

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**ПРОЦЕСИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ В МАЛІЙ ГРУПІ:
ДОСВІД ТЕОРЕТИЧНОГО
ТА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Практичний посібник

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

Кіровоград – 2013

УДК 159.923.2:316.4.051.62]:159.9.072.43(72)
ББК 88.54я7
П 845

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 11/12 від 29 листопада 2012 року

Рецензенти:

*Н. А. Ваганова, кандидат психологічних наук;
О. Л. Вознесенська, кандидат психологічних наук*

П 845 **Процеси ідентифікації особистості в малій групі: досвід теоретичного та емпіричного дослідження:** практичний посібник / за наук. ред. П. П. Горностая ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 106 с.

ISBN

У посібнику висвітлено проблеми ідентичності малих груп в освітньому середовищі, які є суб'єктами навчально-виховного процесу. Описано експериментальні методики, дано практичні рекомендації щодо роботи з навчальними групами. Розглянуто методи роботи з груповою динамікою, вивчення структури групової ідентичності, методика дослідження рольової ідентичності. Висвітлено закономірності гендерної ідентичності у навчальних, терапевтичних та інших групах. Окрему увагу приділено питанням формування довіри та лояльності в малих групах освітнього середовища.

Для педагогів, психологів-практиків, усіх, хто цікавиться проблемами ідентичності в малих групах освітнього середовища.

© Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України, 2013
© Горностай П. П., Грибенко І. В., Плетка О. Т.,
Покладова В. В., Скрипник О. В., Циганенко
Г. В., Чорна Л. Г., 2013

ЗМІСТ

Передмова	5
1. Інтеграція та диференціація в малих групах у процесі групоутворення <i>(Горностай П. П.)</i>	
1.1. Малі групи освітнього середовища	7
1.2. Групова динаміка та групова ідентичність.....	10
1.3. Розвиток малої групи та процеси ідентифікації	16
2. Ролі та рольові ідентифікації старшокласників <i>(Чорна Л. Г.)</i>	
2.1. Рольове поле шкільного класу	21
2.2. Активні методи роботи з рольовою ідентичністю.....	29
3. Становлення гендерної ідентичності у малих групах	
3.1. Гендерна ідентичність учнів та студентів <i>(Плетка О. Т.)</i>	37
3.2. Гендерна ідентичність у терапевтичних групах <i>(Плетка О. Т.)</i>	45
3.3. Життєві перспективи лідера: гендерний аспект <i>(Покладова В. В.)</i>	48
4. Ідентичність особистості в малій навчальній групі та її складові <i>(Грибенко І. В.)</i>	
4.1. Когнітивні, емоційні, свідомі, несвідомі та інші компоненти ідентичності	55

4.2. Методика дослідження емоційних та когнітивних компонентів ідентичності	64
-----------------------------------------------------------------------------------	----

5. Що означає “довіряти іншим”? Довіра серед процесів ідентифікації в малій групі
(Циганенко Г. В.)

5.1. Індивідуальна та групова довіра/недовіра: поняття, формування.....	71
5.2. Прояви довіри в роботі психодинамічної групи.....	81

6. Лояльність студентів до навчальної групи
(Скрипник О. В.)

6.1. Лояльність до групи та становлення професійної ідентичності студентів	88
6.2. Формування лояльності студентів до своєї навчальної групи.....	92

Список використаної літератури	98
---------------------------------------------	-----------

П Е Р Е Д М О В А

В умовах сучасного реформування освіти важливого значення набуває робота з малими групами в освітньому середовищі. У психолого-педагогічній літературі багато уваги приділяється виховним та дидактичним аспектам, натомість роботі з групами та колективами – явно недостатньо. Навіть у радянській психологічній науці ця проблематика висвітлювалася значно ширше. Проте час минає, радянська теорія колективу значною мірою застаріла, вона ідеологічно заангажована, а сьогодення потребує нових наукових розробок у цій галузі. Запропонована увазі читача робота певною мірою надолужує цей недолік.

Практичний посібник присвячено важливому аспекту психології малих груп, а саме особливостям становлення групової ідентичності у малих групах соціальних та освітніх середовищ. У ньому представлено науковий та практичний добробок з питань розвитку, формування та вияву різних аспектів групової ідентичності. Сам термін “групова ідентичність” ще не є повністю усталеним, навколо нього точиться багато дискусій. Тим часом вже тепер можна стверджувати, що проблеми групової ідентичності мають великий науковий та практичний потенціал. Колектив авторів намагався максимально наблизити науковий досвід до його практичного втілення у сьогодення.

У посібнику висвітлюються методи практичної роботи з малими групами, зокрема, учнівськими та студентськими навчальними колективами, тренінговими та терапевтичними групами. Посібник розв’язує конкретні практичні завдання, що сприяє становленню групової ідентичності, поліпшенню соціально-психологічного клімату та підвищенню ефективності процесів групової динаміки у малих групах. Маємо надію, що надані у посібнику матеріали стануть у пригоді педагогам,

психологам-практикам, які працюють в освіті та соціальній сфері. Сподіваємося, що цей творчий доробок стимулюватиме подальшу увагу науки та практики до окреслених проблем, прислужиться викладачам та студентам, які цікавляться питаннями групової ідентичності.

Над посібником працював колектив авторів, а саме: докт. психол. наук П. П. Горностай (1 розділ), канд. психол. наук Л. Г. Чорна (2 розділ), О. Т. Плетка (3 розділ, параграфи 3.1 і 3.2), В. В. Покладова (3 розділ, параграф 3.3), І. В. Грибенко (4 розділ), канд. психол. наук Г. В. Циганенко (5 розділ), О. В. Скрипник (6 розділ).

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

1. ІНТЕГРАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В МАЛИХ ГРУПАХ У ПРОЦЕСІ ГРУПОУТВОРЕННЯ

1.1. Малі групи освітнього середовища

Мала група – це важливий об’єкт у соціальній психології. Вона є, з одного боку, елементарною одиницею практично всіх складніших соціальних систем, а з другого – середовищем, де безпосередньо живе та діє індивід, формується його особистість. Мала група – це сукупність людей, між якими існують певні зв’язки (вони кількісно та якісно дуже різноманітні). Рівень близькості між індивідами може вимірюватися, наприклад, соціометричними процедурами [Морено Я., 2001].

Важливою проблемою соціальної психології є виявлення критеріїв відмінності малих груп від середніх і великих. Найпростіший критерій – кількісний. Якісні відмінності між цими групами пов’язані з особливостями ідентичності, хоча тут відомі й аналогії. Класифікація великих груп може відбуватися за такими критеріями: якісна особливість складу групи (гендерні, етнічні, соціолінгвістичні, соціокультурні та ін.); просторова диференціація (країни, території); характер зв’язків між членами (родинні, професійні тощо). Ці особливості лежать в основі ідентичності великих груп [Кукієр Р., 2004; Gordon Ch., 1976; Robinson W., 1996 та ін.].

Малі групи можуть мати всі ці відмітні ознаки, в них деяким чином водночас проявляються гендерна, етнічна, політична, інші види ідентичностей великих груп [Gordon Ch., 1976]. Проте ідентичність у малих групах – це не проста екстраполяція ідентичності великих і середніх груп на феноменологію малої групи. Це специфічне поняття, зумовлене відчуттям спільності з конкретними людьми, що належать до малої групи, усвідомленням своєї належності до неї, що і є критерієм формування групової ідентичності в малій групі. В основі її ідентичності лежать реальні зв’язки та міжособистісні відносини. Ідентичність тут визначається рівнем близькості членів групи між собою. Можна припустити, що групова ідентичність пов’язана з їхньою структурою, більше того, вона визначає

структуру малої групи або, навпаки, структура визначає ідентичність (найімовірніше, це взаємно спрямований вплив). Групова та особистісна ідентичності, про які писав Е. Еріксон, теж тісно пов'язані між собою, з динамікою структури мікрогруп і їхньою взаємодією [Еріксон Е., 1996]. Певною мірою питання про зв'язок груп та ідентичностей досліджується, наприклад, у працях з теорії соціальної ідентичності [Психологія..., 2002], але залишається багато ще не вивчених проблем, зокрема, що стосуються психології малих груп.

В центрі уваги нашого дослідження перебувають малі групи, що входять до освітнього середовища. Останнім часом *освітнє середовище* стає предметом вивчення багатьох педагогів та педагогічних психологів. На думку дослідника психологічної моделі освітнього середовища В. А. Ясвіна, воно включає систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що створюються соціальним та просторово-предметним оточенням [Ясвін В. А., 2001]. Під освітнім середовищем ми розуміємо сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування системи освіти.

Освітнє середовище має свою структуру. *Матеріальна його складова* охоплює систему умов і заходів, що забезпечують навчально-виховний процес, повноцінний розвиток особистості та реалізацію інших педагогічних завдань. Сюди входить фізичний вимір освітнього простору, що оточує суб'єктів освітнього процесу. Йдеться насамперед про 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. *Інформаційна складова* – це специфічний педагогічний інформаційний простір. Існує навіть таке поняття, як інформаційно-освітнє середовище, тобто сукупність навчальної інформації, система знань, парадигм та культурний контекст, у якому вони перебувають. Її окремою підсистемою є система методик навчання, виховання, професійного вдосконалення тощо. Ця складова включає також інформаційні засоби поширення та відтворення інформації.

Соціально-психологічна складова – це передусім система соціально-психологічних відносин, стосунків, взаємин тощо суб'єктів освітнього процесу і, власне, соціально-психологічний вимір освітнього середовища. Суб'єктами зазначених відносин є великі, середні та малі групи, що належать до освітнього середовища, а також люди – члени цих груп.

Кого ми називаємо *суб'єктами освітнього середовища*, які представляють його соціально-психологічну складову? Це насамперед формальні групи, що відповідають організаційній структурі освітнього процесу. Однак постає важливе питання, чи є ці групи груповими суб'єктами, а отже, чи можна вести мову про такий феномен, як “ідентичність групи”. Проблема групових суб'єктів у соціальній психології – одна з дискусійних тем, проте доцільність використання цього поняття аргументується, зокрема, у працях А. В. Брушлінського, А. Л. Журавльова [*Психологія...*, 2002]. Група стає суб'єктом, коли групова ідентичність і система стосунків у ній досягають настільки високого рівня, що група набуває властивостей індивідуального суб'єкта як у міжгрупових стосунках, так і у взаєминах особистості та групи. Група починає сприйматися індивідом так, наче вона має власну волю, наділена емоціями, здатна виражати ставлення до інших, у міжгруповій взаємодії поводить себе аналогічно поведінці особистості в умовах групової динаміки.

Пропонуємо стисло характеристику ідентичності основних суб'єктів освітнього середовища (точніше, формальних малих груп, що входять у його структуру). Формальними суб'єктами освітнього середовища є:

- виховні групи дошкільного дитячого закладу;
- шкільні класи (гімназії, коледжу, ліцею);
- шкільні гуртки, факультативи, спортивні секції;
- студентські групи;
- педагогічні колективи школи чи дитсадка;
- кафедри ВНЗ;
- районні методичні об'єднання педагогів;
- тимчасові професійні групи (наприклад, тренінгові групи педагогів);
- групи батьків учнів.

Ми перелічили лише формальні та напівформальні групи, визначені організаційною структурою освітніх закладів. Не менше значення для освітнього середовища мають неформальні малі групи, де створюються тісні емоційні стосунки, є певна ідентифікація людей з тими цінностями, які члени таких груп поділяють, де стосунки мають вищий рівень ідентичності порівняно з формальними групами. Проблема співвідношення між цими групами має велике теоретичне та практичне значення. Наприклад, узгодження формальної та неформальної структур малих груп освітнього середовища, на нашу думку, може сприяти розв'язанню тих завдань, які сьогодні постають перед освітою.

1.2. Групова динаміка та групова ідентичність

Проблема групової ідентичності не нова, але ще не достатньо розроблена в теорії та практиці соціальної психології. Поняття ідентичності – одне з базових для психології особистості та соціальної психології. Похідними від нього є поняття групової ідентичності, соціальної ідентичності [Robinson W., 1996], рольової ідентичності [Горностаї П., 2007; Gordon Ch., 1976]. Групову ідентичність як важливе соціально-психологічне поняття Е. Еріксон пов'язував із груповими, насамперед географічними й історичними, уявленнями (колективний “єго”-простір-час), а також з економічними завданнями (колективні життєві цілі) [Еріксон Е., 1996]. Групова ідентичність визначається ототожненням себе з певною групою або спільнотою, що починає формуватися ще в ранньому дитинстві. В деяких дослідженнях поряд з “груповою ідентичністю” розглядається поняття “ідентичність групи”. Так, Р. Кукієр формування ідентичності великих груп пов'язує з виникненням традицій, мови, групових символів (прапор, герб), а також з міфом про історію походження групи, уявленнями про унікальність і своєрідність власної групи [Кукієр Р., 2004]. “Ідентичність групи” – це не особливий вид, а такий рівень розвитку групової ідентичності, коли група здобуває характеристики групового суб'єкта в різноманітних ситуаціях міжгрупової та внутрішньогрупової взаємодії. На нашу дум-

ку, групова ідентичність у малих групах істотно відрізняється від характеристик її у середніх і великих групах насамперед тим, що ідентичність у малих групах безпосередньо пов'язана з процесами групової динаміки.

Феномен “ідентичності групи” виникає на певному етапі розвитку малої групи (за вищого рівня згуртованості), коли члени групи не лише усвідомлюють себе елементами спільноти, ототожнюючи себе з нею, а сама група починає обстоювати власну самобутність, захищати автономію, доводити власну неповторність і унікальність. Вона сама виступає суб'єктом своєї ідентичності. Тут теж потрібно розрізняти великі, середні та малі групи, тому що ідентичності цих груп мають важливі відмінності. Якщо ідентичність перших пов'язана відповідно з проблемами влади та управління (як уособленням групових суб'єктів), то в малих групах значно актуалізується проблема неформального лідерства. У малих групах поняття “ми” найбільш відчутне й пов'язане зі сприйняттям групи як якогось цілісного суб'єкта, що може бути певним чином налаштований стосовно окремого індивіда (чого не можна стверджувати про великі та середні групи – тут образ групи не персоніфікований і більш абстрактний). Ставлення індивіда до малої групи завжди дуже емоційно забарвлене. Тим часом ставлення до великих груп, що пов'язане з ідентичністю (наприклад етнічною, гендерною), хоча також буває дуже сильним емоційно, але воно опосередковане скоріше самосвідомістю людини, ніж процесами всередині групи.

Очевидно, не для всяких груп прояви групової ідентичності виражені однаковою мірою. Крім розміру групи, слід враховувати інші характеристики, від яких залежать такі прояви. В багатьох джерелах як важливий параметр розглядається групова згуртованість. Ми не вважаємо його доволі значущим, оскільки він не завжди відповідає реальному рівню розвитку групової ідентичності. Так, випадкові групи можуть бути дуже згуртованими, наприклад черга за дефіцитом (яскравий зразок такої групи показано у фільмі Е. Рязанова “Гараж”). Рівень розвитку групи, що розглядався як основний критерій у радянській теорії колективу (від дифузійної групи до колективу як вищої форми розвитку малої групи), також є недостатньо надійним, тому що опосередковується цілями діяльності колективу, а процеси групової динаміки в ньому не оцінюються належним чином.

На наш погляд, більш показовим критерієм є рівень розвитку міжособистісних і внутрішньогрупових (між окремими угрупованнями) відносин у малій групі, що пов'язує прояви групової ідентичності з процесами групової динаміки та соціально-психологічним кліматом. У зв'язку з цим можна розглядати особливий різновид малих груп, де ці відносини сягають дуже високого рівня – так звані синергетичні групи, про які йтиметься в наступному параграфі. Ідентичність у таких групах не лише дуже розвинена, з'являється нова її якість – “ідентичність групи”, що, власне, й характеризує розвиненість групових відносин.

Групова ідентичність у нашому розумінні може лежати в основі проявів групової динаміки, причому чим вищий рівень розвитку внутрішньогрупових стосунків, тим помітнішими можуть бути динамічні процеси. Розвиток групи рано чи пізно спричиняє відчутний сплеск динамічних процесів, що пов'язано з рівнем розвитку групової ідентичності. Навіть синергетичні групи не є монолітними та непорушними, вони можуть потерпати від негативних проявів групової динаміки аж до розпаду групи. Про перші явні прояви групової ідентичності (якщо група формується з незнайомих досі людей) можна вести мову лише після доволі тривалого періоду становлення (як правило, наприкінці першого року існування групи). Це також пов'язується з розвитком групової ідентичності (формуванням “ідентичності групи” та проявами групи як суб'єкта). Прояви ідентичності зазвичай стрімко зростають у періоди активізації групової динаміки.

Один із проявів групової динаміки – ідентифікація з лідером, що згуртовує групу та веде її за собою. Тут виникає проблема взаємодії формального лідера (наприклад тренера) і неформального (авторитетного учасника групи), що зводиться до взаємодії формального лідера і групи, яка ідентифікує себе з неформальним лідером. Важливий аспект групової динаміки пов'язаний з утворенням мікрогруп усередині групи та конкуренцією між ними. Неправильне розв'язання проблем групової диференціації може призвести до розколу групи й утворення антагоністичних угруповань. У цьому випадку в мікрогрупах обов'язково будуть сформовані різні ідентичності, аж до формування образу ворога. Закономірності функціонування мікрогруп усередині малої групи висвітлено в монографії А. В. Сидоренкова [Сидоренков А. В., 2010].

Ще один прояв групової динаміки можливий при формуванні групи з раніше існуючих спільнот. Якщо до створення групи частина людей знала одне одного, більше того – якщо між окремими членами групи (чи між лідером і кимось із членів) були певні стосунки до виникнення групи (наприклад, вони були членами іншої групи), то розвиток групи матиме зовсім інший сценарій. Новостворена група складатиметься з окремих мікрогруп, у яких до цього вже склалися певна ідентичність. Сплески групової динаміки спостерігатимуться із самого початку життя групи як конкуренція між цими угрупованнями і боротьба за групове лідерство (боротьба ідентичностей).

Ранній сплеск групової динаміки трапляється і тоді, коли основу групи складають люди, що були членами іншої групи, а решта – не перебували ні з ким у жодних стосунках (так звані “новачки”). “Старе ядро” несвідомо буде прагнути посісти центральне місце в групі, витісняючи на периферію “нових” членів з погрозою усунути їх із групи взагалі, бо сприйматиме прихід інших членів не як формування нової групи, а як зміну її складу. Це відбувається тому, що “старе ядро” групи вже має деяку сформовану групову ідентичність, яку не поділяють “новачки”. Прикладом може бути новоутворений клас, в якому значна частина учнів навчалася разом у попередньому класі; “старе ядро” прагне зайняти центральне місце в ньому й виштовхнути на периферію “нових” членів групи.

В описаних прикладах сплеск групової динаміки відбувається із самого початку функціонування групи як реакція на зміну її складу та структури стосунків. Зміна структури групи (особливо такої, де склалися близькі стосунки) завжди сприймається болісно, що й викликає кризу відносин, в основі якої лежить криза ідентичності. Особливе значення мають неусвідомлювані її компоненти, а саме: усі розуміють, що група нова, а емоційні відносини будуються за принципом старих прихильностей.

Через певний час (інколи до одного року) в групі утворюється нова ідентичність. Група стає новим суб’єктом, що відповідає новому складу групи та новій структурі групових стосунків. Нова ідентичність сформується тільки після подолання кризи. При цьому групу можуть покинути кілька людей. Цікаво, що на певному етапі група починає посилено піклуватися про новачків, що залишилися, приділяти їм особливу увагу. В цьому проявляється інстинкт само-

збереження групи, що знаменує початок формування нової ідентичності.

Ідеальною є ситуація формування нової групи, якщо ніхто з учасників не знав один одного раніше, а також ні в кого не було будь-яких колишніх стосунків з лідером. Тоді розвиток групи йде поступово, паралельно з розвитком групової ідентичності. Загострення групової динаміки спостерігається тоді, коли відбувається криза групової ідентичності, якою супроводжується будь-яка зміна структури відносин у групі, соціометричного статусу учасників тощо.

Отже, доходимо висновку, що групова динаміка в малих групах пов'язана з розвитком групової ідентичності. Одна з головних закономірностей полягає в тому, що зростання (або сплески) групової динаміки відбувається в періоди криз групової ідентичності, тобто коли відсутня загальногрупова ідентичність, а ідентичності окремих частин групи вступають у протиріччя. Це добре бачимо на прикладі таких груп інтенсивного спілкування, як психотерапевтичні, де схожі процеси дуже глибокі, яскраві й відбуваються з високою інтенсивністю.

Явища ідентичності, характерні для малих груп (засновані на контактних взаємодіях), рідко проявляються у великих групах, де ідентичність дуже неоднорідна. Але можливі випадки, коли ідентичність навіть великої групи або спільноти може сягати високого рівня. Приклад – мітинг протесту під час виборів Президента України в 2004 р., коли виявилися різні ідентичності двох великих груп суспільства. Тут виникло міжособистісне єднання, характерне для малих груп [Горностаї П. П., 2004]. Такі процеси відбуваються у великих контактних групах, які є предметом наукових досліджень [Петрушин С. В., 2010].

Ідентичність підсилюється в чужому, а тим більше у ворожому середовищі: групи емігрантів, що прагнуть утворювати земляцтва; групи в закордонних поїздках, коли зростає “почуття співвітчизника”, пари закоханих в агресивному середовищі родичів, які проти їхнього союзу (приклад – шекспірівські Ромео й Джульєтта). Якби, не дай, Боже, на Землю напали інопланетяни, то ідентичність “Я – людина” або “Я – землянин” стрімко зросла б, на протипагу чужинцям, а такі “розділюючі” людей ідентичності, як расові, етнічні, релігійні, політичні, відійшли б на задній план.

Коли відбувається криза ідентичності, група перестає бути єдиним цілим, ідентичність стає неоднорідною. У цьому випадку групова динаміка активізується з відцентровими тенденціями. Якщо однорідність ідентичності втрачається, то зростає вірогідність активізації комунікації між групами. Міжгрупова динаміка загострюватиметься у зв'язку з протиріччями між ідентичностями різних частин групи. Ця комунікація може тривати й після розпаду групи, причому доволі інтенсивно, але напевно з перекручуваннями та конфліктами. Приклад інтенсивної негативної взаємодії між групами з дуже різною ідентичністю – це війна. Вона може відбуватися не тільки між великими групами, а й між середніми, наприклад, війна між корпораціями або кланами (Монтеккі й Капулетті з трагедії В. Шекспіра “Ромео і Джульєтта”), і малими: “війна” між родинами, наприклад, після, розлучення, або родинами, створеними рідними братами або сестрами.

У того самого індивіда в різних спільнотах можуть бути різні ідентичності (одночасна участь у різних групах). Перебуваючи в одній групі (зокрема навчальній), людина не перестає бути членом інших груп (скажімо, сімейної). Але дуже розвинених ідентичностей у малих групах не може бути багато (звичайно не більше 3–4). У різних спільнотах можуть проявлятися актуальні й латентні ідентичності, що пов'язано з актуальним і латентним перебуванням людини в конкретній групі.

Ідентичність може стосуватися різних предметів: цінностей, емоцій, змістів, когніцій, практики тощо. Вони можуть бути орієнтовані як на зміст міжгрупових відносин (на групову діяльність передусім), так і на самих людей, членів групи, які теж можуть розглядатися як цінності. Користуючись термінологією транзактного аналізу Е. Берна [Берн Е., 1992], взаємодія може розглядатися на рівнях: формально-ритуальному, проведенню часу, діяльнісному, психологічних ігор і психологічної близькості. Останній характеризується високим ступенем довіри, відмовою від використання в спілкуванні психологічних захистів і має велике значення для формування близькості між соціальними об'єктами, про які йшлося. У синергетичній групі розвинені всі п'ять бернівських рівнів. Розвиток “групи як цілого” характеризується розвиненими ознаками ідентичності, спільними для всієї групи.

1.3. Розвиток малої групи та процеси ідентифікації

Які з перелічених груп освітнього середовища мають високий рівень групової ідентичності і, відповідно, високий розвиток внутрішньогрупових стосунків? Як не дивно, такими групами найчастіше є: у середовищі дітей – шкільні гуртки, факультативи, спортивні секції; а в середовищі дорослих – тренінгові групи педагогів або шкільних психологів, хоча останні часто короткотривалі. Як бачимо, ці групи найменш формалізовані, близькі до неформальних, і в них формальна та неформальна групові структури найбільш наближені одна до одної. Найменший рівень ідентичності мають районні методичні об'єднання педагогів та групи батьків учнів, хоча в них можна вбачати великий ресурс розвитку освітнього середовища. Так, залучення батьків до роботи з дітьми у творчих арт-майстернях істотно поліпшує соціально-психологічний клімат у класі [Вознесенська О. Л., 2006].

Що стосується таких формальних груп, як виховні групи дитсадка, шкільні класи, студентські групи, то тут маємо значний перепад рівня ідентифікації – від доволі високого значення у деяких колективах до майже повної її відсутності, або ідентичність може бути високорозвинутою, але не мати нічого спільного з основною (освітньою) метою, з якою ці групи формуються. Ця ідентичність визначає згуртованість, як правило, навколо неформальних структур класів, що стають суб'єктами не освітнього середовища, а зовсім інших спільнот і процесів у них (інколи й відверто антисоціальних чи навіть делінквентних тенденцій). Проте ідентичність на основі формальних дитячих груп все ж існує, хоча її розвитку часто заважають деякі неформальні тенденції. Про це свідчить почуття ностальгії за шкільними роками, прагнення до зустрічей колишніх випускників шкіл, де, хоч із запізненням, але проявляється прагнення до ідентифікації з колишньою шкільною спільнотою. Утім, це буває не завжди. Часто в людини після закінчення школи залишається лише почуття ненависті та неприйняття шкільної системи як доволі потужного психотравмуючого фактора.

