу управлінської діяльності на групові процеси в школі досліджували Н. П. Анікеева, Р. Х. Шакуров, Н. Л. Коломінський, Л. М. Кара-

мушка, Т. В. Панчук, Я. І. Шкурко, М. І. Байрамуков, Л. С. Возняк, В. І. Худякова, О. Ю. Кошинець, Ю. В. Погребняк та ін.

Дослідження Р. Х. Шакурова мало на меті виявлення впливу особливостей особистості і діяльності директорів шкіл на психологічний стан викладацького колективу та ефективність педагогічної праці. Іншим аспектом було визначення характерних особливостей взаємодії в ланках “директор – завуч”, “директор – педагогічний колектив”. Автор з’ясував, що найбільш складними для директорів є завдання, безпосередньо пов’язані з організацією і підтримкою стабільності навчально-виховного процесу. Це проблеми дисципліни, забезпечення виконання прийнятих рішень, координація дій учителів, стимулювання їхнього професійного зростання тощо [Шакуров, 1990]. Завдяки кореляційному аналізу автором було виявлено взаємозв’язок між особливостями особистості і діяльності директора школи та комфортністю вчителів (наявність психологічної підтримки у педагогічному колективі, об’єктивність оцінювання роботи, добровільна участь у різних заходах, творча атмосфера, організованість навчального процесу тощо). Переважно ці показники корелюють із такими особистісними якостями директора ЗО: колегіальність у роботі, чутливість до проблем підлеглих, повага і підтримка престижності статусу членів педагогічного колективу.

Н. П. Анікеева в своїх працях досліджувала складові соціально-психологічного клімату та його прояви в педагогічних колективах [Аникеева, 1989]. За визначенням автора: “Соціально-психологічний клімат – це емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображаються особисті і ділові взаємовідносини членів колективу, які визначаються їхніми ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами”. Серед детермінант формування специфічного СПК було виокремлено:

- стиль керівництва;
- специфіку функцій колективу;
- особливості розподілу праці;
- географічні та кліматичні умови;
- ступінь ізольованості колективу від широкого соціального середовища;
- віковий і статевий склад.

Іншим важливим аспектом, який розглядає автор, це вплив СПК педагогічного колективу на відповідний клімат шкільних кла-

сів як малих груп. Тобто психологічні особливості особистості менеджера ЗО впливають на всі ланки закладу освіти.

Н. Л. Коломінський дослідив соціально-психологічний аспект психології менеджменту в освіті. Ним запропоновано соціально-психологічну концепцію міжособистісної професійної взаємодії, виокремлено такі категорії: психологічна компетентність менеджера освіти, соціально-психологічний клімат, конфлікт, стиль керівництва. Автор стверджує: “Психологічна компетентність менеджера ЗО – це необхідний і достатній обсяг та рівень знань, вмінь і навичок з психології, які забезпечують успішне виконання ним своїх професійних функцій” [Коломінський, 1993].

В результаті дослідження було виявлено недостатню психологічну компетентність більшості керівників освіти, що брали участь у дослідженні. Головними недоліками є відсутність, неповнота знань або слабе знання управлінцями психології управління, психологічних особливостей керівництва та лідерства, розвитку особистості тощо.

До особливостей менеджменту освіти Н. Л. Коломінський відносить:

- спрямованість управлінського процесу до людини;
- значна залежність результату від психологічних якостей суб’єкта (керівника, колективу керівної установи, педагогічного колективу тощо);
- залежність (більш значуща, ніж в інших галузях) результату від соціально-психологічних феноменів, породжених міжособистісною професійною взаємодією (соціально-психологічний клімат, конфліктність, лідерство, стиль керівництва тощо), а також дією таких соціально-психологічних механізмів впливу, як переконання, навіювання, наслідування, долучення;
- фемінізованість об’єкта управлінського впливу (колективу, закладу, установи освіти) із проявом позитивних і негативних з погляду управління особливостей жіночої психології;
- амбівалентність ставлення працівників освітнього закладу до керівників;
- залежність результату діяльності менеджера від кількості таких чинників, які виходять за межі його регульовального впливу та влади тощо [Коломінський, 1992].

Т. В. Панчук значну увагу приділила мотивації вдосконалення управлінської діяльності директорів шкіл. Так, було визначено особливості прояву різних видів активності директора школи у процесі виконання ним управлінських функцій залежно від типу мотивації управління. Здійснено також типологізацію директорів шкіл на підставі виокремлення рівнів професійно-пізнавальної активності. Отже, поведінка керівників педагогічних закладів диференціюється за трьома типами: “репродуктивний”, “інноваційно-репродуктивний”, “інноваційно-творчий” [Панчук, 2002].

Я. І. Шкурко досліджувала вплив комунікативних особливостей жінки-керівника закладу освіти на ефективність управлінської діяльності. Виявлено високу ефективність управлінської діяльності директорів шкіл незалежно від статі, що зумовлено використанням демократичного та комбінованого стилів керівництва. Проте найбільш ефективна діяльність тих управлінців (як чоловіків, так і жінок), які використовують комбінований стиль керівництва. Показники ефективності цього стилю для директорів шкіл різної статі істотно не відрізняються. Найменш ефективний у застосуванні для жінок-керівників ліберальний стиль керівництва, тоді як для чоловіків – авторитарний [Шкурко, 1998].

В. І. Худякова дослідила психологічні особливості соціальної перцепції в управлінській діяльності керівника середньої загальноосвітньої школи і визначила можливості її оптимізації для підвищення ефективності роботи директора школи. В результаті дослідження доведено, що соціально-перцептивні характеристики менеджера ЗО впливають на ефективність управлінської діяльності і, як наслідок, на групові процеси в школі [Худякова, 2000].

О. Ю. Кощинець на основі дослідження дійшла висновків про те, що об’єктивною необхідністю вдосконалення праці керівників загальноосвітніх шкіл є підвищення ефективності їхньої соціально-психологічної підготовки, розробка її засобів і методів. Вона акцентувала важливість ролі соціально-психологічних якостей керівника загальноосвітньої школи, його комунікативного потенціалу в реальній управлінській практиці [Кощинець, 2000]. Дослідниця переконливо довела, що своєрідність прояву комунікативного потенціалу керівника загальноосвітньої школи визначає специфіку його управлінської діяльності, значною мірою зумовлюючи ефективність управління.

Л. В. Никоненко стверджує, що соціально-психологічна ситуація в організації часто відображає інтрапсихічні конфлікти керівника шляхом передання паралельних процесів. Імовірними причинами цього вона вважає:

- реальне або уявне (у вигляді внутрішніх образів) просторове розташування учасників групи;

- нерівномірність сприйняття комунікацій. Комунікації згори – донизу більш ефективні, ніж знизу – догори. Напевне, можна виокремити діапазони коефіцієнтів сприйняття інформації (знизу – догори та згори – донизу), притаманні авторитарним, демократичним, ліберальним системам;

- можливість і повноваження керівника застосовувати санкції, виключати з групи або, навпаки, заохочувати тих, хто “сприйняв” паралельний процес;

- розповідь наративних історій. Завдяки другій сигнальній системі слухачі або глядачі відтворюють в уяві ситуацію з усіма її психологічними, психофізіологічними, географічними контекстами і сприймають її, як реальну;

- “заразливість” деяких емоцій тощо [Никоненко, 2008].

Таким чином, формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі є надзвичайно важливим аспектом управлінської діяльності менеджера ЗО. СПК є одним із найважливіших аспектів професійної діяльності особистості, оскільки безпосередньо впливає на працездатність і почуття задоволення від праці. Формування СПК залежить від декількох факторів, зокрема:

- стиль керівництва ЗО;

- міжособові стосунки в колективі (у тому числі з керівником ЗО);

- вплив довкілля (санітарно-гігієнічні умови, технічні засоби, дизайн робочого приміщення, наявність особистої зони тощо);

- організація праці;

- система стимулювання працівників (якість і кількість прогладжувань, матеріальні заохочення, можливість отримувати додаткову освіту тощо).

Отже, переважну більшість можливостей формування СПК педагогічного колективу мають директори, завучі шкіл. Соціально-психологічні характеристики (комунікативні, соціально-перцепційні, мотиваційні, гендерні тощо), притаманні менеджеру ЗО, без-

посередньо впливають на групові процеси в керованих ним організаціях. Оптимізація соціально-психологічного клімату як інтегративного прояву групових процесів, неможлива без підвищення особистісного, творчого, управлінського потенціалу менеджера ЗО. Тренінгові програми, спрямовані на його розвиток, уможливають оптимізацію групових процесів у закладах освіти.

