

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ

Навчально-методичний комплекс спецкурсу
для слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти



Київ – 2017

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ
В КОЛЕКТИВІ**

**Навчально-методичний комплекс
спецкурсу для слухачів інститутів
післядипломної педагогічної освіти**

За науковою редакцією П. П. Горностая

Київ – 2017

УДК 316.654 : 316.6 : 316.454.5
П 86

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

Рецензенти:

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

Психолого-педагогічне забезпечення соціально-психологічного клімату в колективі : навч.-метод. комплекс спецкурсу для слухачів ін-тів післядиплом. пед. освіти / [П. П. Горностай, В. В. Горбунова, О. Л. Коробанова, О. Т. Плетка, Г. В. Циганенко, Л. Г. Чорна] ; за ред. П. П. Горностая ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2017. – 48 с.

ISBN 978-966-8063-79-56

У навчально-методичному комплексі спецкурсу представлено практичні методи оптимізації соціально-психологічного клімату в малих групах освітнього середовища. Комплекс розроблено з урахуванням сучасних теоретичних знань та практичних здобутків соціальної психології. Особливу увагу приділено проблемам групової взаємодії, групових конфліктів, ціннісно-рольових феноменів, розвитку групи та особистості в групі. Серед завдань спецкурсу – оволодіння технологіями та практичними навичками роботи з групами: методами дії, арт-терапевтичними методами, рольовими іграми, методами роботи з групою динамікою тощо. Запропоновані в спецкурсі завдання, зокрема практичні вправи, сприятимуть підвищенню соціально-психологічної компетентності практиків у роботі з групами.

Призначений для практичних психологів системи освіти, педагогів і керівників системи освіти та всіх, хто цікавиться проблемами малих груп і соціально-психологічного клімату.

УДК 316.654 : 316.6 : 316.454.5

ISBN 978-966-8063-79-56

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

ЗМІСТ

Передмова	5
Програма спецкурсу «Психолого-педагогічне забезпечення соціально-психологічного клімату в колективі»	7
А. Пояснювальна записка до програми	7
Б. Тематичний план спецкурсу	8
В. Програма спецкурсу	9
Методичні матеріали до спецкурсу	12
1. Теоретична частина (лекційний курс): Соціально-психологічний клімат у колективі: складові та чинники.....	12
<i>Тема 1.1.</i> Соціально-психологічні, психотерапевтичні та організаційні чинники гармонійного клімату в колективі.....	12
<i>Тема 1.2.</i> Ціннісно-рольові феномени взаємодії в колективі.....	13
<i>Тема 1.3.</i> Групові ролі: компліментарність і потенційна конфліктність взаємин у колективі	18
<i>Тема 1.4.</i> Оволодіння основними ролями рольового ансамблю під час підготовки та проведення навчально-виховних заходів.....	19
<i>Тема 1.5.</i> Взаємодія в педагогічному колективі як чинник формування соціально-психологічного клімату школи.....	23
2. Практичні заняття: Методи гармонізації соціально-психологічного клімату	24
<i>Тема 2.1.</i> «Програвання» ситуацій із використанням групових ролей у шкільному класі (рольові ігри).....	24

<i>Тема 2.2. Методи групової взаємодії, опрацювання групових блоків, що заважають творчому підходу до вирішення ситуацій</i>	26
<i>Тема 2.3. Застосування комунікативної невербальної гри для прояснення позицій учасників спілкування та подолання конфліктів</i>	30
<i>Тема 2.4. Психологічні засоби відновлення внутрішньої рівноваги в практиці педагогічного колективу</i>	32
<i>Тема 2.5. Арт-терапевтичні і театральні методи формування соціально-психологічного клімату школи</i>	33
Завдання для самостійної роботи, перевірки знань та їх практичного застосування.....	34
Контрольні запитання до розділу 1.....	34
Практичні завдання до розділу 2.....	36
Рекомендована література	42
Післямова	47

ПЕРЕДМОВА

Посібник, який ви тримаєте в руках, призначений для підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Він може бути корисний практичним психологам системи освіти, педагогам, насамперед – організаторам виховної роботи в системі освіти.

Навчально-методичний комплекс присвячено практичним методам оптимізації соціально-психологічного клімату в різноманітних малих групах, що є колективними суб'єктами освітнього процесу й утворюють соціально-психологічну структуру освітнього середовища. Матеріали спецкурсу розроблено з урахуванням сучасних теоретичних знань та практичних здобутків соціальної психології для забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. Особливу увагу приділено проблемам групової взаємодії, групових конфліктів, ціннісно-рольових феноменів, розвитку групи та особистості в групі.

Серед завдань спецкурсу – оволодіння технологіями та практичними навичками роботи з групами: методами дії, арт-терапевтичними методами, рольовими іграми, методами роботи з груповою динамікою тощо. Запропоновані в спецкурсі завдання, зокрема практичні вправи, сприятимуть підвищенню соціально-психологічної компетентності практиків у роботі з групами.

Основою посібника є навчальна програма спецкурсу, мета якої – ознайомити слухачів з методами оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі. До цієї програми додаються досить ґрунтовні методичні рекомендації, які допоможуть опанувати теоретичні та практичні матеріали даної проблематики. До всіх тем дібрано додаткові завдання – контрольні запитання до теоретичних тем і практичні вправи – до

практичних. У списку рекомендованої літератури наведено основні публікації з теми соціально-психологічного клімату в колективі.

Навчально-методичний комплекс підготовлено авторським колективом у такому складі: д-р психол. наук, проф. П. П. Горностай (передмова, післямова, тема 1.1); д-р психол. наук, доц. В. В. Горбунова (тема 1.2); канд. психол. наук, старш. наук. співроб. Л. Г. Чорна (теми 1.3 і 2.1); канд. психол. наук, старш. наук. співроб. Г. В. Циганенко (теми 2.2 і 2.4); канд. психол. наук, наук. співроб. О. Л. Коробанова (теми 1.4 і 2.3); мол. наук. співроб. О. Т. Плетка (теми 1.5 і 2.5). Авторами підготовлено також завдання для перевірки знань та їх практичного застосування до відповідних тем.

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ»

А. Пояснювальна записка до програми

Програма складається з двох частин: теоретичної та практичної. Перша містить лекційний матеріал, необхідний для розуміння проблематики соціально-психологічного клімату в колективі. Друга частина – це практичні заняття, де опрацьовуватимуться навички роботи з групами та закріплюватиметься володіння методами оптимізації соціально-психологічного клімату. Практичні заняття можна починати після трьох лекцій, поєднуючи їх з відповідними лекційними темами. Контрольні запитання, практичні вправи, розміщені в кінці посібника, і перелік публікацій (у дужках після кожної теми програми) призначені для самостійної роботи і підготовки до заключного залікового заняття, проте їх можна опрацьовувати і в навчальній аудиторії.

Б. Тематичний план спецкурсу

№	Тема	Кількість годин		
		Лекц.	Практ.	Сам.
1.1	Соціально-психологічні, психотерапевтичні та організаційні чинники гармонійного клімату в колективі	2		1
1.2	Ціннісно-рольові феномени взаємодії в колективі	2		1
1.3	Групові ролі: компліментарність і потенційна конфліктність взаємин у колективі	2		1
1.4	Оволодіння основними ролями рольового ансамблю під час підготовки та проведення навчально-виховних заходів	2		1
1.5	Взаємодія в педагогічному колективі як чинник формування соціально-психологічного клімату школи	2		1
2.1	«Програвання» ситуацій із використанням групових ролей у шкільному класі (рольові ігри)		2	1
2.2	Методи групової взаємодії, опрацювання групових блоків, що заважають творчому підходу до вирішення ситуацій		2	1
2.3	Застосування комунікативної невербальної гри для прояснення позицій учасників спілкування та подолання конфліктів		2	1
2.4	Психологічні засоби відновлення внутрішньої рівноваги в практиці педагогічного колективу		2	1
2.5	Арт-терапевтичні і театральні методи формування соціально-психологічного клімату школи		2	1
3	Підсумковий контроль знань слухачів	2		

В. Програма спецкурсу

1. Теоретична частина (лекційний курс): Соціально-психологічний клімат у колективі: складові та чинники

Тема 1.1. Соціально-психологічні, психотерапевтичні та організаційні чинники гармонійного клімату в колективі

План: 1) Поняття соціально-психологічного клімату в колективі. 2) Емоційний стан групи як чинник соціально-психологічного клімату. 3) Групова напруженість та її зв'язок з груповою динамікою. 4) Ситуаційні і довготривалі чинники соціально-психологічного клімату в групі. *Література:* [3; 7; 14; 27; 28; 30; 31; 34; 36].

Тема 1.2. Ціннісно-рольові феномени взаємодії в колективі

План: 1) Ціннісний та рольовий виміри взаємодії у колективі. 2) Простір спільних цінностей. 3) Інтерпретаційно-ціннісна площина інтеракційного простору колективів. *Література:* [12; 15; 18; 39; 41; 42].

Тема 1.3. Групові ролі: компліментарність і потенційна конфліктність взаємин у колективі

План: 1) Групова динаміка і баланс ролей у групі. 2) Шкільний клас як мала група та рольова взаємодія в ньому. 3) Причини рольових конфліктів у шкільному класі. 4) Психологічні засоби профілактики рольових конфліктів у шкільному класі. *Література:* [11; 36].

Тема 1.4. Оволодіння основними ролями рольового ансамблю під час підготовки та проведення навчально-виховних заходів

План: 1) Модель взаємодії. 2) Структура групи. Теорія структуризації С. Пула. 3) Рольовий ансамбль групи. Ядро рольового

ансамблю. 4) Стыль виконання ролі. 5) Засвоєння нових ролей. *Літэратура*: [4; 12; 13; 21; 22; 25].

Тэма 1.5. Взаємодія в педагогічныму калектыві як чыннік фармування сацыяльна-псіхалогічнага клімату школы

План: 1) Міжасобістні стасункі в педагогічныму калектыві. 2) Конфлікты як засіб рэгулявання взаємоды в калектыві. 3) Асоблівосты сацыяльна-педагагічнага клімату педагагічнага калектыву. *Літэратура*: [10; 17; 20; 24; 33; 34; 38; 40].