Отже, можна припустити, що численні недоліки системи освіти пов'язані з недостатньою ідентифікацією суб'єктів навчаль-

но-виховного процесу саме в освітньому середовищі, причому визначальними для цієї системи є групові суб'єкти на рівні педагогічних колективів навчальних закладів. Тобто чим вищий рівень групової ідентичності має колектив педагогів, тим ефективніше функціонуватиме педагогічний заклад. Якщо саме так розуміти зв'язок групової ідентичності з груповою суб'єктністю, то на даний момент більшість учасників навчально-виховного процесу не є суб'єктами освітнього середовища в повному розумінні, оскільки групова ідентичність (спрямована на основні цілі освітнього процесу) у них не досягає належного рівня. Цілком доречно постає практичне завдання: що слід зробити, аби малі групи в освітньому середовищі стали справжніми суб'єктами освітнього середовища? Тобто чи здатні малі групи досягти такого рівня розвитку стосунків у ній, за якого можна вести мову не лише про групову ідентичність людини, а й про ідентичність групи?

Щоб відповісти на це запитання, повернімося до поняття так званих *синергетичних груп*, до яких можна віднести групи з дуже розвиненими міжгруповими стосунками, високим позитивним рівнем соціально-психологічного клімату; групи, для яких міжособистісні стосунки та розуміння між її членами за своєю важливістю сягають рівня життєвих цінностей (інколи – в буквальному розумінні – від них залежить цінність життя).

Можна навести багато прикладів таких груп: психотерапевтична група [Витакер Д. С., 2006]; розвинена тренінгова група; спортивна команда на піку спортивної форми, що перемагає, прориваючись крізь лави своїх суперників; бойовий підрозділ особливого призначення на момент виконання складного бойового завдання, коли від взаємодії між бійцями залежить виживання у небезпечній ситуації; творчий науковий колектив, що натхненно розв'язує глобальну проблему або здійснює наукове відкриття; релігійна громада, об'єднана високою ідеєю. Можна проілюструвати такі групи історичними прикладами. Одними з найяскравіших серед них є учні Сократа (спілкування з якими описано в знаменитих "Діалогах" Платона), а також школа самого Платона, свого часу названа "Академією" (звідки запозичено назву наукових товариств). Чудовий приклад синергетичної групи – учні Ісуса Христа.

В синергетичній групі утворюються настільки тонкі та стійкі психологічні зв'язки між членами (включаючи несвідомі механізми

взаємодії), що люди починають відчувати і розуміти одне одного навіть без видимої комунікації, іноді на відстані, тонко реагуючи на найменші нюанси психічного стану партнерів. В такій групі начебто утворюється спільна психіка людей, коли елементи свідомості чи несвідомого однієї людини стають надбанням *групової свідомості* чи *групового несвідомого* (що можна об'єднати поняттям “групове психологічне поле”). Про виникнення “ідентичності групи” свідчать факти, що індивід не лише може проявляти такі психологічні тенденції, як лояльність до групи, симпатію до неї, прийняття групи тощо, а й відчувати такі ж тенденції з боку “групи як цілого”. Тобто група може проявляти лояльність, прихильність до індивіда, прийняття індивіда або, навпаки, неприйняття, виштовхування його на периферію соціометричної структури тощо.

Отже, синергетичну групу можна розглядати як малу групу, в якій на дуже високому рівні функціонує групове психологічне поле, що дає змогу розглядати її як групового суб'єкта найрізноманітніших сфер життя та діяльності групи з яскраво вираженою власною ідентичністю. Чи можуть малі групи в освітньому середовищі мати властивості синергетичних? Питання цілком доречне, оскільки його позитивне вирішення дасть для практики потужний інструмент роботи з колективами. На нашу думку, освітянські колективи здебільшого не досягають такого рівня, хоча в принципі це реально, прикладів є достатньо в історії педагогічної практики. Можливо, таким колективом було коло ліцеїстів, про яких О. С. Пушкін писав: “Друзья мои, прекрасен наш союз! Он, как душа, неразделим и вечен”. В даному контексті метафорою групової психіки (одним із феноменів якої є групова ідентичність) чи групового психологічного поля є та душа (за Пушкіним), що виступає характеристикою синергетичної групи.

Щоб в освітянському середовищі виникли синергетичні групи, потрібне виконання низки умов. У ньому повинен існувати творчий колектив педагогів, який має бути саме такою групою. Цей колектив здатний створити такий соціально-психологічний клімат у закладі освіти, в якому можуть повноцінно творчо розквітати дитячі колективи, досягаючи рівня синергії. Стосунки педагогічного колективу з дитячими групами на міжгруповому рівні аналогічні стосункам між лідером і групою на внутрішньогруповому чи міжособистісному рівнях. Важливо, щоб у колективі педагогів був свій

яскравий творчий лідер, який може повести групу до вершин творчого самовираження, що проявляється у високій груповій ідентичності. Тут ми спостерігаємо цікаве явище, коли менше відображається в більшому, повторюється на різних рівнях.

Якщо здійснити екскурс в історію школи та педагогіки, то можна знайти багато схожих прикладів, скажімо, так звані *авторські школи*. В XIX ст., яскравим взірцем такого суб'єкта освітнього середовища була Яснополянська школа Л. М. Толстого. В першій половині XX ст. доволі відомими були “Школа-комуна ім. Ф. М. Достоєвського” (“Республіка ШКІД”), якою керував В. М. Сорока-Росинський, та “Комуна ім. М. Горького”, створена А. С. Макаренком. Незважаючи на суперечливе до них ставлення (особливо до другої), вони є яскравими зразками групового суб'єкта. Доказом цього може слугувати “принцип паралельної дії” А. С. Макаренка. Суть його полягає в тому, що виховний вплив на дитину можливий через колектив, у якому ця дитина перебуває. Тут колектив виступає суб'єктом педагогічного впливу на особистість. Пізніше, в другій половині XX ст., яскравим прикладом авторської школи була школа В. О. Сухомлинського, а у 80–90-х роках XX ст. – авторські школи педагогів-новаторів [Трухін І.].

Свідченням того, що навчальний колектив може досягати високого синергетичного розвитку, є тренінгові групи, що створюються з метою підвищення професійної кваліфікації в галузі практичної психології (зокрема, психологічного консультування). Оскільки в таких групах значна увага приділяється психотерапії (у тому числі особистому досвіду), вони набувають властивостей психотерапевтичних. Учасниками групи є шкільні психологи, викладачі та студенти ВНЗ, працівники соціальних служб тощо. Автор має значний досвід роботи з такими групами як тренер: за останні 7 років було досліджено 10 груп загальною кількістю 150 осіб. Параметри: чисельність – в основному від 12 до 16 осіб; тривалість роботи в закритому режимі (як постійний колектив) до 2-х років (або більше). Ці групи справді досягають рівня синергії, вони перетворюються на особливу спільноту, яка обстоє власні цінності і в якій розуміння, довіра та відчуття однієї людини іншою розвиваються до такого ступеня, якого не може бути в інших групах.

Група, що досягає рівня синергетичної, характеризується: наявністю власного образу, чіткими уявленнями про саму себе; пев-

ними традиціями та історією групи, яка може набувати різних форм – від реальної до міфологічної (особливо, якщо група існує тривалий час і пов'язана з іншими групами – суспільними, етнічними тощо); високим рівнем проявів лояльності індивіда до групи і групи до індивіда; високим рівнем розвитку як групової свідомості, так і групового несвідомого. Якщо розвинена лише одна якась складова, то матимемо або натовп (переважання групового несвідомого, коли окрема людина знеособлюється), або, навпаки, не найкращий зразок комуністичного колективу. Як відомо, в останньому витіснялися несвідомі групові тенденції (аж до ігнорування ефектів групової динаміки), а насправді існування групи будувалося на маніпулюванні свідомістю окремої людини та групи в цілому.

2. РОЛІ ТА РОЛЬОВІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Рольове поле шкільного класу

Будь-яка людина належить до певної соціальної групи, малої або великої. Вона посідає певне місце, має соціально-психологічний статус у системі міжособових, між- та внутрішньогрупових відносин або взаємин. Займаючи позицію в ієрархії соціальних стосунків, людина виконує ту чи іншу роль. Оскільки психологи у своїх дослідженнях розглядають людину не лише як абстрактну сутність, носія соціально-психологічних характеристик [Васютинський В. О., 2009], а й як реальну особу в усій різноманітності її життєвих проявів, то ведуть мову не тільки про її соціальні, а й про **соціально-психологічні ролі**, які поєднують у собі соціальні позиції та особисті, в тому числі особистісні прояви [Горностаї П. П., 2009]. Отже, будь-яка роль людини, якою б “соціологічною” вона нам не здавалась, містить психологічне “начиння”. Так, ролі мандрівника, перехожого, споживача, якщо розглядати їх у контексті життя певної людини, можуть виявитися життєвими ролями, що містять усвідомлення їхньої глибинної, символічної сутності, та метафорично наповнені. “Я – мандрівник по життю, не можу всидіти на місці, мені весь час потрібно щось пізнавати нове, і не обов’язково для моїх життєвих мандрівок пересуватись у фізичному просторі. Світ фантазій і поривань у внутрішній простір мого “Я” – це теж мандрівка”, – так романтично старшокласник визначає сам себе. Згадаймо художній фільм “Сім років у Тибеті”, коли для головного героя мандри в далекі країни, заради яких він покинув кохану жінку та рідну домівку, перетворилися на культурологічні та психологічні мандри, відкриття глибинних, не завжди усвідомлюваних пластів власного “Я”.

У кожного різновиду ролей є два аспекти: соціологічний об’єктивний, який відносять до виду та змісту діяльності, норм поведінки людини, котрі встановлює суспільство (група людей) стосовно виконання особою певних соціальних функцій, тобто со-

ціальних очікувань, та суб'єктивний, пов'язаний із сприйняттям, виконанням, ставленням до ролі особи [Горностай П. П., 2007]. Саме в суб'єктивних аспектах бере початок процес формування **рольової ідентичності** особистості.

Одні ролі учень виконує побіжно, ситуативно, формально, відсторонено, а інші – із захопленням, насолоджуючись кожним моментом їх виконання, вживається у роль так, що неможливо уявити учня в іншій ролі. Буває й так, що в класі учень грає одні ролі, а серед друзів поза школою – зовсім інші. Є ролі, які він вважає чужими, далекими для себе, а інші – власними, близькими. Трапляються випадки, коли на якийсь час юнак ідентифікувався з певною роллю, програв її, а потім дистанціювався від неї. Тут варто згадати про “рольову дистанцію”, поняття, запроваджене до наукового вжитку Е. Гоффманом, під яким він розумів здатність індивіда рефлексувати власні соціальні ролі, дистанціюватись від них [Современная зарубежная..., 1984]. Рольова дистанція є *критерієм розрізнення ролі та рольової ідентичності* особи. Тобто старшокласник може грати певні ролі, але не всі з них присвоювати, ототожнювати, ідентифікувати з власною особистістю.

Отже, рольова ідентичність – це відчуття тотожності особистості певній ролі, яку вона виконує у тій чи іншій ситуації.

Оскільки виконання ролей людиною може стосуватися будь-якої сфери її життя, то рольова ідентичність є надзвичайно широким поняттям. **Рольові ідентифікації**, тобто процеси ототожнення і відчуження кожним індивідуальним або груповим “Я” себе з ролями тих, хто поруч [Швачко О. В., 2002], пронизують соціальну, міжгрупову, внутрішньогрупову, міжособову, особистісну, індивідуальну сфери буття “Я”.

Таким чином, роль може охоплювати складові рольової ідентичності людини, але не завжди рольова ідентичність матиме місце у її ролях.

Ідентичність формується завдяки процесам ідентифікації. Таким чином з'являється відчуття “Я” та “не-Я”, “Ми”, “Вони”, “Інший”, “Інші”. Залежно від того, які ролі притаманні іншим, яку рольову поведінку вони демонструють, учень визначає ролі власного “Я”. Формуються також певні взірці, ідеали рольової поведінки на кшталт “хороший учень”, “хороший громадянин”, “хороший лідер” та ін. Керуючись такими рольовими взірцями, учні очікують

від іншого учня, що він буде поводитись саме як лідер, громадянин, учень. Коли йдеться про ідентичність, то насамперед розуміється кінцевий результат довгого ланцюжка рольових ідентифікацій: *примірянь, гри, знімань, зміни ролей, проміжних, остаточних і останніх рольових самовизначень* тощо. Процеси ідентифікації відбивають ситуативні, мінливі, окремі, структурні фактори формування ідентичності особистості учня. Саме в юнацькому віці формується ідентичність людини, тому для старшокласників є надзвичайно важливими, трепетними обговорення та дискусії на теми: “Хто я? Які мої ролі? Чого так усе переплуталось, хто ж я є насправді?”.

Чим більше в ролі суб’єктивного, психологічного, міжособового, особового змісту, чим далі вона від соціологічного, об’єктивного, соціально-стереотипного наповнення, тим менш однозначними, чіткими стають рольові очікування від неї. Так, усі добре розуміють, що таке є “бути учнем”, “бути старшокласником”, але більш розмиті уявлення існують про те, що чекати від учня, який у шкільному класі грає роль “мрійника”, “мотора” або загалом “неординарної людини”. Так, психолог, використовуючи активні методи в роботі з рольовими ідентифікаціями старшокласників, уточнював психологічні змісти ролей “квартирант”, “кефір”, “дах”, “краб” тощо. Результатом групового обговорення у класі стало зростання в учнів рефлексії процесу визначень цих ролей, смислу їх присутності та особливостей вияву саме в їхньому класі, а не лише уточнення того, “що це може бути”.

Умовно всі ролі, а відповідно й рольові ідентифікації учнів, можна розподілити на ті, які виявляються на рівні:

- 1) соціальних груп: великих, середніх і малих;
- 2) окремої особи: індивіда, особистості, індивідуальності.

Оскільки рольова ідентичність є неодмінною складовою будь-якого іншого виду ідентичності людини, то її вияви можна знайти в соціальній (професійній, політичній, регіональній, гендерній тощо), груповій, індивідуальній видах ідентичності людини. Зазначимо, що, на наш погляд, соціальна ідентичність загалом є різновидом групової, бо групи бувають великими та малими, умовними та реальними. А ту ідентичність, яку традиційно відносять до групової, коли людина зараховує себе до певної малої групи, вірніше б було назвати “ідентичністю членства”.

На основі результатів емпіричного дослідження ми розробили класифікацію рольових ідентифікацій старшокласників. Наводимо її структуру з прикладами ролей, які учні приписують собі та, порівнюючи себе з іншими, й іншим членам групи.

1. Групові ідентифікації:

1.1. Великі умовні групи

- 1.1.1. Гендерна ідентичність: дівчина, хлопець та ін.
- 1.1.2. Політична ідентичність: громадянин, патріот та ін.
- 1.1.3. Етнічна ідентичність: українець, росіянин тощо.
- 1.1.4. Професійна ідентичність: майбутній лікар, програміст і т. ін.
- 1.1.5. Регіональна ідентичність: європеець, киянин, мешканець м. Запоріжжя тощо.
- 1.1.6. Ідентичність людини великого соціуму: перехожий, публіка, покупець, споживач, мандрівник і т. ін.
- 1.1.7. Вікова ідентичність: дитина, “важка” дитина, звичайний підліток зі своєю думкою, все ще не дорослий та ін.
- 1.1.8. Ідентичність матеріального “Я”: господар, людина з вищого світу, “золота молодь”, “крутий”, заможна людина тощо.

1.2. Малі та середні групи (ідентичність членства)

- 1.2.1. Сфера навчання: учень, школяр, старанний учень, двієчник; двієчник, якому все байдуже; відмінник, який цікавиться тільки навчанням; медаліст та ін.
- 1.2.2. Сімейна сфера: дочка – син, улюблена дочка своїх батьків, сестра для найкращої подруги; клас, як сім’я, дружня та недружня; батя, мати класу і т. ін.

2. Індивідуальні ідентифікації:

2.1. Внутрішньогрупові: лідер, “зірка”, “сірий кардинал”, псевдолідер, дрібний лідер, кращий друг лідера, заводій, призвідник, гордість класу, аутсайдер, ізгой, цап відбувало, самітник, відлюдник, душа компанії, “біла ворона”, новенький у класі, людина з

близького оточення (мікрогрупи в класі), пахан, “соціальний атом” та ін.

2.2. Міжособистісні:

2.2.1. Той, хто підтримує позитивні стосунки з іншими: друг, товариш, “soulmate”, друг усім, красунчик, любчик, Інтернет-друг, демократ, “всюди задіяний”, “руки допомоги”, опора, рятівник, захисник, мати Тереза, Batman, психолог, хлопець-друга, “рубаша-парень” (рос. мова), “охоронець чужих секретів”, “охоронниця вогнища”, союзник, соратник, одностудець, улюбленець публіки, приклад для інших, легка людина та ін.

2.2.2. Той, хто поширює негативні стосунки серед інших: “корабельний пацюк”, зрадник, агресор, задирака, “бетонозмішувач”, “чорний володар”, той, хто всіх здає; той, що всім заважає, ненавидник, моральний виродок, пліткар (ка), підлиза, підлабузник, “любитель покапати на мозок”, грубіян, ворог, “паливо”; хлопець, з вини якого дістається від учителя всім; підбурювач, егоїст, важка людина та ін.

2.2.3. Той, хто перебуває у стосунках статусності, змагання, конкуренції (амбівалентні ролі): суперник, конкурент, “кращий за всіх”; той, хто не належить до “сірої маси”; “ніхто”, “сіра миша”, “сірий” (відсутність якого не буде помітна в суспільстві), звичайна нормальна людина, “така, як усі”, “один із багатьох”, переможець, чемпіон, невдаха, лузер та ін.

2.2.4. Той, хто перебуває у стосунках самоствердження, впливу на інших (амбівалентні ролі): авторитет, “цар”, представник закону, наставник, помічник учителя, помічник старости; той, що весь час “виступає”; “вискочка”, Дон Жуан, знаменитість та ін.

- 2.2.5. Той, хто підтримує власну автономність: людина, яка вміє захистити себе, аутентична людина (“Я – це Я”) та ін.
- 2.2.6. Той, хто не має власної автономності: “актриса погорілого театру”, “домашня дитина”, несформована особистість, виконавець, людина-посміховисько, блазень, клоун, “розвага класу”, “прикидається дурником”, мамій, “рекет у батьків”, “занадто зацікавлена в подробицях життя інших людина”, “кефір” та ін.
- 2.2.7. Той, хто уникає стосунків з іншими, не прагне їх підтримувати: тишко, одинак, “закрита людина”, “людина в масці” та ін.
- 2.2.8. “Каталізатор” ділового клімату (нейтральні ролі): стимул для інших, масовик-вигадник, радник, управитель, менеджер, “діяльний центр”, креативний директор, слухач, співрозмовник, “дах” (людина, яка вміє розв’язувати проблеми інших), контролер, організатор, “джерело інформації”, балакуча людина, суддя (“припиняю суперечки, які заводять у глухий кут”), оратор, глядач, спостерігач, публіка, тренер, учасник заходів, виконавець, трудовий сектор, представник закону та ін.
- 2.3. Ідентифікації особистості:
- 2.3.1. Глобальне, недиференційоване “Я” (соматичні та консервовані ролі, за Я. Морено): організм, істота, особистість, член суспільства, Боже створіння та ін.
- 2.3.2. Диференційоване “Я”:
- 2.3.2.1. Когнітивна сфера особи: вигадник, генератор ідей, творча натура, розум, інтелектуал, “всьому голова”, “лоб”, мудрій, всезнайка, ботан, бовдур, “мороз”, “тормоз” (рос. мовою), гострослов, дотепник, зубрила, “здорового глузду людина”, адекват, “безбашенна людина”, “без царя в голові”, неадекват, телепат, мрійник, “людина з гумором”, приколіст, кеп (капітан очевидність; протилежність бота-

ну), чайник, “дівчата красиві, але оціночки підроблені (списують без мук сумління)” та ін.

2.3.2.2. Емоційна сфера особи: веселун; людина-радість, людина-посмішка, “смішинка”, “смешарик” (рос. мова), “не дуже смішна людина”, зануда, плакса, скиглій, людина на-строю, істерик та ін.

2.3.2.3. Вольова сфера особи: сильний характер, “бачу ціль – не бачу перепон”, людина слова, “піонер”, трудого-лічна натура, ледар, гуляка, “трусло”, боягуз, активіст, “той, що рветься у бій”, “двигун”, “той, що пливе за течі-єю”, “ганчірка”, “кефір” та ін.

2.3.2.4. Моральна сфера особи: доброзичливець, егоїст, людина “сама для себе”, “брехло”, “пуп землі”, “цаца”, “пантовити”, “ті, що удають: навколо мене крутиться Зем-ля”, “зіркові”, “зазвезденные” (рос. мова), “любить себе та своє відображення в дзеркалі”, хитрюга, цинік, нігіліст та ін.

2.3.2.5. Здібності, обдарованість, схильності особи: та-лант, геній, бездар, син Жанни Агузарової, поет, умілець та ін.

2.3.2.6. Сфера інтересів особи: шанувальник мистецтв, меломан, художня особистість, книголюб, кіноман та ін.

2.3.2.7. Сфера психічного здоров’я особи: “парфумер”, “хвора людина” та ін.

2.3.2.8. Екзистенційне “Я” (інтегральні життєві ставлен-ня особистості): романтик, життєлюб, мрійник, оптиміст, песиміст, екстремал, неформал, гедоніст, психолог, цинік та ін.

2.3.3. Ідентифікації індивіда:

2.3.3.1. Ідентичність “Фізичне Я”: прекрасна модель, красавчик, красуня, міс класу, симпатяга, качок, каратист, “кров із молоком”, шульга, коротун, “краб” (руки як клешні в краба), “бетонозмішувач”, білявка та ін.

2.3.3.2. Індивідуально-типологічна сфера особи: сангві-нік, непосидько, дзига, “копуха” та ін.

Відзначимо, що не всі рольові ідентифікації учнів можна відне-сти лише до одного класу. Так, білявка вже давно перестала бути для дорослих і юнаків, навіть для дітей дошкільного віку, тільки уособ-ленням жінки з певним кольором волосся, тобто ідентифікацією фізи-чного “Я” особи. А деякі суто соціальні ідентифікації на кшталт “пе-

рехожий”, “мандрівник”, “дитина”, “батько”, “дорослий” можуть мати велике психологічне навантаження. Теорія Е. Берна про людей, які грають в ігри, та їхні ролі в них чудово підтверджує це [Берн, 1992].

Такі рольові ідентифікації можуть вважатися змістовим наповненням рольової ідентичності за умови їх стабільного, повторюваного приписування собі учнем, відсутності суперечливого характеру на кшталт: “Я одночасно і добряк, і злий геній”. Рольова ідентичність виявляється у рольових самовизначеннях, але на її формування впливають різні процеси: те, які ролі особі приписують інші; які ролі серед них вона обирає; які ототожнює з собою, а які відкидає; які ролі проектує на інших; які очікує отримати від інших. Цікавими є порівняння у різних класах того, які саме ролі старшокласники приписують у цілому всім учням класу (рольове уявлення “Ми”, що може інколи переростати у “Вони”); які приписують собі (рольове уявлення “Я”); які проектують на інші класи або мікрогрупи учнів у класі (рольове уявлення “Інший”, “Інші”). Як переконують дослідження, дистанція між цими рольовими уявленнями може бути показовою для різних класів, особливо між “Ми” та “Я”. Це свідчить про особливості групової та індивідуальної ідентичності учнів, рівня згуртованості класу та про його групову динаміку.

Отже, в шкільному класі представлені різні ролі, які можна класифікувати за різними показниками: сферами діяльності, розмірами соціальних груп, до яких належить людина, а також складовими власне процесу ідентифікації. Можна стверджувати, що до **рольового поля** класу належать кількість, різноманітність, стереотипність, унікальність, “глибина” ролей учнів, класифікація ролей і рольових ідентифікацій в учнівській групі за певними категоріями та видами. Структура рольового поля шкільного класу як певної малої групи відбиватиметься у переважанні одних категорій ролей над іншими, наданні переваг певним особистісним ролям учнями, які є лідерами, аутсайдерами, відмінниками, тобто створюють специфічні соціометричні конфігурації зв’язків у класі та мають (або не мають) досягнення в навчанні – основному виді діяльності учнівської групи. Чи рефлексують учні власні особливості виконання соціально-психологічних ролей; яку частку ролей, що їм приписуються іншими, вони відносять до власної особи; які в цілому ролі власне “Я” учня проектує на однокласників; врешті-решт, як ці

спроектовані на іншого ролі повертаються до його ж “Я”? Як виконання тих чи інших ролей впливає на розкриття індивідуальності учня, його внутрішнього творчого потенціалу? На ці та інші запитання відповіді мають дати активні методи роботи з рольовою ідентичністю старшокласників.

2.2. Активні методи роботи з рольовою ідентичністю

У психології існує достатньо методів, за допомогою яких можна досліджувати та діагностувати особливості вияву ідентичності особи, в тому числі й рольової [Румянцева, 2006; Короленко Ц. П., 2007]. Навіть виконання елементарних психологічних завдань, коли досліджуваний відповідає на низку запитань на кшталт: які ролі притаманні йому в тій чи іншій малій групі та поза її межами? які ролі в цілому притаманні членам групи? які рольові очікування він має стосовно своєї особи? які рольові уявлення він має стосовно тих чи інших членів мікрогруп? – дадуть достатньо інформації про його рольову ідентичність. Розробка ж активних методів, які б не тільки діагностували рольову ідентичність людини, а й мали вплив на розвиток особистості, особливо в період її активного формування, тобто в юнацькому віці, є актуальним науково-практичним завданням.

