

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Авдєєва І. М.
Мельникова І. М.**

**ІННОВАЦІЙНІ
КОМУНІКАТИВНІ
ТЕХНОЛОГІЇ
В РОБОТІ КУРАТОРА
АКАДЕМГРУПИ**

Навчальний посібник

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих навчальних закладів*



Київ – 2007

УДК 378.12/001.895
ББК 74.58
А 18

Рецензенти:

Балл Г. О. — член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор;
Слободянюк А. А. — доктор педагогічних наук, професор;
Уваркіна О. В. — кандидат педагогічних наук, доцент

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як підручник для студентів вищих навчальних закладів
(лист № 1.4/18-Г-316 від 29.06.2006 р.)**

Авдєєва І. М., Мельникова І. М.

А 18 Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи:
Навчальний посібник. — К.: ВД «Професіонал», 2007. — 304 с.

ISBN 966-370-047-5

Зміст посібника спрямовано на методологічне та методичне забезпечення процесу впровадження гуманістичних особистісно-орієнтованих технологій освіти в діяльність вищих навчальних закладів.

Посібник рекомендований викладачам ВНЗ, перш за все — кураторам академічних груп, практичним психологам, соціальним працівникам, іншим спеціалістам, які працюють зі студентською молоддю.

**УДК 378.12/001.895
ББК 74.58**

© Авдєєва І. М., Мельникова І. М., 2007

ISBN 966-370-047-5

© ВД «Професіонал», 2007

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| Передмова | 5 |
| Розділ 1. Роль куратора в процесі гуманізації вищої освіти | 9 |
| 1.1. Фасилітаційна взаємодія – критеріальна характеристика гуманістичного особистісно-орієнтованого освітнього процесу..... | 9 |
| 1.2. Основні напрямки роботи куратора з фасилітації особистісного росту майбутніх спеціалістів | 18 |
| Список використаної літератури..... | 28 |
| Розділ 2. Технології фасилітаційної взаємодії в роботі куратора | 30 |
| 2.1. Принципові основи фасилітаційної взаємодії в педагогічному процесі..... | 30 |
| 2.2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – методологічна і технологічна основа комунікування куратора і студентів | 41 |
| 2.2.1. Структурно-функціональна модель технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії..... | 41 |
| 2.2.2. Опис основних психотехнічних прийомів технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії..... | 53 |
| 2.2.3. Встановлення індивідуального довірчого контакту в процесі фасилітаційної взаємодії..... | 117 |
| Список використаної літератури..... | 122 |
| Розділ 3. Методологія і технологія групового тренінгу | 127 |
| 3.1. Загальне поняття про тренінг. Основні тренінгові форми роботи..... | 127 |
| 3.2. Соціодинаміка тренінгової групи..... | 152 |
| Список використаної літератури..... | 171 |

| | |
|--|------------|
| Розділ 4. Тренінг навичок суб`єкт-суб`єктної взаємодії | |
| для кураторів | 173 |
| 4.1. Структура тренінгових занять | |
| з технології суб`єкт-суб`єктної взаємодії..... | 173 |
| 4.2. Опис змісту тренінгових занять..... | 179 |
| | |
| Розділ 5. Методика роботи куратора з оптимізації соціальної | |
| адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі..... | 267 |
| 5.1. Проблема оптимізації процесу адаптації студентів | |
| до навчання у вищому навчальному закладі..... | 267 |
| 5.2. Методична розробка виховної роботи куратора | |
| з оптимізації соціальної адаптації | |
| студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ..... | 271 |
| Список використаної літератури..... | 288 |
| | |
| Додатки | 290 |
| Додаток 1. Карта методичного контролю готовності | |
| педагога до суб`єкт-суб`єктного спілкування | 290 |

ПЕРЕДМОВА

Сучасна методологія освіти розглядає навчання у вищому навчальному закладі як специфічний, виключно значущий етап в загальному процесі соціалізації особистості. Відбувається переорієнтація системи професійної освіти з підготовки спочатку спеціалістів, а вже потім особистості на іншу послідовність: підготовка людини-особистості, а уже на цій базі — спеціаліста. Зазначені тенденції розвитку вищої освіти обумовлюють актуальну необхідність розробки методології і технологій реалізації вищої освіти як особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу, організації педагогічного сприяння гармонійному особистісному розвитку молодшої людини під час навчання у ВНЗ.

Критеріальною характеристикою особистісно-орієнтованої освіти є здійснення освітнього процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників.

Усталення особистісно-орієнтованої парадигми освіти, усвідомлення специфічної ролі періода професійного навчання в процесах особистісної самореалізації та соціально-професійної ідентифікації молоді обумовлюють велике значення гуманітарної компоненти в системі вищої професійної освіти. Гуманізація та гуманітаризація стають найважливішими напрямками удосконалення вищої освіти, предметом відповідних методологічних досліджень та методичних доробок. Принципово важливим моментом гуманізації вищої освіти є те, що вона не вичерпується тільки викладанням гуманітарних



дисциплін. Гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу реалізуються щонайменше в трьох напрямках діяльності ВНЗ:

- 1) Викладання гуманітарних дисциплін;
- 2) Забезпечення гуманітарної спрямованості викладання усіх дисциплін навчального плану;
- 3) Створення комфортного гуманітарного середовища навчального закладу, як найважливішої запоруки його ефективного функціонування.

Саме комфортне гуманітарне середовище забезпечує той особливий комунікативний контекст освітнього процесу, в якому актуалізуються і формулюються індивідуальні цілі професійної освіти, сприймаються, критично обмірковуються і приймаються як особисто актуальні соціально значущі цінності освіти. Психологічно комфортне освітнє середовище ВНЗ сприяє становленню спільної корпоративної свідомості суб'єктів освітньої діяльності, створює атмосферу соціальної підтримки позитивних особистісних новоутворень майбутніх спеціалістів, обумовлює самостійну особистісну активність студентів в ментальній та операційній сферах, пов'язаних з подальшою професійною самореалізацією.

В основі освітнього середовища ВНЗ лежить система міжособистісних комунікацій між його суб'єктами: адміністрацією, викладачами та студентами. Трансляція ідеальних моделей, теоретичних концепцій та адміністративних рішень в практику освітньої реальності відбувається в результаті діяльності основних суб'єктів освітнього процесу. Від того, наскільки співдружною, взаємозалученою є та діяльність, напряму залежить ефективність освіти.

Сучасні дослідження філософії та соціології вищої освіти свідчать, що суб'єкти освітнього процесу ВНЗ, співіснуючи в одному просторі і часі, часто не мають спільних цілей, потреб, мотивацій, соціальних практик. Інформаційна, комунікативна, дисциплінарна взаємодія між студентами та викладачами (особливо, з адміністрацією) в більшості випадків носить формально-вимушений, а не співучасний характер. Формалізовані взаємини між носіями освітніх практик,

домінування традиційних об'єктно-інформаційних технологій навчання значно ускладнюють (унеможлиблюють) реалізацію особистісно-орієнтованих підходів у вищій освіті, що закономірно призводить до одностороннього розвитку особистості майбутніх спеціалістів, іноді — до соціально-адапційних відхилень.

Саме тому виключно актуальними є розробка і впровадження в практику вищої освіти інноваційних психологічно доцільних технологій навчання і виховання студентської молоді, технологій здійснення освітнього процесу як цілісної діалогічної взаємодії всіх його суб'єктів.

Особлива роль у вирішенні завдань щодо гуманізації освітнього процесу ВНЗ належить кураторам академгруп.

Саме куратори можуть стати ефективними посередниками між суб'єктами освітнього процесу ВНЗ. Застосовуючи в своїй роботі гуманістичні, фасилітаційні, технології навчання і виховання, куратори можуть суттєво вплинути на формування єдиної корпоративної культури навчального закладу, забезпечити психологічні та організаційно-педагогічні умови для створення в інституті (університеті, академії) комфортного гуманітарного середовища, як ключового компонента соціальної ситуації розвитку особистості сучасного спеціаліста. Поєднуючи в своїй роботі викладацькі і виховні функції, куратор має можливість реально здійснити цілісний освітній процес, створивши систему тих специфічних взаємокомунікацій, що являють собою соціальну ситуацію гармонійного професійно-особистісного розвитку майбутніх спеціалістів. Мета роботи куратора — створення зовнішніх умов і сприяння актуалізації внутрішніх резервів молодого людини для повноцінної творчої самореалізації як в професійній, так і в інших доступних сферах життєдіяльності.

Робота в режимі актуалізаційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії потребує адекватної професійно-особистісної підготовки куратора та відповідного методичного оснащення. Вирішенню цих завдань присвячений даний посібник.



Посібник містить матеріал щодо теоретичного обґрунтування методології і методики реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освітній діяльності ВНЗ, опис сучасних комунікаційних технологій роботи куратора, методичні розробки щодо роботи куратора з оптимізації соціальної адаптації студентів та розробки навчально-тренінгових занять щодо інтерактивної професійно-особистісної підготовки кураторів до фасилітаційної (актуалізаційної суб'єкт-суб'єктної) взаємодії зі студентами.

Матеріал посібника може бути використаний в системі професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, а також для самоосвітньої діяльності.

Розділ I

РОЛЬ КУРАТОРА В ПРОЦЕСІ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Фасилітаційна взаємодія — критеріальна характеристика гуманістичного особистісно-орієнтованого освітнього процесу

СУБ'ЄКТНІСТЬ — це здатність людини усвідомлювати себе носієм знань, волі, відносин, робити усвідомлений вибір у системі соціальних відносин, усвідомлювати свої дії і життя.

Метою гуманістичного педагогічного процесу є становлення особистості, здатної до творчості самоактуалізації, особистості, що реалізується як суб'єкт власних відносин і свідомої самодіяльності. Виходячи з психологічних закономірностей розвитку суб'єктності, можна сказати, що сутнісною критеріальною характеристикою особистісно-орієнтованої освіти є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Зміцнення суб'єктної парадигми в уявленнях про характер освітнього процесу закономірно призвело до зміни уявлень про професійно-особистісну позицію, яку займає в тому процесі педагог. В актуалізаційній суб'єкт-суб'єктній взаємодії з учнями (студентами, слухачами) педагог (шкільний учитель, викладач ВНЗ) виступає, перш за все, як фасилітатор. Останнім часом слово фасилітація (від англ. facilitate— допомагати, полегшувати, сприяти) стало досить популярним в теорії і практиці освіти. Вихідною змістовою підставою для розуміння і використання даної категорії є положення

гуманістичної людиноцентрованої концепції навчання К. Роджерса [21].

К. Роджерс розрізняє два типи учіння (learning). Перше є примусовим, надмірно інтелектуалізованим, оцінюваним і регульованим ззовні, спрямованим на засвоєння значень. Друге — вільне і таке, що ініціюється і оцінюється самим учнем, воно спрямоване на засвоєння змістів як елементів особистісного досвіду. Таке учіння є особисто захоплюючим, воно впливає на всю особистість людини. Таке учіння К. Роджерс назвав усвідомленим. Основне завдання особистісно центрованого педагога — стимулювання, або фасилітація, усвідомленого учіння. Фасилітація усвідомленого учіння інструментально може бути реалізована за допомогою різних технологій, але в їх основі лежить особлива педагогічна філософія, сукупність цінностей, нерозривно пов'язаних з особистим способом буття людини. Основу педагогічної позиції педагога— фасилітатора складає система особистісних настанов, які реалізуються в процесах міжособистісної взаємодії з учнями (слухачами, студентами). Першу настанову К. Роджерс описує термінами «щирість», «відвертість», «вірогідність», «конгруентне самовираження в спілкуванні» — вона передбачає відкритість учителя своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно і відкрито виражати і транслювати їх оточуючим. Друга настанова — «безумовне позитивне прийняття», «довіра» — відображує принципову упевненість вчителя в можливостях і здібностях учнів, прийняття їх цілісно, а не обумовлено. Третя настанова — «емпатичне розуміння» — це здатність вчителя бачити внутрішній світ і поведінку кожного учня з його внутрішньої позиції, ніби його очима. Саме виходячи з цих настанов у відносинах з тими, кого навчає, вчитель може вибудувати таку навчальну взаємодію, при якій стає реальним і соціально бажаним вільний особистий вибір рішення (форми поведінки, ставлення, думки) учня. Вибір, відсутність якого унеможливує позитивні зміни особистості. Проголошені К. Роджерсом максими усвідомленого учіння, що відображують гуманістичні тенденції розвитку освіти, стають все більш

популярними серед теоретиків і практиків сучасної освіти і ініціюють появу різноманітних публікацій, присвячених аналізу феномена «педагогічної фасилітації» та визначенню його місця в педагогічному процесі навчальних закладів різних рівнів і видів. Серед сучасних інтерпретацій педагогічної фасилітації можна виділити дві групи.

По-перше — це «неспецифічні», або «аддиктивні» трактування. Представлений в них зміст категорії «фасилітації» рядоположно доповнює — частіше не стільки змістовно, скільки синонімічно — тезаурус педагогічних термінів. До даної групи інтерпретацій можна віднести трактування фасилітації як спільно-пасивної взаємодії [19], характеристику фасилітатора як фахівця незацікавленого, нейтрального і такого, що не має права приймати рішення, який «не втручається в суть питання і не пропонує яких-небудь ідей» [11 та ін.], опис фасилітації як одного із стилів роботи педагога-модератора [4], розкриття змісту фасилітації через перелік етичних норм і прийомів конструктивного спілкування [4, 11] і т. п.