2. Практычны занятты:

Методы гармонізацыі сацыяльна-псіхалогічнага клімату

Тэма 2.1. Прагравання сітуацый із выкарыстаннем групавых ролей у шкільныму класі (рольовы ігры)

План: 1) Прагравання учнямі патэнцыйна канфліктных сітуацый у класі як засіб запобіганню іх вынікненню. 2) Усвідомлення учнямі зместу та значэння ролей, які характэрызуюць діловы клімат малой групы. 3) Рэфлексія учнямі набутых німі псіхалогічных знань пра эфектыўну рольову взаємоды в шкільныму класі, а такжэ авалодіння навічкамі дасягнення такой взаємоды. *Літэратура*: [11; 36].

Тэма 2.2. Методы групавой взаємоды, відпрацавання групавых блуків, що заважаюць творчым підходам до вяршэння сітуацыі

План: 1) Камунікатывны кампетэнцыі та іхня роль у покращэнні спілкування в групі. 2) Методы групавой взаємоды. 3) Сетінг як важлівый элемент, що забеспечуе відпрацавання бар'ерів у групавой взаємоды. 4) Ненасільніцке спілкування, його значэння та способы дасягнення. *Літэратура*: [1; 5; 37; 43].

Тема 2.3. Застосування комунікативної невербальної гри для прояснення позицій учасників спілкування та подолання конфліктів

План: 1) Ігрове моделювання. 2) Реалізація планів взаємодії у комунікативній невербальній грі («поведінка», «почуття», «думки» учасників). 3) Об'єктивація сторін взаємодії в ігрових картках невербальної комунікативної гри (позиції рівноправ'я, домінування або підпорядкування; близька або далека комунікативна дистанція; емоційна прихильність у вигляді симпатії, рівного, спокійного ставлення або антипатії). 4) Екологічний підхід до інтерпретації партій та ходів невербальної комунікативної гри. *Література:* [4; 12; 13; 21; 22; 25].

Тема 2.4. Психологічні засоби відновлення внутрішньої рівноваги у практиці педагогічного колективу

План: 1) Методики зниження рівня щоденного стресового навантаження педагогів. 2) Важливість тілесних чинників у спілкуванні та методики управління м'язовим тонусом. 3) Методики управління диханням та їх значення для регуляції психічного стану людини. *Література:* [1; 5; 37; 43].

Тема 2.5. Арт-терапевтичні і театральні методи формування соціально-психологічного клімату школи

План: 1) Можливості мистецтва в оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. 2) Взаємодія фарбою: від образу до стилю спілкування. 3) Драматизація стосунків – згуртованість чи конкуренція? 4) Міфологізація колективних справ – казка на службі в педагогічного колективу. *Література:* [2; 6; 8; 9; 16; 19; 23; 26; 29; 32].

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО СПЕЦКУРСУ

1. Теоретична частина (лекційний курс): Соціально-психологічний клімат у колективі: складові та чинники

Тема 1.1. Соціально-психологічні, психотерапевтичні та організаційні чинники гармонійного клімату в колективі

Соціально-психологічний клімат у групі є важливою характеристикою групового життя. Він не лише впливає на ефективність діяльності членів групи, на задоволеність працею, а й виступає умовою стійкості колективу, гармонійного розвитку групи та її членів. Соціально-психологічний клімат – це певний стан групової свідомості та групового несвідомого. Разом з тим він є важливою складовою міжособистісних стосунків, внутрішньогрупової сумісності, виступає регулятором конфліктної взаємодії тощо.

Найважливішою сферою, де проявляється соціально-психологічний клімат групи, є емоційні процеси і стани групи, які виступають ситуаційною характеристикою групової взаємодії. Емоційне життя групи висвітлює те, що відбувається з групою «тут-і-тепер» і що може швидко змінитися під впливом зовнішніх і внутрішніх детермінант. Загалом ця сфера є найбільш чутливою до будь-яких зовнішніх стимулів і становить «енергетичну основу» групової взаємодії. Водночас вона є джерелом і фокусом дії захисних механізмів у групі.

Під *емоційним станом групи* розуміють не просто емоції учасників, не суму їхніх емоційних станів (чи рівнодійну емоційних процесів), а особливе емоційне явище в групі-як-цілому, яке стає

відносно самостійним і незалежним від емоцій окремих індивідів і спроможним здійснювати зворотний вплив на їхні почуття та емоції. Емоційний стан групи передбачає взаємний емоційний обмін у системі «індивід–група», визначає етап і характер групової взаємодії (динаміки–статички), її інтенсивність, рівень усвідомлення і розуміння того, що відбувається в групі.

Групова напруженість – це поняття, похідне від поняття «емоційний стан групи», що характеризує ситуацію нестійкої групової рівноваги з переважно негативним емоційним забарвленням. Воно свідчить про порушення балансу між усвідомлюваними і неусвідомлюваними, між відносно вільними і стримуваними (витісненими) груповими емоціями на користь неусвідомлюваних і витіснених.

Причиною сплеску групової динаміки можуть бути емоційні стани (насамперед негативні) як реакції на те, що відбувається в групі, на передбачуваний напад на себе чи порушення власних меж. Основними груповими емоціями, що впливають на перебіг групової взаємодії, є *страх, агресія, радість*. Проте групі властиві практично всі емоційні стани і процеси, що притаманні людині. Так, група може переживати сум, горе, скорботу (особливо як наслідок групових травм). Група може відчувати образу, провину, сором. Ці почуття дуже неприємні і найчастіше зазнають витіснення або трансформації за допомогою групових захисних механізмів (наприклад, перетворюються на агресивний захист). В умовах сприятливого психологічного клімату група може ефективно розв'язувати будь-які проблеми групової взаємодії і долати негативні наслідки групової динаміки.

Соціально-психологічний клімат у групі досліджувався багатьма вченими [див. 3; 7; 27; 28; 34 та ін.].

Тема 1.2. Ціннісно-рольові феномени взаємодії в колективі

Взаємодія в педагогічному колективі є своєрідною співтворчістю всіх його членів. Різні люди, що вбачають сенс та цінність спільної діяльності та взаємин у різних речах, щоденно співпра-

цюють, спілкуються, обмінюються думками та планами, критикують і підтримують одне одного. Успіх чи труднощі цієї взаємодії залежать насамперед від близькості чи розбіжності поглядів на цінність діяльності та взаємин, а також від рольової сумісності, здатності підлаштовуватися та ефективно взаємодіяти одне з одним.

Ціннісний та рольовий виміри взаємодії в колективі. Міркуючи про стабільність та гармонійність системи міжособистісних стосунків, Т. Шибутані [39] пише про потребу взаємного доповнення, називаючи стосунки, в яких вона реалізована, – кон'юнктивними, в яких не реалізована – диз'юнктивними. Цю ж математичну алегорію дослідник використовує і для опису людських почуттів, вказуючи на неоднозначність феноменів. Так, задля стабільності взаємин необов'язково одному бути агресивним владолобцем, а іншому – улесливим героспанувальником: «Двоє агресивних і владолобних людей можуть бути пов'язані конвенційними нормами – тоді вони встановлюють *modus vivendi*...» [39, с. 304]. У цьому прикладі йдеться про відмінності в суб'єктивному переживанні взаємин та їх рольовій презентації, у других, навпаки, вказується на співзвучність почуттів та поведінки, у третіх – на частковий дисонанс. У кожному разі наголошується на індивідуальній зумовленості реакцій: «Сором'язливість і боязкість... можуть викликати зарозумілість в одних і симпатію в інших. Агресивні дії зазвичай викликають ворожість, але є люди, що відповідають на них покірою і слухняністю» [там само].

Отже, зміст свідомості людини, її цінності та прагнення оприявнюються саме в її рольовій поведінці й виводять на дворівневу (інтерпретаційно-ціннісну та презентаційно-рольову) структуру просторів людських взаємин загалом та взаємодії в колективах зокрема. Така інтерпретація дає можливість поглибити розуміння спостережень Т. Шибутані в тому сенсі, що феномени міжособистісних взаємин не можна вивчати окремо, у їхній ціннісній або рольовій складовій. Перманентна циклічна імплікація між суб'єктивним осмисленням взаємин, утіленим у їхніх імпліцитних теоріях, та інтерсуб'єктивним творенням через рольову, поведінкову презентацію

вимагає реконструкції інтеракційних феноменів у їхній двоскладовості – ціннісному змісті та рольовій презентації (рис.).

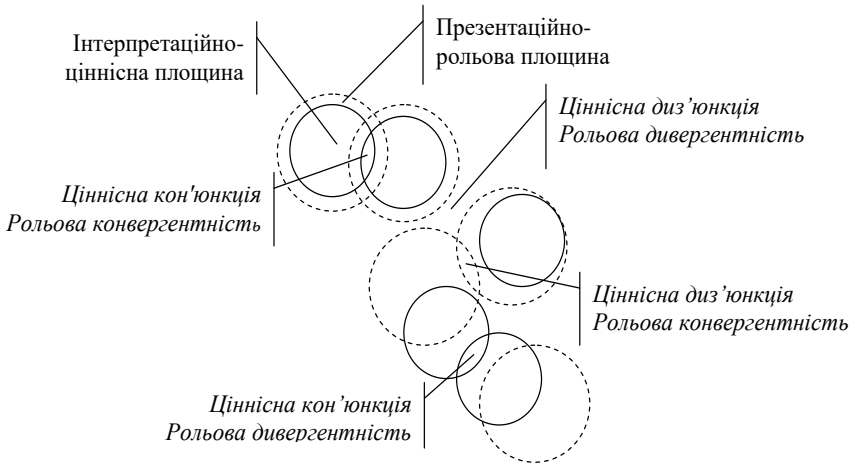


Рис. Ціннісно-рольові феномени взаємодії в колективі

Зауважимо, що диз'юнктивними чи кон'юнктивними можуть бути не стільки самі взаємини, скільки цінності, що у своїй змістовій та емоційній, афективній складовій є інтерпретаційною основою взаємин.