Якщо йдеться про активні методи, то фактор групи буде чи не основним у підвищенні їхньої ефективності. Тому нами було створено груповий тренінг особистісного зростання для старшокласників під назвою “Роль, я тебе знаю!”, стислий опис якого подаємо нижче. Використовуючи в роботі з групою психологічні завдання, дослідники спиралися на широкий досвід провідних арт-терапевтів: О. Л. Вознесенської, О. І. Копітіна, Л. Д. Лебедевої та ін. [Вознесенская Е. Л., 2004; Диагностика и арт-терапия, 2009; Лебедева Л. Д., 2005; Калошина Т. Ю., 2001].

Мета тренінгу – формування рефлексивного ставлення старшокласників до власних ролей, рольових ідентифікацій і рольової ідентичності.

Стислий зміст групового тренінгу “Роль, я тебе знаю!”

1. *Знайомство в групі.* Повідомлення ведучим назви тренінгу. Вироблення членами групи та ведучим правил роботи в групі. Вербалізація учнями очікувань і сподівань стосовно їхньої участі в тренінговій групі.

– Виконання вправи “Як сталося, що я сьогодні опинився тут?”.

2. Обговорення загальної тематики тренінгу, ознайомлення з основними поняттями: *роль, види ролей та їх значення для людини.*

– Робота в групі, дискусія на тему: “Роль, я тебе знаю? ... Роль, я тебе знаю!”.

– Розповідь ведучого “Маска, я тебе знаю! Історії Венеціанського карнавалу”.

– Індивідуальний малюнок “Моя роль у шкільному класі”.

– Індивідуальне вербальне завдання “Мої ролі в класі”. Інструкція: “На окремому аркуші паперу напишіть у двох стовпчиках, один напроти іншого, перелік ролей, які характерні для Вас у класі та які, на Вашу думку, відводять Вам однокласники? Підкресліть назви ролей різними кольорами олівців. Прикріпіть аркуш паперу з відповідями до малюнка”.

– Розповідь учнів про свій малюнок. Індивідуальні запитання ведучого до учнів: “Як Ви гадаєте, те, що Ви намалювали, стосується того, як Ви сам себе бачите у певній ролі, чи того, як Вас бачать інші? Як, на Вашу думку, пов’язані між собою кольори на малюнку та ті, якими Ви підкреслили ролі. Які кольори для яких ролей Ви використовували? Це улюблені, теплі, холодні, яскраві, тьмяні, приємні, неприємні кольори?”.

– Групова дискусія: “Як пов’язані між собою малюнок і назви ролей, написані на папері?”. Запитання ведучого до групи: “То що ж таке роль, з чого вона складається? Як ми дізнаємось, що певна роль є моєю, рідною мені, такою, що відповідає моєму “Я”, а інша – чужою, не моєю? Чи були такі ситуації у Вашому житті, що Вам довелось виконувати неприємну роль? Як Ви почувались у такій ситуації?”.

– Підведення підсумків роботи за малюнком і вербальним завданням.

Інформація для ведучого. Кожна людина грає певну роль: у житті, класі, сім'ї, компанії друзів. Як вона про них дізнається:

- відчуває себе в певній ролі;
- її бачать інші в такій ролі;
- вона очікує, що її інші бачать у такій ролі; вона знає, що її інші бачать у такій ролі;
- вона бачить інших людей у певних ролях, вона приписує їм певні ролі, виходячи з тих ролей, які відчуває, знає сама.

3. Робота в групі на тему: **“Особистість та її межі”**. Мое “Я”, моя індивідуальність, моя територія, де вона закінчується та починається чужа.

– Групова вправа “Мотузка”. Інструкція: “Уявіть собі, що Ваше “Я” – це королівство, держава, що має столицю та межі. Відмотайте собі стільки мотузки (нитки) з цього клубка, щоб вистачило визначити межі своєї держави, тобто власної особистості. Розташуйте на підлозі мотузку, що визначає Ваші межі. Звісно, ця межа проходить не тільки по підлозі. Подумки продовжте межі догори, донизу, над собою. Як тепер виглядає Ваше королівство? У нього є межі на землі, в повітрі, воно сферичне. Приберіть мотузку з підлоги, але пам'ятайте, що межі завжди залишаються з нами. Почніть рухатись у просторі кімнати, поважаючи свої та чужі межі. Як Ви почуваетесь? Чи з'явилися у Вас якісь нові почуття, думки? Хто готовий поділитися?”

– Індивідуальне завдання – “Есе на тему”. Інструкція: “Напишіть есе, невеличкий твір на тему: “Королівство мого «Я»”. Зверніть увагу, що слова “королівство, король, королева” містять певне сполучення літер, що означають “роль, ролі”.

– Групове обговорення виконання завдань. Запитання ведучого: “Чи є у Вашому королівстві законодавство? Які є для мешканців королівства права, правила, обов'язки, санкції? Які ролі в мешканців королівства? Яку роль Ви відвели собі в королівстві? Де розташоване Ваше помешкання, а де помешкання для інших людей? Чи написав хтось Конституцію свого королівства? Хто управляє королівством, хто його охороняє, хто стежить за дотриманням

правил? Чи є межі в королівства? Які вони саме? Чи існує вхід до королівства? Як він виглядає?”

– Групова вправа “Гостьові відвідини королівств”. Інструкція: “Знову візьміть у руки мотузок, яким Ви відмічали межі свого “Я”. Уявіть, що описане Вами в творі королівство розмістилось у колі, означеному мотузкою. Підіть один до одного в гості, пам’ятаючи при цьому про свої та чужі межі, правила, Конституцію та ролі, відведені собі та іншим мешканцям. Отже, завітайте в гості до королівства іншої людини”.

– Обговорення почуттів і вражень від відвідин королівства “Я” іншого.

4. Робота в групі на тему: ***“Креативність: індивідуальна та групова. Які ми всі різні та особливі!”***

– Індивідуальна вправа “Два кружечки”. Ведучий показує зображення на сірому фоні двох білих кружечків та дає інструкцію: “На що схожі ці два кружечки? Протягом п’яти хвилин назвіть асоціації, які виникли в голові. Запишіть їх на аркуші паперу. Намагайтесь мислити нестандартно, оригінально, сміливо. Використуйте весь свій творчий потенціал”. По завершенні виконання завдання учасники групи діляться інформацією про свої відповіді та відзначають серед них стереотипні, поширені та оригінальні, унікальні.

Інформація для ведучого. Кожна роль є унікальною для людини, як і її індивідуальність. Кожна людина мислить по-своєму, і її ролі також своєрідні. Вияв креативного потенціалу людини може стимулюватися або, навпаки, гальмуватися тією роллю, яку вона виконує.

5. Робота в групі на тему: ***“Якими різними бувають ролі та як багато ролей ми граємо? В пошуках ідентичності”***

– Групова вправа “Мої ролі та ролі іншого”. Інструкція № 1: “Хай кожний із Вас напише на клаптику паперу одну роль, яка йому дуже подобається. Своїх імен писати не треба. Тепер згорніть ці клаптики паперу, щоб не було видно назв ролей, і вкиньте їх у торбу, змішайте. Тепер по черзі хай кожний витягне собі якусь роль. Зіграйте цю роль мімікою, пантомімікою, рухами. Можете

залучити до програвання ролей інших учнів. Можете об'єднатись у групи по кілька осіб і зіграти сценку з життя, яка б характеризувала кожну з цих ролей. Розкажіть про цю роль, сподобалась вона Вам чи ні. Як можна по-іншому назвати зіграну Вами роль?”. Інструкція № 2: “Напишіть кожний на клаптику паперу роль, яка вам не подобається. Знову перемішайте їх у торбі та витягніть кожний собі по ролі. Зіграйте та розкажіть про ці ролі. Як можна по-іншому назвати зіграну Вами роль?”.

– Групова дискусія “Кожна роль – індивідуальна”. Запитання для обговорення: “Що Ви відчуваєте після таких програвань ролей? Чи всі ролі, які для когось були хорошими та приємними, стали такими ж і для Вас? Чи всі ролі, які не подобались комусь, були такими ж несимпатичними і для Вас? Чи можна в якійсь негативній ролі знайти щось позитивне, негативну роль перетворити на позитивну? Якщо якась роль, яку Ви граєте, Вам не до душі, то що з цим можна подіяти? А чи буває так, що якась Ваша роль викликає у Вас суперечливі почуття: і подобається, і не подобається; і хотів би від ролі відмовитись, але не можеш, щось заважає, щось тримає? Хтось має бажання обговорити таку ситуацію в групі?”

Інформація для ведучого. Валентність ролей (позитивні та негативні, амбівалентні, нейтральні) залежить від контексту ситуації та індивідуальності виконавця. Одна й та ж роль має різні вияви. Людина у змозі перетворити негативні ролі на позитивні.

6. Робота в групі на тему: **“Будь-яка роль є синтезом моєї позиції та позиції іншого (інших) у групі”.**

– Групова вправа “Ролі в групі”. Інструкція: “Розділіться на дві групи. Нехай кожна з груп обере собі в кімнаті простір, де буде працювати. Уявіть себе певною частиною тіла людини. Обрали себе? А тепер побудуйте людину з цих частин тіла. Можете використовувати столи, стільці тощо. Що ж у нас вийшло? Чи така людина може пересуватись, дихати, їсти, думати, видаляти з себе все, що не потрібно? Скільки у нас рук, ніг, голів, ший, а скільки тулубів? Отже, ми зробили групову людину. А тепер, може хтось хоче обрати іншу частину тіла? Як Вам у цій новій позиції? Змінимо роль! Змінимо, за бажанням, групу учнів, з якими ми будували людину, та знову презентуємо людину.

– Групова дискусія “Група та ролі її членів”. Питання для обговорення: “Чи може людина жити без якоїсь частини тіла? Чи може група існувати без взаємодоповнюючих ролей її членів? Чи цінує колектив класу ролі всіх своїх учнів?”.

Інформація для ведучого. У групі кожна людина грає певну роль, підтримуючи її життєздатність. Певні ролі, пов’язані з відповідальністю (“голова”, “лоб”, “очі”, “вуха класу”), грати доволі складно, але вони необхідні. Чи було б чистим обличчя класу, якщо б критикани не видаляли бруд із нього? Ноги – це наша опора, руки – працівники, робітники та робітничі. Без них голова не була б головою, тіло б упало, клас би розвалився. І є багато чого іншого в тілі, без чого воно б не було тілом. Є багато ролей, без яких група не була б групою.

7. Робота в групі на тему: **“Пошук ресурсу в ролях”**.

– Групова вправа “Маски” [Лебедева Л. Д., 2005; Калошина Т. Ю., 2001; Дженнингс С., Минде А., 2003; Вознесенская О. Л., 2008; Простакова Н., 2006]. Інструкція № 1. Розділіться на пари. Візьміть папір і нехай кожний спочатку самостійно намалює маску, “який я є реальний”. Поговоріть один з одним, взаємодійте, одягнувши ці маски. Як зветься ваша маска? Інструкція № 2. Намалюйте маску, “якою я б хотів(ла), щоб мене бачили інші. Поговоріть один з одним, взаємодійте, одягнувши ці маски. Як зветься ця маска? Інструкція № 3. Намалюйте маску, “яким би я не хотів, щоб мене бачили інші: ніколи і нізачо”. Поговоріть один з одним, взаємодійте, одягнувши ці маски. Як зветься ця маска? Інструкція № 4. Намалюйте маску, “якою я себе не знаю”. Поговоріть один з одним, взаємодійте, одягнувши маски, один з одним. Як зветься ця маска? Інструкція № 5. Розкладіть усі маски в такому порядку: від тієї, що найбільш не подобається, до тієї, що найбільше подобається. У якій масці було найбільш комфортно, в якій – найменш? Ви маєте право від якоїсь маски відмовитися, подякувати їй, що вона була деякий час з Вами, подумати, для чого була потрібна Вам ця роль, і залишити її. А якась маска стала Вам більш близькою. Зніміть її, подивіться, що саме в ній подобається. Можете повісити її у себе вдома на стіну, в те місце, яке є Вашим у домі, оселі. Маски, як ролі...”.

– Рольова гра “Роль, я тебе знаю!”. Інструкція: учасники поділяються на дві групи, одна з груп обирає когось з іншої групи та зображає без слів його роль. Учасники іншої групи мають відгадати, хто це, та назву його ролі. По черзі учні двох груп змагаються у відгадуванні ролей суперників з іншої групи. Виграє та група, яка набрала більшу кількість очок за певний час.

Інформація для ведучого. Певні ролі для особи є зрозумілими та приємними, а якісь – незрозумілими, чужими, дивними та неприємними. Є ролі незрозумілі, але в них є щось цікаве. Є ролі важкі для учня, але ніхто в класі їх не виконає краще, ніж саме він. Є ролі, якими юнак пишається, а є такі, які він приховує від самого себе. Від волі людини залежить, чи відмовитись від деяких ролей, чи усвідомити певні ролі та перетворити їх на інші, чи використувати в інших ситуаціях, розвивати цікаві та хороші для себе ролі.

8. Підведення підсумків роботи в групі.

– Дискусія в групі “Роль – це...”.

Інформація для ведучого. Підсумки можна підбити, сформулювавши разом з учнями такі висновки:

1). Роль – це завжди поєднання індивідуальної поведінки та ситуації, що склалась у певній групі людей.

2). Людина може прислухатися до своїх відчуттів, осмислити свої ролі та зайняти певну позицію стосовно них. Тепер від неї вже залежить, чи відмовлятися від певних ролей, чи робити їх своїми.

3). Людина має право запитати в себе: “Чи цінують у групі, класі мої ролі інші?”. Людина має право відхиляти ті ролі, які їй не подобаються. Робити це можна, осмислюючи власне “Я”, “промальовуючи” ролі, почуття, проговорюючи з іншими ситуацію, користуючись “Я”-висловлюваннями, визначенням власних почуттів, гумором і мета-позицією: все можна змінити.

4). Ролі завжди існують як доповнення одна до одної, і про це варто пам’ятати: матінка Тереза – егоїст; лідер – той, кого спрямовують; керівник – виконавець; оптиміст – песиміст.

5). У кожній ролі можна знайти ресурс для розвитку власного “Я”.

9. **Шеринг.** Подяка учасникам за роботу в групі. Прощання.

– Індивідуальний малюнок “Моя роль у шкільному класі”. Інструкція. Знову зобразіть на малюнку свою роль у шкільному класі. Чи стала вона справді Вашою? Малюнок ролі. Підпишіть малюнок.

– Індивідуальне вербальне завдання “Мої ролі в класі”. Інструкція. На окремому аркуші паперу напишіть у двох стовпчиках, один напроти другого, перелік ролей, які характерні для Вас у класі та які, на Вашу думку, відводять Вам однокласники. Підкресліть назви ролей різними кольорами олівців. Прикріпіть аркуші паперу з відповідями до малюнка. Порівняйте ролі, які кожен із Вас назвав на початку нашої групової роботи та наприкінці.

– Групове опитування учнів. “Як Ви почуваетесь після такої напруженої роботи? Чи здійснились Ваші сподівання стосовно тренінгу? Що сподобалось, а що ні? Які асоціації, почуття викликали виконання вправ на тренінгу? Які нові ролі Ви відкрили в собі, а які – закрили для себе?”

3. СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У МАЛИХ ГРУПАХ

3.1. Гендерна ідентичність учнів та студентів

Належність людини до якоїсь конкретної групи називають соціальною ідентичністю. Під гендерною ідентичністю розуміють належність людини до групи за ознаками її *статі* (чоловіча та жіноча); за ознаками її орієнтації на культурну модель поведінки, так звані *гендерні схеми* (маскулінна, фемінна та андрогенна ідентичність); за ознаками *сексуальних уподобань* (гетеросексуальна, гомосексуальна та бісексуальна гендерна ідентичність). Гендерна ідентичність може бути реалізована в об'єктивній та суб'єктивній площинах. У суб'єктивній площині людина сама вирішує, до якої гендерної групи вона себе відносить та за якими критеріями. В такому разі йдеться про *особистісну гендерну ідентичність*. Об'єктивна площина – суспільство – відносить людей до якоїсь гендерної групи згідно з їхньою відповідністю до соціокультурних маркерів цих груп. Тобто в цьому випадку маємо *приписану особистості гендерну ідентичність*.

На думку Д. В. Воронцова, особистісна та приписана гендерні ідентичності можуть не збігатися, бо кожна людина має відносну індивідуальність та автономію. Індивідуальність гендерної ідентичності відрізняє образ “Я” однієї людини від образу “Я” іншої у межах загального образу “Ми” членів гендерної групи. Автономія ж визначається здатністю людини розуміти, які особистісні прояви чекають від неї партнери по соціальній взаємодії та які прояви вона може собі дозволити [Воронцов Д., 2008].

Найбільш загальне визначення гендерної ідентичності, на думку Н. Ю. Рymarьова, пов'язане з тим, що її розуміють як результат ототожнення особистістю себе з представником певної статі, засвоєння відповідних йому форм поведінки та формування особистісних характеристик (Т. В. Бендас, Е. А. Здравомислова, А. А. Тьомкіна) [Рymarьов Н. Ю., 2006].

Загалом основні два аспекти ідентичності, які розрізняють більшість учених, це *особистісна* (персональна) ідентичність, що, за Р. Баумайстером, характеризується континуальністю, та *соціально зумовлена* ідентичність (соціальна), що забезпечує відмінність. Особистісна ідентичність трактується як набір постійних ознак, який дає змогу диференціювати конкретного індивіда від інших людей, а соціальна – визначається в термінах групового членства, належністю до групи, включенням до якоїсь соціальної категорії. Тобто, як зауважує К. В. Коростеліна, якщо соціальна ідентичність пов'язана з почуттям спільності з іншими людьми, то особистісна ідентичність – з відмінностями індивіда від них [Коростеліна К. В., 2003].

Таке розуміння ідентичності зумовлює проблему протиставлення, конфлікту між особистісною та соціальною ідентичністю. Відсутність диференціації (соціальна ідентичність) та наявність диференціації (особистісна ідентичність) розглядаються як два полюси, між якими формується поведінка людини, тому що соціальна ідентичність спонукає діяти, як інші члени групи, а особистісна прагне виокремлюватися з-поміж інших. В такому разі нерозв'язані протиріччя та конфлікти можуть викликати особистісні проблеми, а саме кризу ідентичності. На думку І. С. Кльоциної, подоланню кризи, а також гармонійному розвитку особистості сприятиме досягнення балансу між цими підструктурами [Практикум..., 2003].

Гендерну ідентичність, як й ідентичність у цілому, можна розглядати в аспектах тотожності. Інакше кажучи, формування гендерної ідентичності передбачає, з одного боку, інтегрування різних гендерних ролей (жінка як мати, як дружина, як подруга), а з другого – створення цілісного уявлення про себе як людину тієї чи іншої статі в минулому, теперішньому та майбутньому (дівчинка – дівчина – жінка). Важливо також, щоб уявлення людини про себе підтверджувалося відповідним ставленням до неї інших – однолітків та дорослих, значущих для цієї особи людей [Прихожан А. М., 2005].

У питанні *типології* гендерної ідентичності, як зауважує О. В. Ярославкіна, виокремлюються три підходи: біполярний, андрогенний, мультиполярний [Ярославкіна О. В., 2008].

Біполярна модель представлена двома незалежними конструктами – маскуліність та фемінність (жіночність).

Андрогенну модель гендерної ідентичності використовують для характеристики людей, що поєднують у собі як традиційно чоловічі, так і традиційно жіночі психологічні якості.

В межах мультиполярної моделі припускається, що гендерна ідентичність визначається як складне системне утворення та елемент особистості, взаємопов'язаний з усіма особисто прийнятними образами “Я”.

Якщо розглядати гендерну ідентичність у цьому плані, то основними структурними її складниками можна вважати репрезентовані в особистості гендерні уявлення про себе, гендерну самооцінку та гендерні плани, способи та структури поведінки [Ожигова Л. Н., 2006]. З огляду на зазначене можна дійти висновку, що *гендерна ідентичність особистості* – це сукупність різних особливостей та якостей, якими особистість характеризує свою ідентичність через гендерні уявлення про себе, гендерну самооцінку, гендерні плани, засоби та структуру поведінки.

Гендерна ідентичність формується внаслідок складної взаємодії природних задатків індивіда та відповідної соціалізації і “типізації”. Активним учасником цього процесу є сам суб’єкт, який може приймати чи відкидати запропоновані йому ролі та моделі поведінки. Агентами формування гендерної ідентичності в дитячому віці, окрім біологічних детермінант, є батьки, ровесники, інститути соціалізації (дитячий садок, школа, інші навчальні заклади, ЗМІ). Формування гендерної ідентичності здебільшого залежить не від біологічної природи людини, а від соціальних чинників.

Так, у розвитку гендерної ідентичності можна виокремити кілька етапів, на кожному з яких вона формується як компонент самосвідомості:

– етап формування гендерної ідентичності у внутріутробному періоді. Вважається, що ознаки маскуліності-фемінності закладаються вже тоді, коли жінка чекає на дитину, а в разі небажаної вагітності або непідтвердження очікувань щодо статі дитини це може дати поштовх до розвитку гендерної дезідентичності;

– наступні етапи розвитку гендерної ідентичності, що припадають на вік немовляти, дошкільний, молодший шкільний та підлітковий вік [Шевченко Н. В., 2008].

Отже, становлення гендерної ідентичності є процесом, під час якого відбувається формування уявлень про свій “Я-образ” як

носія чоловічих або жіночих соціальних ролей. Іноді у процесі розвитку можуть виникати кризові стани, що характеризуються неусвідомленням або “витісненням” власних гендерних характеристик, невизначеністю та невідповідністю поведінки людини її статі.

Як зазначає Л. М. Ожигова, фактори та способи подолання кризи гендерної ідентичності різноманітні: зовнішні (обставини, вплив інших подій та людей) або внутрішні (власне психологічні механізми – здатність самоорганізації, активність, переструктурування мотиваційного комплексу особистості, набуття нових сенсів і цінностей тощо) [Ожигова Л. Н., 2006].

Нами проведено емпіричне дослідження особливостей прояву гендерної ідентичності у навчальних та терапевтичних групах і виявлено вплив статі викладачів та тренерів на процес її формування. Отримані результати підтверджують наявність впливу статі викладача на усвідомлення гендерно зумовленої характеристики учасниками груп. Так, у шкільних навчальних групах цей вплив не був істотним, що, враховуючи вік досліджуваних (старшокласники), може свідчити про процес формування гендерної ідентичності. У процесі дослідження виявлено низку тенденцій, які засвідчують несформованість гендерної ідентичності, а саме: наявність високої андрогінії; недиференційованість гендерних характеристик; завищені вимоги щодо образів “ідеальний чоловік / ідеальна жінка” та високу ступінь їхньої стереотипізації, а також присутність в образі ідеальної жінки традиційно маскулінних факторів – дух особистості, високий соціальний статус, незалежність від інших та менша емоційність. У студентів, на відміну від школярів, показники маскулінності у чоловіків та фемінності у жінок зростають після лекцій як викладача-чоловіка, так і викладача-жінки, збільшується кількість студентів, що вважають себе невідповідними існуючим гендерним стереотипам, та й образ “ідеальний чоловік/ ідеальна жінка” теж знає змін.

Емпіричне дослідження довело необхідність соціального цілеспрямованого впливу на процес формування гендерної ідентичності. Враховуючи складність формування гендерної ідентичності, вважаємо, що найбільш дієвими є ті методи, які дають можливість комплексно впливати на особистість, що формується. На нашу думку, найбільш ефективними засобами впливу виступають тренін-

гові методи роботи. З огляду на зазначене нами розроблено низку тренінгів для формування гендерної ідентичності юнацтва.

Програма тренінгу “Я серед людей”

Мета тренінгу – актуалізація уявлень про себе як чоловіка чи жінки.

Методи роботи – диспут, робота в міні-групах та індивідуальний аналіз.

1. “Вітаю, я радий познайомитися!”
2. “Правила нашої групи”.
3. “Який я?”

Пропонується відповісти на запитання: яким Ви здаєтеся оточуючим? Який Ви насправді? (Обговорення у трійках).

4. “Прийняти себе”.

Інструкція. Поділіть аркуш паперу на дві половинки. Зліва, в колонці “мої недоліки”, запишіть усе те, що Ви вважаєте своїми недоліками саме зараз (5 хв.). Потім навпроти кожного недоліку запишіть по одному своєму достоїнству, тобто те, що можна протиставити, чим Ви і оточуючі Вас люди задоволені, що приймають у Вас (5 хв.). Обговорення записів у парах (10 хв.).

5. Груповий диспут “Основні розбіжності між чоловіками і жінками”.

6. Підведення підсумків.

Програма тренінгу “Мої почуття до себе та до інших”

1. “Привіт, індивідуальність!”

Інструкція. Виберіть пару серед учасників.

Ведучий: “Сьогодні до того, про що ми говорили на попередніх заняттях, додаватимемо ще одне – свої асоціації з яскравими особистостями, наприклад з політичними діячами, кіноакторами, видатними історичними особистостями, літературними героями.

Підбір асоціацій (3 хв.).

Чому саме з цією особистістю або героєм асоціюється Ваш партнер?

2. “Мій герб”.

Кожен з Вас повинен зобразити свій герб, який відображає Ваше життєве кредо, ставлення до себе і світу в цілому (7 хв.).

По завершенні організовується виставка. Після огляду виставки потрібно здогадатися, кому належить той чи той герб. Свої здогадки фіксуйте на папері. При обговоренні слід обмінятися думками.

3. Інформаційне повідомлення “Гендерні розбіжності в характеристиках соціального інтелекту”.

4. “Усвідомлення власних почуттів”.