По-друге, це «системні», або «розширені» трактування, що підкреслюють смисл фасилітації як визначального чинника особистісно орієнтованої освіти, як умови становлення творчої особистості учасників освітнього процесу. У «системних» тлумаченнях акцентується активна включеність спеціаліста-фасилітатора в освітній процес [2, 5, 13, 15 і ін.], його провідна роль в організації навчання як «взаємовпливу людей, що підвищує їх активність» [17].

Загальним для усіх інтерпретацій є акцент на «допомагаючій» місії педагога-фасилітатора. Відмінність полягає в тому, що розуміється під «позитивними особистісними змінами», становленню яких покликаний допомагати педагог, і яке місце в освітньому процесі відводиться «вільному особистому вибору» молодій людині. В рамках традиційної педагогіки до позитивних особистісних характеристик виховуваного суб'єкта (учня) відноситься весь можливий спектр соціально-цінних рис і якостей. Відповідно, позитивні особистісні зміни характеризуються накопиченням таких рис, або збільшенням



їх відповідності ідеалу, а також зменшенням вираженості або зникненням соціально несхвалюваних якостей. Дані уявлення обумовлюють певну логіку педагогічних дій: формувати позитивне і коректувати (а в абсолюті — викорінювати) негативне. Строга заданість педагогічного результату жорстко зумовлює характеристики педагогічного процесу і набір використовуваного арсеналу педагогічних засобів. Вчитель є компетентним провідником соціально заданої «педагогічної політики» і, природно, вирішальною (домінуючою) фігурою навчально-розвиваючого процесу. У даному контексті «вільний особистий вибір» учня прийнятний далеко не завжди. І фасилітація заснована на особистому виборі усвідомленого (вільного, такого, що самотійно ініціюється учнем) учіння виявляється необхідною тільки в певних ситуаціях шкільного буття. Наприклад, в позакласній роботі, на спеціально організованих уроках творчості, в ході психологічних тренінгів, під час вирішення позанавчальних конфліктів і т.і. У ситуаціях «серйозної» навчальної роботи ризик несподіваного результату вільного вибору, як правило, не бажаний. Виходячи з даних уявлень щодо сутності і ролі фасилітації в освітньому процесі, для реалізації фасилітативної позиції педагогу досить освоїти певні навички проведення групових обговорень. Представники даної точки зору намагаються не виходити за рамки розуміння фасилітації, яке є прийнятним в соціальній психології: «Соціальна фасилітація — то є тенденція, що спонукає людей краще виконувати прості або добре знайомі завдання у присутності інших — посилення домінантних реакцій у присутності інших» [7; 357].

В рамках сучасної гуманістичної педагогіки позитивні особистісні зміни відображують, перш за все, становлення здатності до відкритого прояву власної індивідуальності, розвиток уміння пізнавати і інтерпретувати мир самотійно, приймати і реалізовувати власні рішення. — того, що найточніше, на нашу думку, описується поняттями «суб'єктність», «здатність до творчості самоактуалізації» [8]. Істотним моментом гуманістичного погляду на процес позитивних особистісних змін є визнання «права на існування» негативних

проявів і якостей особистості, «які розвиваюче протистоять позитивним» [10]. Саме в процесі особистого ціннісного вибору між позитивом і негативом, між знанням і незнанням, між власною і іншою думками у людини формуються навички суб'єктності, розвивається свободоздатність як внутрішня основа для усвідомленого учіння, для розвитку особистості, здатної до творчості самоактуалізації. Найважливішим завданням педагога стає не домінантно-втручальне формування позитивних рис мислення, характеру і поведінки, а створення умов для ініціації і здійснення особистого ціннісного вибору. За такого підходу до цілей освіти фасилітація, як створення специфічної соціальної ситуації розвитку здатності до усвідомленого учіння, стає сутнісною характеристикою педагогічного процесу, способом його реалізації. Навчальний процес виступає як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, в якій педагог займає рівну, недомінантну, але активну і зацікавлену — діалогову позицію. Учитель-фасилітатор є помічником і співавтором «позитивних особистісних змін» (власних зокрема). Такий зміст категорії фасилітації значно ширший, ніж соціально-психологічне позначення специфічного ефекту присутності.

Різноманітність описів, неоднозначність трактувань вочевидь свідчать про те, що в даний час в науковому середовищі відбувається оформлення нового поняття педагогічної психології і педагогіки, що відображає процес усвідомлення і узагальнення можливостей реалізації гуманістичної теорії в практиці освіти.

Визначення змісту і місця фасилітації в гуманістичній педагогічній діяльності, обумовлює необхідність поєднати ідеї «ненав'язливої допомоги», свободи вибору, опосередкованого впливу і ідеї активної педагогічної дії, керівництва навчально-виховним процесом. Вихід з даного протиріччя — в зміні цільових орієнтирів освітньої діяльності педагога (як на рівні проголошених ідеалів, так і на операціонально-технологічному рівні конкретних педагогічних дій), в зміщенні фокусу дії вчителя (викладача) з учня (студента) на соціальну ситуацію його розвитку. Вчитель стимулює «осмислене учіння»,



активно діючи (впливаючи) не на учня, а на ситуацію навчання: «Виховання здійснюється через власний досвід учня, який цілком обумовлений середовищем, і роль вчителя при цьому зводиться до організації і регулювання середовища» [3; 85].

Виходячи з сказаного, сенс педагогічної фасилітації — в створенні стимулюючого «психологічного поля» [6], в створенні ситуації, яка пропонує різні альтернативи її вирішення і сприяє усвідомленій (рефлексійній) апробації цих альтернатив. «Реальні ситуації розрізняються за кількістю різних можливих дій. Ці можливості є «ступенями свободи» ситуації. ...кількість ступенів свободи, що їх ситуація пропонує для її вирішення або зміни, повинна бути головною темою аналізу робочих ситуацій» [20; 116]. Очевидно, кількість ступенів свободи учінневої ситуації повинна бути «головною темою» при плануванні і оцінці ефективності педагогічних дій педагога— прихильника усвідомленого учіння. Здійснюючи освітній процес як череду ситуацій, що містять альтернативи, педагог сприяє становленню свободоздатності учня в зовнішньому (надання можливості вибору) і внутрішньому (здатність людини реалізувати цей вибір) аспектах її реалізації. При цьому ідеальним результатом педагогічної діяльності стає здатність учня (учнів) вийти за рамки наявних альтернатив вибору, винайти нові варіанти (можливості) когнітивних і поведінкових рішень — «творчість — це вихід за межі наперед заданого вибору» [1].

Проблема свободи вибору для вищого навчального закладу стоїть не менш гостро, ніж для середньої школи. На перший погляд, студенти відпочатку вільні в організації власної освітньої активності: вища освіта не є обов'язковою, ніхто не здійснює паніки щодо пропуску лекцій...Студент нібито сам собі господар. Але реально досить велика частка студентів, особливо першокурсників, не здатні до дійсно усвідомленого учіння, не в змозі протистояти конкуруючим (щодо навчання) впливам оточення. Стихійне пристосування до соціальної позиції студента відбувається більше в режимі психологічного захисту, ніж в процесі творчого, позитивно актуального для

особистості входження в нову стадію розвитку. Опанування професійних знань не стає джерелом і механізмом позитивних особистісних змін. Особистісна орієнтація професійної освіти потребує змін в методології і методиці професійної підготовки — в реалізації освітнього процесу як фасилітації індивідуальної суб'єктної активності майбутніх спеціалістів.

Мабуть, ситуація групової навчальної взаємодії є найбільш сприятливою з огляду на можливість мотивування і тренування «виборної» активності суб'єкта учіння. Чим більше альтернатив, тим більше можливість навчитися робити вибір. Джерелами альтернатив можуть бути актуальні для суб'єкта колеги з спільної діяльності (як носії вимог соціальної ситуації розвитку). Чим більше джерел, тим ширше віяло можливих рішень. Всі учасники взаємодії є її суб'єктами, виступаючи як джерела варіантів рішення, як виборці, реалізатори і оцінювачі обраних рішень. Гуманістичний аспект суб'єкт-суб'єктної взаємодії полягає в тому, що акцентується не рішення ситуації (безумовно, важливе в контексті навчання наук), а ініціація активності учасників, пов'язаної з особистим вибором. Значений контекст взаємодії того, хто навчає і того, хто навчається відображено в категорії «фасилітаційна взаємодія».

Як було сказано вище, ми розглядаємо фасилітаційну взаємодію куратора зі студентами як спосіб реалізації соціальної ситуації розвитку таких особистісних новоутворень як суб'єктність, здатність до усвідомленого учіння, як до творчості самоактуалізації... Соціальна ситуація розвитку розгортається в комунікативному (навчальному) процесі як система трансперсональних взаємодій і взаємостосунків, через які учасникам транслюються зовнішні вимоги до їх психіки. У змістовному полі взаємодій і взаємостосунків оформлюються і можливі способи відповіді на ці вимоги (вимоги соціальної ситуації розвитку). Виходячи зі сказаного, основними завданнями педагога-куратора у фасилітаційній взаємодії є наступні:

- забезпечити сприйняття вимог соціальної ситуації розвитку (насамперед завдань освітнього процесу ВНЗ) як особисто актуальних для студентів-учасників взаємодії, тобто створити умови для інтеріоризації тих вимог;



- активізувати створення (прояви) в змістовному полі взаємодії різноманітних способів зворотнього реагування на вимоги соціальної ситуації розвитку;
- зробити ці способи максимально доступними для сприйняття і критичної оцінки учасниками взаємодії;
- підтримати спроби самостійного використання обраних способів реагування (рішення) на виклики зовнішнього (інститутського) середовища.

Фасилітативна взаємодія є процесом, що розгортається в часі.

Як робочу модель можна виділити наступні етапи фасилітативної взаємодії в освітньому процесі:

1. Відкриття молодій людині до взаємодії. Основним завданням цього етапу є розвиток спонтанності, упевненості, позитивного самовідношення.
2. Взаємодія в просторі альтернативних дій і рішень («варіативна взаємодія»). Активність учасників на даному етапі взаємодії сприяє становленню навичок самостійної пізнавальної діяльності, критичного мислення і відповідальної поведінки.
3. Соціальна підтримка досвіду самостійної суб'єктної активності. Успішна реалізація цього етапу забезпечить усталення здатності до творчості самоактуалізації в різних ситуаціях життєдіяльності, становлення інтелектуальної і поведінкової автономності.

ФУНКЦІЯ (лат. Functio — виконання, здійснення) — 1) обов'язок, круг діяльності; призначення, роль [14; 556]; 2) зовнішній прояв властивостей якого-небудь об'єкту в даній системі відносин [16; 526.]

Кожен етап взаємодії має специфічну значущість в логіці становлення позитивних особистісних змін учасників. Ця значущість знаходить своє відображення в змісті функцій, які переважно реалізує викладач-куратор на кожному з етапів взаємодії.

Ми виділили наступні функції викладача-куратора у фасиліта-

ційній взаємодії зі студентами (по суті, функції педагогічної фасилітації):

- 1) на етапі відкриття (підключення) молодих людей до взаємодії:
 - Мотиваційно-актуалізаційна: створення умов для конкретизації (формулювання і критичного обміркування) особистих мотивів учіння, активізація пізнавальної діяльності в галузі майбутньої професії, актуалізація особистого досвіду і знань щодо майбутньої професійної самореалізації — об'єктивація «незнання» [10], забезпечення позитивної актуальності освітньої (і самоосвітньої) діяльності.
 - Психотерапевтична: зняття страхів, невпевненості, створення атмосфери психологічної і етичної безпеки перебування у вищому навчальному закладі, комунікування з різними суб'єктами освітньої діяльності ВНЗ.
- 2) на етапі варіативної взаємодії:
 - Комунікативно-організаційна (організація і підтримка спільної пізнавальної діяльності, забезпечення конструктивного стилю спілкування, створення умов для проявів спонтанної пізнавальної активності кожного учасника академгрупи).
 - Інформаційно-операційна (систематизація вихідної інформації, відбір і надання нової необхідної інформації щодо умов і прийомів ефективної самоосвітньої діяльності, усунення контекстно-термінологічних бар'єрів сприйняття навчальної інформації, навчання способам використання наявних ресурсів (досвіду і думок колег) для опанування нової інформації, стимуляція до пошуку і експозиція варіантів роботи з інформацією — представлення наявного знання як зразків рішення проблем [18], створення умов для індивідуальної і колективної рефлексії знайдених рішень.
- 3) на етапі соціальної підтримки:
 - Організаційно-консультативна: створення умов для реалізації і критичної оцінки досвіду самостійних рішень і думок — активного експериментування з одержаними навичками.



- Піднесення: забезпечення переживання успіху від результатів освітньої діяльності; психологічна підтримка спроб творчості самоактуалізації в нових, або таких, що раніше мали фруструючий характер, ситуаціях життєдіяльності; стимуляція до формулювання нових індивідуальних цілей пізнавальної діяльності.

Ефективна реалізація зазначених функцій в практиці особистісно-орієнтованої вищої освіти вимагає фундаментальної психологічної і педагогічної підготовки викладача ВНЗ, особливо куратора. Найважливішою частиною такої підготовки повинні стати фасилітаційні тренінги. Крім того, до системи професійної підготовки і методичного супроводу діяльності куратора необхідно включити етап Соціальної підтримки знайденого досвіду суб'єктної активності (фасилітаційної взаємодії зі студентами) в самостійній професійній діяльності. Мета соціальної підтримки досвіду самостійної діяльності — укріпити автономність фахівця, навчити його обходитися без підтримки, вірніше, навчити самому формувати підтримку власних починів, залежати від суспільства продуктивно. Тобто, через позитивне закріплення досвіду творчої самореалізації в професії сприяти тому, щоб фасилітаційна педагогічна позиція дійсно стала «особистим способом буття людини» [21]. Психологічно доцільне методичне та адміністративно-організаційне забезпечення такої соціальної підтримки роботи куратора-фасилітатора є заставою ефективного впровадження ідей гуманізації і гуманітаризації в педагогічний процес вищої школи.