2.5.2. Психологічні особливості групової динаміки у тренінгових групах для менеджерів освіти

Система освіти з притаманною їй корпоративною культурою впливає на свідомі і несвідомі дозволи та заборони, що мають місце в освітніх закладах. Менеджери ЗО є активними творцями норм, принципів, культурних засад діяльності в керованих ними закладах та виступають у ролі їх носіїв і трансляторів для освітянської спільноти. Тому формування конструктивних настанов, поведінкових моделей, професійних компетенцій має важливе значення для успішного функціонування ЗО. З огляду на зазначене здійснювалося дослідження особливостей групової динаміки в тренінгових групах.

Протягом 2006–2008 рр. на базі Київського міського педагогічного університету ім. Б. Д. Грінченка, Інституту лідерства, освітнього законодавства і політики нами було реалізовано 10 тренінгових програм для менеджерів ЗО. Так, 6 тренінгів проведено на курсах підвищення кваліфікації (КМПУ), 4 з них для студентів, що навчаються за спеціальністю “Управління навчальним закладом” (дистанційна форма навчання, групи 1–4). Одне тренінгове заняття було проведене в межах науково-практичної конференції “Творчий діалог школи і науки” (м. Канів, 18 квітня, група 5), решта – на курсах підвищення кваліфікації (групи 6–11). Загальна кількість учасників – 204 особи. Цільовою аудиторією були:

- директори загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл;
- заступники директора з виховної роботи;
- заступники директора з питань господарства;
- керівники методичних шкільних об’єднань;
- студенти дистанційної форми навчання за спеціальністю “Управління навчальним закладом”;
- методисти районних управлінь освіти.

В реєстраційній анкеті пропонувалося надати відповіді за такими пунктами: прізвище, ім'я, по батькові, стать, вік, педагогічний стаж, посада, стаж роботи на керівній посаді. На жаль, далеко не всі реєстраційні анкети містили потрібні дані. Процедура збирання матеріалів була дещо ускладнена. З причини відмови адміністрації не було можливості проводити відео- та диктофонні записи. Тому за роботою групи спостерігав тренер, а результати спостереження фіксувалися. До того ж на заваді стали острахи учасників, незважаючи на запевнення тренера про збереження конфіденційності як однієї з умов проведення експерименту. Саме з цих причин, на нашу думку, значна кількість анкет містила неповні дані. Навіть те, що групи були збірні (представники різних районів, ЗО), тренер був зовнішнім фахівцем і не мав контактів з безпосереднім керівництвом учасників, не нейтралізувало побоювань. Цей факт, на наш погляд, є одним із проявів групової динаміки, притаманної ЗО. Тому в подальшому у дослідженнях варто застосовувати такі методи і стратегії діагностування, які б давали змогу нейтралізувати страхи респондентів.

Слід зазначити, що студенти дистанційної форми були представлені так: значна частина (близько 35 %) поки що не працюють на керівних посадах і навчання розглядають як додатковий ресурс для кар'єрного зростання. Решта посідають керівні посади.

Тематика тренінгів охоплювала такі проблеми:

- впровадження реорганізацій у закладах освіти (психологічні аспекти) (8 тренінгів);
- профілактика професійного “вигорання” працівників закладів освіти (2 тренінги);
- командоутворення (1 тренінг).

Тривалість кожного тренінгу – 6 годин, тренінгові групи відкриті. Методи дослідження – анкетування, спостереження, аналіз продуктів спільної діяльності, напівструктуровані групові інтерв'ю.

Групова динаміка у тренінгових групах розглядалася нами як діагностичний матеріал і важливий інформаційний ресурс, який відбиває психодинамічні процеси в ЗО, де працюють учасники тренінгів. Ми вважаємо, що фрактальність соціальної системи є необхідною умовою її життєдіяльності і слугує взаємоузгодженню окремих структурних елементів. Фрактальність соціальної системи

забезпечується завдяки підпорядкуванню її нижчих підструктур вищим ієрархічним рівням. Тренінгові групи для менеджерів ЗО, що проводилися під час курсів підвищення кваліфікації, дистанційного навчання за спеціальністю “Управління навчальним закладом” є окремими підсистемами системи освіти в цілому. Це дає нам можливість стверджувати, що прояви групової динаміки під час тренінгів відбивають психодинамічні процеси, притаманні системі освітянських закладів.

Як зазначалося, динамічні процеси в тренінгових групах залежать від низки чинників, а саме:

- теоретичної позиції та професійних навичок тренера;
- особистості тренера;
- складу тренінгової групи (вік і стать учасників; професійний досвід тощо);
- культурологічних особливостей учасників груп;
- принципів формування групи (відкрита або закрита група);
- особливостей побудови тренінгової програми (наприклад: часова тривалість; специфічний підбір вправ; комбінація видів групової взаємодії тощо).

Розглянемо детальніше окремі особливості складу тренінгових груп, які істотно впливали на характер внутрішньогрупової взаємодії, та проблеми, що виникали.

Розподіл за статтю (16 учасників експерименту чоловіки, решта (188) жінки) підтвердив гендерну диспропорційність, притаманну системі освіти (див. табл. 2.2).

Переважає більшість управлінців освітянських закладів і педагогів – жінки. Цей факт не може не впливати на групову динаміку освітянських закладів. Нижче розглянемо окремі аспекти цього впливу, виявлені під час тренінгів.

“Конкуренція за чоловіків”. У тих групах, які мали у своєму складі чоловіків (9 із 11) спостерігалася більш-менш виражена конкуренція за присутність чоловіків у підгрупах, які формувалися тренером. У разі, якщо в одних підгрупах були представлені кілька чоловіків, а в інших – тільки жінки, мали місце образи у формі вербальних заяв: “В нашу групу також чоловік потрібен! У них кілька, а в нас – немає ні одного!”. Як наслідок, у двох групах відбулося добровільне переформатування підгруп, що зумовило рівномірний розподіл чоловіків.

Гендерний розподіл у тренінгових групах

Кількість	Група 1	Група 2	Група 3	Група 4	Група 5	Група 6	Група 7	Група 8	Група 9	Група 10	Група 11
жінок	21	17	19	17	18	17	16	12	16	15	20
чоловіків	1	1	1	2	0	3	1	0	3	2	2
всього	22	18	20	19	18	20	17	12	16	17	22

“Жіноче щастя” як тема групового обговорення ідентифікована у восьми з 11 груп (хоча особистісні проблеми не включалися до тренінгових програм). Учасники висловлювалися про складнощі пошуку гідної пари для молодих жінок-педагогів, одиноких (вдів, розлучених). Інтенсивність обговорення варіювалася. Інколи це була проста констатація факту, що чоловіків у школі не вистачає. У двох групах ця тема стала однією з найбільш емоційно насичених (саме в них відбулося переформування підгруп).

“Сприяння чоловічому лідерству” притаманне всім тренінговим групам, в яких були чоловіки. Чоловіки частіше представляли результати групової роботи, навіть якщо під час роботи активнішими були жінки. У тривалості виступів чоловіки також мали перевагу.

“Бажання підтримувати і прощати” виявлялося під час розмов, де акцентувалося на тому, що “чоловікам дуже складно”. Турбота на побутовому рівні виражалася у забезпеченні зручного місця, їжі, а також в активному обговоренні проблемних ситуацій, запропонованих чоловіками. В одній із тренінгових груп це призвело до негативної групової динаміки і прихованого конфлікту. Тренером було ідентифіковано і перервано гру “Чому б Вам не...? – Так, але...”. Один з учасників запропонував свою проблемну ситуацію для обговорення, що стало сигналом до масового “порятунку”. Це проявилось у семи-восьми запропонованих варіантах виходу із ситуації, які були відхилені з різних причин. Тренером були надані такі пояснення: “Далеко не всі професійні складнощі можна розв’язати під час групової роботи за 6 годин. Ви отримали декіль-

ка варіантів виходу з Вашої ситуації. Їх осмислення, можливо, потребує більше часу і додаткової консультації організаційного консультанта”. Обговорення було припинено, але значно зросла кількість протестних реакцій (читання жіночих журналів під час роботи, відмова виконувати інтерактивні вправи тощо). Втім, рятивна поведінка може зумовлюватися й іншими причинами (наприклад, особливостями українського соціуму; ознаками професій типу “людина – людина” тощо) і потребують додаткового з’ясування.

Віковий розподіл учасників у тренінгових групах (див. табл. 2.3) також мав вплив на характер групової динаміки в них. Наприклад, для студентів дистанційної форми навчання (групи 1–4), де значною мірою були представлені молоді (порівняно з іншими групами) учасники, болісною виявилася тема взаємодії із представниками старшого покоління. Учасники зазначали, що впровадження нових форм роботи наражається на психологічний опір з боку колег пенсійного та передпенсійного віку.