Проблема чоловіків іноді полягає в тому, що вони з дитинства привчені подавляти власні почуття, тому часто нездатні розпізнати “відтінки” настрою і чітко сформувані бажання. Для деяких жінок, навпаки, характерна фіксація на почуттях, що також не дає змоги чітко визначити бажання.

Спробуйте протягом 5 хв. описати свої емоції і почуття, які виникли за цей час.

5. “Об’ява”.

Скласти текст об’яви “Шукаю ідеальну жінку (чоловіка)”.

6. Підведення підсумків.

Програма тренінгу “Я і стереотипи”

1. Знайомство.

Привітайте один одного, пригадуючи індивідуальні особливості партнерів. На доповнення потрібно підтримати людину, сказавши їй декілька приємних слів, і обов’язково виразити впевненість у тому, чого вона ніколи не зробить. А далі потрібно сказати, чого саме, на Вашу думку, ніколи не зробить Ваш співрозмовник.

2. Обговорення “Образи чоловіків і жінок у ЗМІ”.

Які образи чоловіків і жінок переважають у сучасних ЗМІ?

Яким чином патріархальні уявлення впливають на життя чоловіків і жінок, зокрема, на їх працевлаштування, взаємовідносини в сім’ї, особистому житті?

Опишіть, будь ласка, випадки, коли Ви відчували або знали, що той або інший образ “невірний” з огляду на ідею гендерної рівності, але настільки вдалий, що Ви бажаєте його наслідувати.

Чи траплялися Вам образи чоловіків і жінок, які не відповідають патріархальним стереотипам? Якщо так, опишіть їх.

3. Міні-конференція “Реклама в ЗМІ”.

Обговорення найбільш відомих телевізійних рекламних роликів. Яким чином реклама транлює виявлення гендерних стереотипів. (Учасники повинні побачити, що реклама розписує весь життєвий цикл чоловіків і жінок з раннього дитинства до старості, фіксує ті ролі, які повинен виконувати кожен).

4. “Складання списку гендерних стереотипів”.

Робота в мікрогрупах по 4-5 осіб.

Пригадайте гендерні стереотипи, з якими Ви стикалися. Сформулюйте їх стисло, наприклад: “жінки емоційні, чоловіки раціональні”, “жінка повинна бути красивою і сексуально привабливою”, “чоловік повинен усе знати і ні в чому не сумніватися”.

Дискусія про необхідність чи непотрібність гендерних стереотипів.

5. “Яким мене бачать особи протилежної статі?”

6. Підведення підсумків.

Програма тренінгу “Я чоловік! Я жінка!”

1. Знайомство.

Вітаючи один одного, Ви повинні зробити стислий прогноз майбутнього Вашого партнера.

2. “Гендерна автобіографія”.

Пригадайте своє раннє дитинство і шкільні роки. Пригадайте ставлення до себе як представника певної статі Ваших батьків, родичів, учителів. На підставі спогадів напишіть свою гендерну автобіографію:

1). З якого віку Ви себе пам’ятаєте? Коли Ви вперше відчули різницю між хлопчиком та дівчинкою, чоловіком та жінкою? Коли Ви помітили різне ставлення дорослих до хлопчиків і дівчат?

2). Кому Ви віддавали перевагу в іграх у віці 5–8 років? Чи пам’ятаєте Ви свої улюблені іграшки? Хто були улюблені казкові герої і герої мультфільмів? Улюблені ігри: рухові або спокійні, групові або одиночні? Якими були Ваш зовнішній вигляд і одяг у ранньому дитинстві, в молодших класах, у підлітковому віці?

3). Що Вам говорили в дитинстві про те, якою повинна бути дівчина, яким повинен бути хлопчик? Яким чином Вам давали зрозуміти, якої саме поведінки від Вас як від хлопчика або дівчинки чекають оточуючі?

4). Гендерні процеси в школі. Поведінкові моделі, що насаджувалися вчителями: чи розрізнялися вони – одні для хлопчиків, інші для дівчат? Ставлення вчителів до успішності та дисципліни хлопчиків і дівчат, чи було воно різним?

5). Відносини з батьками. Хто з батьків був для Вас ближчим у дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому і юнацькому віці? Які правила стосунків між представниками різної статі існують у Вашій сім'ї? Яким моделям ставлень Ви намагаєтесь слідувати?

6). Які якості Ви найбільше цінуєте в чоловіках, які – в жінках? Чому? Чи вважаєте Ви, що жінки і чоловіки страждають від гендерних стереотипів і норм, усталених у суспільстві?

7). Хто (або що), на Вашу думку, більшою мірою вплинув на гендерні погляди і уявлення, що склалися у Вас?

8). Визначте механізми, прийоми, способи, що найчастіше використовуються оточуючими для формування Вашої ідентичності і Ваших гендерних уявлень?

Обговорення в мікрогрупах із 3–4 осіб.

3. “Розмова великих пальців”.

Група розділяється на пари. Партнери виставляють назустріч один одному праву руку. Великі пальці починають “розмову” один з одним. Під час “розмови” вони можуть штовхатися і погладжувати, ніжно обвиватися і т.д. Задається тема:

- пальці “зустрілися”, “зацікавилися” один одним і почали “знайомитися”;
- пальці “познайомилися” і “домовляються” про те, де і як вони проведуть сьогоднішній вечір;
- пальці “не домовилися” і “посварилися”;
- пальці “образилися” один на одного;
- пальці шукають можливість “помиритися”;
- пальці “помирилися”.

Обговоріть. Поділіться враженнями про отриманий досвід, а також своїми міркуваннями про те, що сприяє, а що перешкоджає взаєморозумінню.

4. Підсумок заняття.

3.2. Гендерна ідентичність у терапевтичних групах

У науковій літературі точаться суперечки щодо того, яка група ефективніша – та, в якій учасники подібні між собою за ознаками статі, чи та, в якій учасники різностатеві. Вважається (І. Ялом), що однорідні за своїм складом групи спочатку більш схильні до згуртованості, в них комфортніше, вільніше почуваються люди. Однак, з погляду К. Рудестама, головним недоліком гомогенних груп є відсутність суперечок і конструктивних конфліктів, що часом є необхідними для успішної роботи групи.

На думку багатьох фахівців у галузі групової психотерапії (Ш. Беніне і К. Шеппард, К. Вітаке і М. Ліберман), гетерогенність виступає умовою продуктивності функціонування групи, що моделює реальні системи відносин учасників в оточуючому світі.

Суто жіночі і суто чоловічі групи теж мають свою специфіку, пов'язану зі статево-рольовою ідентифікацією не тільки окремих учасників, а й групи в цілому. Тренерам-чоловікам відомі ситуації, коли в жіночій групі “м'який” ведучий, який емпатує учасницям, на певному етапі розвитку групи починає сприйматися ними як подруга, з якою можна побалакати про що завгодно. Очевидно, найбільше значення гомогенність тренінгової групи має для розв'язання психологічних проблем і віку. На думку К. Рудестама, групам з коротким курсом занять, а також групам, чиєю функцією є емоційна підтримка, показана більша гомогенність (схожість між учасниками); групам, орієнтованим на тривалу роботу, метою якої є міжособистісне розуміння, більшою мірою корисна виражена гетерогенність [Гендерний паритет, 2002].

Так, терапевтичні групи у нашому дослідженні мали гомогенний та гетерогенний склад. Тобто емпіричне дослідження проводилось у жіночих, чоловічих та змішаних групах.

Як зазначалося, тренер-чоловік у жіночій групі на певному етапі розвитку групи починає сприйматися учасницями як подружка, з якою можна обговорювати будь-що. У визначенні образу ідеального чоловіка в жіночих групах з тренером-чоловіком перевагу було віддано якостям, які належать до факторів емоційності та ем-

патійності. Жінки активніше брали участь у дискусіях, що стосувалися гендерної тематики. В їхніх образах ідеальних жінок високі оцінки отримали якості, що стосувалися фактора соціального статусу та фактора оцінки загальної привабливості. В жіночих групах із тренером-жінкою також спостерігалася активність жінок, але дискусії точилися не так жваво. Такі ж процеси спостерігалися і в чоловічих групах із тренером-чоловіком, тобто чоловіча група виявила меншу активність порівняно зі змішаною групою і навіть з жіночою. Ефективність занять у чоловічих групах збільшилася, коли тренером була жінка. В образах ідеального чоловіка оцінки якостей за фактором загальної привабливості, маскулінності та сили особистості збільшилися на 10–25%.

Відмінності прояву гендерних якостей людиною у моногрупах зумовлені статевою належністю тренера групи, і від цього залежить ефективність занять. Так, тренер-чоловік “спонукає” хлопців бути більш маскулініними, звертати увагу на свій статус у групі, а в жіночій групі – дівчата виявляють фемінні характеристики, звертають увагу на свою зовнішність та на здатність бути відомою. Коли тренер-жінка, то у хлопчачій групі більше уваги фокусується на проявах маскуліних характеристик та на зовнішності, а в дівчачій – на наслідуванні патернів тренера та на здатності конкурувати. У процесі тренінгу актуалізуються різні гендерні стереотипи залежно від статі тренера. Наприклад, у жіночій групі, коли тренером був чоловік, дівчата чепурилися, обдумували свої висловлювання, намагалися сподобатися, проявити свої здібності.

Тим часом у змішаних групах груповий процес не залежав від статі тренера. Це засвідчили результати методу особистісного семантичного диференціалу. Образи ідеального чоловіка та ідеальної жінки в змішаній групі із тренером-жінкою та тренером-чоловіком не мали значних розбіжностей. Отже, є підстави для висновку, що у змішаних групах ефективність тренінгу не залежить від статі тренера. Порівняння результатів уявлень щодо образів ідеальної жінки та ідеального чоловіка у гомогенних і змішаних групах виявило, що за всіма факторами показники підвищилися на 15–20% у змішаних групах. Тобто друга гіпотеза підтвердилася частково: ефективність тренінгу у змішаних групах залежить від рівня сприйняття власної гендерної ідентичності, а не від статі тренера.

Гендерні ознаки, фактори гомогенності та гетерогенності складу групи впливають на ефективність діяльності тренінгової групи. Це потрібно враховувати ведучому при організації тренінгу, щоб побудувати роботу групи найбільш ефективно та розв'язати найгостріші протиріччя, що виникають у процесі роботи групи.

На нашу думку, найбільш ефективними засобами впливу на розвиток гендерної ідентичності виступають арт-терапевтичні методи роботи: арт-терапія працює з несвідомими процесами та феноменами, а психологічна стаття частіше є несвідомим феноменом. Головним принципом арт-терапії є робота з творчим продуктом клієнта як посередником між клієнтом та консультантом, тренером та учасниками, викладачем та учнями (студентами). Такими посередниками можуть бути створені власноруч: ляльки, аплікації, колажі, інсталяції та інші методи і форми роботи. В груповій роботі важливими є спільне малювання, драматизація, процес створення творчого продукту. Необхідно зауважити, що основний акцент у такій роботі ставиться на формуванні образу “Я”. Намальований образ “Я” “розкаже” більше, ніж слова клієнта. Прожита у драматизації роль виокремить “заховані” особистісні характеристики гендерно зумовленої поведінки. Складена спільна казка розповідь не тільки про актуалізовану стадію процесу формування гендерної ідентичності, а й окреслить шляхи розвитку особистості. Отже, існує безліч методів роботи з образом “Я”, що допомагають формувати та розвивати гендерну ідентичність клієнтів. Бажано розуміти, які саме аспекти потребують додаткової уваги. Наприклад, питання щодо формування адекватної гендерної ідентичності можна дослідити в індивідуальній казці клієнта: якщо головний персонаж його казки не є представником тієї статі, що й клієнт, якщо головним персонажем взагалі є не людина, а тварина, рослина чи якийсь анімаційний персонаж, можна припустити, що клієнт або не приймає свою ідентичність, або формується “альтернативна” ідентичність. Приписування якостей, невластивих представникам його статі, може бути сигналом того, що людина має потребу у компенсації якихось нерозвинених внутріособистісних рис. Загалом завдяки різноманітним формам арт-терапевтичної роботи гендерно зумовлена поведінка може бути продемонстрована клієнтом несвідомо, що характеризується витисненням або неусвідомленням самого процесу ідентифікації. Зважаючи на той факт, що стаття тренера має

вплив на учасників групи, можемо припустити, що тренеру (викладачеві) бажано не тільки знати ці тенденції, а й використовувати різні методи з формування гендерної ідентичності. Часто у терапевтичних групах виникає питання щодо усвідомлення процесів витіснення або використання захисних механізмів при формуванні гендерної ідентичності. Так, на цей процес безпосередній вплив мають близькі люди, батьки, родичі, друзі, значущі для особи люди, оточення, соціально зумовлені потреби суспільства і багато іншого. Але тренінгова та індивідуальна арт-терапевтична робота дає змогу особі навчатися бути собою, приймати себе такою, якою вона є, а тренеру екологічно працювати, використовуючи творчий продукт як проміжний об'єкт взаємодії особи й тренера.

Нами розроблено довготривалу програму з розвитку гендерної ідентичності жінок. Тривалість програми рік – п'ять дводенних занять один раз на квартал, що уможлиблює впровадити в повсякденне життя отримані навички та знання. Програма пройшла апробацію вже у п'яти групах, де підтвердилася її ефективність та корисність для формування гендерної ідентичності жінок.

Арт-терапевтична програма “В пошуках жіночності”

Теми занять:

- Моя тілесність (яке моє тіло, його межі, чуттєвість).
- Дівчинка – дівчина (ініціація дорослішання).
- Розкриття жіночності (хто “Я”, яка “Я – жінка”).
- Стосунки з ... (дитячо-батьківські та партнерські взаємовідносини).
- Сім'я та кар'єра (як поєднати і бути щасливою).

3.3. Життєві перспективи лідера: гендерний аспект

Сучасне суспільство висуває до людини вимоги бути життєздатною, конкурентоспроможною та гнучкою за будь-якої ситуації. Тобто основний запит націлений на особистий успіх людини. Відповідно кожна структура життєдіяльності – від батьківської, а по-

тім власної сім'ї до професійного середовища – очікує від особистості активної, відповідальної за кінцевий результат, життєвої позиції. І саме така позиція може бути визначена як лідерська. Але в поняття “лідер” у такому контексті ми вкладаємо не тільки традиційні смисли (вміння організувати та повести за собою інших людей), а й розуміння особистістю спроможності цілком свідомо конструювати власне життя, реалізувати свої плани та брати на себе відповідальність за кінцевий результат.

Традиційно така поведінкова позиція властива чоловічій гендерній ідентичності. На сучасному етапі розвитку суспільства гендерна ідентичність як чоловіків, так і жінок стає більш андрогенною – жінки займають активну позицію у професійному середовищі, переносючи, на жаль, таку поведінку в сімейні стосунки. Чоловіки ж, навпаки, наближаються до андрогенності, в кращому разі стають більш гнучкими, а в крайньому негативному варіанті їхня поведінка набуває ознак неусвідомленої узалежненої (підлеглої) поведінки, притаманної незрілій особистості. Відповідно виникають рольові конфлікти, які стають на заваді людині (незалежно чоловік то чи жінка) успішно будувати перспективи власного життя та свідомо реалізовувати власні плани.

Як пояснює теоретик, психолог і психотерапевт П. Горностаї, “рольова поведінка – це особлива форма соціальної поведінки, що пов’язана з певними соціальними нормативними функціями особистості та закріплена у відносно стійких поведінкових моделях. Виконання ролей має на меті досягнення багатьох психологічних цілей: 1) здійснення будь-якої діяльності (якій притаманна саме ця роль), 2) захист від будь-чого, 3) психологічна “перемога” над ігровими ролями, 4) реалізація потреб у владі та того, що дає ця роль людині у формі соціальних та статусних ролей, 5) самореалізація особистості” [Горностаї П. П., с. 37]. Нас же цікавить мета самореалізації особистості.

Власне саму роль учений визначає як “перехідний місток між людиною та групою, що виявляється у соціально-індивідуальному дуалізмі. Роль – це, з одного боку, функція особистості, а з другого – елемент соціальної структури, відображенням якої є рольова структура суспільства. Соціальні ролі людини, включеної в соціальну структуру, також відображають структуру соціуму (передусім це стосується групових ролей)...”. Рольовий репертуар особистості

“формується не тільки в контексті її соціальної ситуації, а й у контексті історії її життя, структури її життєвого світу, системи особистісних цінностей. В такій перспективі ролі необхідно розглядати не лише як привнесений культурою (зовнішній щодо особистості) феномен”, а й як “одну з форм функціонування особистості, як складову її життєдіяльності” [там само, с. 37]. Лідер – це одна з ролей особистості і водночас позиція особистості за будь-якої ролі її рольового репертуару. В контексті нашого дослідження мається на увазі саме позиція лідера і розглядаються можливості та шляхи її формування через коучингові підходи – як індивідуальний, так і груповий. Такий підхід ми обрали для роботи над проблемою набуття особистістю практики свідомої розробки власних життєвих перспектив з урахуванням власних гендерних потреб та цінностей кожної окремо взятої особистості.

Працюючи із студентами, ми помітили, що у молодих жінок існує неусвідомлена внутріособистісна конфліктна ситуація, пов’язана з рольовим репертуаром та змістом жіночих професійних і сімейних ролей. Юнакам притаманна неусвідомлена конфліктна ситуація щодо сприйняття чоловічої сімейної ролі жінками.

Практика роботи з сім’ями дає підстави стверджувати про наявність проблеми усвідомлення (рефлексування) членами сім’ї, зокрема, таких питань:

- привнесений досвід з батьківських сімей, як він допомагає, а як заважає бути (існувати, творити) саме їхній сімейній системі успішною;
- власний сімейний досвід з урахуванням сучасних потреб сім’ї;
- яким чином сімейний досвід отримано;
- чи є досвід підтримуючим для розвитку особистості кожного члена сім’ї, чи гальмує та ускладнює цей процес;
- яким чином негативний досвід можна перетворити на позитив;
- як позитивний досвід передавати наступному поколінню у вигляді не репродукції, а свідомо визначеного фундаменту власних майбутніх успіхів.

Організаційні структури відзначаються традиційним ставленням до чоловічих ролей та більш гендерно вимогливим ставленням до жіночих професійних ролей, що призводить до виник-

нення конфліктних ситуацій в міжособистісних стосунках та напруження в командах професіоналів.

Використовуючи коучингові підходи в роботі з різними категоріями малих груп (сім'ї, студентські групи, професійні команди) та аналізуючи отримані результати, ми дійшли таких висновків:

- мала група, що формується як команда особистостей з усвідомленою андрогенною ідентичністю, існує у вигляді самокерованої групи лідерів. Виявляючи ресурси та слабкі місця кожного члена, група здатна корегувати взаємостосунки на ґрунті взаємної відповідальності за власний та командний результат;

- в ситуації переходу від неусвідомлення до свідомого взаємно відповідального рішення: 1) сучасні молоді люди здатні будувати взаємостосунки на основі свідомого прийняття рішень, рольової та групової відповідальності, що зумовлює виникнення синергетичного середовища, підсилення результативності діяльності кожного окремого індивіда як лідера побудови власного життєвого простору, розвиває здатність до трансформації не тільки глибинних конфліктів, а й усвідомлення проблеми на рівні конфліктної ситуації і трансформації її в ресурсне середовище; 2) представники більш зрілого покоління здатні нести відповідальність за результат власного життя, демонструють готовність займати лідерську позицію щодо внесення змін у власний життєвий успіх;

- у членів малої групи формується та розвивається здатність будувати взаємостосунки на ґрунті свідомої рольової та групової відповідальності, що робить вірогідним виникнення ресурсного середовища для свідомої побудови життєвої перспективи кожного окремого члена малої групи;

- члени малої групи демонструють готовність займати лідерську позицію щодо внесення змін у власний життєвий успіх та брати відповідальність за результат, якого досягає група в цілому;

- груповий коучинговий підхід в роботі з малою групою впливає на підвищення відповідальності кожного за спільний результат.

Свідоме самовизначення та самореалізація особистості в процесі взаємодії з найближчим оточенням у контексті групової взаємодії – взаємозалежності – взаємопідтримки – взаємодосягнень – стають можливими за умови розуміння процесу та змісту особистої і соціальної ідентичності, а також здатності поєднувати зусилля

для досягнення особистих цілей у спільній взаємодії. З одного боку, це можна розглядати як процеси, що відбуваються на інтуїтивній основі або базуються на довірі, а з другого – як дію чинників впливу на гендерну ідентичність лідера. До таких чинників належать:

- комунікація (погодження як взаємоприйняття ролей традиційно чоловічих/жіночих, андрогенних);
- кількісне співвідношення чоловіків і жінок (чоловіче середовище – маскуліність; чоловіки/жінки 50 на 50 – тяжіння до андрогенності; більшість чоловіків – андрогенність у жінок і тяжіння до маскуліності; більшість жінок – тяжіння до андрогенності у чоловіків);
- культурна традиція (індивідуалізм – конкуренція – притаманне маскулінно-фемінне середовище; колективізм – взаємозалежність – взаємопідтримка – команда – притаманне андрогенне середовище);
- робота в команді;
- наявність та рівень розвитку корпоративної культури.

Також відзначимо, що ідеальний образ сучасного лідера складається як із чоловічих характеристик (системне мислення, відповідальність, структурованість, витривалість, здатність приймати рішення та брати відповідальність у невизначеній ситуації, емоційна збалансованість), так і з суто жіночих якостей (емпатія, вміння зрозуміти думку кожного і приймати рішення з позиції співпраці, взаємозалежності і взаємопідтримки). Це уможливило висновок, що гендерна ідентичність успішного сучасного лідера наближається до андрогенності за шкалою методики Сандри Бем.

Існує певний взаємозв'язок гендерної ідентичності дівчат, більш наближений до андрогенності з їхньою лідерською позицією, та гендерної ідентичності юнаків, наближеної до андрогенності з їхнім більш толерантним сприйняттям лідерської позиції дівчат у даній групі.

Цікаво те, що співпраця на ґрунті принципів толерантності та взаємопідтримки сприяє збереженню суб'єктної позиції членів групи, формує такий мікроклімат малої групи, в якому водночас є простір для саморозкриття кожного та відповідальність за спільний результат. Проблема формування такого мікроклімату в групі може бути розв'язана шляхом використання коучингового підходу.

Узагальнюючи наш практичний досвід, пропонуємо алгоритми групової та індивідуальної коучингової роботи, які допоможуть дорослій особі (незалежно від віку, статі та професійної діяльності) усвідомити її рольову ідентичність та свідомо використати ці знання у побудові власної життєвої перспективи самореалізації з позиції лідера як для себе особисто, так і для групи власного особистісного і професійного існування.

Узагальнений алгоритм використання групового коучингового підходу у процесі формування успішного життєвого простору для кожного члена малої групи

Мета: допомогти усвідомити та обрати ресурсний шлях до свого власного життєвого успіху в контексті взаємодії та взаємопідтримки членів малої групи.

Специфіка: використання ресурсності коучингової роботи як основи для усвідомлення гендерної рольової ідентичності членів малої групи та перспективи розвитку лідерської позиції щодо побудови власного індивідуального та групового життєвого простору.

Груповий коучинг: базується на коучинговому підході (від усвідомлення власної та групової мети, розуміння особистісної ситуації та ресурсів до складання програми просування в напрямі реалізації визначеної цілі).

Вимоги до статусу групи: закрита група.

Цінності коучингового процесу: невизначеність; креативність, рефлексія, право особистості на самовизначення та власну думку, особистісне ставлення та особистісну позицію.

Процедурна організація: полілог – кожний має право на висловлювання по колу.

Структура:

I частина: усвідомлення бажаної мети, рівня ідентичності особистої, гендерної, рольової (відповідно до складу членів групи).

II частина: усвідомлення реальної ситуації, явних і прихованих ресурсів особистості і групи.

III частина: визначення шляху до усвідомленого бажання-мети та виявлення ресурсів, а також ризиків та шляхів їх мінімізації.

Аналіз результатів апробації використання групового коучингу в роботі із сім'ями, групами особистісного зростання, структурними підрозділами фахівців компаній дав можливість виявити:

- необхідність використання групового коучингового підходу для прискорення розвитку індивідуальної, групової, рольової та професійної ідентичності;

- можливість синергетичного ефекту досягнення результатів за підтримки групи, поєднання позитивного ресурсу кожного члена групи, усвідомлення та прийняття як сильних, так і слабких позицій кожного;

- можливість розвитку лідерської позиції кожного члена групи за умови підсилення відчуття групової єдності;

- зростання у разі прийняття свідомого взаємно відповідального рішення членами команди рольової та групової відповідальності, що дає змогу будувати ресурсне середовище для кожного члена команди як лідера;

- ймовірність становлення команди особистостей з усвідомленою рольовою ідентичністю як самокерованої групи лідерів, що здатні до взаємної підтримки та креативного просування до визначеної цілі;

- свідоме та більш відповідальне прийняття спільних рішень членами команди, зростання рольової та групової відповідальності, що дає можливість будувати ресурсне середовище життєдіяльності для кожного члена команди як у професійному, так і в сімейно-родовому середовищі.

4. ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В МАЛІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ ТА ЇЇ СКЛАДОВІ

4.1. Когнітивні, емоційні, свідомі, несвідомі та інші компоненти ідентичності

Ідентичність у загальному сенсі слова значною мірою збігається з тими ознаками, які дослідники включають у поняття “Я” в різноманітних його формах: “Я-концепція”, “Я-система”, “Я-ідеал”, “Я-образ” тощо.