1.2. Основні напрямки роботи куратора з фасилітації особистісного росту майбутніх спеціалістів.

В останні роки значним досягненням в підготовці молодих спеціалістів можна вважати появу в окремих вищих закладах освіти

соціально-психологічних служб, телефонів і кабінетів довіри. Хоча, на жаль, це либонь рідкі виключення, оскільки у більшості провідних вищих закладів освіти, навіть тих, які готують соціальних педагогів або психологів, дотепер немає соціально-психологічних служб для власних студентів та викладачів. Саме тому головною рушійною силою у вирішенні проблем адекватного психолого-педагогічного супроводу процесу соціалізації особистості студента, створення у навчальному закладі гуманітарного освітнього середовища залишаються куратори, хоча, на жаль, і інститут кураторства сьогодні існує не у кожному вищому навчальному закладі.

За роки існування інституту кураторства в період СРСР був накопичений певний досвід роботи. Проте змінився час, змінилися соціально-економічні, ідеологічні, психологічні умови існування вищих навчальних закладів, змінилися менталітетні характеристики основних суб'єктів освітньої діяльності ВНЗ.

Створення у вищій школі гуманістичного освітнього середовища як забезпечення умов для усвідомленого особисто залученого учіння молодій людині вимагає перегляду ролі окремих учасників освітнього процесу в його реалізації.

Освітнє середовище ВНЗ — це внутрішня структура освітньої реальності, порядок, який формує ієрархію інформаційних потоків, систему комунікативних просторів та педагогічних відносин [9]. Усередині середовища освіти виділяють: інформаційне середовище, комунікативне середовище і дисциплінарне середовище.

Інформаційне середовище — то є система інформаційних потоків, в яких, власне, і здійснюється освітній процес. Інформаційні потоки відрізняються ступенем суб'єктивних зусиль з передачі та сприйняття певної інформації, ступенем контролю за якістю отриманої інформації, а також наявністю інформації, яка надходить до суб'єктів освітнього процесу поза їх бажанням та контролем.

Зазначені характеристики інформації, яка передається в освітньому процесі, дозволяють сформулювати кілька організаційно-дослідних



завдань, від вирішення яких залежить створення гуманітарного освітнього середовища у ВНЗ:

Завдання 1: сформувати ієрархію цінностей, які мають цілеспрямовано передаватися разом з професійно значущою інформацією.

Завдання 2: визначити змістову структуру інформаційного простору освіти, виокремивши необхідний обсяг і зміст загально-культурної та спеціальної психолого-педагогічної інформації.

Завдання 3: за допомогою спеціальних форм освіти (насамперед, тренінгових) забезпечити психологічне підґрунття професійної підготовки та професійно-особистісної самореалізації майбутніх спеціалістів (знання технологій спілкування та самопізнання, які сприяють найбільш комфортному і продуктивному існуванню особистості в оточуючому середовищі і оснащують її засобами соціально прийнятних проявів індивідуальної суб'єктної активності; знання та навички ефективної пізнавальної діяльності (насамперед, критичного мислення), необхідні для дійової самоосвіти і т.і.).

Завдання 4: за допомогою сучасних комунікаційних технологій сприяти зняттю психологічних бар'єрів, які виникають між суб'єктами освіти.

Основну роль у вирішенні завдань 3 і 4 мають відігравати саме куратори академгруп.

Дисциплінарний простір освіти — це система, ієрархія порядків, що визначають службові і професійні відносини, відкритість та закритість підструктур освітнього процесу; правила, норми і ритуали організації освітніх циклів та регламентації відносин між основними суб'єктами освітнього процесу. Відповідальність за форми розповсюдження порядку та його виконання несуть усі суб'єкти освітнього процесу: викладачі, студенти, адміністрація ВНЗ. Але повноцінна самостійна відповідальність за «порядок» базується на особистому прийнятті необхідності цього порядку, на почутті позитивної причетності до життєдіяльності інституту, яку той порядок визначає та охороняє, на почутті корпоративної єдності. З цього приводу сучасні досліджувачі вищої освіти (О. Маркова та ін.)

відзначають, що корпоративність у ставленні до вищого навчального закладу раніше (наприклад, у класичній університетській культурі) була представлена у двох основних формах: менталітеті відносно стабільного складу професорів та викладачів і вдячній пам'яті випускників. У теперішній час сприйняття інституту як «домівки» у викладачів послаблене, а у студентів взагалі відсутнє. Тільки корпоративний менталітет інститутської бюрократії містить причетність до прийняття стратегічних або тактичних рішень щодо функціонування ВНЗ, відповідальність, усвідомлення і почуття «мій інститут», лояльність, певний традиціоналізм і консерватизм. Для досить великої кількості студентів основною ознакою менталітету відносно ВНЗ є відчуття тимчасовості і необхідності суто механічного пристосування до «чужого порядку». За таких умов соціалізації навички самостійної «виборної» активності формуються не в сфері професійної компетентності, а, скоріше в сфері буденного виживання.

Гуманітаризація дисциплінарного простору ВНЗ може бути реалізована завдяки вирішенню наступних завдань:

Завдання 1: визначення змісту і технологій формування корпоративної єдності спільноти ВНЗ.

Завдання 2: конструювання і трансляція позитивних міфів, що підсилюють корпоративну свідомість суб'єктів освітнього процесу.

Завдання 3: розробка і впровадження в освітній процес технологій фасилітації суспільної активності учасників освітньої діяльності ВНЗ.

Повноцінне вирішення 2 і 3 завдань значною мірою залежить від професійної діяльності кураторів.

Третім елементом внутрішньозакладової структури простору освіти є **комунікативний простір** (простір спілкування) — система ділових та міжособистісних комунікацій типу: «викладач-студент», «викладач-викладач», «студент-адміністратор», «студент-студент», «викладач-адміністратор». Комунікативний простір містить в собі взаємовідносини між трьома основними суб'єктами освітнього процесу — викладачами, студентами, адміністрацією.



Особистісно орієнтований підхід в межах даного компоненту структури освітнього простору реалізується через вирішення наступних завдань:

Завдання 1: визначення і соціально-психологічний аналіз зон найбільшого ризику конфліктних міжособистісних комунікацій між суб'єктами освітнього процесу, які мають різний статус.

Завдання 2: розробка і впровадження в навчально-виховний процес тренінгів асертивної поведінки, навичок конструктивної взаємодії.

Завдання 3: розробка і впровадження програм психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

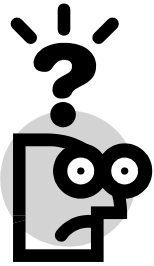
Незважаючи на підкреслено психологічний контекст виокремлених завдань, саме кураторам академгруп належить визначальна роль щодо їх дійової реалізації.

Реалізація зазначених завдань, як і взагалі робота з супроводу процесів професійно-особистісного становлення майбутніх спеціалістів, потребує спеціальної психолого-педагогічної підготовки фахівців-кураторів. Перш за все, це стосується володіння сучасними комунікаційними технологіями, технологіями інтерактивної групової роботи, технологіями психологічної підтримки.

Протягом навчання у ВНЗ, молода людина проходить через кілька етапів соціалізації. Визначальним серед них є етап адаптації до нової соціальної ситуації розвитку, тобто — перший курс (семестр). Від того, які механізми пристосування та життєдіяльності в нових умовах будуть обрані і закріплені особистістю, залежить стиль і результативність майбутньої професійної самореалізації людини. Тому зазначені вище завдання і напрямки роботи куратора доцільно конкретизувати розглядом основних психологічних проблем адаптації, що їх переживають першокурсники.

Аналіз розмаїття проблем [12], з якими зверталися студенти першого курсу протягом 2000—2003 років до деканатів Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова Херсонського

педагогічного університету, Севастопольського інституту ядерної енергетики, Національного аграрного університету, Військового гуманітарного інституту Національної Академії оборони України, Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти, Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, Переяслав-Хмельницького державного університету ім. Г. Сковороди, Київського національного лінгвістичного університету та інших, дозволив виділити серед них кілька найбільш типових:



Перша — це подолання стресового стану, пов'язаного з пристосуванням до нових умов навчання. З цією проблемою до деканату та куратора звернулось 30 % першокурсників.

Студенти скаржаться на те, що їм важко адаптуватись до умов навчання в університеті: важко звикнути до викладу лекцій, вони не встигають конспектувати те, що говорить лектор.

Значні труднощі викликає підготовка до семінарських занять. Студенти часто не встигають опанувати літературу, яка подається для підготовки. Вони конспектують багато матеріалу, який є зайвим. Це відбувається тому, що весь текст статті чи розділу видається їм потрібним — через неповне розуміння суті питань, які подавались до семінару. Часто першокурснику важко відшукати потрібну літературу, або виділити ті книги, які є найбільш необхідними для підготовки. І, як наслідок, у студентів виникають панічно-тривожні стани, вони звинувачують себе у тому, що не можуть зрозуміти матеріал; з'являється внутрішнє незадоволення, страх відповіді, невпевненість у підготовці до заняття. Виникають надмірні переживання, які можуть супроводжуватись головним болем, безсонням та іншими психосоматичними симптомами.

Виникнення таких станів пов'язане з кризою переходу до нової соціальної ситуації розвитку, з особистою неготовністю частки студентів реалізувати себе у новому соціально-освітньому середовищі, з низькою фрустраційною толерантністю, з операційною неготовністю

до самостійної освітньої діяльності. У перші місяці навчання студенти ще недостатньо оволоділи технікою скорочень, що заважає конспектувати лекції. Також на адаптацію впливають і деякі характерологічні особливості студентів, наприклад, ригідному, педантичному студенту важко одразу звикнути до швидкої мови лектора, до необхідності самостійного контекстного опанування термінології дисципліни, що вивчається, до вправного ігнорування певних відволікаючих факторів, які впливають на концентрацію, стійкість уваги, заважають зосередитись...

Крім зазначених факторів, причини виникнення невротичних переживань полягають у невідповідності, суперечності попередніх очікувань і реальної ситуації навчання. Через короткий проміжок часу студенти помічають, що не всі викладачі дотримуються одного стилю викладання. У кожного існує свій підхід щодо проведення навчального процесу, роботи зі студентами, стилю спілкування. У деяких він принципово відрізняється від усталеного (це стосується не лише спілкування, а й проведення лекцій чи семінарських занять). Пам'ятаючи ще шкільні порядки і звичаї, студенти сподіваються на те, що викладач приділить увагу кожному індивідуально. Проте ці сподівання не виправдовуються, адже викладач не має змоги працювати з кожним студентом окремо. Принципово бажана соціальна ситуація самостійної активності для майже третини першокурсників набуває психотравматичного значення.



Друга проблема — подолання труднощів спілкування та взаємодії з одногрупниками, які виникають під час навчальної діяльності. Кількість студентів-першокурсників, що звернулася до куратора та деканату із комунікативними проблемами, складає 20 %. До цього контингенту належать сором'язливі, інтровертовані (замкнуті у собі), невпевнені юнаки та дівчата. Проблема особливо загострюється у випадку невдалої спроби встановити контакт з одногрупниками. Ситуація невдалого контакту особливо гостро переживається вразливими студентами з

сензитивними та психостенічними рисами характеру. Адже, для кожного є дуже важливим відчутти підтримку групи у перші дні перебування у ВНЗ, зустріти однодумців, приєднатись до тих, хто відчувається впевнено у новій ситуації, стати єдиним цілим з усіма членами групи.

Як відомо, кожна студентська група, як і будь-яка інша, створює свої певні закони, правила, яких повинні дотримуватися всі її члени. Невідповідність цим правилам і канонам веде до зневаги, ігнорування колективом такого члена групи. Дуже гострою в контексті професійно-особистісного становлення проблема стає тоді, коли група обирає за еталонний стиль навчання із середньою (або низькою) успішністю, не прагне підвищити успішність і регулярно відвідувати заняття. Студентам, які не є конформними, які не мають бажання дотримуватися думок та вимог інших, досить важко звикнути до перебування у такій групі. Деякі першокурсники бояться виявляти активність на заняттях через побоювання виділитися з колективу, їх лякає невдоволення, яке проявляють деякі члени групи. Це — перешіптування за спиною, висловлення невдоволення на адресу такого першокурсника. У деяких випадках таке ставлення спричиняє виникнення латентного конфлікту, який стосується взаємовідносин у групі. Така ситуація ставить юнака чи дівчину перед вибором: бути й надалі активним і відчувати невдоволення групи, чи стати таким як більшість, тобто прийняти «правила гри» інших. Ці обставини можуть викликати внутрішній конфлікт особистості, адже перед нею постає важка проблема вибору. Відсутність навичок впевненої асертивної поведінки підсилює конфліктну ситуацію.

Студенти-першокурсники, які не змогли встановити контакт з групою, відчувають себе відторгнутими, обмеженими в життєдіяльності колективу, їм не вистачає дружньої підтримки, у них виникає відчуття самотності і відчуженості.

Досить часто причиною виникнення такої проблеми є те, що людина не може одразу отримати той статус у групі, який був у шкільному класі чи попередньому колективі, її прагнення отримати

бажаний статус не співпадає з намірами групи. Тому, якщо колишній лідер стає «аутсайдером» у новій групі, це боляче впливає на його особистість. У деяких випадках молоді люди не спроможні чинити опір тиску групи. Зміна статусу, протидія груповим нормам спричинюють відчуття незахищеності, психологічного дискомфорту.