Таблиця 2.3

Віковий розподіл учасників у тренінгових групах

№ групи	Вік					
	25–35	35–40	41–45	46–50	51 та старші	не зазначено
1	9	12	5	-	-	1
2				-	-	18
3				-	-	20
4				-	-	19
5	-	1	1	4	6	-
6	-	2	5	3	5	3
7	-	1	6	5	4	4
8	-	2	5	4	6	-
9	-	-	5	5	4	2
10	-	2	3	5	4	3
11	-	3	7	4	3	5

В інших групах (7, 11, 6) ця тема також обговорювалася, але мала біполярний характер. Можна було виокремити дві підгрупи з умовною назвою “молодь” та “старше покоління”. Виступи першої

здебільшого присвячувалися “пасивності, небажанню старших колеґ щось мінати у своїх підходах до роботи”. Представники “старшого покоління” наполягали на тому, що радянська система освіти була найкращою у світі. Слід зауважити, що певна частина учасників груп “46–50”, “51 та старші” також відзначали наявність проблем у здійсненні керівництва працівниками пенсійного та передпенсійного віку, які розв’язуються чи то директивними методами, чи то шляхом переконань. В якості інтервенції тренером було обрано стратегію обговорення вікових особливостей побудови професійних перспектив, які значно різняться для “молоді” і “старшого покоління”. У перспективах молоді переважає орієнтація на майбутнє, а старшого покоління – підбиття підсумків і згортання професійної діяльності. Усвідомлення болісності процесів для старшого покоління призвело до “інсайтної паузи” у всіх групах, у деяких з’явилися сльози на очах. Згодом групи переходили до обговорення конструктивних шляхів взаємодії із “старшим поколінням” задля інтеграції його представників у динамічні сучасні процеси. Можливостей для дослідження соціодрами внаслідок часового обмеження і щільності тренінгової програми, на жаль, не було. Тому, на наш погляд, при подальшому плануванні тренінгових програм варто передбачати додатковий час для проведення цього виду групової роботи.

У восьмій групі тема “конфлікту поколінь” проявилася у вигляді конкуренції між директором школи та заступником директора з виховної роботи, які брали участь у конференції та тренінгові. Публічні зауваження, переривання виступів, з’ясування, хто у школі головний і хто більше працює, були помітні для присутніх. Ця тема тренінгу органічно поєдналася з темою “Взаємодія між директорами і заступниками”. Остання значною мірою пов’язана з темою віку – кар’єрний ріст потребує часу. Молодих директорів шкіл обмаль, для перспективних молодих фахівців шлях до директорської посади забезпечує тривале перебування у ролі заступника директора. На жаль, в анкетах значна кількість учасників не позначили посади, що обіймають. Тому кореляція конфліктів “молоді – старші” і “заступники – директори” потребує подальшого з’ясування.

“Керівники – підлеглі” як тема групових дискусій була найбільш значущою для груп підвищення кваліфікації (групи 6–11). До цих груп входили директори, заступники директорів навчальних закладів. Тема професійних стосунків між “керівниками – підлеглими” виявилась достатньо болісною і викликала бурхливі дискусії. Ось розповідь учасниці тренінгу: “Мене поважають в родині, колеги. Але доводиться стикатися з приниженням з боку керівництва. Як тільки мене призначили директором, я взяла участь у перших зборах директорів шкіл. Головуючий зборами сказав одній жінці (директору школи): “Ви, (ім’я, по батькові) вставайте і йдіть підмітати листя”. Жінка літнього віку встала і пішла. Я сиділа, втиснувшись у стілець і думала: “Боже, це і мене так можуть публічно принизити. Втиснулась у стілець і сиділа тихо ...”. Коли тривала розповідь змінилася постать учасниці (голова втиснулася в плечі, жінка згорбилася, руки заховала під стіл).

Розповідь іншого учасника: “Це таке приниження, коли мене, директора школи, викликають тримати свічку на честь приїзду (ім’я посадової особи). Свічку треба було запалити о 15-й години, нас телефонограмою викликали на 12.00. Ми три години стояли на морозі, чекали приїзду. Невже я, директор школи, не можу прийти вчасно? Навіщо так принижувати?”. Натомість в іншій частині тренінгу учасники розповіли, що з вищим керівництвом у присутніх чудові стосунки і в цій сфері все гаразд. Коли ж тренер згадав ситуації приниження, про які розповідали учасники, всі зникливі та деякий час мовчали. Оговтавшись, зізнавалися, що розуміють керівництво, адже на нього також здійснюється тиск. Один з учасників дав такий коментар: “Мій керівник інколи телефонує мені з проханням взяти участь у якомусь заході, а в нього голос бринить. Я розумію, що на нього також тиснуть, йду і беру участь у заході заради нього як людини...”. Інші учасники з ним погодилися. Про наявність тиску засвідчує такий вислів директора: “Я є буфером між райвно та вчителями”. Тренінг виявив відсутність достатнього рівня розуміння, спілкування, підтримки учасників як з боку колег, так і з боку керівників. Позиція між керівництвом і вчителями була окреслена учасниками як складна й емоційно виснажлива.

Обговорення теми взаємодії “директор – заступник” мало свої особливості. Директори, що брали участь у тренінгах, розповідали про себе як про демократичних і прогресивних керівників. Але учасники, що обіймають посади заступників, розповідали про придушення ініціативи та обмеження сфер діяльності. Навіть якщо заступник відгукувався про свого директора і професійні стосунки з колегами позитивно, конфліктність усе ж відчувалася. “Я давно пропоную директору провести реорганізацію і зробити нашу школу спеціалізованою, але він відмовляється. Коли будеш директором – будеш робити, що завгодно!” У п’ятій групі, окрім описаної вище взаємодії між директором та заступником ЗО, тема стосунків з керівництвом також викликала дискусії (показово, що учасники вели їх стоячи, хоча під час попередніх і наступних сиділи у колі). Тема дискусії – постійні перевірки з боку освітянського і міського керівництва. Учасники розповідали про перевірки як засіб контролю і покарання: “Як тільки заплануєш щось зробити – одразу починають перевіряти”.

Про наявність подвійних комунікацій йшлося і в інших групах. Обговорення способів комунікації в школах (за ініціативи учасників тренінгів) займало одне з центральних місць. Характерні висловлювання: “Ініціатива придушується!”, “Пиши не пиши, говори не говори – нічого не зміниться”; “Наші плани неможливо впровадити в життя, на них не звертають уваги. Надходять вказівки зверху, все своє кидаєш”. На запитання: “Чи були спроби здійснювати планування спільно з представниками райвно і які були результати?” отримано таку відповідь: “Плануємо, відсилаємо, узгоджуємо, а потім ці плани ідуть до смітника. Тільки для звітності вони й потрібні!”. Обговорення тем комунікації, планування знайшло такий відгук, що більшість учасників (досі врівноважені та стримані) почали розмовляти голосно, перебивати або доповнювати один одного. Емоції, що спостерігав тренер, були такими: роздратування, образи, в очах деяких осіб (жінок) бриніли сльози. Значно посилилася жестикуляція, деякі учасники вставали, змінювався колір їхніх облич. Один учасник, підсумовуючи обговорення, сказав: “Хоч тут виговоримося!”. Ця фраза часто повторювалася

під час неструктурованих групових інтерв'ю на інших етапах дослідження.

Страх активності мав ще один прояв у дев'яти груп з 11-ти. Процедура тренінгу передбачає обов'язковий блок знайомства групи і тренера, презентацію програми і вироблення правил групової роботи. Тільки у двох групах учасники пропонували якісь варіанти правил, які були б зручними для роботи учасників. Незважаючи на активні заохочення тренера і пояснення на кшталт: “Ми працюємо разом, правила сприятимуть вашому комфорту і продуктивній роботі. Якщо тільки тренер запропонує свої правила, то буде зручно йому. Що буде зручно для вас?”.

Описані епізоди свідчать про наявність подвійних комунікацій притаманних закладам освіти, що впливає на стиль поведінки учасників. Подвійна комунікація стосується теми “активність – пасивність”. Свідомий рівень комунікацій проявляється у вигляді дозволу та заохочення активності, несвідомий рівень – заборона, страх активної поведінки. Порушення вертикальних та горизонтальних комунікаційних зв'язків системи освіти (наприклад: директори – заступники з виховної роботи – методисти – вчителі), призводить до неузгодженості дій та зниження мотивації суб'єктів освіти. Особливо неузгодженим є канал комунікацій “знизу-догори”, що часто гальмують позитивні наміри як керівників, так і підлеглих.