У кожного суб’єкта пізнання, на думку С. Московічі, існують “ідентифікаційні матриці” (сітка засвоєних раніше понять), які допомагають упорядкувати соціальні явища шляхом класифікації та ідентифікаційного зіставлення з узвичаєними прототипами. Так відбувається “входження” нової інформації у когнітивну структуру людини, і надалі вона зазвичай керується уявленнями, які поділяють члени її групи. Основа “ідентифікаційної матриці” складається з множини ідентичностей: загальнолюдської, професійної, гендерної, етнічної тощо. Інформацію в ідентифікаційній матриці розподіляє та ідентичність або група ідентичностей, яка переважає у певний момент. Вона стає провідною, організує свою ієрархію і свій порядок у структурі ідентифікаційної матриці. Тобто та ідентичність, яка домінує, визначає основні параметри порівняння власної групи з іншими та організовує свою ієрархію соціальної взаємодії.

Ідентичність – це складне утворення з багатьма складовими. Частина компонентів індивід усвідомлює, а частину, що міститься у підсвідомості, ні. Особливо це стосується компонентів первинної ідентичності – скажімо, належність до певної статі людина сприймає як даність, рідко замислюючись, “чому я народився хлопчиком?” чи “чому я народилась дівчинкою?”.

Слідом за Е. Еріксоном ми розглядаємо ідентичність як синтез ідентифікацій, що виникають у процесі соціалізації індивіда – спочатку з окремими особами, а згодом – з малими та великими

спільнотами. Тому нижче стисло спинимось на тому, що являє собою ідентифікація і, зокрема, самоідентифікація.

Самоідентифікація індивіда з тими чи іншими громадянськими цінностями або суспільними групами, які їх репрезентують, є важливим чинником формування громадянської спрямованості особистості. Адже вивчення феномена ідентифікації безпосередньо стосується способу світосприйняття особистості, способу формування її “Я-концепції” та відповідної системи саморегулювальної поведінки.

Крім того, як індивід, так і група людей не є чимось завмерлим, статичним. Рух, динаміка – ось те, що їх постійно пов’язує і робить взаємодію взаємовпливовою. Тому доцільним видається також стислий розгляд динаміки перетинів індивідуальної та групової ідентичності.

Важливо наголосити, що як група, так і індивід мають розглядатися не самі по собі, а обов’язково в контексті соціального середовища, оскільки людина – істота соціальна і її місце в соціумі, цінності, погляд на ті чи інші події, значущі для малих груп або великих спільнот, є не природженими, а набутими в процесі соціалізації. Тобто безпосередньо в контексті того середовища, яке оточує людину протягом життя.

Можна вести мову про те, що індивідуальна, особистісна ідентичність є вторинною, похідною від сукупності групових ідентичностей тих груп, до яких належить індивід, та від соціального середовища в цілому. Вірним є також протилежне твердження, оскільки соціальне середовище постійно змінюється, формується і переформовується у процесі діяльності індивідів.

Взаємовплив індивіда та групи, ймовірно, визначається, на думку Московічі, тим, що індивідуальна ідентичність є видом суспільної ідентичності, яка міститься у свідомості індивіда. А групова ідентичність – це сума загальноприйнятих норм, що беруть свій початок у поведінці окремих людей [*Идентичность*. Хрестоматия, 2008]. У будь-якому разі групова та індивідуальна ідентичності є взаємопов’язаними і доповнюють одна одну за принципом “гойдальки”. Групова ідентичність також включає емоційні і когнітивні компоненти, які взаємо існують в дуальній єдності і доповнюють певним чином одне одного.

У структурі ідентифікації та ідентичності в цілому спостерігається діалектична єдність компонентів, які слід не протиставляти одне одному, а розглядати як компоненти цілого. “Я-концепція” у такому разі не є простий сумарний синтез самоідентифікацій. Мається на увазі лише те, що ідентичність як сума самоідентифікацій входить до складу “Я-концепції” на кожен момент часу.

За Г. Теджфелом, ідентичність уявляється як когнітивна система, що має дві підсистеми – особистісну і соціальну. Це два полюси єдиного біполярного континууму, вибір форми поведінки в якому здійснюється залежно від того, яка саме ідентичність актуалізується. Дж. Тернер [див. : *Зливков В. Л.*, 2006] відзначив наявність тісної взаємозалежності цих двох підсистем, оскільки, на його думку, це не стільки різні форми ідентичності, скільки різні форми самокатегоризації: особистість категоризує себе в межах певного біполярного континууму “ближче” до того чи того полюса. До механізмів становлення і розвитку ідентичності дослідник відносить: соціальну категоризацію, соціальне порівняння (міжособистісне – міжгрупове); соціальну ідентифікацію (персоналізація, самовизначення, самоорганізація), міжгрупову дискримінацію. Отже, підхід, що традиційно пов’язується з Г. Теджфелом і Дж. Тернером, можна визначити як спробу подолання дихотомії особистісного та безособистісного начал у людині. Наголос робиться на соціальній ідентичності як структурі вищого рівня порівняно з особистісною ідентичністю.

Можна розглядати ідентичність також як суму соціальних ролей, які індивід грає протягом життя. Тому ідентичність постійно формується та переформовується. Ролі поступово інтегруються у певну структуру, яка має забезпечити індивіду успіх у соціумі.

В кожному акті самоідентифікації особистості присутні емоційний, когнітивний, комунікативний та ціннісний компоненти або принаймні більшість з них. Розглянемо детальніше дві важливі складові в структурі ідентичності – когнітивну (знання, уявлення про особливості власної групи і усвідомлення себе її членом на основі диференційних ознак) та емоційну, афективну (відчуття належності до групи, оцінка її якостей, ставлення до членства в ній). Деякі автори, наприклад Рольф ван Дік [*Дик Рольф ван*, 2006, с. 16] виокремлюють ще й поведінковий компонент, розуміючи

його як реальний механізм не тільки усвідомлення, а й поведінкових проявів себе як члена певної групи.

На наш погляд, поведінковий рівень ідентифікації – це скоріше результат, прояв чогось сформованого всередині людини. Його слід розуміти як сумарну похідну від афективного та когнітивного компонентів, пропущену крізь призму особистісних цінностей індивіда. Це не суперечить поглядам Е. Еріксона, який, нагадаємо, розглядав розвиток ідентичності як синтез ідентифікацій, що виникають у процесі соціалізації індивіда – спочатку з окремими особами, а згодом – з малими та великими спільнотами.

Хоча власне поведінка людини, її вчинки спричинюються як емоціями, так і когнітивними уявленнями, більшість дослідників вважають основним когнітивний компонент. Можливо, така думка зумовлена тим, що саме когнітивний компонент має завершальну, а отже, часто вирішальну функцію у структурі ідентифікації.

Е. Еріксон вважав, що термін “ідентичність” можна використовувати у багатьох різних смислах. В одному випадку він, здавалося б, стосується усвідомленого почуття унікальності індивіда, у другому – неусвідомленого прагнення до безперервності життєвого досвіду, у третьому – до солідаризації з ідеалами групи.

Слід розрізняти групову ідентичність та ідентичність групи – коли група виступає як суб’єкт. Наприклад, шкільний клас серед сукупності інших класів школи.

Ідентичність визначається як динамічна система, що розвивається нелінійно протягом життя людини і має складну ієрархічну структуру. Під ідентичністю розуміють належність до певної соціальної групи. Можна вважати, що це почуття володіння власним “Я” стосовно соціуму. Зміна ідентичності, на думку П. В. Лушина та В. Л. Зливкова [Зливков В. Л., 2006; Лушин П. В., 1999], відбувається неочікувано, непередбачувано і, можливо, включає в себе такі елементи: 1) дисоціацію, або відмирання, існуючих основ “Я-образу”; 2) невизначеність основ для подальшого розвитку особистості; 3) подолання невизначеності шляхом конструювання нової ідентичності, що проявляється у новому “Я-образі”.

На наш погляд, ця неочікуваність стосується передусім когнітивного компонента ідентичності, оскільки передумови для змін у вигляді всіляких інтуїтивних передчуттів, відчуттів (як сума підпорогових імпульсів) у людини можуть бути наявними, але вона не

надає їм відповідного значення. Власне осмисленим тут буде тільки заключний, третій етап, який є подоланням стану невизначеності й на якому відбувається конструювання нової ідентичності.

Згідно з моделлю А. Ватермана [див.: *Зливков В. Л.*, 2006], почуття досягнення ідентичності поступово руйнується в міру того, як мета, цінності і переконання втрачають свою життєздатність і вже не відповідають вимогам життя, що змінилося. Якщо при цьому розпочинається процес подолання кризи, то ідентичність перебудовується відповідно до нових вимог соціуму. Якщо в структурі ідентичності починає домінувати механізм “психологічного захисту” й індивід не бажає помічати змін, що сталися, то виникає криза ідентичності.

До структури ідентичності поряд з природними задатками, базовими потребами, ефективними “психологічними захистами”, успішними сублімаціями, постійними ролями належать і “значущі ідентифікації”, які й відіграють визначальну роль у тому, з якими саме моральними цінностями і нормами поведінки солідаризується індивід. Як бачимо, динаміка ідентичності людини – це процес безперервної діалектичної взаємодії особистісної і соціальної ідентичностей [*там само*].

Л. Шнейдер [*Шнейдер Л. Б.*, 2004] розглядає ідентичність як синтез характеристик людини в унікальну структуру, яка визначається і трансформується унаслідок орієнтації в соціальному середовищі, котре постійно змінюється. Тобто ідентичність – це динамічна структура, що розвивається нелінійно і нерівномірно та визначається прагненням особистості до цілісності.

Іншим напрямом дослідження ідентичності у психології є вивчення взаємодії самовизначення і соціалізації особистості, формування ідентичності в контексті соціальної взаємодії [*Москаленко В. В.*, 2005]. За твердженням В. Ядова, соціальна ідентичність має ієрархічну будову, проте питання про взаємовплив різних соціальних ідентичностей ще не достатньо вивчене. Е. Еріксон зробив припущення, що єдиний шлях до визначення ідентичності – це зрозуміти, в яких контекстах вона могла б застосовуватися (відчуття ідентичності, процес формування ідентичності, ідентичність як конфігурація).

Психологічний розвиток відбувається унаслідок взаємодії біологічних потреб індивіда та нормативних вимог суспільства.

Ядром, навколо якого будується особистість, є “Его-ідентичність”.

В цілому різні теоретичні підходи не суперечать, а доповнюють один одного, визначаючи як об’єкт дослідження різні компоненти й етапи функціонування феномена ідентичності. Отже, існує проблема дослідження співвідношення ідентичностей та ідентифікацій.

Термін “ідентифікація” пов’язують насамперед з дослідженнями З. Фрейда [*Фрейд З.*, 1989], який розглядав феномен ідентифікації, по-перше, як прояв зв’язку індивіда з іншою особою, а по-друге, як механізм формування і функціонування групи. Наголосимо, що мається на увазі передусім емоційний зв’язок, коли людина намагається бути схожою на значущого для неї іншого. Особливої актуальності це явище набуває в підлітковому віці, коли підліток вибирає собі референтну групу й намагається бути схожим на своїх кумирів та лідерів.

На думку П. Гнатенка і В. Павленко [*Гнатенко П. І., Павленко В. М.*, 1999], які провели ґрунтовний філософський та психологічний аналіз співвідношення понять “ідентичність” та “ідентифікація”, можна виокремити, як мінімум, три варіанти інтерпретації поняття “ідентифікація”: 1) ідентифікація як один з механізмів міжособистісного сприйняття (поряд з рефлексією та стереотипізацією). Такий варіант дає можливість суб’єктові комунікації моделювати змістове поле партнера спілкування, забезпечує процес взаєморозуміння та адекватної поведінки; 2) ідентифікація як центральний елемент самосвідомості. Цей варіант тяжіє до підкреслення суб’єктивного відчуття власної належності до різних соціальних угруповань (за наявності позитивного емоційного забарвлення відчуття належності), а також включення у свій внутрішній світ групових цінностей та прийняття їх як особистісно значущих; 3) ідентифікація як один з показників стратометричної концепції А. Петровського. В цьому випадку йдеться про рівень розвитку групи.

В нашому дослідженні приділялася увага всім трьом напрямкам. Так, на нашу думку, процес взаєморозуміння індивідів включає елемент “теле”, який є емоційним за своєю суттю [*Грибенко І. В.*, 2011]. Я. Морено, який запровадив цей термін до наукового вжитку, позначав ним інтуїтивні стосунки між індивідами. Якщо

розглядати ідентифікацію як центральний елемент самосвідомості, то можна вважати, що вона усвідомлюється суб'єктом і може бути виявлена за результатами опитування досліджуваних.

Що стосується рівня розвитку групи, то на основі проведеного раніше дослідження (2007 – 2008 рр.) можна стверджувати, що рівень розвитку групи позитивно корелює з рівнем групової згуртованості. Також важливо зазначити: якщо групова ідентичність – це відносно свідомий феномен, то ідентичність групи, коли група виступає як самостійна одиниця, це феномен, в якому задіяні механізми колективного несвідомого. Слід зауважити, що групове психічне поле має свідому та несвідому складові.

Незважаючи на те що наведені вище три варіанти функціонування ідентифікації мало сумісні і їх об'єднання має дещо еkleктичний характер, автори визначили головну ознаку ідентифікації – процесуальність. Тобто ідентифікація є процесом соціалізації індивіда, який впливає на розвиток його самосвідомості.

Самоідентифікацію, слідом за В. Л. Зливковим, ми розглядаємо як процес, де значущі ідентифікації відіграють роль своєрідного пускового механізму подолання кризи особистісно-рольової ідентичності, що значною мірою спричинюється соціально-економічними змінами в суспільстві. Така криза може призводити до професійної маргінальності. Самоідентифікація особистості є сумарною похідною від значущих ідентифікацій, які поряд з іншими компонентами входять до структури ідентичності [Зливков В. Л., 2006].

Якщо проаналізувати використання поняття “ідентифікація” в сучасній педагогічній, віковій та соціальній психології, то можна виокремити принаймні три напрямки його дослідження. До першого можна віднести праці, в яких ідентифікація розглядається як базисне явище, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини в ході соціалізації та персоніфікації (З. Фрейд, А. Бандура, Р. Адамек, М. Драганов, М. Герберт, Л. Лазовік, В. Мухіна, О. Васильченко). Так, згідно з В. Мухіною [Мухіна В. С., 1985], ідентифікація – центральний механізм структурування самосвідомості. Ідентифікації, які відбуваються в онтогенезі, формують соціально значущі риси особистості. Л. Лазовік зазначав, що ідентифікація – це результат процесу навчання. На його переконання, на-

вчання відбувається значеннями, які в сукупності складають систему координат функціонування індивіда

Другий напрям дослідження цього поняття присвячений з'ясуванню ролі ідентифікації у структуруванні особистості з огляду на систему координат соціальної психології (В. Агеєв, Г. Андреева, М. Боришевський, В. Собкін, А. Петровський, М. Обозов). У цьому випадку ідентифікація розглядається як “дія в системі цілей і мотивів тієї людини, з якою ідентифікація відбувається” [Обозов Н. Н., 1999]. На думку прихильників цього підходу, головне завдання – наблизитися до виокремлення процесів, що відбуваються із суб’єктом ідентифікації. Йдеться про два типи ідентифікації поведінки: “прийняття ролі” (“холодне” входження в позицію іншого) та співпереживання (“тепле”, тобто емоційно забарвлене входження в позицію іншого). М. Обозов вважає, що ідентифікацію детермінує потреба людини у спілкуванні. При цьому ідентифікація в соціальній перцепції – процес порівняння явищ, об’єктів, образів. Ідентифікація в основі емпатії зумовлює взаємодію із “значущим іншим”. Отже, ідентифікація може бути своєрідним механізмом об’єднання групи, зміст якого – створення почуття “Ми”.

Для третього напрямку досліджень ідентифікації характерна підвищена увага до її мотиваційних компонентів. Зокрема, ідентифікацію розглядають як рядоутворюючий термін поряд з емпатією, а в емпатії знаходять ознаки ідентифікації. Так, В. Кан-Калік вважає емоційну ідентифікацію важливим соціально-психологічним компонентом на всіх етапах виховного процесу [див.: Зливков В. Л., 2006]. А. Перовський розглядає її як емоційно забарвлений процес ототожнення суб’єктом себе з іншими індивідами.

Отже, узагальнюючи, можна відзначити, що перелічені вище підходи розглядають ідентичність як самовизначення соціального суб’єкта, а ідентифікацію – як процес емоційного самоототожнення (що не є усвідомленим) суб’єкта з образом “значущого іншого”.

Стосовно ж співвідношення свідомого та несвідомого в психічній діяльності людини, що від часів З. Фрейда і понині є широким полем для припущень та гіпотез, зауважимо: свідомі та несвідомі компоненти ідентичності можна певною мірою співвіднести з її емоційними та когнітивними компонентами. Про повну тотожність, звичайно, не йдеться, адже емоція може бути усвідомленою,

а нібито свідомо прийняте рішення може мати неусвідомлену мотивацію.

Дослідження ідентичності як феномена було започатковано ще З. Фрейдом. Спочатку ідентичність трактувалася ним як несвідомий зв'язок дитини з одним із батьків. З. Фрейд вважав, що основою всього є емоційна сфера. Але поступово погляди дослідників змінювались, і нині панівну позицію займає когнітивна модель ідентичності. У найпопулярнішій нині теорії самокатегоризації Г. Тейджфел та Т. Тернер основний наголос робиться саме на когнітивних процесах. Це, безумовно, справедливо стосовно свідомої складової ідентичності, але не стосується несвідомої, яка на наш погляд, є також важливою, але не береться до уваги. Якщо припустити, що обидві ці полярні позиції (психоаналітична і когнітивістська) по-своєму вірні, то зникне багато розбіжностей у трактуванні самого терміна “ідентичність”. Мається на увазі не пошук компромісів між крайніми підходами, а свідоме прийняття факту, що те, що здається антагоністичним, насправді є повноправними частинами єдиного цілого. Прибічники когнітивного підходу ігнорують той факт, що підпорогові імпульси (які лежать за порогом свідомості), все ж здатні впливати на ставлення людини до навколишнього світу, проявляючись у вигляді інтуїтивних відчуттів та начебто необґрунтованих нюансів ставлення до інших людей. Я. Морено, засновник психотерапевтичного методу психодрами, та його послідовники включають такі відчуття до складу “теле”.

Якщо взяти за основу, що емоційні та когнітивні компоненти ідентичності – це складові одного цілого, то зникає багато неясностей у розумінні того, що ж власне являє собою ідентичність. Адже, за Е. Еріксоном, ідентичність – це синтез ідентифікацій, а точніше, самоідентифікацій. А от самоідентифікація, як впливає з аналізу класиків психологічної науки та їхніх послідовників, може бути якою завгодно: суто емоційною, за З. Фрейдом – наприклад ідентифікація дитини з матір'ю чи підлітка з лідером, або когнітивною – наприклад у випадку, коли особистісна самоідентифікація виступає психологічним механізмом свідомого прийняття професії. На різних етапах розвитку особистості можуть переважати емоційні або когнітивні ідентифікації. Вид занять людини, очевидно, також може впливати на це. Хоча тут знову ж таки постає питання відсутності універсального визначення терміна “ідентифікація”. Якщо ж

визнати “повноправність членства” свідомого та несвідомого, емоційного та когнітивного (а також інших, які тут не беруться до розгляду) компонентів, то багато розбіжностей зникнуть самі собою.

І якщо досі в науці йшов процес глибокого вивчення компонентів, то в найближчому майбутньому має відбутися їх інтеграція у цілісну систему. Звичайно, такі спроби робилися неодноразово в межах кожної із теорій, але цілісної системи ще не існує. І лише нині, коли відбувся глибинний аналіз компонентів, накопичилось достатньо матеріалу для осмислення проблеми на новому рівні та загального синтезу.

4.2. Методика дослідження емоційних та когнітивних компонентів ідентичності

Сьогодні арт-терапія все ширше використовується у світі в соціальній та освітянській сферах, відкриваючи нові можливості й ресурси для її застосування у психологічній практиці. Арт-терапевтичні методи враховують досвід науки і мистецтва та уможливають дослідження як почуттів і рефлексії, так і інтелектуальних проявів людини.

Важливо, що арт-терапевтичні методи не є директивними, дають простір для творчості і не передбачають стандартного варіанта соціально схвалюваної відповіді, що дає можливість обминути психологічний захист клієнта (або учасників групи). За їх допомогою можна досліджувати групове психічне поле, його свідомі та несвідомі компоненти. Спостереження за процесом спільного малювання дає змогу ведучому виявити тонкі нюанси групової динаміки, з'ясувати, наскільки усвідомленими є соціометричні зв'язки між окремими членами групи.

Фактично методика складається з творення колективного малюнка, відповідей респондентів на запитання опитувальників, інтерв'ю під час шерингу та спостережень за досліджуваними, які малюють. При розробці методики ми спиралися на міркування арт-терапевтів Л. Вознесенської [Вознесенська Л., 2009], О. Скар [Вознесенська Л., Скар О., 2005, 2007], Т. Колесниченко [Колес-

ниченко Т., 2008], О. Плетки [Плетка О., 2008], Т. Тамакової [Тамакова Т., 2008].

Матеріали: лист ватману, різнокольорові олівці та фарби.

Інструкція: намалуйте, будь ласка, на цьому листі свої відчуття стосовно групи: як Ви себе відчуваєте в цій групі, як Ви уявляєте групу. Малуйте будь-що в будь-якому місці листа і будь-яким кольором.

Малюють всі одночасно протягом 20-30 хв. (якщо група понад 10 осіб, то до 30 хв. Це пов'язано з обмеженістю простору навколо листа – якщо багато людей, то частина з них буде змушена малювати по черзі).

Вважаємо за краще використовувати стандартний лист ватману, починаючи з чисельності 5 осіб у групі, і не вважаємо доречним збільшувати розмір листа, якщо група налічує до 18–20 осіб. Це пов'язано з тим, що в групі з не досить високим рівнем згуртованості велика і нічим не заповнена поверхня листа може викликати небажану затримку в роботі і стимулювати певну динаміку, яка може лишитись не відображеною на малюнку або ж призведе до збільшення часу на використання методики.

Потім шеринг – обговорення малюнка та взаємодії між учасниками під час малювання.

На запитання соціометричного опитувальника можна відповісти до малювання, а на анкету – після.

Соціометричне опитування

1. З ким із групи Ви б хотіли сидіти за одним столом під час обіду?
2. З ким із групи Ви б хотіли піти в похід?
3. З ким із групи Ви б хотіли піти в розвідку?
4. З ким із групи Ви б хотіли виконувати разом нудну роботу?
5. Кого б Ви хотіли запросити на свій День народження?

Анкета

1. Прізвище, ім'я та по батькові.
2. Що саме Ви намалювали?
3. Що Ви хотіли цим сказати?
4. Що Ви відчували, коли малювали?
5. Як Ви думаєте, чому Ви взяли цю фарбу або олівець?

6. Де Ви бачите своє місце на малюнку?

7. Як Ви почуваєте себе в групі за 5-бальною шкалою від 1 до 5?

Комфортно	5
Майже комфортно	4
Більш-менш комфортно	3
Трохи некомфортно	2
Некомфортно	1

Під час малювання той, хто проводить заняття, спостерігає за груповою динамікою, звертаючи увагу на такі моменти: 1) хто з групи першим почав малювати; 2) хто першим почав малювати в центрі; 3) чи була конкуренція за право малювати в центрі; 4) на яких ділянках спільного малюнка спостерігалась конкуренція; 5) чи малював хтось спільний малюнок “на двох” (або більше) всередині загального малюнка; 6) чи змінювали досліджувані місце малювання. Якщо так, то з якої причини (не вистачило місця, хтось витіснив і т. ін.). Якщо видимої причини немає, слід запитати про це під час шерингу; 7) як рухаються досліджувані – впевнені їхні рухи чи невпевнені; 8) швидко вони знаходять потрібну фарбу або олівець, чи стикаються з якимись труднощами.

При проведенні шерингу бажано одержати відповідь на запитання анкети усно та уточнити моменти, що викликали сумнів або привернули увагу дослідника. Це потрібно для того, щоб уникнути неясності у відповідях досліджуваних та знизити небезпеку неправильної інтерпретації малюнка. Адже емоційне сприйняття кольорів та їх взаємне розташування є певною мірою індивідуальним для кожної людини і важливо знати, що саме автор хотів висловити та наскільки це йому вдалося.

Фактично під час шерингу береться невеличке інтерв'ю, яке доповнює інформацію, отриману з опитувальника, й уточнює деякі моменти, що стосуються малюнка. Адже дещо з намальованого може бути ситуативним, викликаним обставинами, які не пов'язані з даним дослідженням. Наприклад, студентка намальувала Капітошку (персонаж мультфільму), а у ведучої виникла асоціація з будильником. Кілька членів групи також сказали, що цей малюнок чи-

мось схожий на будильник, і тоді авторка визнала, що вона під час заняття думала про те, як не спізнитися на важливу зустріч.

Важливо уточнювати у респондента, що саме він мав на увазі, коли малював той чи той символ, що відчував у процесі малювання, які почуття виникали, можливо, щось хочеться змінити у малюнку. Адже арт-терапевтична діагностика сама по собі не претендує на самодостатність, бо не має чітких інтерпретаційних меж, тому пояснення авторів малюнка обов'язково потрібно враховувати. В груповому процесі малювання зважають також на формальних та неформальних лідерів; звертають увагу на те, хто та скільки місця зайняв на груповому малюнку; запитують в учасників, як подобається загальний малюнок; з яким символом респондент ідентифікує себе та де на спільному малюнку розташований цей символ; який настрій має кожен з учасників після творчої праці; чи задоволений власним та загальним результатом тощо.

Потім проводиться аналіз малюнка та зіставлення того, що намальовано, з результатами соціометричного опитування, відповідями на запитання анкети та під час шерингу. Наприклад, на груповому малюнку, про який вже йшлося, був ще один схожий на Капітошку малюнок. Його авторка виявилася пов'язаною соціометричними виборами з дівчиною, яка малювала Капітошку.