Простір спільних цінностей. У теорії особистісних конструктів Дж. Келлі [18] специфіка ціннісної спільності відображена в основному постулаті (життя людини обумовлено тим, як вона сприймає, інтерпретує та прогнозує події) та трьох базових висновках із нього про індивідуальне і соціальне в змісті конструктів: кожна людина має неповторну систему конструктів; системи конструктів окремих людей схожі настільки, наскільки схожий життєвий досвід цих людей; одна людина розуміє іншу настільки, наскільки вона розуміє конструкти цієї людини. Отже, попри те, що простір взаємин у колективі неповторний для кожного, можна говорити про певні площини ціннісного перетину, інакше – інтерпретаційно-ціннісну кон'юнкцію (утім, як і диз'юнкцію), – умовні зо-

ни ціннісної близькості / віддаленості її учасників, зумовлені близькістю / віддаленістю досвідною.

Аналізуючи суб'єктивну семантику спілкування, Є. Л. Доценко пише про міжособистісний семантичний простір, що виникає в ході «зустрічі двох суб'єктивних світів, двох (міфо)семантичних систем на базі параметрів конкретної ситуації взаємодії» [15, с. 11]. Свої дослідження феноменології семантичного простору дослідник вибудовує на основі аналізу імпліцитних теорій міжособистісних стосунків. У контексті системного підходу до проблем соціально-психологічного клімату в колективах видається перспективною реконструкція простору інтеракції в його ціннісно-рольових характеристиках, адже суб'єктивна семантична інтерпретація вербальних комунікацій іншого базується саме на ціннісних переконаннях, до того ж будь-які взаємини – це не лише вербальний обмін, а й поведінково-рольова, вчинкова взаємодія.

Інтерпретаційно-ціннісна площина інтеракційного простору колективів. За висловом М. Г. Ярошевського, будь-який колективний суб'єкт творчості є рольовим ансамблем [41]. Якщо проводити паралелі з архітектурним чи, наприклад, художнім ансамблем, де елементи є відносно статичними, то в дослідженні можна зупинитися на ціннісній кон'юнкції членів колективу. Однак реальна взаємодія є завжди перманентною, і аналіз ціннісного змісту міжособистісних ролей не дасть повної картини взаємин у їх динаміці. Тож, окрім ціннісної близькості, варто аналізувати й особливості рольових поведінкових моделей у їх взаємодоповнюваності, комплементарності. Отже, говоримо про колектив не лише як про рольовий, а і як про ціннісно-рольовий ансамбль.

Продуктивною в контексті аналізу рольової конвергентності / дивергентності видається трикомпонентна модель рольової взаємодії П. П. Горностая [12]. Виділення трьох складових у структурі міжособистісної взаємодії (рольові очікування, рольова поведінка, рольова Я-концепція), по-перше, співзвучне з нашими міркуваннями щодо особистісної (ціннісної) детермінації рольової поведінки; по-друге, дає змогу пояснити ситуації, коли ціннісна конгруентність не супроводжується рольовою комплементарністю, і навпаки. Автор пише про різні погляди щодо аналізу рольових очікувань:

об'єктивну – аналізуються реальні ціннісні вимоги інших, та суб'єктивну – власні уявлення людини щодо важливого та цінного у взаєминах з погляду інших.

За ціннісної кон'юнкції, а також відповідності, конгруентності рольових очікувань в їх об'єктивній та суб'єктивній представленості та, звісно, за умови рольової компетентності (як здатності адекватно виражати ціннісний зміст свідомості в рольовій поведінці) матимемо рольову конвергентність. Якщо характерним для нас є близьке сприймання сутності праці та взаємин, якщо ми розуміємо, чого саме чекаємо одне від одного, і при цьому ефективно взаємодіємо, то наші ролі сумісні, комплементарні, вони доповнюють одна одну. Якщо ж, навіть за умови ціннісної кон'юнкції, суб'єктивні уявлення про рольові очікування інших не відповідають таким у реальності, є суттєвий ризик рольової дивергентності, принаймні часткової. Адже розбіжності в тому, чого чекає і як бачить ці очікування інша людина, дисгармоніюють поведінку: я поводжуся так, як, на мою думку, ти прогнозуєш, а ти чекаєш іншого.

Може бути й так, що ціннісні уявлення про колектив диз'юнктивні, але є конгруенція суб'єктивних уявлень та реальних рольових очікувань, – тоді цілком можлива рольова конвергентність. Скажімо, одна людина орієнтується на уникнення конфліктів, а інша – на швидкий і якісний результат праці. Здавалося б, маємо істотну ціннісну диз'юнкцію, однак за збігу об'єктивних і суб'єктивних очікувань (розуміння того, що потрібно іншому) цілком можлива рольова гармонія.

Розглянуті вище та інші варіанти в поєднанні ціннісної кон'юнкції / рольової конвергенції є основою для цілого спектра ціннісно-рольових феноменів колективної взаємодії, що лежать в основі її гармонійного або дисгармонійного, обтяженого конфліктами, розвитку.

С. ДеРуе і Ф. Морресон [42] описують результати аналізу особистісно-командної та особистісно-рольової конгруентності. Перша, як відповідність між командними та особистісними цінностями, пов'язується із загальною ефективністю команд, друга, як відповідність індивідуальних характеристик командним ролям, – корелює з індивідуальною задоволеністю працею, особистісним зростанням та, власне, продуктивністю. Враховуючи те, що коман-

дні цінності творять учасники команд, саме аналіз ціннісної кон'юнкції їхніх життєвих світів, зокрема ціннісної основи імпліцитних теорій командної інтеракції, а також дослідження сумісності ціннісно-рольових моделей командних взаємин є кроком у царину психологічного прогнозу.

У такий спосіб ціннісно-рольова феноменологія стає ключем не лише до розуміння процесів взаємодії в колективах, а й відправною точкою творення соціально-психологічного клімату як умови якісних взаємин та продуктивної праці.

Тема 1.3. Групові ролі: компліментарність і потенційна конфліктність взаємин у колективі

Ролі, які виконують члени малої групи, насамперед характеризують особливості взаємодії в ній. Ролі бувають різні, але для групи як цілого важлива наявність у ній лідера і тих, хто йде за ним. Для різних сфер життєдіяльності групи важлива наявність у ній кількох різних лідерів: у спілкуванні, в емоційній сфері, у вирішенні ділових питань функціонування групи тощо. Збалансований розподіл ролей у групі забезпечує її існування як групи, ефективне вирішення групових завдань. Якщо претендентів на роль лідера в групі багато, а тих, хто йде за ним, небагато, то члени групи навряд чи відчуватимуть себе в ній психологічно комфортно. Таку групу буде емоційно «штормити», аж поки групова динаміка взаємин у групі не дійде певного балансу ролей, тобто:

- лідери групи зрозуміють, у чому саме вони лідери, а в чому – ні (одні уважно вислуховують емоційні переживання інших і їм завжди можна поплакатись у душу, а інші дають раціональну пораду або ж допоможуть у важкій для людини ситуації);
- лідери групи порозуміються один з одним;
- ті, що йдуть за ними, відчують, що без них лідери – як «без рук», це «голі королі», а в решті-решт, кожна людина – індивідуальність і в чомусь може бути лідером.

Якщо розглядати шкільний клас як малу групу, то часто рольові конфлікти між учнями виникають тоді, коли внаслідок організаційних оптимізацій у школі з двох класів роблять один або пе-

реформатовують учнівський склад класів задля профілізації, спеціалізації навчання. Два лідери зі «старих» класів, опинившись у новому та позбавившись значної частини своєї «свити», можуть втягувати у свої міжособові сварки інших учнів, підбурювати їх до конфліктів, не завжди усвідомлюючи причини такої власної поведінки. Отож шкільному класу корисним буде ознайомитись із переліком ролей, які можуть у ньому грати учні, та обрати ту з них, яка їм буде більше до вподоби, до душі, тобто визначитись щодо власної *рольової ідентичності*.

Профілактиці конфліктів у шкільних класах і встановленню в них доброзичливої атмосфери спілкування присвячене практичне заняття (тема 2.1), де шкільному психологові пропонується використовувати у своїй роботі кілька методичних прийомів і психологічних завдань із визначення рольової ідентичності старшокласників та усвідомлення ними факту компліментарності ролей у процесі взаємодії в шкільному класі.

Ситуація, особливості спільної діяльності в групі висувають різні вимоги до виконання ролей лідера, тому кожен учасник групи в певний момент може взяти на себе роль ватажка. Залежно від розуміння учнями класу змісту ролей, необхідних для вирішення спільних навчальних завдань, вони можуть бути комплементарними одна до одної і сприяти успішному функціонуванню групи або ж потенційно конфліктними – коли немає розуміння їхнього змісту.

Тема 1.4. Оволодіння основними ролями рольового ансамблю під час підготовки та проведення навчально-виховних заходів

Процеси, які відбуваються в результаті виникнення і розвитку студентських груп в освітньому середовищі, можна вивчати та скеровувати за допомогою прийомів моделювання. Основними моделями поведінки, з якими люди стикаються постійно, є ролі. Поведінкова активність молодих людей, відображена в ролях, які вони опановують та використовують, створює динамічну тканину групової взаємодії. Поза ролями немає взаємодії. Саме вибір та виконання прийнятних, комплементарних до інших учасників та адек-

ватних ситуації ролей сприяє знаходженню «спільної мови» в спілкуванні, взаєморозумінню та ефективній участі в спільній діяльності.

Долучення до спілкування є нагальною потребою людини. Воно відбувається в різноманітних малих групах, зокрема товариських, сімейних. Вступаючи до ВНЗ, молода людина багато часу проживає з ровесниками в навчальній групі. Отже, студентська група є фоном розгортання навчальної діяльності і впливає на академічні успіхи молодої людини. Проте навчанням групова взаємодія не обмежується. У процесі взаємодії з ровесниками актуалізується внутрішній світ молодої людини, він проявляє себе назовні, «реагує» на впливи та змінюється. А в ході спілкування двох чи більше молодих людей допускається прийняття ними власних внутрішніх меж, які є проявом внутрішнього світу.