Подібні проблеми також стосуються вразливих сором'язливих студентів, у яких комунікативні труднощі пов'язані насамперед з тим, що їм важко зробити перший крок назустріч іншим. Відчуваючи величезну потребу та бажання до нових знайомств, таким людям потрібно прикладати величезні зусилля та неабияку відвагу, щоб познайомитися з цікавими для них людьми, їм важко звикнути до нових умов навчання, нового середовища спілкування, нових умов і правил.

Окремо слід виділити проблеми приїжджих студентів. Вони можуть звертатися до куратора та психолога з тим, що відчують самотність, відсутність емоційної підтримки, сум за рідними, які знаходяться далеко.



З проблемою самотності до куратора та деканату звернулося 40 % першокурсників. Це — **третя** найбільша проблема, яку можна виділити серед тих, що виникали у студентів першого курсу.

Приїжджі студенти відчують внутрішню порожнечу, дискомфорт, відчуженість. Вони сумують за батьківським домом, замикаються у власному мікросвіті. Крім цього, приїжджі студенти відчують себе покинутими напризволяще, всі їхні думки займає те, як швидше поїхати додому, зустрітися з родиною. Це заважає їм зосередитись на навчанні. Деяким з них важко правильно організувати свій день, вони не готові відчувати й нести самостійно ту відповідальність, яка з'явилась. Адже тепер вони самі керують своєю долею та власними вчинками.

Ще однією особливістю дезадаптації є те, що приїжджим з малих містечок чи сіл важко звикати до великих гамірних міст. Швидкість міського життя, багатолюдність деякою мірою лякають їх, психоло-

гічно дезорганізують. Причини цього полягають у тому, що першокурсники звикли до контролю, підтримки з боку усталеного соціального середовища. Не кожен з тих юнаків та дівчат звик покладатись на власні сили, приймати власні рішення. Молоді люди опиняються один на один з чужим містом, незнайомими людьми. Багато з них відчують страх перед новими канонами поведінки і відповідальності, перед майбутнім. Причиною виникнення таких страхів може бути те, що несвідомо вони бояться ставати дорослими. Шляхом усамітнення, замкнутості вони намагаються повернутись у той безтурботний світ, в якому їм було так затишно та безпечно.

Ці та ряд інших причин не дають змоги швидко адаптуватись до нових умов, що з'явилися у житті першокурсників. А труднощі адаптації, в свою чергу, значно ускладнюють процеси соціалізації особистості. Кваліфікована допомога куратора на перших етапах входження в нову соціальну ситуацію розвитку є вкрай необхідною і має довгосторокові наслідки.

Методологічно вірно буде визначити основні напрямки роботи куратора академгрупи в контексті впровадження особистісно орієнтованого підходу в систему вищої освіти:

- створення сприятливих психолого-педагогічних умов для соціальної адаптації та інтеграції (особистої залученості) студентів в освітній процес інституту;
- забезпечення психологічної підтримки членів групи;
- організація координаційно-посередницької допомоги студентам у взаєминах з іншими суб'єктами освітнього процесу ВНЗ;
- створення умов для творчої самореалізації кожного студента в доступних йому сферах життєдіяльності.

Виключно важливим у роботі куратора є вибір методів і технологій роботи з молодими людьми. Поряд з традиційними методами виховання в сучасній практиці навчально-виховної роботи все більшого значення набувають технології актуалізаційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії — технології актуалізації індивідуального особистісного потенціалу людини.

Список використаної літератури

1. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. — Т.18. — № 5. — С. 7–19.
2. Битянова М. Ненавязчивая помощь. — <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200300107>
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 479 с.
4. Гармстон Р. Фасилітатор — кілька секретів майстерності // Крок за кроком: Вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». — 2003. — № 1. — С. 8–10.
5. Жижина И. Н., Зеер Э. Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации // Образование и наука. — 1999. — т.2 (2).
6. Левин К. Психологическое поле: Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. — СПб.: Питер, 2001. — С. 37–41.
7. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 688 с.
8. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. Е. Рачковой. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с.
9. Маркова О. Ю. Идеальные модели и реальность образовательного процесса (социально-философский анализ). — Автореф. дисс. ... докт. философск. наук. — С. — Пб., 2001.
10. Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика. — М.: Школа-Пресс, 1994. — 96с.
11. Медведева К. Посредничество и регулирование конфликтного взаимодействия в рамках деловой коммуникации: Курс. работа. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001. — 40 с.
12. Методичні рекомендації: Методика роботи куратора з оптимізації соціальної адаптації студентів 1-го курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі / Асиркіна Г. П., Мельникова І. М. — Севастополь: Вид-во П. П. Кручинін, 2004. — 44 с.

13. Орлов А. Б. *Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики.* — М.: Academia, 2001. — 400 с.
14. *Словарь иностранных слов.* — М.: Рус. яз., 1988. — 624 с.
15. Ульянова О. С. *Психолог-фасилитатор в новой школьной реальности или технологии диалога.* — М.: АПКиПРО, 2002. — 44 с.
16. *Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова.* — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
17. Фромм Э. *Человек для себя. Исследование психологических проблем этики.* — Минск: Коллегиум, 1992. — 253 с.
18. Фурс В. Н. *Эпистемологические импликация постмодерной кондичии — новые стратегические ориентиры образования? // Университетское образование в условиях смены образовательных парадигм.* — Минск: Изд-во БГУ, 1997. — С. 238–243.
19. Цилфидис Л. К. *Принципы педагогического взаимодействия учителя и учеников в таэквон-до / Юбилейный сборник научных трудов молодых ученых и студентов РГАФК.* — М., 1998. — С. 209–214.
20. Hacker W. *Perception of and Reaction to Work Situations: Some Implications of an Action Control Approach // Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective / Ed. D. Magnusson — Hillsdale, 1981. — P. 115–117.*
21. Rogers C. *Freedom to learn for the 80's.* — Columbus — Toronto — London — Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. — 312 p.



Розділ 2

ТЕХНОЛОГІЇ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОБОТІ КУРАТОРА

2.1. Принципові основи фасилітаційної взаємодії в педагогічному процесі

ПРИНЦИП (лат.principium основа, початок) — 1) основне, вихідне положення якої-небудь теорії, учення і т.д.; керівна ідея, основне правило діяльності; 2) внутрішнє переконання, погляд на речі, які визначають норму поведінки [40; 409]. Це — місток, який веде від теорії до практики, визначає інструментальне, технологічне втілення теорії особистісно-орієнтованої освіти в реальному педагогічному процесі.

Принципи діяльності фахівця виводяться з уявлень про мету і сутність того процесу, в реалізації якого він приймає участь, а також — з уявлень про завдання і функціональні ролі, які він покликаний виконувати.

Окреслені вище уявлення про мету і сутність гуманістичного особистісно-орієнтованого освітнього процесу у вищій школі, дозволяють вивести принципи діяльності педагога-куратора, виходячи з яких він вибудовує фасилітаційну взаємодію зі студентами.

Ми вважаємо необхідним виділити наступні підстави діяльності педагога-фасилітатора (куратора) у взаємодії з членами курованої академгрупи.



1. ПРИНЦИП СПИРАННЯ НА ВНУТРІШНІ ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ

Цей принцип відображує впевненість куратора в можливостях молодшої людини самостійно і ефективно вирішувати власні проблеми, вибудовувати свою поведінку згідно з позитивними асертивними моделями самореалізації, впевненість в наявності таких ресурсів, навіть якщо вони не актуалізовані в існуючих буденних взаємостосунках і діях. У кожній людини є власний унікальний ансамбль особистих ресурсів, це — навички, здібності, таланти, інтереси, досвід, певні риси характеру... Але, ці ресурси можуть бути не ідентифіковані особою як ресурси і, відповідно, не задіяні для вирішення проблем, які постійно виникають. Принцип спирання на ресурси партнера з взаємодії передбачає: цілеспрямований пошук тих ресурсів, кваліфіковану допомогу клієнтові в їх усвідомленні та формуванні навичок їх використання в проблемних (і в будь-яких, буденних і небуденних) ситуаціях життєдіяльності. Реалізувати даний принцип допомагає використання технік позитивної психотерапії [5]:

- соріng-питання;
- проголошення достоїнств;
- медіація;
- плідні пояснення та ін.



2. ПРИНЦИП СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ

Цей принцип означає неухильне сприяння педагога розвитку здатності людини бути суб'єктом власних відносин, поведінки, діяльності і, у результаті, всього життя. Інструментально принцип реалізується через:

- організацію освітнього (бажано, і будь-якого комунікативного) процесу як діалогу, коли необхідним і бажаним стає обмін думками, поглядами, почуттями між суб'єктами взаємодії. Діалог провокує думку, вимагає



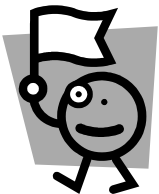
роботи свідомості, ставить учасників перед неминучістю якоїсь відповіді, а значить, неминучістю якогось вибору. Вступаючи до діалогу, юнак вимушений виразити своє «Я», повідомити іншим про себе як про носія певних відносин. Представлення назовні власного «Я» сприяє більш об'єктивному його обмірковуванню («погляд зі сторони»), критичній оцінці (зіставлення свого «Я» з іншими) і, відповідно, більш усвідомленому (міцному) його прийняттю. Відбувається становлення суб'єкта як носія системи усвідомлених і стійких відносин. «Зіставлення себе з іншими «Я» виступає ключовим елементом у формуванні суб'єктності» [46; 6];

- виокремлення і підтримку цінності індивідуальної особистої позиції молодого людини. Щоб зіставляти свою позицію з іншими, учасник взаємодії (діалогу) повинен, перш за все, сприймати і приймати ці позиції, як гідні уваги, як актуальні особисто для нього. Людина толерантна з розвиненим критичним мисленням — суб'єкт — відпочатку є уважною, сприйнятливою до іншого. Педагог-куратор сприяє становленню цих якостей у молодих людей, виявляючи і позитивно анонсує (інтерпретуючи, характеризуючи) особисті внески учасників в групі (організовані і спонтанні) обговорення. Крім того, «позитивно виокремлюючи незнання» іншого, педагог зводить кожного учасника в ранг актуального для інших носія вимог соціальної ситуації розвитку. Природно, позитивно підтримуючи особисті позиції, педагог сприяє підвищенню впевненості молодих людей в собі, розкритості, спонтанності і відвертості проявів індивідуальних «Я»;
- реалізацію рефлексійних форм учіннєвої роботи;
- навчання усвідомленому вибору (надання можливості вибору в комплексі з демонстрацією способів «визначення ціни» того або іншого вибору, розвиток уміння передбачати наслідки прийнятих рішень як для оточення, так і для самого суб'єкта);

- послідовну передачу молодій людині «відповідальності за її власне життя» [6];
- створення таких ситуацій, які давали б можливість всім учасникам взаємодії усвідомлювати, апробувати, використовувати (тренувати) способи самостійної поведінки, експериментувати з ними.

Певною мірою принцип суб'єктної активності можна тлумачити як «принцип орієнтації на лідерство».

Куратор-фасилітатор бачить своє завдання в тому, щоб студент, якому він допомагає, зміг далі жити без цієї допомоги і, більше того, зміг бути лідером як у взаємодії, опосередкованій присутністю фасилітатора, так і в інших — адекватних його можливостям — ситуаціям взаємодії. Реалізація принципу орієнтації на лідерство передбачає, перш за все, допомогу молодій людині в усвідомленні і прийнятті сильних сторін її індивідуальності. На початку роботи — через виявлення і підтримку цінності «сфери найбільшої успішності» (необов'язково пов'язаної з навчанням). А далі — через організацію умов для спонтанної творчої активності в інших сферах спільної діяльності — виховання «смаку» до творчості самоактуалізації в різноманітних життєвих (перш за все, освітніх) ситуаціях.



3. ПРИНЦИП ЕМОЦІЙНОГО БАЛАНСУ

Відомо, що позитивні емоції стимулюють активність і, відповідно, розвиток, а негативні — гальмують. Але без негативу не можна! Негативні емоції — це маркери необхідних обмежень активності, стимулятори і «проявники» позитивних самозмін особистості. «Спонтанно-природне буття навіть теоретично не може існувати без негативного компоненту» [27; 90]. Узгодження протиріччя між негативом і позитивом полягає в тому, щоб забезпечити загальне «позитивне

світовідчуття», переживання успіху, задоволення від навчальної (самоосвітньої) роботи в цілому.

Реалізувати вказаний принцип можна через:

- позитивне відпрацювання негативних вражень;
- позитивне формулювання вимог [45];
- актуалізацію позитивних переживань результатів майбутніх дій [5, 29];
- збільшення різноманіття критеріїв оцінювання явищ навколишнього світу;
- використання технології створення ситуації успіху під час навчальних занять і позанавчальних зустрічей [47];
- трансляцію і стимуляцію толерантного відношення до власних і чужих помилок, тощо.



4. ПРИНЦИП ІНТЕГРАЦІЇ

«...для адекватного відтворення педагогічним процесом якостей і властивостей життя у педагогічну діяльність необхідно вводити планування, здійснення і реалізацію, разом з позитивним, і розумно прорахованих доз негативного, яке розвивально протистоїть позитивному» [27; 90]. Принцип інтеграції відображає необхідність піти від диктату позитивного в педагогічних цілях і методах роботи, визнання права молодого людини на дану поведінку і допомогу їй в самоприйнятті, в отриманні відчуття цілісності. Реалізація даного принципу здійснюється з використанням технік:

- гармонізації позитивного з негативним;
- ситуативно-ціннісної інтерпретації негативних поведінкових реакцій;
- «окультурення негативного» [27];
- прийняття подвійності почуттів [12] і ін.