Було констатовано, що одну особливість – **заборона на прояви агресії та негативних емоцій** (стосовно навчального процесу, учнів, керівництва, тренера). Є сфери, в яких ця заборона діє найбільш наочно: стосунки з керівництвом, агресія стосовно школярів. Під час роботи у сьомій групі було виконано групову вправу задля дослідження психологічних особливостей суб'єктів освіти (менеджери, педагоги, діти, батьки). Хоча було створено чотири підгрупи для виконання завдання, групу учнів учасники проігнорували, бажаючи досліджувати її не було. Після виконання вправи цей епізод, за ініціативи тренера, став предметом обговорення. “Хто є головним суб'єктом навчального процесу?”, “Чому категорія школярів не викликала зацікавленості?”. Усвідомлення факту ігнорування групи учнів спочатку призвело до розгубленості, по-

диву (“Дітей забули!”), а потім до спроб захищатися й обґрунтувати таке рішення як доцільне. Дискусії точилися навколо теми емоцій, які викликають учні. Висловлювання учасниці: “Ми не маємо права говорити про дітей погане, не маємо права не проявляти емоції щодо батьків та дітей” знайшли відгук та підтримку групи. Висловлювалися й такі думки: “Інколи терпиш, терпиш, а потім як зірвешся...”. За термінологією транзакційного аналізу, це прояв ретнетних емоцій, збирання купонів. Тому обговорення принципів емоційної грамотності як засобу попередження професійного “вигорання” було логічним продовженням дискусії.

Врахування зазначених особливостей групової динаміки при підготовці тренінгових програм для менеджерів освітніх закладів дасть змогу уникнути негативних процесів під час тренінгів.

ВИСНОВКИ

В результаті проведеного дослідження у монографії здійснено узагальнення наукового доробку вітчизняних та світових учених з вивчення соціально-психологічних проблем групової динаміки та її закономірностей. Розроблено концептуальний апарат дослідження та соціально-психологічну модель групової динаміки, що спираються на чинники групової свідомості та групового несвідомого. Визначено чинники ефективного групоутворення як середовища розвитку дитини, ризику та ресурси внутрішньогрупової та міжгрупової динаміки в малих групах. Досліджено соціально-психологічний клімат освітнього середовища в умовах реформування загальноосвітньої школи як фактор формування творчої особистості. Розроблено рекомендації щодо оптимізації соціально-психологічного клімату в школі в умовах переходу до профільного навчання.

Вирішення зазначених завдань дало можливість окреслити напрями науково-дослідної роботи, реалізовані в межах індивідуальних тем. Це насамперед визначення чинників групової динаміки в межах інтерактивної рольової соціально-психологічної парадигми; з'ясування ролі взаємодії батьки – діти як чинника формування соціально-психологічного клімату в школі; вивчення психологічних механізмів групової динаміки в неформальних підліткових групах та дослідження впливу особистісних якостей неформального лідера на формування групової поведінки; визначення ролі творчості в умовах групової динаміки в малій групі та розробка психологічних принципів використання творчого потенціалу малої групи як ресурсу оптимізації освітнього процесу в школі; дослідження особливостей групової динаміки в тренінгових групах для менеджерів освіти з метою підвищення їхнього особистісного потенціалу; вивчення динамічних процесів у педагогічному колективі. Серед отриманих результатів – створення соціально-психологічної моделі групової динаміки, що спирається на чинники групового свідомого та несвідомого; виявлення закономірностей індивідуальних та колективних процесів творчості; розробка системи діагнос-

тики соціально-психологічного клімату та творчого потенціалу малої групи; складання навчальних та тренінгових програм для учнів, педагогів та менеджерів освіти.

Авторами розроблено та практично реалізовано програму експериментального вивчення процесів групоутворення, впливу групової динаміки на функціонування малої групи; узагальнено результати та створено соціально-психологічну модель групової динаміки в процесі групоутворення в умовах реформування освіти. Наукова новизна дослідження та теоретичне значення роботи полягають у розробці системи наукових уявлень про механізми групоутворення в освітньому середовищі на основі соціально-психологічної моделі групової динаміки, що спирається на чинники групового свідомого та несвідомого. Дослідження має також велике практичне значення, оскільки ефективність навчально-виховної роботи в школі значно зросте за умов оптимізації соціально-психологічного клімату в школі, що особливо актуально для групоутворення в умовах переходу до профільного навчання. Новітні соціально-психологічні технології роботи з малими групами, які ґрунтуються на розроблюваній теоретичній концепції, уможливають зниження ризиків використання ресурсів групової динаміки як у навчальній практиці, так і в тренінгових та психотерапевтичних групах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Абрик Ж.-К. Креативность групп: социальная психология / Ж.-К. Абрик; под ред. С. Московичи. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – С. 207–226.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1991. – 340 с.

Авдеев В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций / В. В. Авдеев. – М. : Феникс, 1992. – С. 30.

Аверина И. С. Вербальный тест творческого мышления “Необычное использование” : [пособие для школьных психологов] / И. С. Аверина, Е. И. Щепланова. – М. : Соборъ, 1996. – 60 с.

Алексеева М. Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя : [учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка] / М. Ю. Алексеева. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 88 с.

Амабайл Т. М. Как убить творческую инициативу: креативное мышление в бизнесе / Т. М. Амабайл; [пер. с англ.]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 9–35.

Аметова Л. А. Педагогическая технология использования арт-терапии в начальной школе : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук / Аметова Л. А. – М. : Моск. гос. откр. пед. ун-т, 2003. – 22 с.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 339 с.

Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина [пер. с англ. ; 7-е Международное изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 687 с.

Андреева Т. М. Социальная психология / Т. М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.

Андреева Т. М. Социальная психология / Т. М. Андреева. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 402 с.

Андриенко Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко. – М. : Академия, 2003. – 263 с.

Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе: библиотека зам. дир. шк. по учеб.-воспит. работе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

Антонов А. И. Судьба семьи в России XXI века / А. И. Антонов, С. А. Сорокин. – М., 2000. – 416 с.

Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) / Л. И. Анциферова // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 5–17.

Арт-терапия в эпоху постмодерна; под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Речь, Семантика-С, 2002. – 224 с.

Арт-терапия – новые горизонты; под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.

Афанасьев В. С. Девиантное поведение в условиях тотального кризиса: особенности, тенденции, перспективы / В. С. Афанасьев, Я. И. Гишинский // Образ мыслей и образ жизни. – М., 1996. – С. 147–162.

Бабаева Ю. Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Ю. Д. Бабаева. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 278 с.

Бажин Е. Ф. Изучение эмоционального значения цвета / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд // Психологические методы исследования личности. – Л., 1978.

Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. – СПб. : Речь, 2007. – 205 с.

Бевз Г. М. Технології навчання дорослих / Г. М. Бевз [упоряд.: О. Главник, Г. М. Бевз]. – К. : Главник, 2006. – 58 с.

Белінська І. А. Психологічні типи відхилень у розвитку особистості підлітків з алкогольної uzалежненої сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Белінська І. А. – К., 2000. – 20 с.

Белоус В. В. Своеобразие структур интегральной индивидуальности у старшеклассников в зависимости от сплоченности учебных групп / В. В. Белоус, И. Н. Дрокина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 128–137.

Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман ; [пер. с нем.]. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив. Психолого-педагогическое исследование / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд. Белорус. гос. ун-та, 1975. – 160 с.

Берн Э. Групповая психотерапия / Э. Берн [пер. с англ.]. – М. : Академический Проект, 2000. – 464 с.

Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология / В. М. Бехтерев. – Пг. : Колос, 1921. – 432 с.

Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

Бобнева М. И. Психологические механизмы регуляции социального поведения / М. И. Бобнева, Е. В. Шорохов. – М. : Наука, 1979. – 334 с.

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 172 с.

Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.

Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. – М. : Мысль, 1983. – 207 с.

Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика. Игры. Упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.

Бондар А. Д. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах подовженого дня / А. Д. Бондар, Б. С. Кобзар. – К. : Вища школа, 1985. – 303 с.

Боно Э. де. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.

Бразман М. Э. О дифференциации некоторых эмоциональных состояний методом измерения цветовой чувствительности / Бразман М. Э., Дорофеева Э. Т., Щербатов В. А. // Проблемы моделирования психической деятельности. – Новосибирск, 1967. – С. 171–174.

Бреслав Г. Е. Цветопсихология и цветолечение для всех / Г. Е. Бреслав. – СПб. : Б&К, 2000. – 212 с.