Цей значущий матеріал стає надбанням учасників спілкування та основою, у тому числі смисловою, подальших контактів. Групова взаємодія відбувається в *інтрасуб'єктному*, *інтерсуб'єктному* та *соціальному* просторах на перетині внутрішніх світів учасників взаємодії і вимагає утворення спільного простору взаємодії та контексту, який може складатися з цілей, цінностей, смислів або спільних спогадів, уявлень, думок тощо. Отже, взаємодію можна змоделювати як поєднання та перетин життєвих світів її учасників, їх порівняння, зміну, обмін, взаємовплив, а також як відбудову й узгодження їхніх меж. Особистісні межі учасників взаємодії торкаються одна одної, подекуди перекриваються, повертаються до узгоджених позицій та зупиняються там, де це буде визнано взаємно прийнятним.

У зовні благополучних колективах можуть відбуватися досить драматичні процеси, приховані від стороннього погляду, такі як виборювання симпатій, уваги однолітків, статусу в групі тощо. Малі навчальні групи відрізняються великою різноманітністю та неповторними особливостями, притому що існують загальні закономірності їх розвитку, функціонування.

За теорією структуризації С. Пула, члени групи розбудовують її по мірі дії в ній; вони багаторазово створюють структури або проводять перегрупування. Разом з тим структура групи залишається сталою внаслідок того, що дії членів групи її зберігають і від-

творюють. Питання про домінування в групі є результатом вільного вибору поведінки її членами, а допомогти краще контролювати взаємодію молодих людей одне з одним можуть уявлення про правила і ресурси, які застосовуватимуться [13].

Від включення молодої людини в спілкування в групі залежить її адаптованість до умов навчання, задоволеність процесом, а отже, навчальні успіхи. Взаємодію можна моделювати, оперуючи суттєвими ознаками. Зокрема, моделювання взаємодії відбувається в процесі прийняття ролей. Учасники взаємодії ніби налаштовуються одне на одного та створюють спільний інтерсуб'єктний простір взаємодії. При цьому вони перебувають немовби у двох світах – у внутрішньому світі інтрасуб'єктного простору і в інтерсуб'єктному просторі, що є спільним для них, хоча й може сприйматися по-різному. А от інтрасуб'єктні простори можуть суттєво відрізнитися за актуальними цілями, особистісними смислами та емоційними переживаннями. Однак учасникам взаємодії властиво налаштовуватися одне до одного, вбудовувати власну рольову поведінку в контекст ситуації. Інколи виконувана роль ніби веде за собою, викликаючи в того, хто її прийняв, певні думки і почуття, вимагаючи певної поведінки.

У малій групі існує рольовий ансамбль, або рольовий репертуар. Це основні ролі, без яких група не може обійтися. Досить часто його пов'язують з виконуваною діяльністю. Р. М. Белбін створив теорію командних ролей на основі поміченого ним явища повторюваності ролей у малих групах. Він виділив основні ролі, які перебирають на себе члени команди: *колективіст*, *постачальник* (дослідник ресурсів), *генератор* (мислитель), *навігатор* (формувальник), *спостерігач* (оцінювач), *головуючий*, той, що розставляє крапки над «і» (доводить справу до кінця), *виконавець*. У зв'язку з труднощами перекладу деякі ролі можуть мати декілька назв. Для того щоб досягти успіху, необхідно, щоб в одній команді були люди, здатні до виконання всіх або більшості з перерахованих ролей. Про наявність відповідних якостей, які сприяють виконанню тих чи інших ролей, або наскільки людина схильна (здатна) до тих чи інших ролей, можна дізнатися з тесту Р. М. Белбіна [4].

Близькі до цього виявлені та описані В. І. Войтком ролі, властиві груповій навчальній діяльності. Вони становлять ядро рольо-

вого ансамблю: *ерудит, опонент, рецензент, організатор, консультант, оцінювач*. Їх можна застосовувати в організації навчальної діяльності, зокрема під час проведення семінарів або виховних заходів у формі особистісно-рольової гри [25]. За кожним студентом для участі в заході закріплюється та чи інша роль, вимог якої треба дотримуватися. Кожна з ролей має характерні особливості і моделює певну поведінку, наприклад: від ерудита очікують глибокого, усебічного володіння питанням; від рецензента – критичної оцінки, бачення того, які питання залишилися нерозкритими; опонент намагається спростувати положення, висунуті ерудитом, та суперечить йому щодо кожного питання; організаційні питання бере на себе та вирішує організатор, від нього очікуються організаторські здібності. В особистісно-рольових іграх формуються якості рольової мобільності та варіативності, розширюється досвід рольового спілкування. Така форма групової роботи має великий навчальний потенціал, оскільки не тільки допомагає оволодіти знаннями з різних позицій, а й розвиває комунікативну компетентність учасників, дає їм новий досвід.

Згідно з результатами наших досліджень розподіл ролей у малій групі відбувається незабаром після її створення і має статусно-позиційний характер, тобто кожен член групи здобуває певний відносно постійний статус у групі, визначається щодо своєї позиції в спілкуванні і формує свій власний «рольовий набір», який повсякчасно використовує. Проте, якщо ситуація вимагає виконання певної ролі від членів групи, за відсутності того, хто її постійно виконує, зазвичай цю роль бере на себе хтось інший. Роль буде та сама, однак виконання її за стилем, засобами втілення, смислами, що вкладаються в рольовий сценарій, виконавськими техніками тощо буде відрізнятися. П. П. Горностаєв зазначає, що залежно від мети поведінки роль набуває тих чи інших стильових або функціональних особливостей [12].

Засвоєння нових ролей, на нашу думку, відбувається в три етапи: 1) виявлення суттєвих ознак ролі, які мають значення для моделювання поведінки, формування смислів і намірів щодо конкретних діянь; 2) прийняття, засвоєння та відтворення ролі; при цьому, обираючи моделі поведінки, молода особа наповнює роль внутрішнім, особистісним контекстом і таким чином відтворює,

реалізує себе в рольовій поведінці: чим вища ідентичність з роллю, тим легше людині добирати засоби для її втілення, стиль виконання ролі; 3) долучення до соціального контексту, визначення смислу та цілей, яких особистість досягає за допомогою цієї ролі [21].

Тема 1.5. Взаємодія в педагогічному колективі як чинник формування соціально-психологічного клімату школи

Міжособистісна взаємодія передбачає налагодження стосунків між членами педагогічного колективу та формування сприятливих умов діяльності. Соціально-психологічними засадами такої взаємодії є:

- спонукання до формування малих груп задля розслаблення після емоційно напруженої роботи та корекції власного стану;
- формування близьких відносин між членами колективу з різним досвідом діяльності, що забезпечує спадкоємність у професії та взаємозбагачення компетенціями;
- психолого-соціальна підтримка членів колективу через неформальні стосунки.

Конфлікти, що трапляються в школі, бувають типовими і нетиповими, міжособистісними і груповими. Характерною реакцією на конфлікт є: суперництво, поступка, компроміс, уникнення та співпраця. Регуляторами соціально-психологічного клімату також можуть бути: прихильність, прагнення до спілкування з членами колективу, довіра, можливість надати чи отримати підтримку, взаємоповага та культура відносин.

Особливостями соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є: розподіл за кафедрами, що дає змогу створювати малі формальні об'єднання всередині колективу; невисокий вплив неформальних груп, створених на основі спільних інтересів та дружби, на загальний стан колективу; спрямованість праці, що унеможливує створення опозиції; динамічні процеси, що виникають через перевантаження й тиск з боку керівництва і мають латентний характер; чітка ієрархія і структура, що сприяє формуванню нейтрального або сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Ознаками сприятливого соціально-психологічного клімату можуть бути суб'єктивні та об'єктивні показники. До суб'єктивних відносять: можливість вільно висловлювати власні думки; відмову керівника від тиску на підлеглих і визнання за ними права приймати відповідальні для колективу рішення; достатню поінформованість членів колективу про його завдання та стан справ під час виконання цих завдань; задоволення від належності до колективу; взяття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом. До об'єктивних можна віднести: результативність праці педагогічного колективу (рівень розвитку, якість засвоєння знань, рівень вихованості учнів тощо); плинність кадрів; стан трудової дисципліни; частоту конфліктів. На формування соціально-психологічного клімату впливають: задоволеність змістом, умовами праці і побуту, характером міжособистісних стосунків, стилем керівництва.

2. Практичні заняття: Методи гармонізації соціально-психологічного клімату

Тема 2.1. «Програвання» ситуацій із використанням групових ролей у шкільному класі (рольові ігри)

Активні методи в роботі з групою завжди є ефективним засобом засвоєння будь-якого виду знань, тим більше психологічних. Для роботи зі шкільним класом напрацьовано цікаві практичні вправи з оптимізації рольової взаємодії. Слухачам можна запропонувати виконати ці вправи, виступаючи в ролі учнів класу.

Виконання завдань вимагає як індивідуальної, так і групової роботи. Найкраще, коли психолог представить учням роботу над завданнями як психологічний семінар-практикум, мета якого – їхнє особистісне зростання, оволодіння психологічними знаннями про себе, але аж ніяк не формальна діагностика того, хто є хто в шкільному класі. Отже, робота проводиться в групі, хоч деякі завдання виконуються наодинці, а деякі – колективно.