5. ПРИНЦИП БАГАТОПОЗИ- ЦІЙНОСТІ

Багатопозиційність сприйняття того, що відбувається — це відсутність прагнення завжди і все зводити до однозначності, толерантність до незапланованих результатів педагогічної діяльності, пріоритет процесу над результатом.

Реалізація принципу багатопозиційності передбачає:

- позитивне реагування на будь-який сигнал, що йде від групи, від учасників — адже наявність тієї або іншої реакції у партнера із спілкування означає його включеність до процесу роботи («Ніщо не може бути відкинута, тільки інтегроване» [26; 23]);
- увагу до реакцій, які відхиляються від прогнозованих («чутливість до побічних продуктів діяльності»), розгляд їх як можливих траєкторій особистісного зростання виховуваних.

Багатопозиційність — природний результат і вихідний принцип особистісно орієнтованої освіти [10]. Реалізація цього принципу неминуче приводить до постановки питання про критерії ефективності педагогічної діяльності. В рамках традиційної педагогічної парадигми багатопозиційність погано сумісна з ефективністю, яка оцінюється в жорстко фіксованих показниках.



6. ПРИНЦИП ФУТУРАЛЬНОСТІ

«Самоактуалізація безглузда без звернення до поточного діяльного (активного) майбутнього» [26; 27]. Реалізація даного принципу означає, що у взаємодії педагог спирається на можливі позитивні характеристики людини, навіть якщо в зовнішній поведінці вони представлені поки мінімально (через недостатнє уміння або недостатнє усвідомлення). Педагог працює в зоні найближчого розвитку позитивних особистісних змін юнака чи більш дорослої людини, в будь-який момент контакту він програмує позитивні особистісні зміни в партнерові.

Можливість особистого вибору партнера забезпечується тим, що «вихід» в зону найближчого розвитку здійснюється через власне ставлення, самовідношення студента — хороший педагог-емпат знає, яка людина є насправді, педагог-фасилітатор уміє бачити і спирається на те, якою людина хоче бути. Саме це уміння складає, на наш погляд, основу «емпатичного розуміння». Реалізація принципу футуральності здійснюється, в першу чергу, через:

- допомогу молодій людині в усвідомленні власного стану і бажань;
- ціннісне обумовлення її особистого вибору (пред'явлення віяла позитивних, соціально цінних мотивів вчинків та рішень і т. п.);
- тренування в передбаченні наслідків того або іншого вибору і т. д.

Жорстко заданий ззовні вектор розвитку може бути виграшним тільки тактично. Орієнтація на особисте ставлення людини до свого майбутнього, допомога в усвідомленні цього ставлення створюють можливості для усвідомленого учіння, окреслюючи індивідуальну стратегію особистого зростання — на протигагу опіці і виховному керівництву: фасилітативне навчання (в широкому розумінні) веде за собою саморозвиток.



7. ПРИНЦИП АЛЬТРУЇЗМУ

Цей принцип виявляється в здатності куратора відмовитися від власних цілей (як результатів, що ідеально представляються, і попередньо обраних процедур діяльності) на користь результатів суб'єктної активності співучасника взаємодії, в готовності стримувати своє педагогічне его заради того, щоб ті, ким він опікується, могли проявити самостійність. «Найбільший дар ми даємо людині тоді, коли проявляємо пошану до її здатності (і даємо можливість проявити цю здатність — А. І.) знайти свою власну відповідь» [50; 3–4].

Серед установок і прийомів реалізації даного принципу відзначимо такі, як:

- відмова від провокуючого контролю [6],
- незавершена педагогічна думка і ін.

Принцип альтруїзму нерозривно пов'язаний з проблемою професійного самовдоволення. Однією з причин емоційного вигорання (несумісного з дійсною конгруентністю і емпатією) у педагогів є накопичуване відчуття невідповідності (недостатності) соціальної реакції (визнання, подяки) витраченим зусиллям. Проте, здатність до саморозвитку і самоактуалізації (як і будь-яке стійке новоутворення) розвиваються під впливом переживання успіху від їх реалізації. А переживання успіху з необхідністю включає і визнання (відчуття) «авторства» щодо власних особистісних змін, щодо прийнятих рішень, проголошених думок. Можливо, «невдячну» упевненість учня (а часто і оточуючих) в тому, що «він сам себе зробив», слід вважати позитивним результатом фасилітації, який відображає зростаючу упевненість вихованця у власних силах, налаштованість на власну активність, свободоздатність, автономність і т.і.? Що ж до «нагороди» педагога, то вона — у власному («нечутному») розумінні того, що завдяки його зусиллям ці зміни почалися. Можливо, тут доречним буде говорити про різні рівні особистої зрілості педагога (різних рівнях самоактуалізації, різній якості самосвідомості), які виражаються в тому, яка позиція уявляється найбільш важливою, вершинною в контексті життєвого сенсу: «Що я можу зробити», чи «Головне, щоб справу було зроблено».

Принцип альтруїзму у фасилітаційній взаємодії передбачає також здатність і уміння педагога «ділитися» своєю педагогічною позицією з іншими фасилітаторами (не обов'язково членами даної академгрупи) [5]. Фасилітаційна взаємодія є полісуб'єктною — до неї можуть бути залучені не тільки куратор і студенти, але і їх сім'ї, і адміністрація. Головне, щоб ця участь здійснювалася в двосторонньому режимі, ключовою ознакою якого є визнана і безумовно прийнята куратором можливість «чужого» особистого вибору об'єму, способів, термінів участі. Наш досвід свідчить про те, що настанови щодо зовнішньої допомоги у досить великої частки педагогів мають односторонній, суб'єкт-об'єктний характер.



8. ПРИНЦИП САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ

Через детермінуючу значущість індивідуальної особистої позиції учасників фасилітаційна взаємодія є надситуативною, вона перевищує вимоги стандартної навчальної ситуації, «виходить за межі соціально регламентованих або стереотипних форм взаємодії» [32] між студентом і викладачем, між учнем і вчителем, між куратором і вихованцем. Педагог (куратор, вчитель, викладач) постає перед молодою людиною не як педагог взагалі, а як конкретний актуальний носій вимог соціальної ситуації розвитку, тобто його вплив на молодшу людину носить індивідуально-специфічний характер. Індивідуально-специфічний вплив, через який реалізуються процеси міжсуб'єктного віддзеркалення у фасилітаційній взаємодії, проявляється в поєднанні двох основних моментів — відбитку однієї людини в іншій своїми «суб'єктними» рисами і дієвості цього відображення: «Працює» не сам по собі досліджувач (вихователь — А. І.), — «працює» його образ в голові досліджуваного (вихованця — А. І.)» [32]. Принцип самопрезентації обумовлює необхідність цілеспрямованого забезпечення особистої актуальності педагога в сприйнятті (суб'єктному віддзеркаленні) вихованця. Реалізація даного принципу потребує від педагога, перш за все:

- самопізнання, самоприйняття і відкритого пред'явлення власної індивідуальності;
- досягнення відчуття гармонії з самим собою, позитивної впевненості у власній цінності як співкомунікатора;
- звільнення від професійно-рольових стереотипів;
- турботи про імідж педагога (з урахуванням іміджевих критеріїв курованого контингенту).

У контексті самопрезентації важливо відзначити ще один аспект фасилітаційної взаємодії. Далеко не завжди молоді особи прагнуть проявити себе позитивними і відповідальними суб'єктами діяльності. Більше того, захищаючи безпечну для них позицію

безвідповідальності, вони демонструють негативну поведінку, відмову від співпраці і т. п. При цьому, концентруючи негативну увагу на юнакові (підтверджуючи очікуваний результат), дорослий (куратор) виступає необхідним елементом поведінкової програми, стає емоційно і поведінково залежним від дій (або бездіяльності) молодої людини. Найкращий спосіб змінити небажану поведінку полягає в тому, щоб «переконливо показати юнакові, що вона (поведінка — А. І.) не дає йому бажаних результатів (тобто, що вона не таврує його за допомогою негативної уваги як поганого), і одночасно зробити все, щоб молода людина перестала себе відчувати ніяково в тих випадках, коли вона відчуває себе хорошою і відповідальною. Це можна зробити, ставши для партнера моделлю, зразком, демонструючи йому, що ви самі відчуваєте і сприймаєте себе хорошим (ою), щасливим (ою) і відповідальним (ою), що ви можете проявляти турботу про самого (у) себе і що вас не можна спровокувати на негативну увагу» [6; 124], тобто демонструючи успішність у зв'язку з автономністю поведінки, незалежністю від негативних проявів спілкування.



9. ПРИНЦИП РОЗДІЛЕНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Надання свободи вибору тому, хто не в змозі визначити «ціну» цього вибору, безглуздо і негуманно. У тих випадках, коли партнер не може усвідомлено і зважено («осмислено») вибирати, або робить вибір із обмеженої (внаслідок фрустрації, нерозвинених навичок прогнозування, групової залежності, тощо) кількості альтернатив, треба розділити з ним відповідальність за зроблений ним вибір. Тим самим забезпечити право на помилку, оборотність помилки. Тобто «підставити дружнє плече», подолати пасивну орієнтацію на певну вдачу. Інструментально даний принцип може бути реалізований через:

- декларацію позиції «Ми»;
- концентрацію позитивної, допомагаючої уваги на собі [6];
- використання техніки опосередкованого інструктажа (наприклад, прихованої інструкції) і т. д.



10. ПРИНЦИП КОНКРЕТНОСТІ

Спілкування (навчання) в режимі фасилітаційної взаємодії не є якимсь єдиним методом, але є сукупністю цінностей, особливою педагогічною філософією. У виборі методичних прийомів організації взаємодії педагог-куратор вільний і за цей вибір він індивідуально відповідає. Визначальним орієнтиром у виборі форм і способів участі куратора у фасилітаційній взаємодії є особливості (вікові, психо-соматичні, функціональних станів і т. п.) конкретного контингенту учасників взаємодії. Умовою повноти і якості інформованості викладача-куратора щодо конкретних особливостей комунікантів, обґрунтованості вживаних технологій стимуляції усвідомленого учіння є уміння фасилітатора формулювати запит профільним фахівцям і адекватно інтерпретувати їх відповіді. Тобто, для успішної роботи куратору необхідно мати спеціальні знання з вікової психології і фізіології (особливо юнацького та підліткового віку), психології спілкування, екстренної психотерапевтичної допомоги, методології і технологій виокремлення, формулювання і планування оптимального вирішення проблем становлення особистості...

Проблема принципів фасилітаційної взаємодії в освітньому процесі фокусує в собі і нові теоретичні підходи до освіти і нові практичні технології організації гуманістичного педагогічного процесу. Реалізація виділених принципів в практиці особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі вимагає спеціальної психологічної підготовки викладачів, перш за все — кураторів, що, у свою чергу, обумовлює необхідність внесення відповідних змін в організацію і зміст

роботи з підвищення професійної кваліфікації викладацького складу ВНЗ, а також розробки і впровадження в освітній процес ВНЗ нових форм роботи з студентами — як у навчальний, так і у позанавчальний час.

Важливим напрямком методологічного і методичного забезпечення роботи викладачів-кураторів в контексті особистісно-орієнтованої освіти є оснащення фахівців відповідними психотехнологіями фасилітаційної взаємодії. До таких технологій, перш за все відносяться технологія короткострокової позитивної психотерапії та технологія актуалізаційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

2.2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія — методологічна і технологічна основа комунікування куратора і студентів

2.2.1. Структурно-функціональна модель технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії

СУБ'ЄКТНІСТЬ — це здатність людини усвідомлювати себе носієм знань, волі, відносин, робити усвідомлений вибір у системі соціальних відносин, усвідомлювати свої дії і життя. Така здатність не дається природою, вона здобувається в ході соціально-психологічного розвитку і виховується цілеспрямовано.

Взаємодія куратора (викладача, адміністратора...) зі студентом в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти — це взаємодія двох суб'єктів, двох різних внутрішніх світів, протиріччя між якими невичерпні через розбіжності в статі, вікові, життєвому досвіді, спадковості, життєвому середовищі, темпах розвитку, суспільному положенні, не говорячи вже про те, що ролі в такій взаємодії теж різні: в одного — роль ведучого, в іншого — відомого. І це означає, як відзначає Н. Є. Щуркова [44], що фахівець завжди знаходиться



перед вибором двох альтернативних шляхів організації співробітництва:

- або підкорити індивідуальну автономність, пропонуючи молодій людині додержуватися твердих соціальних норм, і через їх пряме засвоєння і трансляцію сприйняти культуру суспільства;
- або ініціювати активність молодого людини, надаючи їй індивідуальну волю в рамках «коридору культури», відкриваючи в її досвіді віяло різноманітних моделей життєвого вибору і сприяючи її соціокультурному вибору.

Результатом другого шляху стає розвиток особистості, як суб'єкта власної діяльності і свого життя, особистості, здатної будувати життя, гідне людини.

Принцип суб'єктності як методологічна основа спілкування в режимі «дружності», в режимі фасилітаційної взаємодії, пропонує куратору в роботі з молодими людьми враховувати їх **потенційні можливості стати суб'єктами діяльності, поведінки, відносин, волі, світогляду.**

Організуючи взаємодію з молодими людьми, фахівець спрямовує свою увагу не на негайне перетворення небажаної поведінки в бажану, а на перетворення партнера з спілкування в суб'єкта, який усвідомлює свій вчинок зараз і тут, на формування його здатності до самостійного вибору і саморегуляції.