Бурмака Н. П. Психологічні чинники формування алкогольної адиктивної поведінки у підлітків та юнацтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Бурмака Н. П. – К., 2003. – 18 с.

Буш Г. Рождение изобретательских идей / Г. Буш. – Рига : Лиесма, 1976. – 127 с.

Бэрон Р. С. Социальная психология: ключевые идеи / Бэрон Р. С., Джонсон Б., Бирн Д. ; [4-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

Бэрон Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Бэрон Р., Керр Н., Миллер Н. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.

Вагин И. Тренинг лидерства / И. Вагин, А. Глушай. – СПб. : М. : Х. : Минск : Питер, 2002. – С. 9–186.

Васютинський В. О. З досвіду психологічного вивчення особливостей статевого самовизначення хлопчиків-підлітків з неповної сім'ї / В. О. Васютинський // Проблеми сімейного та статевого виховання дітей і учнівської молоді : наук.-метод. зб. – К., 1995. – С. 79–83.

Вачков И. В. Окна в мир тренинга: методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – С. 69.

Веселова Л. Г. Педагогические условия развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста в процессе эстетического

воспитания : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Веселова Л. Г. – Петрозаводск, 2006. – 18 с.

Виноградова Л. Г. Дітям з особливими потребами – нашу увагу і підтримку / Л. Г. Виноградова // Соц. захист. – 2001. – № 6. – С. 34–35.

Витакер Д. С. Группы как инструмент психологической помощи / Витакер Д. С. ; [пер. с англ.]. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2006. – 432 с.

Вікова психологія / [за ред. Г. С. Костюка]. – К. : Рад. школа, 1976. – 272 с.

Вознесенська О. Л. Арт-терапевтична майстерня як форма профілактики сімейних дисфункцій / О. Л. Вознесенська, М. Ю. Сидоркіна // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь : ПП Шмиголь, 2007. – С. 62–67.

Вознесенська О. Л. Використання арт-технологій в сімейній психотерапії / О. Л. Вознесенська // Простір арт-терапії: зб. наук. ст. / [ЦППО АПН України, ГО “Арт-терапевтична асоціація”; редкол.: В. А. Семиченко, А. П. Чуприков та ін.]. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 1. – С. 5–19.

Вознесенська О. Л. Виховний вплив арт-терапевтичних технологій на студентську молодь / О. Л. Вознесенська, Т. А. Тамакова // Зб. наук. праць. Випуск 35: “Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства”. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2003. – С. 186–189. – (Серія: Педагогічні науки).

Вознесенська О. Л. Гуманізація стосунків між поколіннями: досвід сімейної арт-майстерні / О. Л. Вознесенська, М. Ю. Сидоркіна // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / [АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін.]. – К., 2007. – Вип. 17 (20). – С. 193–27.

Вознесенська О. Л. Использование арт-терапевтических технологий в образовании и воспитании / О. Л. Вознесенська, Т. А. Тамакова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 2003. – № 21. – С. 34–39. – (Серія: Психологічні науки).

Вознесенська О. Л. Метод арт-терапии и его роль в развитии личности (по специальности психолог, психотерапевт, врач общей практики) / О. Л. Вознесенська, Т. А. Тамакова // Образование взрослых в современном развивающемся обществе: материалы международной научно-практической конференции, 18-19 ноября 2003 года. – Часть 1. – СПб., 2004. – С. 380–387.

Вознесенська О. Л. Соціально-психологічна робота з сім'єю в системі позашкільної освіти / О. Л. Вознесенська // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / [АПН України, Ін-т соціальної та

політичної психології; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін.]. – К., 2006. – Вип. 14 (17). – С. 153–163.

Возрастная психология: детство, отрочество, юность : хрестоматия / [сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов]. – М. : Издательский центр “Академия”, 1999. – 624 с.

Возрастная и педагогическая психология / [под ред. М. В. Гамезо]. – М., 1980.

Возрастные особенности психического развития детей / [под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной]. – М. : Академия, 1982. – 280 с.

Вольянська С. Е. Профілізація старшої школи: перші кроки / С. Е. Вольянська // Управління школою. – 2004. – № 9 (57). – С. 22–25.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.

Габiani А. Л. Наркотики в среде учащейся молодежи / А. Л. Габiani // Социс. – 1990. – № 9. – С. 90–91.

Гавриленко О. Н. Параметры тревожности и цветопредпочтение / О. Н. Гавриленко // Проблема цвета в психологии ; отв. ред. А. А. Митькин, Н. Н. Корж. – М. : Наука, 1993. – С. 144–150.

Галкина Т. В. Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности / Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева // Методы психологической диагностики. – М., 1994. – Вип. 2. – С. 82–108.

Гаркавець С. О. Психологічні особливості системи цінностей правопорушника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Гаркавець С. О. – Х., 2001. – 17 с.

Гурова Р. Г. Современная молодежь. Социальные ценности и нравственные ориентиры / Р. Г. Гурова // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 32–37.

Горноста́й П. П. Личность и время: творчество как переживание / П. П. Горноста́й // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 4 (5). – С. 18–26.

Горноста́й П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

Горноста́й П. П. Проблема группового бессознательного в социальной психологии / П. П. Горноста́й // Наук. студії із соц. та політ. психології. – Вип. 18 (21). – 2007. – С. 30–39.

Горальський А. Тренінг творчості в групі / А. Горальський // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – 2001. – № 3–4.

Готовність учня до профільного навчання / [упоряд.: В. Рибалка ; за заг. ред. С. Максименка, О. Главник]. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.

Гришина А. В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования :

автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук / Гришина А. В. – Волгоград : Волгоград. гос. пед. ун-т, 2004. – 24 с.

Дараган И. “Семья и школа вместе” – программа для всех / И. Дараган. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200502408>

Де Гольжак В. История в наследство: семейный роман и социальная траектория / В. Гольжак Де ; [пер. с фр. И. К. Масалкова]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 233 с.

Десев Л. Психология малых групп / Л. Десев. – М. : Прогресс, 1979. – 208 с.

Десятникова Ю. М. Психологическое состояние старшеклассника при изменении социального окружения / Ю. М. Десятникова // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 18–25.

Домс М. Инновация и влияние меньшинства / Социальная психология // М. Домс, С. Московичи [7-е изд. ; под ред. С. Московичи]. – СПб. : Питер, 2007. – С. 61–99.

Дорфман Л. Я. Основные направления исследования креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.

Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Дроздов О. Ю. – К., 2003. – 20 с.

Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – М. : КСП, 1996. – 160 с.

Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому “професійного вигорання” у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Зайчикова Т. В. – К., 2005. – 22 с.

Иванова Н. В. Образ группы при вариативном обучении в различных социальных ситуациях / Н. В. Иванова // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных групп в изменяющихся социально-психологических условиях: сб. науч. трудов памяти проф. Л. И. Уманского. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – С. 13–16.

Иванов В. I. Девіантна поведінка: причини і масштаби / В. I. Иванов // Соціально-політичний журнал. – 1995. – № 2. – С. 47–57.

Измайлов Ч. А. Цветовая характеристика эмоций / Ч. А. Измайлов // Вестник МГУ. – 1995. – № 4. – С. 27–35. – (Серия: Психология).

Калашнікова С. А. Матеріали тренінгу “Філософія сучасної освіти” / С. А. Калашнікова. – К. : Магістр-S, 2008.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.

Карапетрова О. В. Адаптація дітей молодшого шкільного віку у творчому колективі та критерії її визначення / О. В. Карапетрова // Психологія: зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – № 3. – С. 21–29. – (Серія: Психологічні науки).

Кеннет Фи. Технологии обучения менеджеров: где, когда и как их использовать / Фи Кеннет. – М. : Добрая книга, 2006. – С. 34.

Кимаск Г. А. Воспитание класса в начальной школе / Г. А. Кимаск // Начальная школа. – 1983. – № 2. – С. 17–18.

Классическая социальная психология [под ред. Е. И. Рогова]. – М. ; Ростов-на-Дону : Изд. центр “МарТ”, 2008. – 416 с.

Козленко В. Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Козленко В. Н. – М. : МГПИ, 1983. –16 с.

Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров: повышение квалификации педагогических кадров / Н. Л. Коломинский ; [под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка]. – К. : Освіта, 1992. – С. 62–69.

Коломинский Н. Л. Психологические компоненты процесса управления педагогическим коллективом / Н. Л. Коломинский. – Запорожье, 1996. – С. 16–19.

Коломинский Н. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Н. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.

Коломинский Н. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учеб. пособие / Н. Л. Коломинский ; [2-е изд., доп.]. – Мн. : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

Коломинский Н. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Н. Л. Коломинский. – Минск : Народная асвета, 1984. – 238 с.