На першому етапі психолог пропонує розбитися на мікрогрупи по трое-четверо осіб за власним бажанням і «програти» ситуацію з позицій «лідер – той, хто йде за лідером». Ситуація має бути типовою для взаємодії учнів у класі. Наведемо приклад такої ситуації, хоча вона за бажання може бути іншою, тобто її можна змодельовувати відповідно до навчальної ситуації в конкретній школі: «Учитель історії пропонує учням навчальне творче завдання, яке необхідно виконати колективно в групі учнів: дослідити та класифікувати за історичними періодами (визначними датами) архітектурні стилі району, в якому розташована школа. Однак робота не йде, учні в групі зволікають зі звітом дослідження, запізнюються зі своєю частиною роботи, хтось погано проаналізував фотографії архітектурних споруд. Усі учні умовної навчальної групи отримають однакову оцінку за виконання завдання залежно від того, як вони попрацювали і підготували спільне навчальне завдання». Отже, учні мають «програти» розв'язання конфліктної ситуації, що відтак назриває в групі. Хтось візьме на себе роль лідера, а інші – тих, хто визнає його лідерство. Учні по черзі представляють ситуації рольової взаємодії, а потім обговорюють комфортність взаємодії учня з тієї чи іншої рольової позиції.

На другому етапі психолог пропонує навмання обрати аркуші паперу, на звороті яких зазначено ролі, які характеризують діловий клімат малої групи за Р. М. Белбіном [4]: *творець, дослідник, експерт, креативник, реалізатор, виконавець, критик, дипломат, координатор*. Далі психолог пропонує учням, знову в мікрогрупах по трое-четверо осіб, «програти» ту ж саму типову ситуацію взаємодії в класі з позицій тих ролей, які їм дісталися в результаті їхнього вибору «наосліп». Учні знову по черзі, як і на попередньому етапі, представляють ситуації рольової взаємодії, а потім обговорюють комфортність перебування в тій чи іншій рольовій позиції.

Наступним кроком є індивідуальний вибір учнями за бажанням тих ролей, які найбільшою мірою їм до вподоби (це можуть бути ролі, які вони побачили попередньо у виконанні іншими або які вони самі вигадали для себе), та «перегривання» тієї ж самої конфліктної ситуації з позицій цих нових підходящих для них ролей. Учні часто стомлюються від такого обсягу психологічної роботи, тому залежно від їхньої підготовленості психолог може роз-

бити виконання цих завдань на кілька етапів (днів) або ж встановити жорсткі часові рамки їх виконання, щоб учні не затягували «програвання» рольових ситуацій.

Наприкінці в колі групи можна обговорити такі питання:

1. Коли краще вдавалося розв'язати конфліктну ситуацію: коли її програвали з дихотомічних позицій ролей «лідер – той, хто йде за ним» чи коли ці рольові позиції ставали більш різноманітні: творець, дослідник, експерт, креативник, реалізатор, виконавець, критик, дипломат, координатор?

2. Чи може творець, дослідник, експерт, креативник, реалізатор, виконавець, критик, дипломат, координатор бути водночас і лідером?

3. Чи вдалося кожному з учнів віднайти свою індивідуальну роль, виконуючи яку він почувався комфортно та ефективно працював задля досягнення мети групової діяльності?

Результатом виконання учнями вищенаведених психологічних завдань, підбиття підсумків та узагальнення отриманих даних є:

- рольове самовизначення учнів серед однокласників;
- усвідомлення сенсу та цінності ролей інших учнів у налагодженні доброзичливого мікроклімату та ділової атмосфери взаємодії в класі;
- усвідомлення того, що роль лідера в класі може бути багатоаспектною та містити в собі багато інших психологічних ролей.

Тема 2.2. Методи групової взаємодії, опрацювання групових блоків, що заважають творчому підходу до вирішення ситуацій

Серед методів, які покращують спілкування під час групової роботи, є такі, що дають змогу розв'язувати конфлікти або можуть виконувати профілактичну, антиконфліктну роль. Їх ще називають активними – такими, що тренують комунікативні компетенції (КК). КК розглядають як готовність сприймати інших людей і контактувати з ними, як здатність ставити і вирішувати конкретні типи за-

вданий, визначати цілі і стратегії, оцінювати ситуацію, враховувати наміри й способи комунікації, змінювати в разі необхідності власні мовні тактики і стратегії [1, с. 22].

Традиційно виділяють такі методи групової взаємодії: ділову гру, тренінг та дискусію. Кожен з них, як інтерактивний метод, завжди спрямований на вирішення певної задачі. Їхня відмінність лише в тому, що в діловій грі відпрацьовується (імітується) процес прийняття рішення, під час тренінгу створюється простір для розвитку вмінь, знань і навичок, а дискусія дає змогу її учасникам проявляти свою позицію, виявляти множинність підходів, уможлиблює всебічне бачення предмета, що обговорюється.

Важливим елементом, що певною мірою забезпечує якісне опрацювання бар'єрів (блоків) у груповій взаємодії, є *сетинг*, або *правила роботи*. Потреба в них, з одного боку, видається цілком очевидною, а з другого – вони постійно порушуються. Основні правила роботи такі: *активність* (кожен може долучитися до обговорення, говорячи від себе; Я-повідомлення); *контроль часу*; *чуйність та повага* до себе й оточення; *організована комунікація* (не відволікатися на теми, що не стосуються основної); *закритість інформації* (конфіденційність) та *дисциплінованість* (приходити вчасно, вимикати мобільні телефони, завершувати разом). Наявність правил не лише формує підґрунтя для спільної роботи, а й гарантує особисту безпеку під час спілкування.

Серед методик, які сприяють створенню довірчого простору в спілкуванні, варто зупинитися на ненасильницькому спілкуванні. Ненасильницьке спілкування (ННС), спілкування співпереживання або співпраці – це методика вибудовування діалогу, розроблена американським психологом М. Розенбергом на початку 70-х років ХХ ст. Вона охоплює три аспекти взаємодії: емпатію до самого себе (глибоке і співчутливе самоусвідомлення досвіду), емпатію (глибоке розуміння інших) та правдиве вираження самого себе (автентичне вираження, яке може надихнути інших і спонукати їх до

розуміння і співпереживання)¹. Ця методика набуває все більшої популярності в Україні і є практично корисною в педагогічному колективі. Позитивна сторона методики полягає в тому, що вона дає змогу побачити в конфлікті зону розвитку, налаштовує на те, щоб комуніканти дослухалися і до себе, і до інших. Обираючи в ході групової взаємодії ненасилля, ми формуємо добрі стосунки. І хоча більшість у нашому світі керується мотивом: «А який мені із цього зиск?», проте, попри її корисливість, ця фраза сповнена суттєвого негативу: нехтування інтересами іншого, настановлення жадібності, ненависті та прискіпливості, підозрливості перешкоджають пошукові порозуміння. М. Розенберг у своїй книзі «Мова життя» наводить відому нам усім думку: «Світ жорстокий, і щоб вижити, треба бути безжальним», – і не погоджується з нею, стверджуючи, що *«світ такий, яким ми його робимо»*. Примножуючи ненависть, ми її й отримуємо, поширюючи підтримку і позитивне ставлення – маємо назад те саме» (цит. за: [37, с. 173]).

Нижче подаємо до уваги «запеклий» діалог між директором і психологом, дуже характерний для школи. Такий діалог можна почути де завгодно: просто пофантазуйте, як Ви це зазвичай робите, коли виявляєте «непорядок». За основу ми взяли матеріал із статті О. Белогривцевої [5], дещо перероблений за власним розсудом.

– Ви обіцяли написати програму до вчорашнього дня, а до цього часу – нічого.

– Я ж не могла – Ви самі знаєте, що ми готували концерт.

– Значить, Ви не хочете визнавати свою провину, що не зробили вчасно?

– Ну!.. Але ж Ви знаєте, скільки зараз роботи, я геть забігалася, щоб виконати всі Ваші завдання! Намагаюся Вам догодити! Я просила допомогти мені, говорила про це вчителю-організатору, але вона відмовила.

– Це Ваша робота! Ви повинні були подбати про програму! Ви просто полінувалися і підвели мене!

¹ Матеріал надано й адаптовано Українським центром ненасильницького спілкування і примирення «Простір Гідності». Див.: <https://www.cnvc.org>.

– Ви ж знаєте, скільки я за цей тиждень зробила: групу відправила на відпочинок. І що? Уся ця робота була марною?!

Нижче наводимо ще один діалог. Він не такий «гарячий». У ньому одна із сторін замість того, щоб бачити ворога в співрозмовнику, намагається зрозуміти його почуття і потреби, чесно і відкрито виражати себе, без звинувачень і злоби, показуючи при цьому те, що насправді важливо. Цей діалог не є легким, оскільки часто ми обираємо захист, щоб інший не подумав, що ми слабкі. Проте не завжди захист є показником сили. Слова не передають погляду, інтонації, виразу обличчя чи мови тіла – того, що, власне, притаманне нам під час розмови. Отже, яким буде альтернативний діалог?

– Ви обіцяли написати програму до вчорашнього дня, а до цього часу – нічого.

– Ви хотіли б, щоб обіцянки виконувалися? Ви сильно засмучені, що робота не виконана?

– Звичайно! Ви що, знущаетесь? Чому вона ще не готова?

– У мене були справи, пов'язані з концертом, – Ви ж самі поставили переді мною це завдання, а мені не було кому делегувати ...

– Чому не було кому делегувати? Ви ж могли залучити педагога-організатора!

– Я бачу, що Ви обурені почутим?

– Так!

– Ви відчуваєте, що було проігноровано партнерство в роботі?

– Ну, так. Невже так важко звернутися до колег і запитати, хто міг би допомогти? Ви запитували?

– Так, і я в розпачі! Я звернулася до педагога-організатора, щоб вона допомогла мені. Я потребувала допомоги і підтримки, мабуть, як і Ви!

– Треба було мені сказати.

– Ви б мені допомогли?

– Зрозумійте, мені терміново потрібна програма, яку я Вам доручила! У мене зобов'язання перед міською радою, я не хочу втратити їхню довіру!

Останній діалог, на нашу думку, демонструє – певною мірою – класичну структуру ННС, бо вона тут дещо умовна і виступає лише інструментом, щоб діалог відбувся. Що є напевно в цьому діалозі – так це те, що його учасникам хотілося розуміння. Розмовна форма ННС під кутом зору мовної структури складається з чотирьох елементів: *спостереження, почуття, потреби, прохання*, – і трьох аспектів взаємодії (використання): *самоемпатії, емпатії, вираження себе*.