Суб'єкт-суб'єктні відносини – це обопільне визнання цінності один одного, це відносини, що народжують доброзичливість, увагу та повагу. Головним регулятором такого роду відносин виступає не зовнішнє примушування, а вільний моральний вибір. Такого роду відносини пропонують сучасному педагогу, психологу, спеціалісту з соціальної роботи, куратору нові професійні позиції стосовно представників цільової когорти, змінюючи весь зміст і весь характер соціально-виховної і навчальної роботи, яка постає як взаємодія суб'єктів, і

у процесі якої відбувається взаємна трансляція «я» суб'єктів спілкування.

Спілкування в режимі фасилітативної взаємодії – це продуктивне спілкування. Його результатом є емоційно-змістове збагачення двох сторін, обох учасників спілкування. Але таке збагачення можливе, якщо куратор (педагог, психолог, соціальний працівник), займаючи позицію суб'єкта, відноситься і до молодшої людини, як до суб'єкта. В чому це виражається?

ЕМПАТІЯ — (від англ. empathy — співчуття, співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого) — здатність людини емоційно відзиватися на переживання інших людей, розуміти їхні думки і почуття без активного втручання — з метою надання дійової допомоги. Емпатія — основа співробітництва і суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

По-перше, це повага до внутрішнього світу молодшої людини, визнання її вільної суб'єктивної волі, права на незгоду і на вибір поведінки.

По-друге, це інтерес до світу студента і причетність до його стану, співпереживання його успіху і неуспіху разом з *емпатією* до нього.

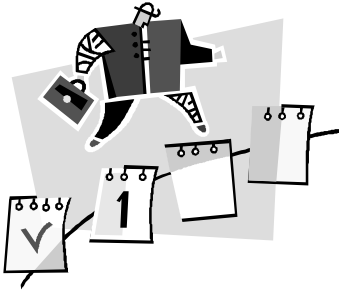
По-третє, це сприйняття індивідуальності того, з ким спілкуєшся, як цінності з усіма тільки йому властивими якостями і властивостями.

Основною передумовою суб'єкт-суб'єктної взаємодії є вміння бачити і чути іншу людину, чи, як відзначає відомий пітерський педагог Є. М. Ільїн,

вміння на практиці користатися дієсловами особистісного підходу: **«Любити! Розуміти! Приймати! Співчувати! Допомогати!»** (цит. за [38]).

Обговорювані положення складають основу психолого-педагогічної технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка зараз активно розробляється і впроваджується в освітню практику [1, 33, 45, 21 та ін.]. Ця технологія має значні можливості і в практиці роботи куратора в контексті формування гуманітарного середовища вищого навчального закладу.

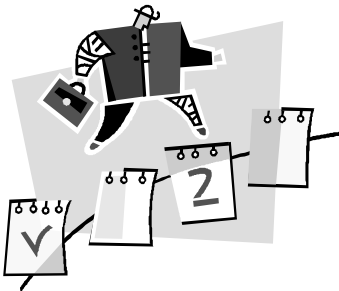
ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ФУНКЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ



ВІДКРИТТЯ

Практично суб'єкт-суб'єктна взаємодія між її учасниками забезпечується реалізацією специфічних функцій педагогічного спілкування: «відкриття», «співучасті», «піднесення».

«Відкриття» партнера (студента) на спілкування — вихідна функція. Вона дозволяє розбудити бажання взаємодіяти, створити комфортні умови для взаємодії, зняти страх, психологічну закріпаченість, підвищити впевненість співрозмовника в собі, дати йому можливість переконатися в позитивному ставленні педагога до нього. Виходячи з того факту, що куратор повинен працювати зі складним (фрустрованим, скептично налаштованим і т.і.) контингентом, часто в умовах дефіциту часу на активне спілкування, або в умовах психогенної ситуації, вміння оперативно «відкрити» партнера, налаштувати його на довірчий контакт стає ключовим в структурі професійної компетентності.

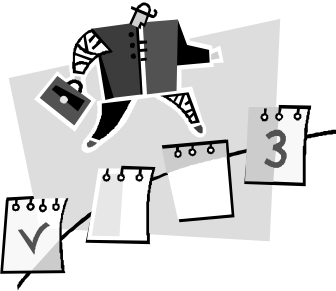


СПІВУЧАСТЬ

Друга функція суб'єкт-суб'єктного спілкування — «співучасть» — покликана підтримувати взаємний контакт протягом усього процесу спілкування, допомогти партнеру подолати труднощі, підтримати його, схвалюючи і стимулюючи активний прояв властивих тільки йому особистісних якостей. Дана функція відіграє центральну роль в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Через співучасть педагогу (куратору) вдається створити

умови для реалізації потенційних можливостей молоді людини як суб'єкта діяльності. Вона забезпечує ефективну трансляцію одного «Я» іншому «Я».

З точки зору технології, співучасть — це інструментальна підтримка активної взаємодії протягом процесу комунікації.



ПІДНЕСЕННЯ

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА — це зворотні соціальні впливи, одержуючи які суб'єкт відчуває задоволення від власного поведіння в конкретній ситуації, унаслідок чого виникає мотивація до повторення (закріплення) відповідних поведінкових реакцій.

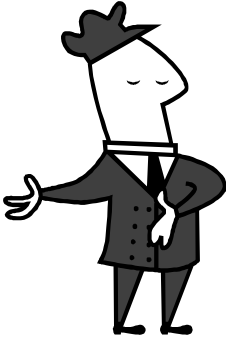
Неможливо уявити суб'єкт-суб'єктне педагогічне спілкування без реалізації третьої функції — «**піднесення**».

Мова йде про піднесення того, з ким працюємо, у власних очах і в очах оточуючих його людей: колег, одногрупників, викладачів, адміністраторів, батьків, співробітників. «Піднесення» у фасилітаційній взаємодії розуміється не як завищена оцінка, а як **стимулювання ціннісних новоутворень**. Підносити — значить сприяти здійсненню молодим чоловіком найвищого, на що він поки що здатний: бути сміливішим, більш милосердним, добрішим, активнішим, більш критичним, відповідальним, впевненим, більш незалежним і т.і.

З точки зору психології впливу, комунікативна функція піднесення співвідноситься з *соціальною підтримкою*.

Реалізація специфічних функцій педагогічного спілкування забезпечується практичними професійними вміннями педагога (куратора, тренера, спеціаліста з соціальної роботи), серед яких є такі, що властиві індивідуальному, конкретному фахівцю, і такі, що мають більш

загальний характер, без яких названі функції професійно не можуть бути виконані. Назвемо деякі основні з тих умінь:



ВІДКРИТТЯ на спілкування фахівець робить, по-перше, за допомогою свого пластичного образу. Пластична поза, прийнята людиною під час спілкування, містить у собі велику кількість інформації про те, які її настанови щодо спілкування, у якому стані вона знаходиться, налагоджена вона на спілкування, чи це для неї формальний акт діяльності, чи щира вона у тому, про що говорить і т.і. За допомогою пластичної мови передається від 55 % до 80 % інформації, яка, як правило, інтерпретується автоматично.



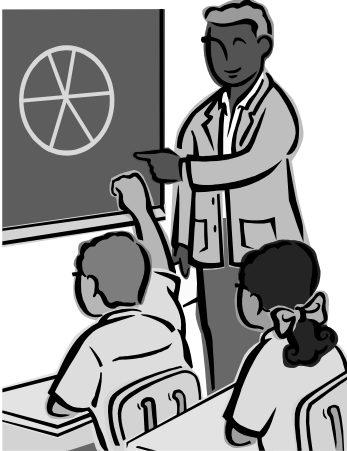
Наприклад, людина приймає позу «лева» (руки розставлені ширше пліч і спираються на стіл), «войовничого півня» (руки за спиною і зімкнуті в зап'ятках, одна нога ледь попереду іншої), «подвійного замка» (людина сидить на стільці, схрестивши руки і ноги, відкинувшись назад на спинку стільця, ходить аудиторією, притиснувши до грудей журнал чи конспект), тощо. Зазвичай людина обирає стиль спілкування в залежності від прийнятої нею пози. Відповідно, і партнер зі спілкування реагує на свого «візаві» у зв'язку з його виглядом і позою. Вищеописані пози відносяться до «закритих», вони на рівні підсвідомості активізують захисні механізми особистості й істотно (а іноді і цілком) порушують взаємодію. Відкриття — це специфічна функція, властива тільки особистісно-зорієнтованому суб'єкт-суб'єктному спілкуванню.

Відкриваючи партнерів до спілкування, необхідно подумати і про зовнішній вигляд, наприклад — одяг. Одяг має набагато більше значення, ніж педагоги звикли вважати. Можливо орієнтуватися на три критерії «правильного» одягу педагога: він повинен відповідати

ІДЕНТИФІКАЦІЯ — механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, перенесення себе в значеннєве поле, простір, обставини іншої людини чи групи людей. Процес ототожнення себе з партнером по спілкуванню.

стісного простору, як виклик, як зазіхання на його інтереси, його територію. Тому надмірне скорочення дистанції (ближче 70 см) діє або гнітюче, або дратує. Таким же чином впливає на сидячого людина, яка стоїть, або «нависає» « над ним, або людина, яка удається до тактильного контакту, небажаного для співрозмовника.

Соціальний бар'єр може виникати унаслідок жорсткого відстоювання соціальної ролі одним з учасників спілкування (начальника стосовно підлеглих, адміністратора відносно студентів, учителя щодо учнів, дорослого стосовно дітей і т. д.). Ідентифікація ж соціальних ролей відбувається не тільки в процесі аналізу



поведінки суб'єкта, але й при аналізі стилю спілкування, який ним обирається.

Друга група умінь, що забезпечує «відкриття» на спілкування, пов'язана з усуненням ряду «бар'єрів» (фізичного, соціального, термінологічного).

Надмірна фізична наближеність сприймається партнером зі спілкування як своєрідне вторгнення до його особи-

тисного простору, як виклик, як зазіхання на його інтереси, його територію. Тому надмірне скорочення дистанції (ближче 70 см) діє або гнітюче, або дратує. Таким же чином впливає на сидячого людина, яка стоїть, або «нависає» « над ним, або людина, яка удається до тактильного контакту, небажаного для співрозмовника.

Соціальний бар'єр може виникати унаслідок жорсткого відстоювання соціальної ролі одним з учасників спілкування (начальника стосовно підлеглих, адміністратора відносно студентів, учителя щодо учнів, дорослого стосовно дітей і т. д.). Ідентифікація ж соціальних ролей відбувається не тільки в процесі аналізу поведінки суб'єкта, але й при аналізі стилю спілкування, який ним обирається.

Термінологічний бар'єр також досить розповсюджений, і виникає він через те, що фахівець (куратор, викладач, адміністратор) має більш глибокі наукові знання в порівнянні з слухачами. Він з легкістю оперує науковими поняттями, що не відомі і не зрозумілі аудиторії. Якщо не дається пояснень новим термінам, то співрозмовники, не бажаючи виявляти своє неучтво, замикаються, уникають спілкування.

КАТЕГОРИЧНІ СУДЖЕННЯ — форма висловлювань, котрі дають зрозуміти партнеру, що, той, хто говорить, вважає свою думку «істиною в останній інстанції». Наприклад: «Безсумнівно...», «Усім ясно, що ...», «Ні, це не так ...», «Дурниці!»... Зазвичай категоричні судження призводять до порушення діалогу, викликаючи в співрозмовника роздратування, протидію.

«Відкриттю» у процесі спілкування сприяє вихід спеціаліста на особистий контакт з партнерами через різноманітні канали сприйняття — аудіальний, візуальний, тактильний, вербальний, предметно-дійовий. Куратор, як компетентний спеціаліст з соціально-виховної роботи, повинен володіти уміннями спілкуватись по кожному з цих каналів, аби дати можливість кожній молодій людині обирати той канал, котрий є для неї найбільш прийнятним.

Практична реалізація функції «СПІВУЧАСТІ» в процесі спілкування починається з демонстрації зацікавленості та прихильності за допомогою пластико-мімічної виразності. Досить провести невелику вправу, щоб відчутти значущість цієї операції. Її суть зводиться до наступного: входячи до аудиторії, постаратися невербальними засобами виразити свою прихильність до всіх присутніх: посмішка, легкий діагональний уклін голови, кілька кроків назустріч аудиторії, напівзігнуті руки з розкритими долонями...

Виражаючи «співучасть», необхідно зуміти виявити інтерес до партнера. Для цього потрібно навчитися чути співрозмовника, тобто виявляти зміст сказаного і не спотворювати трансльовану інформацію, а також навчитися задавати питання і не висловлювати *категоричні судження* відкритого оцінного плану.

Виявляючи «співучасть», куратор завжди повинен бути готовий прийти на допомогу своїм партнерам, але спочатку цю допомогу необхідно правильно запропонувати, не нав'язуючи її. Парадигми пропозицій можуть бути різними, від: «Давай допоможу...» до: «Дозволь мені тобі допомогти...», чи: «Я був би радий, якби ти дозволив

мені...(називається дія)». Зрозуміло, що в останньому випадку згода на допомогу не матиме відтінку приниження, а це для невротизованих, або агресивно налаштованих натур має велике значення.



Функція «ПІДНЕСЕННЯ» в процесі спілкування також технологічно забезпечується низкою операцій. У першу чергу, це позитивне підкріплення (наприклад, публічне виголошення достоїнств людини згідно з парадигмою «Ти такий...», «У тебе такі...»). Здійснюючи піднесення партнера, фахівець сам звертається до нього за допомогою. Парадигми прохання про допомогу також можуть бути різними:

- «Дай...», «Допоможи...»;
- «Дай, будь ласка...», «Допоможи, будь ласка...»;
- «Не міг би ти мені дати...», «Не міг би ти мені допомогти...»;
- «Я був би щасливий, якби...»