У процесі аналізу малюнка слід звернути увагу на такі моменти: 1) олівцем чи фарбою користувався досліджуваний (якщо і олівцями, і фарбою, то що саме малювалось олівцем, а що фарбою). Використання фарб дає більший простір для вираження емоцій, ніж олівець. Свідомий вибір олівця як знаряддя малювання може свідчити про стриманість, контроль над емоціями або ж небажання їх "показувати"; 2) де саме – в центрі листа, знизу, справа чи зліва розташовано індивідуальний малюнок чи його фрагменти. Це може дати інформацію про те, наскільки впевнено чи невпевнено почувається людина в групі; 3) чиї малюнки розташовані поруч; 4) чи є спільні малюнки; 5) чи є такі малюнки, що накладаються один на одного; 6) чи збігається розташування малюнків з відповідями на соціометричні запитання (чи розташовані поряд малюнки людей, пов'язаних взаємними соціометричними виборами).

В ході дослідження ми звернули увагу на такі особливості:

1. Страх намалювати щось, що можна інтерпретувати як соціально не схвалюване. Наприклад, під час малювання одна з учас-

ниць вигукнула: “Ви що, не малюйте зуби сонечку – це ж агресія!”. Як наслідок, посмішка в сонечка залишилася незавершеною.

2. “Чоловічі” та “жіночі” колективні малюнки різуче відрізняються. “Жіночі” намальовані фарбами, яскраві, насичені емоціями. “Чоловічі”, як правило, намальовані олівцями, схематичні, мають багато прямих ліній.

3. У тренінгових групах (на відміну від навчальних) яскраво виражена тяга до індивідуалізму: промальовуються межі, малюнки не накладаються один на одний, за можливості витримана дистанція між малюнками.

Дещо детальніше розглянемо ці особливості та наведемо цікаві, на наш погляд, робочі моменти. “Жіночий” малюнок, як зазначалося, яскравий, емоційний, насичений барвами. “Чоловічий” – має багато ліній, що перетинаються, та місць накладання одного малюнка на інший, що може розглядатися як прояв конкуренції, боротьби за територію. Лінії на цьому малюнку невиразні, неяскові, створюють враження невпевненості, що може свідчити як про обережність у особистісних проявах в умовах конкуренції, так і про заборону на емоції. Фарбу наприкінці малювання наважився взяти в руки лише визнаний лідер.

Слід зауважити, що під час малювання у “змішаній” групі хлопці не мали труднощів з використанням фарб, хоча вони не малювали першими, а спочатку спостерігали за дівчатами. Якщо лінії чийогось малюнка перетинають інші малюнки, це свідчить про нехтування чужих кордонів, яке може бути більш чи менш усвідомленим та тією чи іншою мірою заперечуватися автором малюнка (адже конкуренція між своїми не завжди соціально схвалювана).

Матеріал для дослідження когнітивних та емоційних складових ідентичності дає аналіз зображених на малюнку предметів. Наприклад, хтось малює сонечко, хтось квіти або просто ставить кольорові плями чи проводить лінії, бо подобається колір або сам процес малювання – це може засвідчувати те, що людина малює емоційне відчуття себе в групі. Це не обов’язково мають бути позитивно насичені символи, можна намалювати грозу, колючі зарослі або ще щось подібне. Важливим тут є те, що малюнки слугують для передачі настрою, а не символізують належність до певної категорії.

А от якщо хтось намалює, наприклад, “студентську шапку” як символ знань, стіс книжок, будівлю університету чи школи, або будь-які символи, що несуть в собі ознаки узагальнення, належності до певної соціальної категорії – це може свідчити про когнітивні компоненти ідентичності. Адже завдання давалося всім одне й те саме: “Зараз ми будемо малювати спільний малюнок, який називається “Я в просторі групи”. Намалюйте, будь ласка, на цьому листі свої відчуття стосовно групи. Малюйте будь-що в будь-якому місці листа і будь-яким кольором”. Слово “відчуття” прозвучало в інструкції, але, незважаючи на це, одні малюватимуть відчуття, а інші – уявлення, що й даватиме матеріал для аналізу когнітивних та емоційних компонентів групової ідентичності. З малюнка можна бачити, хто з членів групи і як розуміє свою ідентичність – хтось як емоційне приєднання, а хтось як складову певної категорії.

Власне кажучи, більшість малюнків містить як когнітивну, так і емоційну складові. Але можна констатувати переважання того чи іншого компонента. Наприклад, зображена яскравими фарбами “студентська шапка” (назва респондента), розміщена недалеко від центру спільного малюнка, вказує на те, що автор усвідомлює себе частиною світового студентства, і це є основним для його професійної самоідентифікації на даний момент. Водночас використання фарб засвідчує повноту цього відчуття, а близькість до центру – важливість відчуття саме у цій групі. Якби “шапка” була старанно намальована олівцем і розміщувалась десь у куточку, це скоріше вказувало б на особистість мислителя, який бачить “річ у самій собі” і не дуже звертає увагу на оточення.

Цікаво порівняти малюнки двох лідерів-жінок, яких умовно можна віднести до “емоційного” та “когнітивного” типів. Емоційний лідер впевнено захопила значний шматок площі в центрі малюнка і зобразила велике усміхнене сонечко теплого жовтого кольору, що сприймається як центр тяжіння групи. Малюнки інших членів групи розташувалися навколо, як курчатка навколо мамівочки. Когнітивний лідер окреслила своїм малюнком межі ватману (трава внизу, небо вгорі, дерева по боках) та написала в центрі номер цієї студентської групи. Тобто окреслюється простір, який слід вважати перевіреним та безпечним, а група в цілому сприймається лідером як абстракція, як певна можливість належності.

Дана методика, на наш погляд, цінна ще й тим, що за її допомогою можна досліджувати групове психічне поле, його свідомі та несвідомі компоненти. Спостерігаючи за процесом малювання, можна виявити учасників групи, дещо сенситивніших, ніж інші до несвідомої складової групового психічного поля. Наведемо приклад. У змішаній групі, один з учасників намалював малюнок наприкінці групової роботи, причому продемонстрував високий рівень відчуття колективного несвідомого. Він додав усього кілька кольорових штрихів, які (за суб'єктивними відчуттями ведучого та членів групи) значно підвищили цілісність та гармонійність спільного малюнка. Якщо зіставити відповіді респондентів на соціометричні запитання, розташування індивідуальних малюнків стосовно один одного на листі ватману, випадки використання однакових кольорів та взаємодоповнюючі малюнки, одержимо чітку картину групової динаміки. А під час шерингу можна з'ясувати, наскільки чітко усвідомлює автор малюнка свою позицію в групі. Звичайно, дослідження психічного поля групи не може обмежуватись лише однією методикою, це має бути комплекс методик, які б висвітлювали різні аспекти феномена групового психічного поля.

5. ЩО ОЗНАЧАЄ “ДОВІРЯТИ ІНШИМ”? ДОВІРА СЕРЕД ПРОЦЕСІВ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В МАЛІЙ ГРУПІ

5.1. Індивідуальна та групова довіра/недовіра: поняття, формування

Що ми робимо, коли не довіряємо? Перестраховуємося, відчуваємо надмірне напруження, пригнічення, підозрюємо іншу особу у тому, що вона над нами зловтішається. Що ми відчуваємо, коли є довіра? Спокій, впевненість, підтримку, дружню розкутість та спонтанність, яка вітається. Проте чи однозначно ці два процеси є полярними? Чи є користь і в недовірі? І шкода у довірливості?

Відзначаючи важливість довіри між членами будь-якої команди, і музичного колективу в тому числі, відомий британський диригент Колін Девіс (Colin Rex Davis) порівняв її з пташкою, яку тримаєш у руці: якщо її занадто затиснути, то розчавиш, якщо занадто слабо, то вона полетить. Тобто процеси групової ідентифікації та групоутворення так чи інакше пов'язані з фактором довіри. І якщо для перших міра довіри впливає на можливість допустити ідентифікаційний контакт, то під час других фактором довіри зумовлюються своєрідність та інтенсивність стосунків всередині групи. Власне розкриттю суті цих питань присвячено даний розділ.

Довіра є специфічним особистісним утворенням, яке, виникаючи у внутрішньому світі людини, проявляється за допомогою її активності – інтересу до когось чи до чогось. У момент контакту довіра немов би “виноситься” у сам цей акт із суб'єктивного світу людини, виявляючись між нею та об'єктом у момент взаємодії [Скрипкина Т. П., 2000, с. 86].

Якщо припустити, що довіра супроводжує та зумовлює будь-який тип взаємостосунків, то на практиці “акт довіри” виражається у мірі близькості цих стосунків. Найчастіше міру близькості можна відчутти по тому, як насправді відчуваємося в контакті – з собою, з тою чи тою людиною або групою людей. Чи відчуваємо безпеку у житті, чи світ повний загрози і обманів? Чи відчуваємо своєрідну

психологічну спільність, відкритість? Чи є дистанція і відчуження? Наші припущення легко підтверджують теоретичні та прикладні розвідки.

У соціальній психології розрізняють *три різновиди довіри*: до себе, до інших людей, до світу. Вітчизняні та російські психологи тривалий час розглядали довіру як “специфічний фільтр, який пропускає інформацію до людини” (Б. Ф. Поршнев), “феномен, що супроводжує” навіювання (В. М. Бехтерев та ін.), авторитет (М. Ю. Кондратьєв та ін.), особистісне прийняття значущих інших (В. Н. Князев, О. О. Кронік та ін.), міжособові стосунки та комунікацію (О. У. Хараш). На неї зважали, коли поставало питання формування сприятливого для спільної роботи соціально-психологічного клімату (Л. Є. Комарова) та виникала необхідність розв’язання конфліктів (О. І. Донцов). Проте така підпорядкованість довіри іншим соціально-психологічним явищам знецінює поняття, яке потребує сутнісного глибинного дослідження.

Зарубіжні соціальні психологи зосередили увагу на дослідженні довіри як неусвідомленої настанови, що проявляється у міжособистих стосунках і є важливим особистісно-соціальним феноменом (Е. Еріксон, С. Джуард, П. Ласкау). Довіру психотерапевт С. Файн назвала “переживанням індивідом певної особистісної впевненості, що інші люди зроблять все від них залежне для його (індивіда) користі” [Файн С. Ф., Глассер П. Г., 2010].

Починаючи з 80–90-х років ХХ ст., зарубіжні дослідники розглядають довіру як умову сприятливого спілкування, істотний чинник соціального капіталу. Здійснений В. С. Сафоновим аналіз англомовних джерел дав змогу виокремити два провідних напрями досліджень: довіра розглядалась як *індивідуальна* умова внутрі-особистісної готовності до спілкування та як *групова*, що є наслідком динаміки міжособистівої взаємодії [Сафонов В. С., 1981] в діаді, групі та між групами. В *індивідуальній*, та й у груповій, довірі вміщуються емоційність, переживання. Вона є специфічним станом, що пов’язаний зі ставленням, виникає під час взаємин (дотичності) суб’єкта й об’єкта (в індивідуальній довірі це ставлення до себе або до групи як об’єкта) чи суб’єкта й суб’єкта (в груповій – до інших членів групи). Більше того, довіра може виступати одним із механізмів або (за висловом Адама Селігмена у книзі “Проблема довіри”) “змазкою” у регуляції і міжособових стосунків, і соціальних. Вона

об'єднує ціннісно-смыслову суть людини, її суб'єктність з тою частиною світу (чи іншими людьми, наприклад групою людей), з якою вона збирається взаємодіяти, і “є явищем одночасно і соціальним і внутріособистісним” [Селигмен А., 2002, с. 225]. Відповідно до цієї позиції *оптимальний рівень довіри* до себе є одним з показників психологічного здоров'я особи та її зрілості, успішності, а за умови групової взаємодії впливає на особливості її взаємостосунків з іншими членами групи, сукупність довіри членів групи справляє вплив на групову динаміку, успішну реалізацію групових завдань.

Враховуючи соціально-психологічну та психодинамічну суть довіри, варто також приділити увагу *недовірі*, що є незалежним окремим поняттям (у розрізненні цих понять ми солідарні з А. Б. Купрейченко. І довіра, і недовіра здатні зумовлювати групову динаміку та можуть мати місце в *міжособистій* та *груповій* взаємодії одночасно [Купрейченко А. Б., 2008]. Обидва поняття є “фундаментальними настановами, які можуть визначати подальший розвиток всіх інших видів ставлення особистості до себе, до інших та до світу” [там само, с. 34], проте емоційний фон довіри – позитивне та оптимістичне переживання, а недовіри – негативне та песимістичне. Довіру не варто переоцінювати, вважаючи її позитивним фактором спільної діяльності, а недовіру – як однозначно негативне явище для міжособової взаємодії. Сучасні дослідження доводять, що ефективний контакт та спілкування можливі за помірного вираження недовіри, довірливим бути шкідливо. Детальніше це та інші питання розглянемо нижче.

Готовність довіряти, що є основою формування міжособової довіри, довіри до себе та світу, закладається уже в ранньому віці. Добре ілюструє цей базовий процес концепція епігенетичного розвитку Е. Еріксона [Еріксон Э., 1996]. За Еріксоном, *базова довіра* формується на першій стадії доєдпальної фази як результат задоволення оральних потреб під час повної залежності дитини від матері (чи іншої людини, яка опікується нею). І якщо мати годує, проявляє ласку, піклується, то в дитини формується ґрунт для базової довіри; якщо ж мати тривожна, холодна, егоїстична, приділяє дитині мало уваги або дитина виховується в дитячому будинку, то вона накопичує більше *базової недовіри*.

Г. Салліван запропонував враховувати у формуванні базової довіри не лише чинник задоволення біологічних потреб та потягів,

а й чинник комунікативних потреб, наприклад, спілкування та гра між матір'ю і дитиною [Салливан Г. С., 1999]. Російський психолог В. Зінченко розкриває ще один цікавий і потужний фактор, стверджуючи, що почуття довіри, найімовірніше, пов'язане з тим, як “мати може передати своїй дитині відчуття впізнавання, постійності та тотожності переживань” [Зинченко В. П., 2001, с. 17]. На нашу думку, така стабільність (стійкий хороший об'єкт, за М. Кляйн [Кляйн М., 1997]), дає змогу дитині впорядкувати її вже власне розуміння багатогранного та малозрозумілого, слабо визначеного світу і в задоволенні потреби немовби спертися на зважене “осереддя” для подальшого та щоденного діяння.

Базова недовіра знаходить своє подальше вираження у стійких, почасти неусвідомлених, настановах (*проекціях, перенесеннях*¹) песимізму, негативній оцінці життєвої перспективи, залежності (Е. В. Белінська), зневірі у своїх силах, замкненості, інколи й в *апатичності* (як пасивності). Навіть в інтелектуальному плані така людина з “базовою недовірою” може не реалізувати себе або ж не мати тих успіхів, які вона б мала за більш сприятливого варіанта розвитку. Інколи фон базової недовіри ховається під зовнішньою гіперактивністю, тиском або ж супроводжується полюсними переживаннями – довірливістю як ідеалізацією стосунків, за якою неминуче з'являється тотальна недовіра як їх знецінення. Базова недовіра може виражатися також вербальними чи фізичними агресивними діями стосовно себе і/чи інших.

Ще на одному аспекті формування базової недовіри акцентував Т. Адорно. Він зауважив, що відсутність теплоти, довірливості, безпосередності у стосунках між батьками, між ними й дітьми, авторитарність батька і відстороненість матері, формальні та регламентуючі стосунки можуть призводити до формування в особі рис авторитарності, спонукають до домінування, певної підозрливості (параноїдності як браку досвіду переживання довірливих стосунків) [Адорно Т., 2001]. У цьому Т. Адорно солідарний з

¹ *Перенесення* розглядається нами як елемент недоречних смислів, значень, понять, досвіду стосунків (суть довірчого ціннісно-смыслового та емоційного простору), що виникають під час міжособової чи групової взаємодії, проте вони спочатку не стосуються конкретних людей, людей в групі чи групи загалом.

В. Віннікотом та Р. Фейрберном, і якщо перший підкреслював важливість материнського “підтримуючого середовища”, що допомагає дитині справлятися з фрустрацією і розвивати безпечний внутрішній світ, базований на довірі до інших людей [Віннікотт Д. В., 1998, с. 61], то другий зазначав, що ранні екстремальні фрустрації спотворюють особистість, формують суб’єкту дефіцитарність, яка виражається у тому, що людина швидко прив’язується до інших, проте ця прив’язаність є деструктивною, залежною, досвід інтерперсональних контактів такої людини з іншими є репертуарно обмеженим, одноманітним [див. *Психоаналитические термины и понятия*, 2000, с. 254].

Таким чином, *індивідуальна довіра* виступає умовою розвитку людини, її можливості максимально зручним чином пристосуватись до соціальних змін – використовувати їх собі на користь. Саме довіра дає змогу ризикувати і відчувати себе і свої можливості, вона є засобом гармонізації стосунків людини одночасно зі світом і з собою. Без такої довіри людина позбавляється спонтанності у пізнанні та перетворенні світу. *Групова* та *міжособиста* довіра до певної міри забезпечує зазначені та й дещо інші функції, про що йтиметься далі. Окрім того, пошук конкретних засобів, методів дослідження, навчання та розвитку оптимального співвідношення довіри як до себе, інших людей, так і до світу загалом є важливим науковим, соціальним і практично-психологічним завданням.

Дослідження довіри в контексті динамічних процесів малої контактної чи терапевтичної аналітичної групи має ще й інший напрям – індивідуальний, що розглядається шляхом аналізу “особистих реакцій”, готовності до “співпраці”, настанови на “саморозуміння” та “формування ...уявлень про інших”, переживання “взаємозалежності”. Таке дослідження здійснено інтеракціоністами (Дж. Хоманс), прихильниками гуманістичного напрямку (С. Джулард) та соціальної теорії обміну (Р. Емерсон, Т. Ямагіші, М. Дойч та ін.), психоаналітиками (А. Біон, М. Балінт, С. Фукс та ін.). Переважною більшістю зазначених учених довіра трактувалась як явище, що характеризує певні очікування, настанови безпечності та відкритості члена групи стосовно інших її членів. Готовність до довірчих стосунків і саморозкриття, на думку С. Джуларда, є показником “здоров’я особистості”, проте надзвичайне вираження цих якостей, наприклад довірливості, є таким же шкідливим, як і за-

мкненість [див.: *Скрипкина Т. П.*, 2000, с. 21]. Надмірність довірливості (мається на увазі надзвичайна довіра без недовіри) шкідлива, і в груповій роботі, до речі, це стосується як учасників, так і тренера – ведучого групи.

Згадаймо, зокрема, мікрогрупову теорію А. Сидоренкова – І. Сидоренкової. Автори розглядають довіру як “вибіркове ставлення одного суб’єкта до іншого, що базується на оцінці якостей іншого, готовність певним чином взаємодіяти з ним, що супроводжується почуттям особистої безпеки (благополуччя) від взаємодії” [*Сидоренков А. В.*, 2003, с. 95]. Цей підхід корисний ще й тим, що враховує прояви довіри в різних компонентах соціально-психологічної структури групи під час формування групової ідентичності: всередині неформальної підгрупи, між підгрупою і групою, між індивідом і групою, між представниками неформальних підгруп тощо. Автори запроваджують до наукового вжитку таке поняття, як “довірче коло спілкування”, під яким розуміють “сукупність членів групи, з якими конкретна людина хотіла б підтримувати тісні позитивні й безпосередні зв’язки (причому кожен член групи може мати кілька таких кіл залежно від міри значущості інших та стосунків з ними)” [*там само*, с. 66]. Більше того, автори концепції доводять, що “міжособиста довіра по групі в цілому визначається довірчими стосунками між підгрупами та не включеними до них членами” [*там само*, с. 35].

Питанням впливу довіри на групові процеси присвячено, зокрема, статтю “Довіра як чинник динамічних процесів у малій групі” [*Диганенко Г. В.*, 2012]. Розглядаючи в ній прояви *групової довіри* на кожному з етапів групової динаміки, ми припустили, що протягом всього часу групової життєдіяльності в групі встановлюється *своєрідний довірчий емоційний та ціннісно-смісловий обмін*, який запускає й супроводжує динаміку групоутворення та формування групової ідентичності. При аналізі групового “довірчого емоційного та ціннісно-сміслового обміну” варто враховувати, що довіра і недовіра – не континуальні поняття, де довіра має лише позитивні наслідки, а недовіра – негативні. Обидва ці процесуальні стани – як довіра, так і недовіра – можуть мати місце у міжособистій і груповій взаємодії одночасно, тобто “виконувати схожі функції, наприклад, регулювати стосунки з оточуючим світом, формува-

ти і відтворювати соціально-психологічний простір” [Купрейченко А. Б., 2008, с. 70].

Тим часом є специфічні функції групової довіри й недовіри. Завдяки *груповій довірі* допускається, вчиняється та формується простір стосунків; пізнається, змінюється, розвивається (перетворюється) як той, хто довіряє, так і той, на кого чи на що поширюється довіра. Групова недовіра сприяє збереженню особи і її соціально-психологічного простору, у цьому й проявляється захисна функція групової недовіри.

Якщо аналізувати *феноменологію групової довіри*, то її можна описати, беручи до уваги соціально зорієнтовану суть людини. Під час перебування у групі так чи інакше буде формуватися такий соціально-психологічний простір, який відповідатиме її ціннісно-смысловій, мотиваційно-потребнісній системам, тобто людське індивідне (інтрапсихічне) буде вплітатися, за З. Фуксом, у тотальне поле такого ж інших учасників групи (інтерперсональне), утворюючи групову матрицю як територію психічних подій усередині групи [Фукс З.]. За таких умов всі взаємодії, що відбуваються у цій складній мережі інтерперсональних стосунків, яку А. Біон назвав “матрицею”, створюють психічну територію, максимально наближену до реального життя, де проблеми (конфлікти) можуть проявлятися і досліджуватися за допомогою групи [Бер Х. Л., Херст Л. Е., Ван дер Кляй Г.].

Конструюючи мережу комунікацій і стосунків усередині групи (на початкових етапах її життя), особа буде включати у свій індивідуальний простір (індивідуальну матрицю) людей, які мають схожі принципи, цінності й ідеали, та демонструвати напружене, конфліктне або байдуже ставлення до тих, до кого не має довіри. За таких умов груповою довірою буде виражатися у взаємопідтримці з метою втілення у групову роботу спільного, того, що об’єднує, недовіра ж слугуватиме підставою для спротиву чи обструкції результатів спільної діяльності або ж дистанціювання від спільної діяльності – виходу з групи. Тобто довіра й недовіра будуть певними “маркерами” цього відбору та вияву свого ставлення до ситуацій групової роботи, відповідного етапу розвитку групи та реалізації групових завдань. Проблеми особистості проявляються тоді, коли особа як вузловий пункт групи включається або ініціює проблемні інтерперсональні процеси. Так, невротична позиція у групі

характеризується індивідуалізмом, що може виявлятися в недовірі іншим учасникам і стати потенційно деструктивною стосовно як групи, так і самого учасника, консервуючи його труднощі та проблеми (симптоми). Не довіряючи групі, її член є нездатним “в комунікаційно-дружній формі проявляти те, що ховається за симптомами, і не може позбавлятися страждань. Йому доводиться знову і знову робити зусилля, поки не вдасться перевести симптом на соціально прийнятну мову...” [там само].

Цю інтраперсональну дисфункційність З. Фукс визначав як “позасвідоме намагання кожного члена групи відтворити непропрацьовані конфлікти (тобто витіснені у несвідоме без аналізу як надто травматичні), що мали місце в його первинній сітці стосунків, наприклад у сім’ї. Оскільки це відбувається з усіма членами групи за допомогою невротичного (чи пограничного) звуженого сприймання або несвідомої маніпуляції, то таким чином виникає і розігрується динамічна матриця групи” [цит. за: *Бер Х. Л., Херст Л. Е., Ван дер Кляй Г.*], яка через свою очевидну *недоречність* до групової ситуації стає виразною і зрозумілою для інших учасників, формує ґрунт для довірчого емоційного і ціннісно-сміслового обміну та переходу на інші (функціональні) етапи розвитку групи (фази зближення, спільної дії або “розвитку групової згуртованості” та “функціонально-рольового співвіднесення” [Циганенко Г. В., 2012]).

Отже, *груповий довірчий емоційно- та ціннісно-смісловий обмін* може зазнавати впливу, ускладнюватись, зважаючи на індивідуальну історію (індивідуальну чи персональну матрицю, за З. Фуксом) і певну потенційну інтраперсональну дисфункційність, коли на групову ситуацію й нові стосунки у ній позасвідомо переноситься чуже саме для цих стосунків або те, що характерно для “Я” конкретного члена групи. Індивідуальний та груповий рівні довіри чи недовіри за таких умов є необхідними для перенесення сцени з минулого, щоб уникнути реальних взаємостосунків.