Діалог і КК пов'язані тим, що обов'язково містять у собі внутрішнє настановлення (самоемпатію), – коли співрозмовник, налаштований на ННС з партнером: замість того щоб виправдовуватися, захищати себе і нападати, починає прислухатися до себе і партнера, помічаючи за грубощами і роздратуванням загальнолюдські потреби (проявляє емпатію). Такий підхід у спілкуванні та вирішенні ситуацій може бути націлений як на результат, так і на досягнення контакту між людьми. Після налагодження контакту і рішення знаходяться легше і швидше.

Удосконалити навички саморозуміння емоцій та почуттів, навчитися «розшифровувати» потреби допоможуть практичні завдання (що є модифікацією зарубіжної методики [43]), наведені в кінці навчально-методичного комплексу.

Тема 2.3. Застосування комунікативної невербальної гри для прояснення позицій учасників спілкування та подолання конфліктів

Свідомі і несвідомі аспекти взаємодії не є константними, а весь час ніби рухаються вздовж певного континуума, ситуативно набуваючи більшого або меншого усвідомлення. У випадку, коли виникають непорозуміння, смислові розбіжності або суперечності між учасниками взаємодії, вона буде конфліктною. Конфлікт викликає негативні емоції та завжди позначається на емоційному кліматі групи. Корекція соціально-психологічного клімату передбачає виявлення та рефлексію учасниками конфлікту власних позицій. Можливості регуляції групової взаємодії лежать у сфері моделювання, зокрема ігрового та рольового.

Щоб молоді люди могли осмислити й усвідомити особливості власної взаємодії, доцільно вдатися до комунікативної невербальної гри [22], яка прояснює різні плани взаємодії: ментальний, емоційний та поведінковий – і таким чином моделює взаємодію в діаді. Участь у грі допомагає усвідомити власні, інколи приховані, завуальовані тенденції та поведінкові моделі, а також емоції, які сигналізують про виникнення симпатії; прояснює характер взаємних ставлень та очікувань. Невербальний характер ігрової взаємодії відображає реальний зміст і контекст, що допомагає інтегрувати спільні смисли, знайти перспективи взаємодії, інтегрувати власний досвід.

Для проведення гри слід виготовити «ігрові карти» із зображенням двох фігур. Вони можуть бути різними (більша символізує домінування) або однаковими за розміром. Відстань між піктографічними зображеннями людей на карті означає дистанцію взаємодії. Третім виміром, який змінюється під час гри, є емоційне ставлення (симпатія-антипатія), яке символізується нахилом фігур одна щодо одної.

Кожен учасник розкладає карти на три купки, які моделюють різні підсистеми взаємодії: *поведінку*, *почуття*, викликані цією поведінкою, і *думки*, які виникли з приводу поведінки. Далі хід переходить до другого учасника гри. У реальному житті ми можемо спостерігати лише поведінку, яка не завжди передає реальні почуття; люди намагаються приховувати їх одне від одного, і досить успішно. Однак часто партнери по взаємодії здогадуються про реальні почуття одне одного.

Учасники гри роблять по кілька ходів (зазвичай близько десяти). Обмін ходами відображає, власне, історію, сюжет однієї реальної взаємодії, унаочнений у грі. Будучи зафіксованим у викладачеських картах і «затриманим у часі і просторі», він має стати матеріалом для осмислення, рефлексії, утілитися в особистих висновках та рішеннях, що виводять учасників конфлікту за межі конфліктної взаємодії.

Тема 2.4. Психологічні засоби відновлення внутрішньої рівноваги в практиці педагогічного колективу

Цей підрозділ було підготовлено на основі матеріалів занять, проведених із психологами, соціальними працівниками та педагогами ліцею м. Костянтинівка Донецької області. Заняття відбувались у рамках акції «Потяг Єднання Труханівська Січ» (21-27 квітня 2016 р.).

До ефективних методик, які дають змогу знижувати рівень щоденного стресового навантаження, належать експрес-засоби управління м'язовим тонусом та диханням. Педагоги та інші спеціалісти шкільної сфери можуть їх застосовувати навіть на роботі. І хоча ці методики стосуються передусім фізіологічних процесів, проте безпосередньо впливають на психологічний стан, регулюючи напруження (активацію) та розслаблення.

Управління м'язовим тонусом. М'язовий тонус – це напруження м'язів людини, завдяки чому її тіло підтримується в рівновазі чи робить потрібні рухи. Зазвичай (у нормі) це відбувається автоматично і є *тонічним (мимовільним)* процесом. Інший вид м'язової напруженості, *довільний*, ми створюємо за нашим бажанням. На жаль, підвищений тонус ми можемо навіть не помічати, але часом він здатний викликати різні хворобливі стани (наприклад, мігрень). Разом з тим кожна людина може керувати своїм м'язовим тонусом, навіть більше – у професійних спортсменів чи працівників силових структур один із секретів хороших результатів – це вміння розслабляти ті м'язи, які в цей момент не задіяні (щоб відпочивали). Розслабляти м'язовий тонус, з одного боку, просто, а з другого – складно, бо для цього потрібно тренуватися.

Управління диханням. Дихання – універсальний інструмент, яким ми можемо керувати, вдихаючи і затримуючи вдих. Диханням можна себе активізувати, а можна і заспокоїти. Практичні вправи на управління диханням наведено в «Практичних завданнях» до цього розділу.

Тема 2.5. Арт-терапевтичні і театральні методи формування соціально-психологічного клімату школи

Засоби мистецтва (малювання, ліплення, танок, казка, театр, рукоділля) дають змогу в невимушеній, недирективній формі виявити свідомі і несвідомі чинники міжособової взаємодії в колективі. Фокус уваги спрямований на об'єкт творчості, що, власне, спонукає до пошуку конструктивних способів удосконалення взаємодії в групі.

Наприклад, взаємодія фарбою на папері під час роботи в парах дає змогу «побачити» традиційні для людини стилі взаємодії; розмішування фарби на аркуші, уникання такої взаємодії спонукають до аналізу власних стилів та спричиняють віддзеркалення стилів партнера по вправі.

У колективі кожен учасник несвідомо чи свідомо обирає завжди звичні для нього ролі. Драматизація допомагає «побачити» ці ролі та віднайти оптимальні способи удосконалення взаємодії.

Комунікація в школі зазвичай будується на кількох рівнях. Кожний з них має свої психологічні особливості, які в цілому формують соціально-психологічний клімат шкільного класу чи учнівської групи. Складена учнями казка завжди відображає ті ритуали і міфи, якими керуються члени того чи того колективу. Усвідомлення основних патернів взаємодії дає змогу скласти казку з оптимальними для колективу міфами, які не тільки допустимі й бажані, а ще й спонукають до розвитку колективних взаємин.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ, ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ ТА ЇХ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ

Контрольні запитання до розділу 1

Тема 1.1

1. Що слід розуміти під соціально-психологічним кліматом у групі?
2. Чим відрізняються поняття «соціально-психологічний клімат» і «емоційний стан групи»?
3. Від чого залежить емоційна напруженість у групі і які є засоби її зменшення?
4. Як запобігти негативним наслідкам групової динаміки?

Тема 1.2

1. Чи можуть міжособові взаємини вивчатися окремо, у своїй ціннісній або рольовій складовій? Поміркуйте та обґрунтуйте відповідь.
2. Як у термінах специфіки взаємин можна проінтерпретувати метафору про колектив як ціннісно-рольовий ансамбль?
3. Який прогноз динаміки взаємин у колективі, в якому є ціннісна кон'юнкція/немає ціннісної кон'юнкції (наявність спільних цінностей у членів колективу)?
4. Який прогноз динаміки взаємин у колективі, в якому є рольова конвергентність/немає рольової конвергентності (взаємодоповнюваність ролей членів колективу)?

Тема 1.3

1. Які ролі в шкільному колективі є комплементарними?
2. Як взаємодію членів шкільного класу, які виконують потенційно конфліктні ролі, перетворити в продуктивну і творчу?

3. Що ви розумієте під рольовою гнучкістю членів малої групи?

4. Як рольова взаємодія учнів шкільного класу може впливати на успішність їхнього навчання?

5. За допомогою яких психологічних методів і технологій можна ефективно використовувати командні ролі для розвитку творчого потенціалу учнів?

Тема 1.4

1. Які сторони взаємодії моделюють ролі?

2. Чому важливо враховувати особливості групової взаємодії?

3. У яких просторах відбувається взаємодія і які її особливості залежно від простору?

4. У чому полягає структуризація групи і що їй сприяє?

5. Які етапи має процес засвоєння нової ролі?

6. Від чого залежить стиль виконання ролі? Наведіть приклади.

Тема 1.5

1. Назвіть соціально-психологічні характеристики міжособової взаємодії.

2. Продовжіть речення: «Процес взаємодії є конструктивним, коли...».

3. Які реакції на конфлікт ви знаєте?

4. Назвіть відомі вам регулятори соціально-психологічного клімату.

5. Назвіть ознаки соціально-психологічного клімату.

Практичні завдання до розділу 2

Тема 2.1

Пропонується виконати психологічне завдання, яке можна використовувати для роботи в класі (слухачі можуть уявити себе в ролі учнів). Це поліпшить розуміння учнями самих себе та інших у процесі взаємодії в класі. За основу завдання взято модифікацію «Тесту 20 речень» М. Куна, Т. Макпартленда (див. [36]). Частину завдань можна виконати на практичному занятті, частину – самостійно.

1. *Індивідуальне завдання.* «Протягом 10 хвилин дайте якомога більше відповідей на запитання, яке стосується шкільного класу: хто є ми, учні, у шкільному класі?».

2. *Індивідуальне завдання.* «Протягом 10 хвилин дайте якомога більше відповідей на запитання, яке стосується себе: хто я є в шкільному класі?».