Ще одна операція, яка забезпечує «піднесення» – авансування успішної діяльності. Дана операція допомагає молодій людині перебороти страх щодо майбутньої діяльності, повірити в себе й у свої сили, повніше розкритися, оскільки, роблячи авансування, куратор (викладач) допомагає створенню сприятливої атмосфери, у якій буде відбуватися діяльність («Саме в тебе вийде», «Так, потрібна сила волі — така, як у тебе ...»).

ФУНКЦІОНАЛЬНО-РІВНЕВА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Відомо, що спілкування – багаторівневий процес. І чим більше рівнів комунікації задіяно в контакті, тим він ефективніше.



У фасилітаційній технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії ми виділяємо наступні рівні комунікації, на яких реалізуються зазначені вище функції спілкування:

- **1 рівень** — «рівень зовнішнього пластичного образу». Це рівень невербальної комунікації (міміка, жести, зовнішність...) Загально-відомо, що сприйняття невербальних сигналів істотно впливає на ефективність контакту. Неадекватна міміка (суворий, роздратований чи тужливий вираз обличчя і т.і.), загрозові чи «скуті» пози, деякі особливості зовнішнього вигляду педагога (викладача, куратора) на рівні підсвідомості можуть зруйнувати взаємодію з молодшою людиною, переорієнтувати її зі змісту спілкування на оборону, і ні про яке співробітництво говорити не прийдеться.
- **2 рівень** — умовно ми його позначили як «контекстний», або «налаштувальний». Реалізуючи спілкування на цьому рівні, фахівець дає зрозуміти партнеру, що він у партнерові зацікавлений як у людині. Причому, це прийняття і зацікавленість повинні бути не декларативними, а доведені в самому стилі, формах, способах взаємодії, що їх застосовує спеціаліст.
- **3 рівень** — «стилістичний». Це прийоми і техніки вербального пред'явлення інформації, націлені насамперед, на формування *атракції* — через використання певних мовних форм, які оформлюють етику й етикет спілкування.

Атракція — позитивне емоційне забарвлення між особистісних відносин, яке викликає симпатію, приязнь, відчуття прихильності до іншої людини (партнера з спілкування).

Розподіл у технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії деяких психотехнічних прийомів, які забезпечують роботу з молоддю в режимі фасилітації, можна представити у вигляді таблиці:

| Рівні реалізації функцій | Функції | | |
|--------------------------|---|---|---|
| | Відкриття | Співучасть | Піднесення |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Дзеркало відносин»; ▪ «Відкрити замки»; ▪ «Просторова організація контакту»; ▪ «Ідентифікація зовнішнього стилю». | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Сфінкс» («Діагональ спілкування») ▪ «Віддзеркалювання жестів»; ▪ «Підстроювання» ▪ «Ідентифікація зовнішнього стилю». | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Склянка» (дотримання особистого простору); ▪ «Підтримка»; ▪ «Предметна фіксація досягнень»; ▪ «Ідентифікація зовнішнього стилю» |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Зате» (настроювання і трансляція прийняття); ▪ «Амбівалентність якостей»; ▪ «Я – повідомлення». | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Ти – повідомлення»; ▪ рефлексивне і емпатичне слухання; ▪ «Природні наслідки». | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Авансування»; ▪ «Негатив як позитив»; ▪ «Добрі найменування»; ▪ «Ситуація успіху». |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Я – повідомлення»; ▪ «Позитивний буфер»; ▪ «Виклик модальностей»; ▪ «Позитивне формулювання вимог». | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Пряме запрошення»; ▪ «Декларація»; ▪ «Ми – позиції»; ▪ «Зовнішня альтернатива»; ▪ «Інформаційний баланс». | <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Золоті слова»; ▪ «Визначені формулювання»; ▪ «Дзвоник» (констатація досягнень); ▪ «Ні». |

ДИВЕРГЕНТНІСТЬ, або варіативність мислення — це здатність створювати нові різноманітні ідеї. Дивергентне мислення — це роздуми „навколо проблеми”, пошук і знаходження несподіваних, незвичайних, нестандартних рішень.

АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА (від англ. assert — затверджувати, захищати (свої права), відстоювати) — поведінка, при якій людина знає, чого вона хоче і чого не хоче, і може це чітко сформулювати — без страху, непевності, напруги й агресії. Людина що чинить асертивно, не діє на шкоду кому-небудь, поважаючи права інших, але і не дозволяє «вити із

Оперативне й адекватне використання зазначених прийомів потребує від спеціаліста таких якостей, як *дивергентність мислення*, гнучкість і варіативність поведінкових реакцій. Але, головне, застосовуючи дану техніку взаємодії, куратор дає молодій людині новий досвід ефективної поведінки. Не авторитарної, а підвищуючої, творчої, гідної — *асертивної*. Таким чином, технологічно забезпечуючи суб'єктну позицію учасників освітнього процесу, ми навчаємо їх, у рамках реальної взаємодії, креативним способам життєдіяльності, самостійності і відповідальності у прийнятті рішень щодо своєї освіти, щодо свого і життя.

Слід зазначити, що представлена таблиця-модель є відкритою за змістом. Куратор (адміністратор, соціальний працівник, психолог, педагог, інший фахівець) може самостійно доповнювати її новими прийомами і техніками. Головне – дотримуватись *принципу єдності трьох функцій спілкування і трьох рівнів їх реалізації*.

За цієї умови дійсно можна розкріпачити партнера (клієнта, вихованця), створити базову емоційну готовність до вільного відкритого поводження і засвоєння навичок самостійної відповідальної поведінки.

Опис прийомів, зазначених в моделі-таблиці – відомих, розроблених чи модифікованих авторами, міститься в наступному розділі посібника.

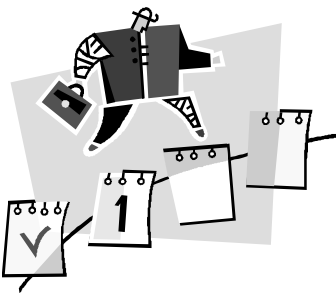
КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ — міжгалузеві знання, вміння, здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різноманітних професійних спільнотах та з різним оточенням; — загальна здатність людини мобілізувати у ході професійної діяльності надбані знання та уміння, а також використовувати узагальнені способи виконання професійно-необхідних дій.

На основі даної моделі розроблена карта методичного контролю готовності спеціалістів до суб'єкт-суб'єктного спілкування (див. Додаток). На карті представлені показники комунікативної діяльності, що забезпечують (+) і руйнують (–) суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Користуючись нею, як опорою для стандартизованого спостереження, адміністрація, психолог, керівник проекту, супервізор можуть оцінити якість і динаміку формування найважливішого елемента професійної підготовки (*ключової компетентності*) спеціаліста-комунікатора — його готовності до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

2.2.2. Опис основних психотехнічних прийомів технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії

РІВЕНЬ ЗОВНІШНЬОГО ПЛАСТИЧНОГО ОБРАЗУ

«Дзеркало відносин» («Тримати посмішку»)



Добра посмішка, м'який, приємний вираз обличчя практично завжди забезпечують комфортну атмосферу спілкування, сприяючи встановленню довірчого контакту. Навіть дуже напружена, перелякана людина розслабляється, вбачивши щиру, доброзичливу посмішку на обличчі партнера.

На думку В. Н. Левицького [23] психологічний механізм дії цього прийому полягає в наступному:

Споконвіку з доброю посмішкою на людину дивляться ті, хто до неї добре ставляться, від кого не може надходити зло, небезпека. Дивлячись на всміхнене обличчя співрозмовника, людина підсвідомо інтерпретує його вираз як сигнал: «Я — друг!». Від друга не може виходити загроза. Потреба в безпеці, у почутті захищеності — одна з базових потреб особистості. Чим доросліша людина, тим ця потреба стає все більш і більш актуальною. Невдоволення потреба в безпеці є джерелом тривоги, страхів, агресії, депресивних станів та інших більш менш виражених функціональних психічних розладів [17, 18, 28 та ін.]. Ситуація, в якій фрустрована потреба отримує хоч якесь задоволення, однозначно викликає у людини позитивний емоціональний відгук. А до джерела задовольняючих сигналів (в даному випадку — до того, від кого надходить сигнал: «Я — друг») формується позитивне ставлення, людина відкривається для контакту.

Слід зауважити, що прийом «Дзеркало відносин» працює на рівні підсвідомості і тому є досить ефективним навіть в складних конфліктних або емоційно невизначних ситуаціях.

Хоч прийом є вельми простим у виконанні, в стандартних шкільних ситуаціях педагоги його використовують невиправдано рідко. Навіть ті, хто знає про вплив міміки на продуктивність контакту, «забувають» про необхідність контролювати свій вираз обличчя. На наш погляд, уміння «тримати посмішку» повинно стати невід'ємною професійною ознакою ефективного вчителя.

Можливо, на тій стіні, яка міститься позаду учнів і до якої звернене обличчя вчителя, варто розташувати велике дзеркало. Щоб педагог періодично коректував власний вираз обличчя, а загалом і свій емоційний стан.

«Розкрити замки»

Пластична поза, яку людина приймає в процесі спілкування, вміщує немало інформації про те, чи налаштована людина на спілкування,

в якому емоційному стані вона перебуває, наскільки щира в своїх словах, як ставиться до співрозмовника і т.і. Відомо, що за допомогою «мови рухів» тіла транслюється від 55 % до 80 % значущої для партнера інформації. Більшість людей цю інформацію сприймають і інтерпретують автоматично.

Наша поза відображує наші почуття і настанови. Вірною є і зворотна закономірність: людина обирає стиль спілкування залежно від прийнятої пози. А партнер зі спілкування відповідно реагує на свого «візаві» у зв'язку з його виглядом і позою.

Серед поз, що істотно впливають на продуктивність спілкування, психологи виділяють відкриті і закриті пози. Наприклад: людина сидить на стільці, схрестивши руки і ноги, відкинувшись на спинку стільця; ходить аудиторією, притиснувши до грудей журнал або конспект; ховається за кафедрою і т.і. Всім своїм виглядом такий суб'єкт сигналізує: «Закрито!», «Я захищаюся!». Подібні пози на рівні підсвідомості активізують у партнера захисні механізми і значно утруднюють (а іноді і повністю блокують) дружню взаємодію. У протилежність закритим відкриті пози сприяють розкріпаченню партнера, налаштовують його на вільне, довірче спілкування. Відкриті пози сприймаються як свідоцтво психологічної відвертості, бажання продуктивно спілкуватися. Вони виявляються в неперехрещених і незамкнених позиціях рук і ніг.

«Розкрити замки» — означає прийняти відкриту позу. Наприклад: руки опущені удовж тулуба або трохи зігнуті в ліктях, долоні розтиснуті і злегка розгорнені до співрозмовника, постать дещо нахилена вперед, одна нога трохи попереду, жести плавні, мелодійні. Така поза ніби сповіщає партнера: «Я відкритий перед тобою, я не сиджу у засідці і готовий спілкуватися щиро». Як правило, такий сигнал зумовлює аналогічну реакцію у відповідь. В основі дії цього психотехнічного прийому лежить принцип психофізичного паралелізму або аналоговий принцип, який полягає в тому, що психічне відображується у фізичному і навпаки [24].



«Просторова організація контакту»

Використання прийому «просторова організація контакту» вимагає попередньої підготовки.

Налаштовуючи дітей на той або інший вид діяльності, прагнучи привернути їх увагу до своїх слів, педагоги часто використовують одні і ті ж самі звичні способи: постукування указкою, оклики: «Подивіться на мене!», «Оберніться до дошки!», «Тиша в класі!» тощо. У міру звикання школярів посилюється гучність сигналу, подовжуються його словесні аранжировки. Все це незмінно приводить до збільшення часу сигналізації, прикрого відволікання на здавалося б неминучі виховні репліки. При цьому обов'язково порушується хід викладання матеріалу (і хід думки), виникає дефіцит часу.

Знання механізму умовного рефлексу дозволяє вирішити цю проблему. Починаючи працювати з класом, педагог може витратити деякий, не дуже великий, час на вироблення у школярів певних умовних рефлексів, пов'язаних із закріпленням реакції учнів на виокремлене місцерозташування учителя в аудиторії. У шкільному житті завжди віднайдуться ситуації, коли:

- або потрібно повідомити клас про щось важливе, цікаве — таке, про що повинні і хочуть почути всі,
- або необхідно висловити осуд,
- або прийшов час пожартувати, скинути напругу.

Саме ці ситуації і використовуються для вироблення умовних рефлексів, які забезпечують фіксацію уваги на вчителі:

Обираємо певні точки (А, В, С) на підлозі аудиторії і повідомляємо про щось важливе, лише стоячи, наприклад, на точці А. Розповідаємо веселу історію або анекдот, тільки розташувшись на точці С. Повідомляємо про своє незадоволення, сваримося і т. п., тільки знаходячись в точці В. Після декількох проб (тренувань) у групи виникає умовний рефлекс — учні звично насторожуються і перестають відволікатися, щойно вчитель переміщується на точку А. І немає необхідності переривати свою розповідь репліками типу: «Послухайте мене!», «Поверніть голови!», «Будьте уважні!»

тощо. Відчувши, що діти втомилися, їх увага «пливе», вчитель переміщується на точку С. І навіть якщо немає можливості перепочити і повеселитися, на рівні підсвідомості у учнів виникнуть позитивні емоції, вони дещо розслаблюються і контакт з вчителем буде продовжено з більшою віддачею. При цьому змістова нитка спілкування не урветься.