Коломінський Н. Л. Психологія безперервного підвищення кваліфікації керівників освіти / Н. Л. Коломінський // Актуальные проблемы современной психологии – Х. : ХГУ, 1993. – С. 268–273.

Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.05 / Коломінський Н. Л. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 37 с.

Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 272 с.

Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О. Л. Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.

Кордонский М. Б. Технология группы. Заметки из области социальной психологии неформальных групп / М. Б. Кордонский, В. И. Ланцберг ; [4-е изд., испр. и доп.]. – 65 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.koob.ru.

Корнев М. Н. Соціальна психологія: підручник / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К. : Вища освіта, 1995. – 304 с.

Коростеліна К. В. Структура і динаміка системи соціальної ідентичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук / Коростеліна К. В. – К., 2003. – 28 с.

Коэн А. Содержание делинквентной субкультуры / А. Коэн // Социология преступности. – М. : Прогресс, 1966. – С. 314–321.

Кошинець О. Ю. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Кошинець О. Ю. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, АПН України. – К., 2001. – 18 с.

Кошинець О. Ю. Соціально-психологічні особливості впливу керівника на підлеглих / О. Ю. Кошинець // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія (за матеріалами Міжнародної наукової конференції “Особистість в розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні”, 6–7 жовтня 2000 р.). – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 154–159.

Кошинець О. Ю. Співвідношення “індивідуального” і “групового” в управлінській діяльності керівника закладу освіти / О. Ю. Кошинець // Психологія: зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 11. – С. 415–421.

Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы: [учебное пособие для вузов] / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.

Крупинин А. Л. Эффективный учитель: практическая психология для педагогов / А. Л. Крупинин, И. М. Крохина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. – 480 с.

Кукиер Р. Психодрама Человечества. Действительно ли это утопия? / Р. Кукиер // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4. – С. 29–42.

Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колоцкий. – М. : ТЦ “Сфера”, 2004. – 464 с.

Курганов С. М. Мотивы действий несовершеннолетних правонарушителей / С. М. Курганов // Социс. – 1989. – № 5. – С. 61.

Ланцова Л. А. Соціологічна теорія девіантної поведінки / Л. А. Ланцова, М. Ф. Шурупова // Соціально-політичний журнал. – 1993. – № 4. – С. 32–41.

Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.

Левин К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин ; [под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2001. – 576 с.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин ; [пер. с англ.]. – СПб. : Речь, 2000. – 408 с.

Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин ; [пер. с англ.]. – СПб. : Речь, 2000б. – 368 с.

Левин К. Теория социального поля в социальных науках / К. Левин ; [пер. с англ.]. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с. – (Серия: Мастерская психологии и психотерапии).

Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц ; [пер с нем. ; 2-е изд.]. – М. : Когито-Центр, 2007. – 380 с.

Леонард Д. Как заставить работать коллективный мозг компании: креативное мышление в бизнесе / Д. Леонард, С. Строс ; [пер. с англ.]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 64–91.

Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту : Изд. Тартуск. гос. ун-та, 1974. – 220 с.

Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса / Бетти Лу Ливер. – М. : Новая школа, 1995. – 48 с.

Липкина Т. Н. Самооценка младшего школьника / Т. Н. Липкина. – М. : Знание, 1997. – 64 с.

Лисина М. И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / М. И. Лисина [под ред. М. И. Лисиной]. – М. : МГУ, 1974. – 209 с.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

Личность, семья, школа: проблемы социализации учащихся : [пособие для руководителей школ]. – СПб. : Санкт-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, 1996. – 218 с.

Логинова Г. П. Психологические аспекты профильного обучения / Г. П. Логинова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 43–47.

Лошкарева Н. А. Изучение межличностных отношений учащихся начальной школы / Н. А. Лошкарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://festival.1september.ru/index.php?numb_artic=418916.

Лутошкин А. Н. “Цветопись” как прием эмпирического изучения психологического климата коллектива / А. Н. Лутошкин // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М., 1979. – С. 162–175.

Лутошкин А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива / А. Н. Лутошкин. – М. : Просвещение, 1978. – 168 с.

Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.

Люшер М. Цветовой тест Люшера / М. Люшер ; [пер. с англ. А. Никоновой]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 192 с.

Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 794 с.

Максимова Н. Ю. О склонности подростков к аддиктивному поведению / Н. Ю. Максимова // Психологический журнал, 1996. – Т. 17. – № 3. – С. 149–152.

Маленкова Л. И. Педагоги, родители, дети: воспитателю, классному руководителю о работе с родителями / Л. И. Маленкова. – М., 1994. – 216 с.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Издат. группа “Евразия”, 1997. – 430 с.

Метафорическая деловая игра: практическое пособие для бизнес-тренера [под ред. Ж. Завьяловой]. – СПб. : Речь, 2004. – 134 с.

Методы практической социальной психологии. Диагностика. Консультирование. Тренинг : учеб. пособие для вузов / [Жуков Ю. М., Ерофеев А. К., Липатов С. А. и др.]; под ред. Ю. М. Жукова. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 256 с.

Михайлов С. Л. Особенности позиции в группе среднестатусных дошкольников при переходе из детского сада в начальную школу : автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Социальная психология” / С. Л. Михайлов. – М., 2006. – 20 с.

Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / Г. Дж. Мід ; [пер. з англ.]. – К. : Український центр духовної культури, 2000. – 374 с.

Міляева В. Взаємодія сім’ї і школи як психолого-педагогічна проблема / В. Міляева // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 141–146.

Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Радянська школа, 1983. – 94 с.

Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; [пер. с англ.]. – М. : Академический проект, 2001. – 384 с.

Москаленко В. В. Психология социального влияния : навч. посібник / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 448 с.

Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

Мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Панчук Т. В. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с.

Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А. В. Мудрик // Педагогика и психология. – 1983. – № 8. – С. 18–19.

Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник [для студентов педагогических вузов] / А. В. Мудрик ; [под ред. В. А. Сластенова ; 3-е изд. испр. и доп.]. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : Academia, 2000. – 456 с.

Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики “професійного вигорання” вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Назарук Н. В. – Івано-Франківськ, 2007. – 24 с.

Нестеренко Н. А. Социально-психологическая адаптация старшеклассников в условиях вариативного образования / Н. А. Нестеренко // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных групп в изменяющихся социально-психологических условиях : сб. науч. трудов памяти проф. Л. И. Уманского. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – С. 229–243.

Никоненко Л. В. До питання функціонування родинного несвідомого: гіпотези та перспективи дослідження / Л. В. Никоненко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К. : Міленіум, 2008. – Вип. 21. – С. 35–46.

Обозов Н. Н. Психология малых групп и коллективов / Н. Н. Обозов // Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования. – Л., 1979. – С. 121–174.

Общая психология / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие [для студ. психол. ф-тов университетов] / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.

Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования : учебное пособие [для студентов и практических работников] / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ “Сфера” при участии “Юрайт-М”, 2001. – 448 с.

Овчарова Р. В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом / Р. В. Овчарова. – Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2006. – 187 с.

Ольшанська Н. Техника педагогического общения / Н. Ольшанська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=841>.

Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: [у 2 кн.]. – Кн. 2 : Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2006. – 560 с.

Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.

Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О. А. Орехова. – СПб. : Речь, 2006. – 112 с.

Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2004. – 176 с.

Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Речь, 2007. – 276 с.

Отношения между сверстниками в группе детского сада / [под ред. Т. А. Репиной]. – М., 1978. – 186 с.

Панферов В. Н. Общение как предмет социально-психологических исследований : дис. докт. психол. наук / Панферов В. Н. – Л., 1983. – 468 с.

Панчук Т. В. Мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Панчук Т. В. – К., 2002. – 20 с.

Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – С. 161 (всего 351 с).

Перевезій Т. В. Дослідження ціннісних орієнтацій керівників шкіл як детермінантів мотивації до вдосконалення професійної діяльності / Т. В. Перевезій // Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів : матеріали звітів наук. конф., 5–6 березня 1998 р., м. Київ. – Ч. I. – С. 138–141.

Петелин Б. Я. Организованная преступность несовершеннолетних / Б. Я. Петелин // Социс. – 1990. – № 9. – С. 94.

Петров А. В. Дискуссия и принятие решения в группе : технология модерации / А. В. Петров. – СПб. : Речь, 2005. – 80 с.

Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

Петровский А. В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М. : Просвещение, 1978. – 176 с.

Пирожков В. Ф. Криминальная психология. – Кн. 1 : Психология подростковой преступности / В. Ф. Пирожков. – М. : Ось-89, 1998. – 309 с.