3. *Групове завдання.* «Складіть список ролей, які містяться у ваших відповідях на перше запитання. Визначте серед них найбільш популярні». Завдання виконується колективно. «Учні» називають ролі, які записують на дошці, а потім визначають найбільш поширені в класі. Зазвичай це ролі друга, веселуна, лідера, гумориста, винахідливої людини, помічника. Це завдання можна назвати «Груповим портретом класу». Далі психолог просить учнів виділити серед цих групових ролей ті, які є протилежними за своїм змістом. Найчастіше це ролі друга – ворога, переслідувача – жертви, переможця – переможеного, оптиміста – песиміста, колективіста – одинака, веселуна – плакси, оратора – мовчуна, соратника – суперника, критикана – винахідника, романтика – реаліста, споживача – виробника, вічної дитини – занадто дорослого, організатора – анархіста, «того, хто рветься в бій» – «того, хто пливе за течією», холерика – флегматика тощо. Далі групова дискусія будується за такою схемою запитань:

3.1. Чи завжди протилежні за змістом ролі є погані самі по собі, аморальні? Чи завжди одинаки в класі є егоїстами, занудами та песимістами? Так, наприклад, той, хто часто критикує інших у класі, може виявитись ерудитом, знання якого допоможуть реаліс-

тично побачити недоліки непродуманого плану розв'язання проблеми.

3.2. Яким було б навчання, якби в класі не було лідерів? Яким було б навчання в класі, якби в ньому були одні «креативні, творчі особистості»? або, навпаки, «контролери» того, що роблять інші, та «судді», які вирішують суперечки та безапеляційно виносять судження про інших? Психолог разом з «учнями» формулює висновок про доповнюваність (комплементарність) певних ролей учнів у класі для їх порозуміння одне з одним, а врешті-решт, для успішної навчальної діяльності.

4. *Індивідуальне завдання* з подальшим груповим обговоренням. «Порівняй групові ролі, які характеризують клас, і власні ролі в класі. Наскільки великі розбіжності між ними, чи доповнюють вони одна одну, чи немає між ними конфлікту?». Психолог разом з «учнями» робить висновок: ролі можуть бути різними за змістами, але в процесі взаємодії доповнювати одна одну за умови розуміння їх носіями (тобто учнями) індивідуальності, унікальності, цінності [11], важливості ролей для виконання групових завдань, емоційного комфорту та єдності групи. Це насамперед такі ролі, як експерт – фантазер, керівник – виконавець, оратор – слухач, неформал – любитель китайських церемоній, аналітик (бачить усе до дрібниць) – синтетик (узагальнює та бачить головне), той, хто надихає – той, хто оцінює, тощо.

Тема 2.2

Завдання можна виконати на практичному занятті або самостійно, попросивши когось асистувати.

Практичне завдання 1. Спостереження за почуттями.

Щоб навчитися розпізнавати почуття в даний момент і фіксувати те, як вони можуть змінюватись, попрактикуйте самоспостереження. За командою кожен учасник групи заплющить або прикриє очі, «увійде всередину себе» і спробує «відшукати» свої почуття, запитавши: «Що я відчуваю зараз? А тепер?» Спостерігаємо протягом хвилини». Для цієї вправи ведучий може скористатися списком емоцій, наприклад, К. Ізарда. Їх слід роздрукувати у вигляді карток і викласти на підлозі. Окрім того, варто вказати на відмінність почуттів від емоцій. Почуття стосуються когось конк-

ретного – «Я боюся цього чоловіка», емоції – «я боюсь». За хвилину ведучий пропонує кожному учасникові назвати ті почуття та емоції, на які вони звернули увагу, поділитися своїми спостереженнями.

Зауваження. У ході виконання цієї практики можуть виникати різні думки та почуття, які їх супроводжують. Якщо учасники зафіксують почуття, то їм відповідають певні потреби, про які теж важливо сказати. Наприклад, замість «я відчув роздратування, тому що мене змусили ввійти всередину себе» сказати «я відчув роздратування і злість, бо перед тим, як було дано завдання, я планував розказати ідеї; у мене була потреба зробити свій внесок у роботу групи, я відчував потребу, щоб мене почули і надали підтримку».

Практичне завдання 2. Яка моя потреба тут?

Запропонуйте групі повідгадувати, які потреби приховуються за цими твердженнями. Твердження читає вголос почергово кожен учасник.

Почніть із запитання: У чому моя потреба, якщо в моїй голові під час зустрічі виникає думка:

1. «Він безвідповідальний; адже всі домовилися повідомити комусь, хто буде, якщо сам не зможе бути присутнім на занятті?»

2. «Усі знають тут більше про ... більше, ніж я?»

3. «Мабуть, варто ввести правило проти використання образливої сексистської мови і звинувачень?»

4. «Ось, він знову ... Я хочу, щоб хто-небудь заткнув йому рота?»

5. «Ну що ж, почекайте, на наступному тижні я буду лідером: І буду перебивати її так само, як вона перебивала мене. Подивимося, як їй це сподобається!»?

6. «Привіт, привіт, використання ННС таке відірване від реального життя, де більшість сприймає кожну людину, як вовка. Так, ага!»?

Переклад.

1. «Коли я дізналась, що він не зателефонував жодному з нас, то відчула злість і смуток, тому що хочу бути впевненою в тому, що ми всі налаштовані дотримуватися свого слова» (Універсальні потреби: надійність, довіра, чесність).

2. «Коли я чую, як інші висловлюються..., то відчуваю тривогу, бо теж хочу бути компетентним. Нервую також, бо хочу, щоб з моєю думкою рахувались» (компетентність, важливість, сподівання бути прийнятим).

3. «Коли я чую такі слова в групі, що відчуваю небезпеку і біль, адже я хочу поваги до всіх, навіть до тих, хто чимось відрізняється» (повага, спільнота, підтримка).

4. «Коли я чую, що він знову говорить, то відчуваю роздратування, тому що хочу, щоб у всіх була можливість висловлюватися» (моя думка враховується, зв'язок, розвиток).

5. «Коли вона починає говорити перш ніж я завершила, я відчуваю біль, тому що хочу більше уваги до того, що я пропоную, до моїх зусиль» (співпереживання, підтримка, визнання).

6. «Я відчуваю безсилля, коли члени нашої групи, з одного боку, говорять про команду, а з другого – агресивно ставляться до думки іншого. Я хочу більше зв'язку, підтримки» (чесність, зв'язок, підтримка).

Тема 2.3

1. Виготовити картки комунікативної невербальної гри (можна звернутися до джерела, де вони детально описані [22]) та розкласти ігрову партію: а) з приятелем; б) з людиною, з якою хотілося б прояснити взаємини; в) запропонувати зіграти знайомим.

2. Визначити тему гри, наприклад: «вибачення», «прохання», «знайомство» або «комплімент» та змоделювати це в невербальній грі.

3. Узяти реальну або потенційну проблемну ситуацію та розіграти її за допомогою карток невербальної гри (Наприклад: Ви поспішаєте на побачення, і тут до Вас звертається молодша сестра, у якої виникло непорозуміння з батьками і яка потребує поради).

Тема 2.4

Практичне завдання 1. Техніка розслаблення м'язів.

Допомагає педагогові мати свіжий і бадьорий вигляд. Техніка – це певні прийоми Е. Джекобсона, де вправи проводяться за циклом «зосередження – відчуття – розслаблення». Рахунок 1–2–3–4 для напруження, що посилюється, 1–2–3–4 – фіксації напруги, і на

1 – різке розслаблення. Перед вправами витріть руки вологою серветкою.

Обличчя. Наморщіть лоба «гармошкою» (рахунок 1–2–3–4), а потім розправте зморшки (1–2–3–4). Відчуйте зміну і запам'ятайте. Можете погладити долонею шкіру лоба.

Очі. Заплющіть очі якомога сильніше (1–2–3–4), зафіксуйте – (1–2–3–4), розслабте – (1–2–3–4). Відведіть очі в крайнє ліве положення (1–2–3–4), зафіксуйте (1–2–3–4) і швидко поверніть до середини. Те ж саме проробіть у напрямку праворуч.

Рот. Напружте м'язи губ (1–2–3–4), зафіксуйте (1–2–3–4), швидко розслабте.

Далі – *шия*. Зробіть так само: напруження – фіксація – розслаблення, легко відхилившись назад. А потім вліво: напруження – фіксація – розслаблення, і так само – вправо.

Продовжуємо далі: напруження – фіксація – розслаблення м'язів рук, стискаючи кулаки і розслабляючи руку. Відтак переходимо до стоп ніг і гомілки, м'язів стегон і спини.

Завершуючи релаксаційні м'язові вправи, поясніть учасникам, що вони добре позначаються на обмінні речовини в організмі, регулюють психічні процеси, гармонізуючи ліву (логічну) і праву (творчу) півкулі кори головного мозку.

Практичне завдання 2. Управління диханням.

Регулюючи глибину вдиху і видиху, величину паузи, задіюючи різні відділи легень (верхній, середній та нижній), можна досягати як релаксації, так і напруження. Для того щоб активізуватись, підвищити свій тонус, практикують подовжений вдих (1–2–3–4–5), паузу на вдиху (1–2–3), залучаючи верхню (грудну) частину легень, короткий видих (1–2–3). Якщо ж Ви хочете заспокоїтись, нервуєте перед певною подією або щось Вас роздратувало, попрактикуйте релаксаційне дихання – використовуйте нижній відділ легень, дихайте сонячним сплетінням. Щоб розслабитись, необхідно робити довшим видих, отже: вдих (1–2–3), затримка (1–2–3), видих (1–2–3–4–5) і знову затримка (1–2–3).

Для поглиблення практики можна скористатися методиками «Дихання однією ніздрею» чи «Дихання по колу».