Групова довіра і недовіра створюють підстави для подальшої групової ідентифікації: втілення у груповій роботі цінностей та ідеалів, які людина як член групи чи група загалом вважають для себе значущими. На функціональних етапах групової динаміки сформований соціально-психологічний простір потребує від його автора/авторів підтримки й захисту. Тобто на етапі спільної дії

“маркери” довіри і недовіри виконують вже інші завдання, на відміну від попереднього етапу, наприклад первинного сприймання, усвідомлення, конфлікту, тобто впускання у “своє коло” чи відмежування від чужого кола. Тепер усі, хто включений у своє коло, отримують довіру автоматично, як “охоронну грамоту” – інакше кажучи, ідіосинкратичний кредит. Своїм будуть пробачатися навіть очевидні промахи і порушення довірчих стосунків. Інші, незнайомці або нові члени – “чужаки”, можуть апіорно розглядатися як підозрілі, на них можуть поширюватися настанови – “не гідні довіри люди”. Функцію захисту та відтворення дисфункціональності (конфліктності) стосунків усередині групи виконує *довірливість*, або “сліпа” довіра близьким людям: відбувається заперечення та ігнорування очевидних ситуацій, коли і “свої” не гідні цілковитої довіри. У соціальній психології для позначення цього феномена вживається спеціальне поняття – “самопідкріплюючі стосунки”, тобто довіра за них немовби “обслуговує” і підкріплює стосунки близькості. Механізм довірчого обміну, зберігаючи близькі стосунки, виконує функцію як захисту “Я-індивідум”, так і групових принципів, цінностей, тобто стрижня самовизначення у групі. Натомість недовіра до “чужих” сприяє збереженню здобутого балансу, навіть якщо він є дисфункціональним. Інколи недовіра є фоном, що супроводжує близькі стосунки навіть тоді, коли “підстав для такої недовіри немає”. В такому разі, обираючи недовіру, особа чи група прагне насамперед уникнути розчарування, однак його зазнає.

Довіра та недовіра ініціюють спільні дії через співпрацю, взаємодопомогу, підтримку, участь, згоду або ж конфлікти, суперечності тощо. Зв’язки особи й групи, членів групи між собою стають більш стійкими тоді, коли довіра і недовіра спроможні проявлятися через спілкування та інтерперсональні, групові стосунки, коли створюються умови для поєднання різних інтересів. У полі цієї групової взаємодії (групової матриці) член групи, навіть для того, щоб ним стати, має пожертвувати частиною своєї автономності, змушений довіритись цьому оточенню та дати згоду “нести себе”, ризикнувши, і, за сприятливих умов, стати “спроможним доотримати здатність до простодушних, довірчих, відданих і ненапружених стосунків” [*Хоффмастер М.*]. І якщо на початку своєї роботи група є швидше фантомом спільності, то, проходячи етапи

розв'язання спільних та індивідуальних конфліктів, група та її члени здобувають ознаки високоінтегрованої спільноти, що має власну активність, яка не є звичайною сумою індивідуальних складових. Довіра на особистісному та груповому рівнях може накопичуватися. *Накопичення успішного досвіду соціально-групової взаємодії може використовуватись як соціальний ресурс, що особливо важливо на фоні групових протиріч.*

Зважаючи на результати наших пілотажних досліджень роботи короткочасної терапевтичної групи [Циганенко Г. В., 2011], як критерії довіри іншій людині чи групі людей були виокремлені, зокрема, такі особистісні властивості: життєва активність, тобто здатність до експериментування та прийняття різних якостей свого “Я” (позитивних і негативних); схильність до ризику в стосунках та саморозкриття в них, оптимізм (вітальність); комунікативна сміливість; широта й варіабельність інтересів; відповідальність (як перед собою, так і перед партнерами). Сама по собі їх наявність обіцяє члену групи мало прямої та очевидної вигоди, однак спілкування і взаємодія з їх носієм може мати глибокий розвиваючий ефект, а потенційна спільна діяльність – більший успіх.

Узагальнюючи перелічені функції, можна стверджувати, що однією з основних соціально-психологічних функцій довіри і недовіри є *забезпечення соціального, групового і, в дещо ширшому контексті, життєвого самовизначення члена групи та групи загалом.* Інакше кажучи, групова довіра дає змогу аналізувати (досліджувати) процеси групової ідентифікації та групоутворення.

Редукція складних міжособових та групових стосунків до понять довіри / недовіри дає змогу ризикувати й отримувати все можливе від інтерперсональних стосунків, знижувати когнітивні складності під час невизначеності, спрощувати процес прийняття рішення тощо.

Таким чином, можемо припустити, що довіра в групі чи групова довіра об'єднує і підтримує життєдіяльність групи, зумовлює і впливає на особливості взаємостосунків членів групи, а сукупні довіри членів групи (втлені у груповій довірі) справляють позитивний вплив на групову динаміку та реалізацію поставлених перед групою завдань.

5.2. Прояви довіри в роботі психодинамічної групи

Для ведучого психодинамічних груп, як досвідченого, так і початківця, важливо аналізувати набутий досвід по завершенні роботи групи, зважаючи на позитивні та негативні явища, які мали місце під час її проведення.

Англійський аналітик М. Нитсун у монографії “Анти-група. Деструктивні сили в групі та їхній потенціал” цитує Р. Скіннера, який, порівнюючи групову терапію з індивідуальною та сімейною, називає її більш складною [Нитсун М.]. Ця складність полягає не лише в кількості учасників, а й у розумінні усвідомлених та несвідомих психічних процесів міжособистої взаємодії, які можуть ховатися за видимою зрозумілістю. Проте в цій складності та заплутаності групових стосунків проявляється потенціал особистісного зростання, бо група пропонує значно більший набір партнерів для відтворення конфліктних специфічно-діадних ситуацій, аналіз стосунків в яких можна досліджувати, спираючись на розуміння цієї конфліктності. Однак для того, щоб ця “зустріч-стосунок” відбулася, необхідна готовність ризикнути, *довіритись іншому, групі*. Саме готовність як кожного окремого члена, так і групи загалом подолати страх, тривогу і недовіру створює культурний (ментальний), за П. Еке, простір як умову ефективності соціального обміну та співпраці [Ekeh P. P., 1974].

Група людей утворює новий артефакт, який З. Фукс визначив не інакше, як “сіткою взаємодій, взаємостосунків та взаємокомунікацій”. У цій груповій матриці взаємодіють уже не люди як такі, а їхні “психічні процеси як вибіркові зв’язки, що виникають безособово, інстинктивно, інтуїтивно, в своїй основі є позасвідомими, діють відповідно до внутрішніх констеляцій і уподобань учасників та є такими, що визначають цю взаємодію” [Фукс З.]. Цікаво те, що готовність учасників групи до стосунків та інтерперсональної взаємодії залежить від налаштованості чи неналаштованості їхніх емоцій, реакцій, стереотипів, інстинктів, на які часто можуть впливати несвідомі процеси. Коли ж ці реактивовані інстинктивні несвідомі реакції здобувають фокус групового чи індивідуального дослідження, вони отримують не лише шанс (нагоду) бути впізнаними, а

й можливість віднайдення варіантів виходу за межі звичного реагування і нових його способів. Проте далеко не завжди ці зміни є. На протигагу очевидності і потребам у змінах, учасники групи можуть, теж позасвідомо, чинити їм спротив, уникати прояснення.

Проілюструємо деякі з цих процесів на прикладі опису роботи короткотермінової психодинамічної групи. Формат її проведення передбачав три зустрічі (сесії) тривалістю 90 хв. кожна. Група була закритою, безоплатною, умова участі в ній – обов'язкова присутність на всіх сесіях. На жаль, цю умову виконати так і не вдалось. У другій сесії не взяли участі дві особи, проте були присутні на третій, заключній, сесії; ще один член групи відмовився від участі після другої сесії.

Основна тематика групової роботи стосувалася актуалізації почуттів і відчуттів: аналізу меж особистих відчуттів та інших людей; усвідомлення власних потреб, які можуть бути відмінні від соціальних очікувань; розуміння відмінності інших людей; можливостей побачити себе крізь призму інших; випробовування нових способів інтерперсональної взаємодії.

Опосередкованою науково-прикладною метою було спостереження за тим, як проявляються довіра та недовіра у роботі короткотермінової групи, яким чином вона впливає на динаміку індивідуального членства в групі, зумовлює розвиток групи як системного явища зокрема.

Перед початком групи, попередньо, було проведено інтерв'ю з претендентами для особистого знайомства, з'ясування досвіду участі в тренінгових та інших психологічних групах, а найголовніше, виявлення мотивації. З 17 заявлених в інтерв'ю взяли участь 9 претендентів, до дослідження було запрошено 8. Одному було відмовлено, оскільки його основна мотиваційна настанова полягала в тому, щоб “добре розважитись, бо є вільний час”. На нашу думку, така мотивація, ймовірно, заважала б самоаналізу, настановам на роботу з комунікативними труднощами. Під час попереднього інтерв'ю деякі учасники ставили ведучим запитання: “А що саме ви будете проводити і навіщо”, “Де ви працюєте”, “Який досвід проведення аналогічних груп?”. Ці запитання М. Ю. Кондратьєв вважав ознакою авансування довіри: безпечність (впевненість, що людина не вчинить шкоди іншому); значущість авторитетної особи

та інформації, значущість оцінки самої інформації [Кондратьев М. Ю., 1987].

Стисла характеристика учасників: молодь віком 21–23 роки, приблизно порівну юнаків та дівчат. Провідна мотивація участі – самопізнання, розвиток комунікативних навичок, емпатії та толерантності. Одного з учасників привабила невідомість, бо “спеціально аналізувати свої взаємостосунки мені не доводилось до цього” (під час другої сесії цей учасник вже вагався в доцільності аналізу власних емоцій та переживань, у третій сесії відмовився взяти участь, цей випадок проаналізуємо нижче). Кілька потенційних учасників мотиваційними чинниками визначили необхідність проаналізувати тривогу та негативні переживання під час публічних виступів. Більшість мали досвід участі в тренінгах, були налаштовані виконувати певні вправи, тренувати свої здібності, для них дивним здалося, що ведучі групи не навчатимуть “правильним технікам життя” (цитата прямої мови) та не оцінюватимуть рівень розвитку здібностей учасників.

Перша сесія була орієнтаційною, під час якої учасники придивлялися один до одного, до ведучих, знайомилися. Форматом роботи передбачалися психодраматичні вправи “на розігрів”, після яких пропонувалася основна частина сесії – розгляд індивідуальних ситуацій за допомогою методу “групи Балінта” (його суть полягає в опрацюванні особистих усвідомлених і неусвідомлених конфліктів, які лежать в основі болючих переживань, пов’язаних з інтерперсональними професійними та іншими ситуаціями). Формат роботи передбачав, що будь-яка кількість учасників, за бажанням, кількома реченнями описують життєву ситуацію, емоційно насичену як негативними, так і позитивними переживаннями, яку їм складно сприймати або яка є психотравмуючою. З усіх запропонованих обирається один випадок, який набрав більшість голосів членів групи. Формат трьох сесій, хоч і обмежував кількість випадків (по одному на кожну), проте методика проведення передбачала опрацювання психотравмуючого досвіду навіть тих, хто лише бере участь в обговоренні (шляхом уточнюючих запитань та обговорення альтернативних варіантів дій у заданій ситуації).

Блок роботи викликав в учасників як інтерес, так і сум’яття, дискомфорт, страх, тривогу, що проявлялися і в активності, і у вербальних та невербальних атаках на героя випадку. Транспарентиза-

ція² у представленні випадку відбувалася через монолог “із самим собою” (переживання стосовно того, як герой виглядав перед значущими для себе людьми). Як виявилось, випадок несподівано став надто складним для першої сесії. Складність полягала в тому, що учасник, ризикнувши, запропонував одразу третій, за С. Джулардом, глибинний рівень саморозкриття (йдеться про внутрішні особисті проблеми): невпевненість у власних силах, почуття провини за невикористану можливість [див.: *Скрипкина Т. П.*, 2000, с. 28]. Залучені до обговорення учасники, хоч і прагнули його підтримати, проте бракувало доступних вербальних формулювань, які були б психологічно безпечними: переважали поради, що і як потрібно було б робити, щоб уникнути переживань.

Кроки до порозуміння та групової згуртованості були здійснені під час шерингу, коли учасники аналізували “стан тимчасового безсилля”, що виник унаслідок відсутності відповідних комунікативних навичок висловити “розуміння емоційного тону” іншого. Ця спільність наближена до того стану, який можна умовно назвати “ідентичність переживань” – коли в учасників з’являється відчуття того, що через переживання інших у групі вони краще розуміють своє, впізнають себе в них. Для новоствореної групи шеринг став виходом з емоційної ізоляції, можливістю розкритися іншим учасникам групи. Для самого ж героя, що розповів випадок, це був досвід установалення контакту зі своїм таким різним “Я”, яке може бути неуспішним, помилятися і “ризикувати”, здобуваючи щось більше. Зазначені процеси у психотерапії мають назву “керувати своїм життям” і є певними індикаторами довіри до себе.

Друга сесія виступала своєрідним буфером протиріч між членами групи та членами групи і ведучими. Найбільш яскравим його проявом стало уникання. Незважаючи на формат контракту – відвідувати всі три сесії, на другу не прийшли два учасники (серед них той, хто запропонував свій випадок на першій сесії). Під час шерингу члени групи згадували відсутніх із суперечливим хвилюванням: з одного боку, їм було шкода, що немає змоги дізнатись і підтримати героя, а з другого – вони виражали незадоволення з приводу того, що порушується домовленість. Зазначимо, що ці

² Транспарентизація (від англ. transparent – ясний, чіткий) цілеспрямоване саморозкриття (самопроявлення, самодемаскіровка).

обговорення, хоч і мали негативну тональність, проте створили сприятливе підґрунтя для подальшої роботи, а саме настанову “говорити чесно і відверто про те, що хвилює”. Простір групової роботи було заповнено протиріччям між довірою як відкритістю до нового досвіду і недовірою до членів групи, ведучих, які допустили подібне; недовірою, яка блокує вихід за межі свого відносного досвіду, обмежує доступ до ресурсів, якими користуються інші учасники, що зменшує індивідуальні та групові можливості віднаходити інші способи реагування на кризову ситуацію.

Враховуючи досвід попередньої сесії, ведучі запропонували групі взяти для аналізу діалогічний випадок. Ним цього разу стала практична ситуація, за якої пропонувався пошук розуміння мотивів поведінки іншої людини. Спочатку було розглянуто власне анамнез (рівень “біографічної трибуни”), потім досліджувалися фантазії, що символізували внутрішні уявлення членів групи про стосунки між рідними героїні випадку – “чому так відбувається”, “чому у мене є негативні переживання цієї ситуації”. Можна було фіксувати, як долався страх самопред’явлення, якими переживаннями супроводжувалось відчуття звільнення від цього страху, як відбувалася певна, ледь вловима, об’єктивація ситуації та особливостей емоційного і символічного через призму реального бачення іншими сутності стосунків ситуації героїні. За психодраматичним розігруванням ситуації героїня слідувала з величезним інтересом, шукала і віднаходила нові грані її розуміння. Процедура шерингу виявилась корисною як для аналізу реалізації запиту, так і для розкриття переживань інших учасників, які поглиблювали розуміння мотивів поведінки реальних героїв запропонованого випадку. Учасниця, яка представляла його, наголосила, що “отримала досвід прийняття від групи” і це “додало її готовності досліджувати свій внутрішній світ, який стикається зі світом інших у близькому (сімейному) оточенні”.

Для одного учасника (про нього ми вже згадували, саме він відмовився від участі в завершальній сесії) ця робота виявилася чи то заважкою, фруструючою, чи то досвід символізації та вербалізації емоцій своїх та іншої людини викликав депривацію такої амплітуди, яку він, хоч і проговорив, проте відмовився від подальшої участі. Можливо, для цього учасника група не змогла стати місцем

дослідження природи власних переживань, для нього прийнятнішою була індивідуальна робота. На жаль, то невідомо.

Третя, заключна, сесія за своєю внутрішньою динамікою була достатньо відвертою. Це проявлялось і в якості опрацьованого індивідуального матеріалу, і в рівні спонтанності саморозкриття членів групи. Особливо корисним стало повернення учасників, що були відсутні на другій сесії. На шерингу вони змогли обговорити свої переживання, тривоги саморозкриття, до якого вони виявились не готовими під час першої сесії, натомість цікавість та готовність ризикнути додали сил зробити “зусилля для подолання тривоги, хоча це і складний для мене процес” (пряма мова одного з учасників).

Глибокі стосункові переживання загострила “розігриваюча” вправа “Враження” [Арбузова Е. Н., Анисимов А. И., Шатровой О. В., 2008, с. 106]. Її застосування на цьому етапі зумовилось тим, що учасники вже могли спиратися не лише на перші враження від знайомства, а й отримали підтвердження того, що група може бути безпечною і давати підтримку тоді, коли учасник її потребує. Аналізуючи після вправи свої почуття, учасники обговорювали вірні і помилкові враження про партнера у парі (корекція відбувалася через зворотний зв'язок). Виявилось, що у формуванні враження учасники, як правило, спиралися на певні перевірені досвідом стереотипні уявлення, які в даній ситуації могли бути й помилковими (в когнітивній соціальній психології таке явище має назву “помилка атрибуції”).

На хвилі рефлексії вправи та актуалізації обговорення питань визначення своїх особистих меж ведучими було запропоновано перейти до наступного етапу завершальної сесії – аналітичного інтерв'ю. Тут трапилася цікава ситуація: група відібрала із запропонованих до обговорення випадок того учасника, який, пропустивши другу сесію, взяв участь у третій. Суть випадку полягала в актуальній сутичці з одним із батьків через надмірний контроль та опіку над уже дорослим сином. Як виявилось під час аналітичного моделювання ситуації та шерингу, дана тема була дуже колізійною та болісною для багатьох учасників. Контроль та опіка розцінювались як певне психологічне насилля, яке вчинялось у дитинстві та триває досі щодо вже дорослих дітей. Таким чином, порушення емоційних меж внаслідок психологічного насилля (так звані симбі-

отичні стосунки) негативно позначаються на саморозумінні, заважають дорослій автономності. Хоча симбіоз може розглядатися як турбота та піклування, як містична ситуація спорідненості душ, проте у психологічному плані це є екстремальна форма взаємозалежності, за якої дитині, а потім і дорослому складно віднайти індивідуальність, бо домінує стійка недовіра до себе та до світу, який або зраджує, або поглинає [Соколова Е. Т., Николаева В. Н., 1995]. Тим часом гармонійне поєднання довіри та недовіри закладає базове підґрунтя для дорослішання і зрілої автономії, допомагає формуванню стійкого власного “Я”. Ця завершальна робота викликала багато інсайтів, характер яких добре ілюструє цитата С. Славсона: “...групові ефекти є глибокими і без інтерпретацій, коли зміни в собі усвідомлюються самі собою, при зіставленні минулих мотивів й поточних реакцій...коли пізнання себе розвивається через досвід різноманітних міжособових стосунків” [Славсон С. Р., 1995, с. 255].

Аналізуючи динамічні та психологічні процеси під час роботи короткотермінової психодинамічної групи, можна зробити такі висновки:

- *на рівні особистості* робота у групі сприяє актуалізації рефлексивного та позасвідомого ядра, що проявляється як на конструктивному розвивальному рівні, так і на рівні деструктивних реакцій. Перший характеризується аналізом та дослідженням власних стереотипів поведінки й традиційного емоційного реагування, а другий – перериванням чи униканням міжособової взаємодії;

- *на рівні групи* глибина та допустимий ступінь дослідження індивідуальних і групових суперечностей, з якими неминуче стикаються її члени, залежать від низки факторів. Одним з них є оптимальне, для збереження групи, співвідношення групової та індивідуальної довіри й недовіри, інші стосуються потенціалу групи контейнувати й обмежувати свій деструктивний вплив, використовувати внутрішньогрупову агресію, трансформуючи її в терапевтичний потенціал розвитку групи та кожного її члена зокрема.

6. ЛОЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПИ

6.1. Лояльність до групи та становлення професійної ідентичності студентів

Для розуміння процесів у навчальній групі важливим завданням є з'ясування соціально-психологічного змісту такого чинника, як лояльність та її прояви у становленні групової ідентичності, зокрема професійної. Визначення потребує роль лояльності в утворенні та розвитку малих навчальних груп.

На думку науковців, авторів досліджень, феномен лояльності є недостатньо вивченим в цілому й у групових процесах зокрема – саме тому він потребує спеціального розгляду з урахуванням низки обставин. Вивчення проявів лояльності відбувалося переважно в організаційній психології (М. І. Магура, К. В. Харський, В. І. Доміняк, Л. Г. Почебут, Д. Шульц, Л. Джуелл, Л. Розенштіль, Л. Портер, Р. Кантер та ін.).

Ще одним теоретичним джерелом поглядів на походження і роль лояльності є системна сімейна терапія Б. Хеллінгера, А. Шутценбергер, І. Бузормені-Надя та ін.

Незважаючи на те що витоки концепцій лояльності формувалися здебільшого в організаційній психології та системній сімейній терапії, дослідження феномена лояльності проводилися і в інших галузях психологічної науки та гуманітарних знань, зокрема у філософії, юридичних та політичних науках.

Деякі з дослідників висловлюють сумнів у тому, чи вірно сьогодні розуміють термін “лояльність”, адже він має синоніми, які характеризують відтінки терміна: прихильність, вірність, відданість, обов'язок та ін. Чому не відзначити стисло, що справжня лояльність – це щира відданість певним цінностям і справам? Тому що лояльність – це не константа, постійна величина. Вона може змінюватись, але завдяки їй до процесу групотворення може бути залучено значне число учасників, реалізовано їхній творчий потенціал. Конструктивні прояви лояльності можуть слугувати здійснен-

ню творчих проєктів, сприяти розвиткові навчальних чи професійних груп різної величини тощо.

Важливо відзначити погляди на лояльність як на характерну рису особистості близьку до доброзичливості, законслухняності, вірності, поступливості тощо [Шмелев А. Г., 2002]. Безумовно, згадані психологічні риси проявляються особистістю у групі. Певні труднощі розуміння терміна “лояльність” криються у недостатньому з’ясуванні його в діапазоні від побутового до міжкультурального рівня (тлумачення лояльності у країнах і культурах Сходу та Заходу, інформація про своєрідну “корпоративну” лояльність та ін.) Окремо доводиться вести мову про лояльність, коли йдеться про систему стосунків і взаємозв’язків учасників навчальних, а згодом і професійних груп різних за розміром і якісними характеристиками.

Серед теоретичних підходів до розуміння розвитку особистості молодшої людини в навчальній групі слід відзначити той, що передбачає наявність низки соціальних груп, до яких вона входить, починаючи із сім’ї і завершуючи громадою, нацією, расою. При цьому не слід забувати, що малі і великі соціальні групи (зокрема навчальні, професійні) здійснюють вплив на формування цінностей, норм, стандартів поведінки, прийнятих у цих групах. Іноді системи норм і цінностей суперечать одна одній і людина постає перед складним внутрішнім вибором, що має наслідки у її пріоритетах, системі поглядів, прихильності тощо.

В українських словниках зафіксовано два значення терміна “лояльний” (від франц. “loyal” – вірний, чесний):

1. Який тримається в межах законності...;
2. Який коректно, доброзичливо ставиться до кого-, чого-небудь” [Новий тлумачний словник..., 2008].

Відзначимо подвійність у розумінні “лояльності”, а також широкий діапазон вживання терміна в різних сферах та галузях науки і суспільної практики. Походить термін “лояльність” із правничої сфери, тому характеризує перш за все дотримання законності. Таке розуміння і тлумачення створило певні труднощі саме у науковому вживанні терміна – він залишався недослідженим, недиференційованим та неоднозначним. Для нас важливим є психологічний зміст лояльності.

Теоретичний аналіз робіт, у яких вживається поняття лояльності, дає підстави розглядати цей феномен як соціально-психологічне явище, пов'язане із ставленням людини до інших членів групи, до групових норм, оцінок, суспільних явищ, визначних подій.

Дослідники зазначають, що основою лояльності є бажання бути корисним, уникати того, що може зашкодити об'єкту лояльності. Іноді таке ставлення включає почуття симпатії, співчуття, готовності поступатися своїми інтересами. На думку К. В. Харського (2008), лояльність має такі сутнісні складові:

- чесність у стосунках;
- прийняття спільних переконань і цінностей;
- турбота за успіх об'єкта лояльності;
- відкрита демонстрація лояльності, доброзичливе ставлення;
- готовність упередити небезпеку;
- готовність за необхідності до жертвності;
- почуття гордості за певну причетність;
- прагнення найкращим чином виконувати покладену на людину роль.

У наукових працях дослідники визначають лояльність як доброзичливе, коректне, щире, шанобливе ставлення до членів групи, усвідомлене виконання ролей відповідно до цілей та завдань тієї чи іншої групи в її інтересах, а також дотримання норм та зобов'язань, включаючи неформальні стосунки із суб'єктами взаємодії. Зазначається, що лояльність – це також здатність виявляти добровільну активність, спрямовану на обстоювання інтересів групи, організації. В цьому розумінні термін “лояльність” означає відкритість, принциповість, дотримання правил, зобов'язань, відмова від шкідливих дій; видається можливим використання термінів “лояльність”, “прихильність”, “відданість” як синонімів. Деякі з науковців розглядають лояльність як соціально-психологічне настановлення, що характеризується мотивацією працювати на благо і в інтересах групи. Дослідники вважають лояльність однією з головних передумов ефективної діяльності групи, звертають увагу на те, що лояльність має різний рівень, а також розрізняється якісно. У лояльності можна виокремити три складові:

1) емоційну – зумовлену прихильністю до групи, солідарністю з її членами, прийняттям її цінностей, позитивним емоційним ставленням;

2) когнітивну – пов’язану з раціональною оцінкою групи;

3) поведінкову – зумовлену готовністю діяти на користь групи.

Викладені положення склали основу концептуальної схеми функціонування лояльності особи до групи (рис. 6. 1).