Платонов Ю. П. Основы социальной психологии / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2004. – 624 с.

Плетка О. Т. Образ школи в уявленнях педагогічного колективу / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії : зб. наук. ст. – К. : Міленіум, 2008. – Вип. 1 (3). – С. 108–116.

Подгорная Е. Я. Профильное обучение и социализация личности / Подгорная Е. Я., Стефанова Е. С., Либеров А. Ю. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 5. – С. 42–46.

Пономарев Я. А. Закономерности общения в творческом коллективе: психологическая теория коллектива / Я. А. Пономарев, Ч. М. Гаджиев ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.

Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

Посібник інструктора з проведення презентацій та семінарів з проблем протидії ВІЛ/СНІДу на робочому місці / [Академія сприяння освіти (АЕД), Центр стратегій охорони громадського здоров'я; Публікація Програми протидії ВІЛ/СНІДу на робочому місці (СМАРТ), що фінансується Департаментом праці Сполучених Штатів Америки, Бюро міжнародних проблем праці згідно з Угодою про співпрацю номер Е-9-К-1-0074].

Потемкина А. И. Психологический анализ рисунка и текста / А. И. Потемкина. – М., 2006. – 652 с.

Практикум по арт-терапии : под. ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.

Практичний посібник. Інформаційно-комунікативна стратегія підприємств і організацій, спрямована на протидію ВІЛ/СНІДу. Видання проєкту СМАРТ.

Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 5–12.

Прихожан А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М., 1990. – С. 10–15.

Проблемы научного творчества в современной психологии / [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Наука, 1971. – 334 с.

Профилактика употребления алкоголя, наркотиков и токсических веществ среди молодежи / Балакирева О. М., Дупленко П. Ю., Максимова Н. Ю., Милютин К. Л. // Молодежь Украины: состояние, проблемы, пути решения. – К. : АЛД, 1997. – С. 20–42.

Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция // Межвузовский сборник / [под ред. В. С. Мухиной]. – М. : Прометей, 1992. – 198 с.

Психология детства : учебник / [под ред. А. А. Реана]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 368 с.

Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / [под. ред. Я. А. Пономарева]. – М. : Наука, 1990. – С. 97–116.

- Психогимнастика* в тренинге / [под ред. Н. Ю. Хрящевой]. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2001. – 256 с.
- Психология XXI века* / [под ред. В. Н. Дружинина]. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
- Радугин А. А.* Социология. Курс лекций / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – М. : Центр, 1997. – С. 25–28.
- Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – 672 с.
- Реан А. А.* Психология изучения личности: учебное пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.
- Реан А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО “Издательство “Питер”, 1999. – 416 с.
- Регуляция* социально-психологического климата трудового коллектива / [под ред. Б. Д. Парыгина]. – Л. : Наука, 1986. – 240 с.
- Репина Т. А.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 230 с.
- Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 319 с.
- Рихмаер Е. А.* Групповые техники работы в семейной системной психотерапии (Опыт проведения групп для родителей и детей) / Рихмаер Е. А., Левицкий А. Д., Бебчук М. А. // Семейная психология и семейная терапия. – 2001. – № 3. – С. 48–54.
- Робер М.-А.* Психология индивида и группы / М.-А. Робер, Ф. Тильман ; [пер. с фр.]. – М. : Прогресс, 1988. – 256 с.
- Рогов Е. И.* Психология группы / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 430 с.
- Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
- Роменец В. А.* Психология творчості / В. А. Роменец. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
- Рубцов В. В.* Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49–58.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия: теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия / К. Рудестам. – [2-е изд. ; пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 1998. – 352 с.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : ЗАО “Издательство “Питер”, 1999. – 384 с. – (Серия: Мастера психологии).

Рябов А. Е. Образование, необходимое для создания здоровой и счастливой семьи / А. Е. Рябов // Директор школы. – 2002. – № 6. – С. 48–58.

Савина Е. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание, 1996. – № 4. – С. 38–45.

Сакс Дж. М. Голос “Я” Л. Морено: Интервью с создателем психодрамы / М. Дж. Сакс // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 1. – С. 5–21.

Самодрин А. Профільна диференціація – проблема української школи / А. Самодрин // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 1. – С. 63–68.

Самойлова И. В. Использование техник арт-терапии на занятиях по психологии в начальной школе / И. В. Самойлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://festival.1september.ru/2004_2005/.

Седих К. В. Психологія взаємодії систем: сім'я та освітні інституції / К. В. Седих. – Полтава : Довкілля-К., 2008. – С. 97.

Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко. – М. : Народное образование, 2002. – 176 с.

Семечкин Н. И. Психология малых групп: учебное пособие / Н. И. Семечкин. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 116 с.

Сенько Т. В. Взаимосвязь положения старших дошкольников в группе сверстников с успешностью их познавательной и элементарной трудовой деятельности : дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Сенько Т. В. – М., 1984. – 186 с.

Сенько Т. В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личностного поведения / Т. В. Сенько // Вопр. психологии. – 1991. – № 5. – С. 23–28.

Сенько Т. В. Статусная психотерапия как метод коррекции положения ребенка в группе детского сада / Т. В. Сенько // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 76–82.

Сергеева В. П. Классный руководитель в современной школе / В. П. Сергеева. – М. : Граф-пресс, 2001. – 192 с.

Сергеева Н. Е. Влияние образа группы на эффективность совместной деятельности младших школьников : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Сергеева Н. Е. – Курск, 2004. – 20 с.

Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь; ООО “Сидоренко и К^о”, 2007. – С. 11.

Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

Смульсон М. Л. Психология развития интеллекту: монография / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.

Снайдер Д. И. Практическая психология для подростков, или как найти свое место в жизни / Д. И. Снайдер. – М. : АСТ-ПРЕС, 1997. – 288 с.

Снегирева Т. В. Старший школьный возраст: рабочая книга школьного психолога / Т. В. Снегирева ; [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Просвещение, 1991. – С. 145–159.

Собчик Л. Н. Метод цветочных выборов – модификация восьмицветного теста Люшера. Практическое руководство / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2007. – 128 с.

Советова О. С. Основы социальной психологии инноваций: учебн. пособие / О. С. Советова. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 152 с.

Созонов В. П. Как измерить результат воспитательной работы / В. П. Созонов // Народное образование. – 2001. – № 9.

Соковнин В. М. Общение и его средства / В. М. Соковнин // Сознание и общение. – Фрунзе, 1968. – 235 с.

Соколова О. Е. Технология педагогических мастерских: развитие творческих особенностей учащихся / О. Е. Соколова // Химия в школе. – 2001. – № 7. – С. 14–15.

Социальная психология ; под ред. С. Московичи. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 592 с.

Социальная психология: учебное пособие [для студентов пед. вузов] ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

Социальная психология в схемах и комментариях: учебное пособие ; [под ред. В. Крысько]. – СПб. : Питер, 2003. – 286 с.

Староверова В. В. Внутриколлективные отношения младших школьников / В. В. Староверова. – М., 1970. – С. 74–81.

Старовойтенко О. Б. Філософський смисл творчості й психологічні моделі самопізнання творчої особистості / О. Б. Старовойтенко // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 10. – С. 168–173.

Стельмах О. Возможности игровой терапии в психокоррекционной работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии / О. Стельмах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychologist.boxmail.biz/cgi-bin/guide.pl>.

Степанов Е. И. Воспитательный процесс: Изучение эффективности: Методические рекомендации / Е. И. Степанов. – М. : Сфера, 2001. – 128 с.

Степанов С. С. Попытка словаря трудностей / С. С. Степанов // Семья и школа, 1994. – № 1. – С. 12–15.

Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е. В. Субботский // *Вопр. психологии.* – 1981. – № 2. – С. 68–78.

Тадж Д. Влияние коммуникации между сверстниками на их развитие / Д. Тадж // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 1. – С. 33–43.

Творчество и жизненный путь ученого: реферативный сборник АН СССР. – М.: Институт научной информации по общественным наукам, 1988. – 178 с.

Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика; [под ред. К. Бейкер и А. Я. Варги]. – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.

Трусова С. М. Соціально-психологічні передумови та профілактика суїцидальної поведінки підлітків і юнацтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Трусова С. М. – К., 2000. – 20 с.

Уманский Л. И. поэтапное развитие группы как коллектива / Л. И. Уманский // *Коллектив и личность* / [под ред. К. К. Платонова]. – М.: Наука, 1975. – С. 77–87.

Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

Устинова Ю. Ю. Индивидуальность малой группы как социально-психологическое явление: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Устинова Ю. Ю. – Ярославль: ЯрГУ, 2003. – 23 с.