Тема 2.5

1. Проаналізуйте ситуацію та доберіть методи роботи з учасниками конфлікту:

«Після ремонту директор вирішив поміняти аудиторії підпорядкування вчителів і перевів 2-гі класи в інші приміщення. Учителька одного з класів була незадоволена, бо аудиторія була для неї незвична і вона не хотіла туди переходити, бо звикла до старої аудиторії, давно працює в школі і вважає, що заслуговує на те, щоб з нею рахувалися. Коли директор не відреагував на її незадоволення, вона почала демонструвати образу й шантажувати його переходом в іншу школу. Директор не хоче втрачати спеціаліста, але вважає, що його рішення правильне і їй потрібно із ним змиритися. У конфлікт були втягнуті учні, їхні батьки та міський відділ освіти».

2. Як психологу побудувати роботу з педагогічними колективами, описаними в кейсі? Яка логіка добирання методів та методик?

а) «Нова школа. Учителі прийшли з різних шкіл, є також кілька молодих випускників вишів. Учителі зі стажем почали встановлювати свої правила в колективі, вимагаючи від молодих повного підпорядкування. Але кілька молодих учителів вирішили, що вони теж можуть долучитися до процесу й внести пропозиції, бо в школі ще немає історії, а тому весь колектив вважається «новеньким». Виник конфлікт. Адміністрація «ховає голову в пісок» і не хоче втручатися, вдаючись до адміністративного ресурсу»;

б) «Сільська школа. На роботу приїхала молода вчителька. Вона була активісткою та відмінницею в університеті, виїжджала на стажування і має власні уявлення про процес навчання. Але директор та вчителі не дозволяють їй працювати по-іншому, вимагаючи дотримання звичних для них планів та уроків. Учителька наполягає на своєму праві спробувати нові методи викладання. Вона звернулася до психолога, сподіваючись, що той допоможе їй умовити колектив піти їй назустріч і дозволити спробувати інновації».

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Аболина Н.* Процесс профессионального обучения и формирования коммуникативной компетенции / Аболина Н., Акимова О. // Инновационные проекты и программы образования. – 2013. – № 6. – С. 21–28.
2. *Алексеева М. Ю.* Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя / Алексеева М. Ю. – М., 2003. – 88 с.
3. *Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе / Аникеева Н. П. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
4. *Белбин Р. М.* Типы ролей в командах менеджеров / Р. М. Белбин ; пер. с англ. – М. : НРРО, 2003. – 232 с.
5. *Белогривцева О.* Принципы ненасильственного общения: как превратить конфликт в диалог [Электронный ресурс] // «Загранмама». – Режим доступа : <http://zaganmama.com/principy-nenasilstvennogo-obshheniya-kak-prevratit-konflikt-v-dialog/>
6. *Бетенски М.* Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / Бетенски М. – М. : ЭКСМО-пресс, 2002. – 256 с.
7. *Бойко В. В.* Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М. : Мысль, 1983. – 207 с.
8. *Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением / Бурно М. Е. – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
9. *Вачков И. В.* Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – 2-е изд. – М. : Ось-89, 2003. – 143 с.

10. *Воднік В.* Структура соціально-психологічного клімату колективу, шляхи його регуляції та формування // Бюлетень Національної служби посередництва і примирення. – 2006. – № 5. – С. 36–70.
11. *Горбунова В.* Психологія командотворення: ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / Вікторія Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.
12. *Горностай П. П.* Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
13. *Гриффин Э.* Коммуникация: теории и практики / Э. Гриффин. – Х. : Гуманитар. центр, 2015. – 686 с.
14. Динамічні процеси в малій групі: соціально-психологічний вимір освітнього середовища : [монографія] / [П. П. Горностай, О. Л. Вознесенська, І. В. Грибенко та ін.]; за ред. П. П. Горностая. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 190 с.
15. Доценко Е. Л. Семантика межличностного общения : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.11 «Психология личности» / Е. Л. Доценко ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2000. – 41 с.
16. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Путь к волшебству: Теория и практика арттерапии / Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. – СПб. : Златоуст, 2005. – 355 с.
17. *Карпінська М.* Психологічний клімат у педагогічному колективі / М. Карпінська // Завуч. – 2008. – № 6. – С. 11–13.
18. *Келли Дж.* Теория личности: психология личных конструктов / Джордж А. Келли ; [пер. с англ.]. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
19. *Кокоренко В. Л.* Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / Кокоренко В. Л. – СПб. : Речь, 2005. – 112 с.
20. *Коломинский Я. Л.* Психология педагогического взаимодействия / Коломинский Я. Л. – М.: Речь, 2007. – 240 с.

21. *Коробанова О. Л.* Особистісно-рольова гра як психологічна технологія формування мотивації політичної участі / О. Л. Коробанова // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць / Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПНУ. – К. : Золоті ворота, 2012. – С. 298–310.
22. *Кроник А. А.* В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – М. : Мысль, 1989. – 204 с.
23. *Лебедева Л. Д.* Арт-терапия в педагогике / Лебедева Л. Д. // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27–34.
24. *Ложкін Г. В.* Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії / Г. В. Ложкін. – Луцьк : Вежа, 2000. – 153 с.
25. Методические рекомендации проведения семинаров в форме личностно-ролевой игры / В. И. Войтко, И. Ф. Василец. – К., 1988. – 25 с.
26. *Норрис С.* Секреты цветотерапии / С. Норрис. – М. : АСТ, Астрель, 2004. – 224 с.
27. Оптимізація соціально-психологічного клімату групових суб'єктів освітньої діяльності : метод. рек. / [П. П. Горностай, О. Л. Вознесенська, Л. Г. Чорна та ін.] ; за ред. П. П. Горностая. – К., 2011. – 80 с.
28. *Парыгин Б. Д.* Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин. – Ленинград : Наука, Ленингр. отдел., 1981. – 192 с.
29. *Погосова Н. М.* Погружение в сказку. Сказотерапевтические программы / Погосова Н. М. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
30. Процеси ідентифікації особистості в малій групі: досвід теоретичного та емпіричного дослідження : практ. посіб. / за ред. П. П. Горностая. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 106 с.

31. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : [монографія] / [П. П. Горностай, О. А. Ліщинська, Л. Г. Чорна та ін.] ; за наук. ред. П. П. Горностая. – К. : Міленіум, 2014. – 252 с.
32. *Пурнис Н. Е.* Арт-терапия в развитии персонала / Пурнис Н. Е. – СПб. : Речь, 2008. – 144 с.
33. *Рухайло М.* Психологічний клімат колективу / М. Рухайло // Психолог. – 2006. – № 17. – С. 11–15.
34. Социально-психологический климат коллектива: теории и методы изучения / отв. ред. Е. В. Шорохова, О. И. Зотов. – М. : Наука, 1980. – 176 с.
35. *Тевлін Б.* Оптимізація психологічного клімату в школі / Б. Тевлін // Сільська школа України. – 2005. – № 27. – С. 3–4.
36. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2005. – 490 с.
37. *Циганенко Г.* Пружність та стосунки з іншими: Техніки саморегуляції / Г. Циганенко, О. Вознесенська, О. Масик // Ми пережили: техніки відновлення для сімей, військових, цивільних та дітей : практ. посіб. для внутрішньо переміщених осіб, демобілізованих та їхніх сімей / за наук. ред. Г. В. Циганенко. – К. : Логос, 2016. – С. 146–200.
38. *Шелудько В. С.* Фактори та умови формування соціально-психологічного клімату педагогічного колективу в закладах освіти / В. С. Шелудько // Управління школою. – 2006. – № 10-12. – С. 14–17.
39. *Шибутани Т.* Социальная психология / Тамотсу Шибутани ; [Пер с англ. В. Б. Ольшанского]. – М. : АСТ ; Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 538 с.
40. *Щулкіна Т.* Психологічний клімат у школі / Т. Щулкіна // Завуч. – 2006. – № 3. – С. 10–11.

41. Ярошевский М. Г. Социально-психологические аспекты руководства научным коллективом // Проблемы руководства научным коллективом / М. Г. Ярошевский, С. Г. Кара-Мурза, В. П. Карцев и др. ; отв. ред. М. Г. Ярошевский. – М. : Наука, 1982. – С. 13–49.
42. DeRue D. S. Stability and change in person-team and person-role fit over time: The effects of growth satisfaction, performance, and general self-efficacy / D. S. DeRue, F. P. Morgeson // Journal of Applied Psychology. – 2007. – Vol. 92. – P. 1242–1253.
43. Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide for Individual, Group or Classroom Study (Nonviolent Communication Guides) by Lucy Leu. – 2015. – 275 p.

ПІСЛЯМОВА

Ви ознайомилися з науково-методичним комплексом спецкурсу «Психолого-педагогічне забезпечення соціально-психологічного клімату в колективі». Сподіваємось, що це видання буде корисним в опануванні такої важливої теми, як соціально-психологічний клімат групового суб'єкта освітньої діяльності, без чого неможливе нормальне функціонування будь-якого колективу – неважливо, чи це шкільний клас, чи професійний колектив педагогів. Представлений комплекс містить основні теоретичні та практичні напрацювання з даної теми, серед яких власні наукові здобутки та соціально значущий практичний досвід членів авторського колективу. Детальніше результати їхньої роботи висвітлено в збірнику методичних рекомендацій [27].

Авторський колектив має й інші теоретичні та практичні здобутки в галузі психології малих груп. Частину з них представлено в колективних монографіях та посібниках [14; 30; 31]. Тематику, над якою працюють автори, планується висвітлити найближчим часом у роботах, які готуються до друку: «Свідоме та несвідоме у груповій взаємодії» (монографія), «Оптимізація групової взаємодії в малих групах» (посібник), «Методи групової роботи в системі освіти» (методичні рекомендації).

Звичайно, цей навчально-методичний комплекс не позбавлений недоліків, і ми будемо вдячні всім, хто висловить свої критичні зауваження і побажання, аби врахувати їх у подальшій роботі авторського колективу.

Навчальне видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ
В КОЛЕКТИВІ

Навчально-методичний комплекс спецкурсу
для слухачів інститутів післядипломної
педагогічної освіти

За науковою редакцією П. П. Горностая

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

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

Підписано до друку 01.08.2017 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 3,0.
Замовлення № 89. Наклад 300 прим.

Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №535 від 19.07.2001 р.
м. Київ, вул. Фрунзе, 60. Тел./факс 222-74-35