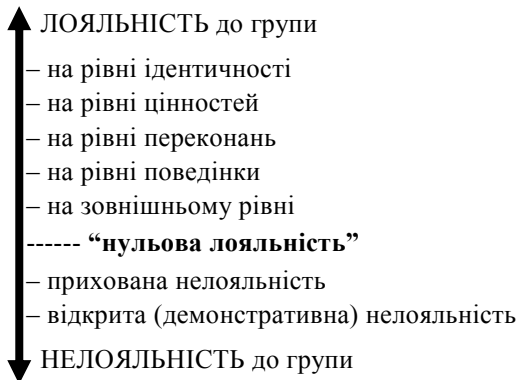


Рис.6.1. Схема функціонування лояльності особи до групи

Схема має окремо рівень цінностей та їхню ієрархію, а також ієрархію переконань. Подаємо зазначену схему задля наочності, окреслення важливих моментів і особливостей лояльності особи до групи. Так, шкала має нульову точку, що позначається як “нульова лояльність”. Наявність цієї відмітки важлива, оскільки демонструє, що відсутність лояльності не є нелояльністю. Нульова лояльність може бути у будь-якої, навіть сторонньої, людини, яка ще не сформувала свого ставлення до певного об’єкта, явища. Таке можливо, наприклад, за відсутності інформації. Більше того, багатьох учасників малих навчальних груп, які на певному етапі не мають вираженої позитивної або негативної спрямованості, можна розглядати як учасників з нульовою лояльністю. Вони іноді можуть поводитися як лояльні, а в інших випадках демонструвати ознаки нелояльності. Підвищення або зниження рівня їхньої лояльності значною мірою залежить від

того, під чийм безпосереднім впливом вони, як члени групи, опиняться. Зазначимо, що вище “нульової” відмітки на схемі будуть розміщуватися рівні лояльності (у міру зростання), а нижче – нелояльності.

Дослідження лояльності в навчальних групах є важливим ще й тому, що до складу груп входять викладачі-професіонали, які мають знання та досвід, необхідні для досягнення мети – успішного професійного становлення студентів, досягнення ними певного рівня професійної ідентичності. З’ясовуючи роль лояльності у становленні професійної ідентичності в навчальних групах, зазначимо, що вона залежить від статусних, вікових, гендерних характеристик кожного з учасників.

Підсумки дослідження лояльності переконують, що вона є складним конструктом зі своєю структурою і спрямуванням. Прояви лояльності мають місце у широкому соціально-психологічному просторі та в полі професійного розвитку навчальної групи одночасно. Сам розвиток групи має складний психодинамічний характер і передбачає взаємну адаптацію студентів – учасників групи. Лояльність у зазначеному контексті означає прийняття і узгодження з власним досвідом норм, правил конкретної групи, дотримання яких є однією з умов належності до групи. Важливою виявляється роль, яку відіграє лояльність у ставленні до майбутньої професії, в успішності засвоєння навчальних програм і курсів, набутті певної професійної ідентичності.

Продуктивними видаються прогнозування рівнів лояльності та створення передумов (наприклад повага, розуміння, щирість тощо) формування лояльності в навчальній групі.

6.2. Формування лояльності студентів до своєї навчальної групи

У сучасних дослідженнях під час семінарів, тренінгової практики з молоддю, студентами важливо з’ясовувати, як отримати кращі результати, який рівень відданості, прихильності, врешті, лояльності як об’єднуючої характеристики бажаний для потрібних результатів у навчальній групі, зокрема, успішності в навчанні

[Шнейдер Л. Б., 2007]. В реальному процесі професійного становлення недооцінюється певний консерватизм уявлень про себе (“Я-концепції”). Одним із способів реалізації підходу до розв’язання психологічних і професійних проблем студентів є створення умов для досягнення професійної ідентичності, підвищення впевненості у своїх силах, розвитку компетентності, а також адекватних уявлень про себе. Інший спосіб пов’язаний із створенням образу успішного професійного майбутнього, виявленням й актуалізацією своїх професійних ресурсів, захистом бажаного образу майбутнього, корегуванням його реальністю.

Формування професійної складової “Я-концепції” в різних навчальних групах відбувається під впливом низки факторів:

- 1) зростання мотивації до самопізнання внаслідок дії групових норм, які акцентують інтроспекцію, рефлексію;
- 2) усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- 3) створення позитивних образів і перспектив професійного та особистого майбутнього;
- 4) визначення мети, підтримка і розвиток образу “Я”;
- 5) забезпечення особі максимального зворотного зв’язку у її особистісних проявах, професійній поведінці [Шнейдер Л. Б., 2007].

Проведено емпіричне дослідження студентів навчальних груп університету, зокрема 1-го курсу фізичного факультету і 1-го курсу інституту філології університету. Також було відповідно досліджено студентів 4-го курсу зазначеного факультету і філологічного інституту університету з використанням Методики соціально-психологічної орієнтації особистості в групі, або Методики сприйняття індивідом групи. Питання анкети налічували 14 суджень із трьома альтернативними відповідями (автори методики – В. Смекал, М. Кучер; модифікація Є. В. Мосейко, Н. Є. Нелісова, 1982).

Було опитано чотири групи студентів: відповідно 1-го курсу група філологів – 35 осіб, група фізиків – 32 особи та студенти 4-го курсу цих же спеціалізацій: філологів – 29 осіб, фізиків – 31 особа. Методика мала на меті виявити переважно три типи сприйняття індивідом групи:

1) індивідуалістичний, коли ставлення до групи нейтральне, контакти, спілкування обмежені, група не є самостійною цінністю, а іноді є перешкодою;

2) прагматичний, пов'язаний із сприйняттям групи як засобу, джерела отримання потрібної інформації, вибірково сприйняттям та ставленням до учасників;

3) колективістський, в якому індивід сприймає групу як самостійну цінність. На перший план для індивіда виходять проблеми групи і її членів, спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного члена групи, так і групи в цілому.

Отримані дані є показниками певного, що переважає, типу сприйняття індивідом групи впродовж навчального процесу і можуть демонструвати ступінь прихильності й лояльності студентів до своїх навчальних груп. Зокрема було виявлено, що тип сприйняття “колективістський” більше притаманний студентам 4-го курсу обох спеціалізацій – як гуманітарної, так і природничої. Тип сприйняття “індивідуалістичний” має високі показники серед студентів 1-го курсу (див. табл. 1.6).

Таблиця 6.1

Типи сприйняття індивідом групи

Тип сприйняття індивідом групи	1-й курс		4-й курс	
	філологи	фізики	філологи	фізики
Індивідуалістичний	43,7%	43,5%	23,8%	25,1%
Прагматичний	17,1%	19,2%	24,0%	26,3%
Колективістський	39,2%	37,3%	52,2%	48,6%

Додатково було використано Методику вимірювання лояльності [Баранская С. С., 2011], яка засвідчила за кількома шкалами, зокрема “лояльності-нелояльності”, “ставлення до своєї навчальної групи як до цінності”, “бажання належати до своєї навчальної групи і її справ”, “ставлення до майбутньої професії”, тенденцію прихильності, зростання рівня лояльності серед студентів старших курсів, у даному разі 4-го курсу, на відміну від прояву цих якостей у студентів 1-х курсів обох спеціалізацій (природничої і гуманітарної). Зазначимо, що обидві методики використовувалися у досліді.

дженні з тими самими студентами 1-го і 4-го курсів університету. Корисним та інформативним є застосування соціометричної процедури Я. Морено, за якої група розуміється як певна система емоційних, міжособистісних стосунків. Корисним може бути використання методики МВПІ (Методики вивчення професійної ідентичності) [Шнейдер Л. Б., 2007], побудованої за принципами прямого і ланцюгового асоціативного тесту. В тесті спочатку студентам пропонуються два слова-стимули: “професіонал” і “непрофесіонал”, на які кожний досліджуваний записує по 10 асоціативних реакцій. Після цього вже на останні 10 слів-стимулів пропонується записати 10 довільних слів, що спали на думку. Всі асоціативні реакції (першого і другого випробувань) студентів зводилися для подальшого опрацювання, що завершувалося підсумковими ключовими асоціаціями відповідно до слів-стимулів.

Молода людина, яка має розвинену професійну ідентичність, виявляє належний оптимізм щодо майбутнього і впевнена у своїй професійній компетентності. Така людина готова плідно працювати і ставить перед собою реалістичні професійні цілі, бере на себе належну відповідальність, виявляє повагу до іншого учасника групи, сприяє вирішенню завдань групи, демонструє свою належність до групи, лояльність до неї. В цілому процес навчання молодшої людини стає для неї особистісно значущим.

Наведемо текст модифікованої методики.

Методика сприйняття індивідом групи

Інструкція. На кожний пункт анкети можливі три відповіді; виберіть ту, яка найточніше відображає Вашу позицію. Літеру, яка відповідає Вашій відповіді, обведіть або закресліть. На кожне запитання можливий лише один варіант запропонованої літери, тобто одна відповідь.

1. Найкращими партнерами в групі вважаю тих, хто:
А – знає більше, ніж я;
Б – усі питання намагається вирішити разом;
В – не відволікає уваги викладача.
2. Найкращими викладачами є ті, хто:
А – має індивідуальний підхід;
Б – створює умови для допомоги з боку інших;

- В – створює у колективі атмосферу, за якої ніхто не боїться висловлюватися.
3. Я радий, коли мої друзі:
 - А – знають більше за мене і можуть мені допомогти;
 - Б – уміють самостійно, не заважаючи іншим, домагатися успіхів;
 - В – можуть допомагати іншим, коли з'явиться така нагода.
 4. Найбільше мені не подобається, коли в групі:
 - А – нікому допомагати;
 - Б – мені заважають виконувати завдання;
 - В – інші підготовлені гірше за мене.
 5. Мені здається, що я здатен на максимальне, коли:
 - А – можу отримати допомогу і підтримку з боку інших;
 - Б – мої зусилля достатньо винагороджені;
 - В – є змога проявити ініціативу, корисну для всіх.
 6. Мені подобаються колективи, в яких:
 - А – кожен зацікавлений у поліпшенні результатів усіх;
 - Б – кожен зайнятий власною справою і не заважає іншим;
 - В – кожна людина може використовувати інших для розв'язання своїх завдань.
 7. Студенти оцінюють як найгірших тих викладачів, які:
 - А – створюють дух суперництва між студентами;
 - Б – не приділяють їм достатньо уваги;
 - В – не створюють умов, щоб група допомагала їм.
 8. Найбільше задоволення в житті дає:
 - А – можливість працювати, коли тобі ніхто не заважає;
 - Б – можливість отримати нову інформацію від інших;
 - В – можливість робити корисне іншим.
 9. Основна роль навчального закладу має полягати:
 - А – у вихованні людей з розвиненим почуттям обов'язку перед іншими;
 - Б – у підготовці пристосованих до самостійного життя людей;
 - В – у підготовці людей, що вміють здобувати користь із спілкування з іншими.
 10. Якщо перед групою стоїть проблема, то я:
 - А – бажаю, щоб інші розв'язали її;

- Б – надаю перевагу самостійній роботі, не покладаючись на інших;
- В – намагаюсь докласти зусиль, щоб спільно розв’язати проблему.
11. Я б навчався краще, якби викладач:
- А – мав до мене індивідуальний підхід;
- Б – створював умови для отримання мною допомоги від інших;
- В – заохочував ініціативу студентів, спрямовану на досягнення спільного успіху.
12. Немає нічого гіршого за те, коли:
- А – ти не в змозі самостійно досягнути успіху;
- Б – почувашся непотрібним у групі;
- В – тобі не допомагають ті, хто тебе оточує.
13. Найбільше я ціную:
- А – особистий успіх, у якому є заслуга друзів;
- Б – спільний успіх, у якому є й мій внесок;
- В – успіх, досягнутий власними зусиллями.
14. Я хотів би:
- А – працювати у колективі, в якому застосовують основні прийоми та методи спільної роботи;
- Б – працювати індивідуально з викладачем;
- В – працювати з людьми, компетентними в цій галузі.

Після опрацювання результатів дослідження професійної ідентичності, стає більш зрозумілим, які подальші кроки робити в навчальній групі. Дуже часто витоками лояльності є подальша професійна реалізація, побудова кар’єри в майбутньому. Причому професійна реалізація і кар’єра видаються значущими, оскільки відданість, прихильність до обраної майбутньої професії пов’язані з процесами ідентифікації в навчальній групі, залученістю до всього навчального процесу, успішністю в навчанні, прагненням професійного зростання. Лояльність тісно пов’язана із сприйняттям майбутньої професійної діяльності й активності в цілому як фундаментального поняття в житті молодого людини (особистості), що має безумовну цінність для неї. Зазначене засвідчує корисність дослідження і виміру лояльності в окресленому контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Адизес И. Развитие лидеров: Как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / Ицхак Калдерон Адизес; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 259 с.

Адорно Т. Исследование авторитарной личности [текст] / Т. Адорно [под общ. ред. В. П. Култыгина]. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.

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

Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен [текст] / И. В. Антоненко. – М. : Социум; ГУУ, 2004. – 320 с.

Арбузова Е. Н. Практикум по психологии общения [текст] / Арбузова Е. Н., Анисимов А. И., Шатровой О. В. – СПб. : Речь, 2008. – 272 с.

Баранская С. С. Методика измерения лояльности / С. С. Баранская // Психологические исследования – 2011. – № 1 (15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php?num\2011n1-15\436-baranskaya15.html>.

Бер Х. Л. Метод группового анализа Фолькиса / Бер Х. Л., Херст Л. Е., Ван дер Кляй Г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychoanalyse.narod.ru/gruppen/groupan.htm>.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн; пер. с англ. А. В. Ярхо, Л. Г. Ионин. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с.

Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп / Эрик Берн. – Екатеринбург : Литур, 200. – 320 с.

Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Эрик Берн; пер. с англ. – СПб. : Братство, 1992. – 224 с.

Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2005. – 416 с.

Васютинський В. О. Особистість чи особа: кого вивчають соціальні психологи / Васютинський В. О. // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – К., 2009. – Вип. 2. – С. 220–227.

Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники [текст] / И. В. Вачков : учебное пособие. [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Ось-89, 2001. – 2001. – 224 с.

Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери [текст] / Д. В. Винникотт [пер. с англ. Н. М. Падалко]. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1998. – 80 с.

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

Вознесенская Е. Л. Кто Я? Что Я? Только лишь... (опыт сочетания символ-драмы и арт-терапии в работе с образом Я) / Е. Л. Вознесенская // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – №1/2. – С. 126–135.

Вознесенська О. Л. Новорічний карнавал як арт-терапевтична техніка в постмодерністському підході / Вознесенська О. Л. // Простір арт-терапії: міф, метафора, символ : Матеріали V Міжнарод. наук.-практ. конф., 28 лютого – 1 березня 2008 р., м. Київ / [ІСПП АПН України, ЦППО АПН України; за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдюнової, О. А. Бреусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської]. – К. : Міленіум, 2008. – С. 10–15.

Вознесенська О. Л. Соціально-психологічна робота з сім'єю в системі позашкільної освіти // Наукові студії з соціальної та політичної психології: зб. статей. – К., 2006. – Вип. 14 (17). – С. 153–163.

Воронцов Д. В. Гендерная психология общения / Д. В. Воронцов. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2008. – 208 с.

Галкина Т. П. Социология управления : от группы к команде : [учеб. пособие] / Т. П. Галкина. – М. : Финансы и статистика, 2001. – 224 с.

Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – 204 с.

Глуговский Д. В. Перенос в групповом анализе / Д. В. Глуговский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php>.

Гнатенко П. І. Ідентичність : філософський та психологічний аналіз / П. І. Гнатенко, В. М. Павленко. – К. : АРТ-ПРЕС, 1999. – 466 с.

Горноста́й П. П. Психологія ролівої самореалізації особистості : автореф дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / Горноста́й Павло Петрович. – К., 2009. – 32 с.

Горноста́й П. П. Личность и роль : ролевой подход в социальной психологии личности. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

Горноста́й П. П. Социодрама на Майдане : четыре цвета украинской политики / П. П. Горноста́й // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4. – С. 43–49.

Грибенко И. В. Феномен “теле” в понимании Я. Морено и его последователей / И. В. Грибенко // Психодрама и современная психотерапия. – 2011. – № 1/2. – С. 47–56.

Группа как матрица психической жизни индивидуума / L. R. Wolberg and E. K. Schwartz (eds.), Group Therapy, 1973. – An Overview (New York: Intercontinental Medical Book Corporation, 1973) : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shamov.ucoz.ru/publ/2-1-0-29>.

Дауни М. Эффективный коучинг: уроки коучакоучей / Майлз Дауни ; пер. с англ. Е. Гладко. – М. : Добрая книга, 2007. – 288 с.

Диагностика в арт-терапии : метод “Мандала” / [под ред. А. И. Копытина. 2-е изд., испр.]. – М. : Психотерапия, 2009. – 144 с.

Дик Рольф ван. Преданность и идентификация с организацией / Рольф ван Дик [пер. с нем.]. – Х. : Гуманитарный центр, 2006. – С. 12–13, 16.

Дженнингс С. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии / Сью Дженнингс, Асе Минде; пер. с англ. И. Динерштейн. – М. : Эксмо, 2003. – 384 с.

Зинченко В. П. Психология доверия [текст] / В. П. Зинченко. – [2-е испр. и доп. изд.]. – Самара: СИОКПП, 2001. – 104 с.

Злишков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Л. Злишков // Соціальна психологія, 2006. – № 5 (19). – С. 128–136.

Идентичность : Хрестоматия / [сост. Л. Б. Шнайдер]. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж, Изд-во НПО “Модек”, 2008. – 272 с.

Калошина Т. Ю. Арт-терапия: методические рекомендации / Т. Ю. Калошина. – М. : Изд-во Института терапии, 2001. – 76 с.

Клаттербак Д. Командный коучинг на рабочем месте : технология создания самообучающейся организации / Д. Клаттербак; [пер. Ю. С. Титовой]. – М. : Эксмо, 2008. – 288 с. – (HR-библиотека).

Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. [Текст] / М. Кляйн [пер. с англ. А. Ф. Ускова]. – СПб. : БСК, 1997. – 96 с.

Колесниченко Т. Роль зрительных образов в жизни человека / Т. Колесниченко // Простір арт-терапії : міф, метафора, символ : матеріали V міждисциплін. наук-практ. конф. – К., 2008. – С. 19–23.

Кондратьев М. Ю. Авотритет педагога как результат его персонализации / М. Ю. Кондратьев // Психология развивающейся личности / под. ред. А. В. Петровского. – М., 1987. – С. 191–211.

- Короленко Ц. П.* Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: [монография] / Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2007. – 472 с.
- Коростелина К. В.* Исследование социальной идентичности на пути к примирению в Крыму : монография [текст] / К. В. Коростелина. – Симферополь : Доля, 2003. – 358 с.
- Кукиер Р.* Психодрама Человечества. Действительно ли это утопия? / Р. Кукиер // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4. – С. 29–42.
- Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия [текст] / А. Б. Купрейченко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 571 с.
- Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках [текст] / К. Левин; [пер. с англ. Е. Сурпиной]. – СПб. : Речь; Сенсор, 2000. – 365 с.
- Лушин П. В.* О психологии человека в переходной период (Как выжить, когда все рушится?) / П. В. Лушин. – Кировоград : КОД, 1999. – 208 с.
- Менегетти А.* Психология лидера / Антонио Менегетти; пер. с итал. БФ “Онтопсихология”. – М. : БФ “Онтопсихология”, 2007. – 272 с.
- Морено Я. Л.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено; пер. с англ. – М. : Академический проект, 2001. – 384 с.
- Мосейко Е. В.* Методика исследования социально-психологической ориентации личности в группе / Е. В. Мосейко, И. Е. Нелисова. – М., 1982. – Вып. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [old.yu.ru\content\div\1124\112402\practicumsocps.doc](http://old.yu.ru/content/div\1124\112402\practicumsocps.doc).
- Москаленко В. В.* Социальная психология / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
- Мухина В. С.* Проблема генезиса личности / В. С. Мухина – М. : Просвещение, 1985. – 104 с.
- Найдьонов М. І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
- Нитсун М.* Анти-группа. Деструктивные силы в группе и их творческий потенциал / М. Нитсун [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://groupanalysis.narod.ru/nitsun3.html>.
- Новий тлумачний словник української мови у трьох томах* / [уклад. В. Яременко, О. Сліпущко]. – К. : Аконіт, 2008.
- Обозов Н. Н.* Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.

Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации [текст]: автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук / Л. Н. Ожигова. – Краснодар, 2006. – 46 с.

Петрушин С. В. Большая контактная группа: монография / С. В. Петрушин. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.

Плетка О. Т. Образ школы в уявленнях педагогічного колективу / Ольга Плетка // Простір арт-терапії. – К., 2008. – Вип. 1 (3). – С. 108–115.

Покладова В. В. Метод командного коучингу в контексті формування самокерованої студентської групи / Вікторія Покладова // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск: актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп. – Т. 1: Особистість і мала група. – 2011. – С. 246–251.

Практикум по гендерной психологии [текст] / под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.

Прихожан А. М. Психология сиротства [текст] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.

Простакова Н. Двойники и маски: возвращение утраченного образа “Я” / Н. Простакова // Простір арт-терапії: можливості та перспективи: матеріали II міждисциплін. наук.-практ. конф. (Київ, 24–25.02.2005) / за наук. ред. А. П. Чуприкова, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської. – К.: Міленіум, 2006. – С. 120–123.

Психоаналитические термины и понятия: словарь [текст] / Б. Э. Мур, Б. Д. Фаин [пер. с англ. А. М. Боковой, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца]. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – 304 с.

Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.

Психология личности: словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика [текст] / К. Рудестам [пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской]. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.

Рымарев Н. Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью [текст]: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Н. Ю. Рымарев. – Краснодар, 2006. – 22 с.

Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии [текст] / Г. С. Салливан [пер. с англ.]. – СПб.: Ювента, 1999. – 347 с.

Сафонов В. С. О психологии доверительного общения [текст] / В. С. Сафонов // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 264–272.

- Селигмен А.* Проблема доверия [текст] / А. Селигмен [пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой]. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
- Сидоренков А. В.* Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория [текст] / А. В. Сидоренков. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2010. – 272 с.
- Скрипкина Т. П.* Психология доверия [текст] / Т. П. Скрипкина: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.
- Славсон С. Р.* Группа сложных девочек [текст] / С. Р. Славсон // Знаменитые случаи из практики психоанализа [пер., под общ. ред. А. Л. Юдина]. – М. : “REFL-book”, 1995. – С. 255–283.
- Современная зарубежная социальная психология* [тексты] / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 256 с.
- Соколова Е. Т.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях [текст] / Е. Т. Соколова, В. Н. Николаева. – М. : SvR-Аргус, 1995. – 352 с.
- Тамакова Т.* Усвідомлення професійної ідентичності студентами-медиками (за допомогою арт-терапевтичних методів) / Тетяна Тамакова // Простір арт-терапії. – К., 2008. – Вип. 2. – С. 58–64.
- Тест “Кто Я?”* (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) [Электронный ресурс] // Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. – С. 82–103 – Режим доступа : <http://vsetesti.ru>.
- Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
- Трухин И.* Очерк педагогического новаторства XX века / И. Трухин // Освіта Києва: школа Афіни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.kiev.ua/schools/athens/academy/novaz01.htm>.
- Файн С. Ф.* Первичная консультация: Установление контакта и завоевание доверия [текст] / С. Ф. Файн, П. Г. Глассер. – М. : Когито-Центр, 2010. – 238 с.
- Фрейд З.* Недовольство культурой / З. Фрейд [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://krotov.info/lib_sec/21_f/fre/freud_04.html.
- Фрейд З.* Психология бессознательного / Фрейд З. [пер. с нем.]. – М. : Просвещение, 1989. – 447 с.
- Фукс З.* Группа как матрица психической жизни индивидуума / Фукс З. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shamov.ucoz.ru/publ/2-1-0-29>.

Харский К. В. Благонадежность и лояльность персонала / К. В. Харский. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.

Хоффмастер М. Вклад Микаэла Балинта в теорию и метод психоанализа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2772&phrase_id=46740.

Циганенко Г. В. Довіра як чинник динамічних процесів у малій групі [текст] / Г. В. Циганенко // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2012. – № 17. – Ч. 2. – С. 94–103.

Циганенко Г. В. Чи може довіра виникати швидко: з досвіду проведення короткотривалої групи зустрічей [текст] // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху / [Слюсаревський М., Коцан І., Абульханова К. та ін.]; за ред. Л. Засекіна; [НАПН України, ІСПП]. – 2011. – Т. 1. – С. 244–251.

Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

Швачко О. В. Соціальна психологія: навч. посіб. / О. В. Швачко. – К. : Вища школа, 2002. – 111 с.

Шевченко Н. В. Гендерна ідентичність та гендерна соціалізація особистості підлітків [текст] / Н. В. Шевченко // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільськ : Аксіома. – 2008. – Вип. 2. – 408 с.

Шмелев А. Г. Психодіагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 472 с.

Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Шнейдер Л. Б. – М. : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 600 с.

Эриксон Э. Детство и общество [текст] / Э. Г. Эриксон; [пер. А. А. Алексеев; науч. ред. А. А. Алексеев]. – СПб. : Ленато : Фонд “Университет. кн.”, 1996. – 592 с.

Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Ярославкина Е. В. Ценностно-смысловая сфера женщин с разной гендерной идентичностью [текст]: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Е. В. Ярославкина. – Южно-Сахалинск, 2008. – 26 с.

Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

- Ekeh P. P.* Social Exchange Theory: The Two Traditions / By P. Ekeh. Cambridge; Mass.; New-York: Harvard University Press, 1974. – 237 p.
- Gordon Ch.* Development of evaluated role identities // Annual Review of Sociology. – 1976, V. 2. – P. 405–433.
- Robinson W. P.* (Ed.) Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996. – 386 p.

Навчальне видання

**ПРОЦЕСИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ В МАЛІЙ ГРУПІ:
ДОСВІД ТЕОРЕТИЧНОГО
ТА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Практичний посібник

За науковою редакцією П. П. Горностая

Літературне редагування *В. О. Коваленко*

Макет і технічна редакція *Л. П. Черниш*

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

Підписано до друку 22.10.2013 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 5,1.
Наклад 300 прим. Замовлення № 1189.

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