Уэлси К. Часть целого: арт-терапия в школе / К. Уэлси // *Арт-терапия*; [сост. и общая ред. А. И. Копытина]. – СПб.: Питер, 2001. – С. 160–181.

Фарих Е. Н. Опыт работы семейного психотерапевта в социальных условиях / Е. Н. Фарих // *Журнал практической психологии и психоанализа: ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций.* – 2006. – № 2. – Июнь. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20060205>.

Фархшатова И. А. Мир добра и красоты: учебное пособие / И. А. Фархшатова. – Оренбург: Пресса, 2003.

Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.

Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – С. 178–332.

Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие: в 4 т. / К. Фопель; [пер. с нем.]. – М.: Генезис, 1999. – 160 с.

Фопель К. Технология ведения тренинга / К. Фопель. – М. : Генезис, 2006. – 272 с.

Франке-Гриш М. “Ты с нами!”. Системные взгляды и решения для учителей, учеников и родителей / М. Франке-Гриш; [пер. с нем. И. Д. Беляковой]. – М. : Институт консультирования и системных решений, 2005. – 202 с.

Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого “Я” / З. Фрейд // “Я” и “Оно”: труды разных лет. – Тбилиси : Мерани, 1991а. – Кн. 1. – С. 71–138.

Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура / З. Фрейд. – М. : Ренессанс, 1991б. – 296 с.

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1987. – 223 с.

Фромм А. Азбука для родителей / А. Фромм. – М. : Знание, 1994. – 288 с.

Фромм Э. Бегство от свободы / А. Фромм; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.

Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микро-среды : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Хазратова Н. В. / ИП РАН. – М., 1994. – 16 с.

Харшиладзе М. И. Влияние межличностных отношений на эффективность совместной мыслительной деятельности / М. И. Харшиладзе // Вопросы психологии. – 1990. – № 5–6. – С. 144–149.

Хломов Д. Анализ рисунка в гештальт-терапии / Д. Хломов // Гельштат гештальтов: Евро-Азиатский вестник гештальт-терапии. – № 1. – 2006. – С. 129–144.

Хоменко И. А. Основные направления взаимодействия семьи и школы. Директору школы о сотрудничестве с родителями / И. А. Хоменко; [под ред. А.С. Роботовой, И. Г. Шапошниковой, И. А. Хоменко]. – М., 2001.

Худякова В. І. Соціальна перцепція як чинник оптимізації управлінської діяльності керівника середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Худякова В. І. / АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2003. – 20 с.

Худякова В. І. Управлінська діяльність менеджера як динамічна система / В. І. Худякова // Персонал. – 2000. – № 1 (55), додаток № 3 (8). – С. 154–156.

Циба В. Т. Системна соціальна психологія: навчальний посібник / В. Т. Циба. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.

Чаюк М. Социально-психологические проблемы правонарушений. Работа психолога с девиантным подростком / М. Чаюк // Психолог. – 2003. – № 26. – С. 97–99.

Чередниченко О. Т. Особливості мотиваційної сфери наркоманів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Чередниченко О. Т. – К., 1995. – 20 с.

Чорна Л. Г. Особливості прояву креативності індивіда в малій групі / Л. Г. Чорна // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2007. – С. 158–166.

Шапарь В. Б. Методы социальной психологии / В. Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с.

Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М. : Провещение, 1990. – 208 с.

Швец Г. Девиантное поведение школьников. Работа психолога с его преодолением / Г. Швец // Психолог. – 2003. – № 23/24. – С. 119–120.

Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: учебное пособие / Н. И. Шевандрин. – Ч. 1. : Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М. : Владос, 1995. – 544 с.

Шелихова Н. И. Техника педагогического общения / Н. И. Шелихова ; [под ред. М. Р. Гинзбурга, Н. И. Шелихова]. – М. : Воронеж : Ин-т практ. психологии; МОДЗК, 1998. – 128 с.

Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1969. – 531 с.

Школа й родина: пошуки взаємодії // Відкритий урок: розробки, технології, досвід [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=1287>.

Шкурко Я. І. Вплив комунікативних особливостей жінки-керівника закладу освіти на ефективність її управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Шкурко Я. І. / [АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка]. – К., 2000. – 19 с.

Шкурко Я. І. Комунікативні якості в управлінській діяльності жінки-керівника закладом освіти / Я. І. Шкурко // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 28–30 жовтня 1998 р. – К. : МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. – С. 193–195.

Шкурко Я. І. Психологічні особливості управлінської діяльності жінок-керівників закладів освіти / Я. І. Шкурко // Наука і освіта. – 1998. – № 4/5. – С. 86–88.

Шрагина Л. И. Логика воображения / Л. И. Шрагина. – Одесса : Полис, 1995. – 111 с.

Шутценбергер А. А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. А. Шутценбергер. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.

Щедрина Е. В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений / Е. В. Щедрина // Психологическая теория коллектива / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1979. – С. 1–127.

Щербо Н. П. Межличностные отношения и творческая активность школьников / Н. П. Щербо // Развитие творческой активности школьников [под ред. А. М. Матюшкина]. – М., 1991. – С. 35–58.

Щуркова Н. Е. Классное руководство: теория, методика, психология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 222 с.

Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.

Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.

Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие [для врачей и психологов] / Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. – СПб. : Речь, 2005 – 336 с.

Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие [для ВУЗов] / Д. Б. Эльконин. – [2-е изд., стер.]. – М. : Academia, 2005. – 384 с.

Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте: избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва–Воронеж, 1995.

Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; [пер. с англ.]. – [2-е изд.]. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Университетская книга, 1996. – 592 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Г. Эриксон ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Юнг К. Г. Психология и алхимия / К. Г. Юнг ; [пер. с англ., лат.]. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 592 с.

Яковлева Е. Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 37–42.

Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. – СПб. : Питер, 2000. – 640 с.

Ярошевский М. Г. Надсознательное в научном творчестве и генезис психоанализа З. Фрейда / М. Г. Ярошевский // Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования. – Т. 3 : Познание. Общение. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 414–421.

Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход и современная наука / М. Г. Ярошевский, А. В. Юревич, А. Г. Аллахвердян // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 3–18.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – Т. 21. – С. 79–88.

Яценко Т. С. Основы глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

Anzieu D. La dynamique des groupes restreints / D. Anzieu, J.-Y. Martin. – Paris, 1976.

Boszormenyi-Nagy I. Invisible loyalties / I. Boszormenyi-Nagy, G. V. Spark. – N. Y. : Harper & Row, 1973.

Bühler C. Psychologie im Leben unserer Zeit. Droemer Knaur / C. Bühler. – München–Zürich, 1972.

Foulkes S. H. Gruppenanalytische Psychotherapie / S. H. Foulkes. – München : Kindler, 1974.

Gordon Ch. Development of evaluated role identities / Ch. Gordon // Annual Review of Sociology. – 1976. – V. 2. – P. 405–433.

Heider F. The psychology of interpersonal relations / F. Heider. – N. Y. : Wiley, 1958. – 322 p.

Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes / L. Kohlberg // The development of sex differences / Maccoby E. E. (ed.). – Stanford : Stanford University Press, 1966. – P. 56–93.

Mead G. H. On Social Psychology / G. H. Mead. – Chicago–London, 1965. – 358 p.

Moreno J. L. Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations / J. L. Moreno. – Washington, DC : Nervous and Mental Disease Publishing Company, 1934. – 440 p.

Robinson W. P. Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel / W. P. Robinson (Ed.). – Oxford : Butterworth-Heinemann, 1996. – 386 p.

Singh A. The Group Unconscious: A Synthesis Paper, 2005 / A. Singh // <http://www.johnniemoore.com/blog/archives/synthesis.pdf>

Volkan V. Bloodlines: from ethnic pride to ethnic terrorism / V. Volkan. – New York : Farrar, Straus and Giroux, 1997. – 280 p.

Wells L. Jr. Feedback, the Group Unconscious, and the Unstated Effects of Experimental Methods / L. Jr. Wells // The Journal of Applied Behavioral Science, 1992. – Vol. 28. – № 1. – P. 46–53.

Наукове видання

**Динамічні процеси в малій групі:
соціально-психологічний вимір
освітнього середовища**

Монографія

За науковою редакцією П. П. Горностає

Літературне редагування *В. О. Коваленко*
Макет і технічна редакція *Л. П. Черниш*

В оформленні обкладинки використано репродукцію картини
Е. Дега “Балетний клас”

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

Підписано до друку 29.10.2013 р. Формат 60х84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 10,0.
Замовлення № 1189. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс-ЛТД”
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000 р.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29.
Тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: marketing@imex.net