Як було сказано, вироблення умовного рефлексу потребує деяких витрат часу: щоб ланцюжок «стимул-реакція» сформувався і закріпився, необхідно повторити відповідну ситуацію кілька разів підряд. Проте, ці витрати часу з надлишком відшкодуються економією навчального часу і емоцій в подальшій роботі.

«Сфінкс» («Діагональ спілкування»)

Щоб відчути цей прийом, можна провести невеличкий експеримент:

Запропонуйте двом своїм знайомим (двом студентам, якщо ви викладач, або двом учасникам групи, якщо ви тренер) обмінятися декількома репліками на нейтральну тему. Наприклад: «Весна», «Атмосфера». Зверніть увагу на те, які пози приймають ті, що говорять, під час діалогу. Швидше за все, це будуть «вертикальні» пози — спина пряма і спирається на спинку стільця, постать злегка відвернута від співрозмовника, погляд відчужено-блукаючий або спрямований догори-вбік, руки «в замку». Видно, що тема розмови людину не дуже хвилює, просто з поваги до партнера вона промовляє якісь фрази. Контакт здійснюється формально.

По тому запропонуйте учасникам обговорити яку-небудь актуальну саме для них тему. Як зміняться їх пози? — Погляд фіксований на обличчі співрозмовника, тулуб злегка нахилений і розгорнений до партнера. Співрозмовники ніби тягнуться один до одного, відображуючи позою інтерес і увагу. Такі пози інколи називають «діагональними» на відміну від «вертикальних». Як вже зазначалося, людина зазвичай реалізує той стиль спілкування, який співвідноситься з



прийнятою позою. Тобто, якщо зумовити «діагональну» позу співрозмовника, це на рівні підсвідомості налаштує його на співучасне спілкування, на взаємодію з партнером.

А в яких позах звичайно сидять учні на уроках? Особливо показовою в цьому плані є стандартна поза молодших школярів: спина пряма, руки складені одна на одну перед собою. Класична закрита вертикальна поза! Що легше робити, перебуваючи в даній позі — прислухатися до вчителя, або, лише трохи скосивши око, спостерігати за мухою на вікні? Сама поза «виштовхує» дитину із співучасного контакту з учителем.

Як альтернативу можна запропонувати більш конструктивний варіант робочої пози — відкриту позу, яка нагадує сфінкса: руки від ліктя лежать на парті і спрямовані до вчителя, так би мовити, жестово окреслюючи і «захищаючи» від зовнішніх перешкод канал сприйняття, який іде від учня до педагога. При цьому корпус школяра сам собою злегка нахиляється вперед, утворюючи «діагональ спілкування».

У практиці менеджменту прийом «Діагональ спілкування» рекомендують використовувати під час проведення ділових переговорів — для того, щоб створити співучасний настрій у партнера і, тим самим, підвищити результативність зустрічі. Для того, щоб змусити партнера прийняти необхідну позу, використовують різні прийоми: поверхню столу переговорів роблять трохи нижче звичайного, розташовують на ній невеликі предмети, що привертають увагу (незвичайну ручку, оригінальне преспап'є, стикер-блок з красивим пейзажем...), лист з обговорюваним ескізом зміщують трохи ближче до ведучого і ін. Все залежить від фантазії і професіоналізму особи, зацікавленої в тому, щоб її інформація була сприйнята і засвоєна слухачами повноцінно.

«Віддзеркалювання жестів»

Відомо, що коли співрозмовники спілкуються довірчо, з цікавістю, то вони мимоволі повторюють пози і жести один одного. В той же час, прийняття поз, які відрізняються, є додатковою перешкодою в досягненні взаєморозуміння. Тому, людині, яка прагне досягти прихильності і уваги партнера, рекомендується дзеркально відображувати пози (жести) співрозмовника, якщо вони дружні або нейтральні. А педагогу, який бажає добитися активного зацікавленого ставлення учнів до роботи, варто спеціально організувати таке «віддзеркалення»: змусити учнів приймати певні пози (виконувати певні жести) і при цьому самому ж їх відображувати.

Наприклад, запропонувавши узяти в руки лінійку або атлас, вчитель сам бере їх тим же жестом, що і учні. Почавши робити розминку, обов'язково «відображує» її. Попросивши дістати з портфеля фломастери, також дістає їх зі своєї сумки.

Зустрівшись з «закритими», недружніми позами, жестами, слід відволікти співрозмовника від них. Наприклад, якщо учень схрестив руки, або тримає їх в кишенях, або розмаує стислим кулаком тощо, терміново треба дати йому до рук який-небудь предмет (не сигарету!). Це відверне співрозмовника від «неспівучасних» невербальних проявів і дасть можливість організувати позитивне віддзеркалювання.

«Підстроювання ритму»

Співучасне спілкування — це спілкування в конгруентній позиції. «Бути конгруентним — означає бути рівним партнеру, бути залученим, співзвучним йому, бути співчасним того таїнства, яке називається спілкуванням»[43; 45]. Психологи відзначають, що конгруентного співрозмовника краще розуміють, з ним частіше погоджуються, навіть якщо він говорить спірні речі. Конгруентність викликає симпатію, довіру у партнерів на рівні підсвідомості.

Для того, щоб утворити зовнішню конгруентну позицію, необхідно відповідним чином підстроїтися до партнера (партнерів).



Е. Цветков [42а] описує один з алгоритмів психологічного підстроювання до партнера:

1. Віддзеркалювання.
2. Синхронізація ритму (Дія в такому ж ритмі рухів і жестів, що і у партнера).
3. Уподібнення характеристик мови (Використання у власній мові тих же гучності голосу, темпу і інтонацій, що і у партнера).

При роботі з групою, окрім підстроювання «від себе» (вчителя до учнів, викладача до студентів), особливу увагу варто приділити організації підстроювання учнів до вчителя. Іноді може виникнути враження, що «добре організований» клас, який в повній тиші і нерухомості слухає педагога, являє собою прояв успішного підстроювання. У початковій школі таке підстроювання ритму, як правило, виробляється у більшості учнів на етапі адаптації до школи. І лише виражені неспівпадання біоритмічних характеристик учня і вчителя можуть стати перешкодою до сприйняття дитиною повчальних дій педагога. Проте, така «дисциплінарна» синхронізація поведінки пов'язана, перш за все, із зовнішнім придушенням небажаної активності дитини, а не з виробленням навички конгруентної прибудови. І ціною спокійної робочої атмосфери часто стає страх самовираження, відмова від спонтанної пошукової активності, схильність до залежності. Якщо говорити про учінневу взаємодію, то дітей, які активно і без напруги працюють в єдиному темпі з учителем, меншина. Уміння самостійно підстроюватися під заданий ритм роботи у молодших школярів необхідно цілеспрямовано формувати. Одним з ефективних прийомів розвитку такого загальнонавчального уміння є модифікований варіант «графічного диктанту».

Організація співучасної взаємодії з учнями підліткового та юнацького віку більш акцентована на ритмічній організації заняття в цілому. У цьому плані урок доречно розглядати як добре відрежисовану виставу, в якій є зачин, кульмінація і розв'язка, співвіднесені між собою за загальною тривалістю і темпом виконання.

Одним з вельми успішних прийомів узгодження ритму роботи в класі є супровід навчального процесу аудіовізуальними подразниками: помах яскравою указкою, звучання фонові ритмічної музики тощо.

Слід зазначити, що спонукати всіх учнів працювати в єдиному темпі з вчителем неможливо. Психологічне підстроювання цього і не потребує. Головне — домогтися ритмічно узгодженої взаємодії за індивідуально комфортних умов роботи кожного учасника. Великі можливості в цьому плані надає знання і урахування індивідуальних і типологічних ритмічних особливостей вищої нервової діяльності учасників учінневої взаємодії.

Так, відомо, що у зв'язку з пубертатним кризом у підлітків скорочується період активності домінуючого центру кори головного мозку, збільшується латентний період рефлекторних реакцій [35]. Ці зміни проявляються в тому, що школярі не можуть довго утримувати увагу на одному предметі, сповільнюється реакція у відповідь на зовнішні подразники, підлітки не відразу відповідають на питання, не відразу починають виконувати завдання. Підстроювання в даному випадку виявлятиметься в тому, що педагог робить виклад матеріалу подрібненим, чергуючи лекційні блоки (не більше 10–15 хвилин) з інтерактивними формами роботи (обговорення в групах, робота в парах перемінного складу, мозковий штурм і т. п.). Під час відповіді учня не кваплять, дають можливість зорієнтуватися в ситуації і питанні.

Особливо потребують «підстроювання ритму» учні з інертним типом нервової системи. Ці школярі зазнають великих труднощів в ситуаціях:

- коли одночасно пропонуються завдання різноманітні за змістом і способами рішення;
- коли навчальний матеріал викладається в досить високому темпі;
- коли потрібне швидке перемикавання уваги з одного виду діяльності на іншій;
- коли на несподіване запитання потрібна негайна відповідь.



Підстроювання до таких учнів передбачає виконання певних правил організації діяльності:

- не вимагати негайного включення до роботи (оскільки активність у виконанні нового виду завдань у них зростає поступово);
- не вимагати швидкої зміни невдалих дій, формулювань під час усних відповідей, давати час на обдумування;
- не примушувати відповідати новий, тільки що засвоєний матеріал — краще відкласти до наступного разу, давши можливість попрацювати вдома (оскільки у інертних учнів краще розвине на довготривала, ніж короткочасна пам'ять);
- давати можливість довільно організувати свою діяльність.

Інакше проявляють себе в навчальній роботі школярі з рухливим типом нервової системи. Найбільших труднощів такі учні зазнають під час одноманітної монотонної роботи. Їм, на відміну від інертних, властиве будувати свою роботу на відволіканнях. Причому відволікання базуються на спілкуванні — контакти з оточуючими виступають як зовнішні стимулятори мозкової активності. Без цієї додаткової стимуляції учні не можуть довго займатися однією справою (підтримувати домінуючий осередок збудження в корі), оскільки для них характерним є швидке наростання активності нервових процесів і таке ж швидке її згасання.

Сприятливими умовами учбової роботи для рухливих учнів є: часті переходи від одного виду діяльності до іншого, висока різноманітність завдань за змістом, робота в мікрогрупах перемінного складу. Утримати таких партнерів в робочому ритмі можна, забезпечивши якомога частішу їх стимуляцію новими подразниками — питаннями, завданнями, просто пропозицією пересісти на інше місце тощо.

Якщо немає можливості провести психологічне обстеження, визначити індивідуальні особливості вищої нервової діяльності конкретних учнів можна за допомогою спостереження. Характерні поведінкові ознаки досить детально описані в науково-методичній літературі [3, 37 та ін.].

«Стакан» (Збереження особистого простору)

Надмірна фізична близькість звичайно сприймається партнером із спілкування як небажане вторгнення до його особистого простору, як виклик, як посягання на його інтереси, його територію. Миттєво активізуються захисні механізми, у співрозмовника виникає бажання відновити порушену «межу», «виштовхнути» порушника або самому віддалитися від нього. При цьому зміст контакту відходить на другий план, іноді продуктивний контакт просто стає неможливим.

Образно можна уявити собі, що кожен з нас знаходиться в своєрідному «стакані». Діаметр «стакана» (розмір особистого простору) індивідуальний, він залежить від особливостей сприйняття, від функціонального стану, віку, виховання (національно-культурної приналежності) [9]. Психологи пишуть про те, що у представників «південних» народів дистанція міжособистого контакту (радіус «стакана») менше, ніж у «мешканців» півночі.

Надмірне скорочення особистої дистанції (ближче 70 см для нашої культури) діє дратівливо, або пригнічуюче. Таким же чином впливає на того, хто сидить, людина, яка «нависає» над ним, або використовує небажаний для співрозмовника тактильний контакт.

У одній з севастопольських шкіл старшокласників попросили відповісти на питання: «Що ви відчуваєте, коли на уроці до вашої парти підходить вчитель?» Більше 80 % респондентів відзначили негативні переживання: «Чекаю, поки відійде», «Не можу зосередитися», «Напружуюся», «Нервую», «Перестаю писати» і т. п. Близько 15 % хвацько відповіли, що нічого не відчувають, або намагаються не звертати уваги. 5 % не змогли відповісти на питання. Про радість, підтримку або полегшення не заявив ніхто.

Підтримка просторово-особистого суверенітету позитивно сприймається співрозмовником — як така позиція партнера, що є безпечною, не принижує, не пригнічує. Тому ми відносимо цей прийом до технік суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які сприяють піднесенню.

ПОЗИЦІЯ ВІДКРИТОЇ ПАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

— двоє співрозмовників стоять під деяким кутом один відносно другого, ніби утворюючи певний простір, куди безперешкодно можуть увійти ще один або декілька учасників.

Невербальна підтримка може бути подана в мімічній формі (усмішка, підморгування), пластичній (дружній погляд, захоплений помах руки, ніжне погладження, розташування поряд з виступаючим у позиції відкритої парної взаємодії), наочно-дієвій (вручення подарунка, простягання крейди, лінійки і т.і.) — при відповіді у дошки, при виконанні групового завдання.

«Підтримка»

На рівні зовнішнього пластичного образу «підтримка» — це невербальна дія, яка викликає у партнера почуття задоволення тим, що відбувається, або тим, що зроблено, актуалізує відчуття самоцінності. По суті — це позитивне підкріплення досвіду співучасті, взаємодії викладача і студента, учня і вчителя.

«Наочна фіксація досягнень»

Будь-яка подія в нашому житті супроводжується емоційними переживаннями. Чим сильніші емоції, тим міцніше вони пов'язані з ситуацією події, з її атрибутами (обстановка, оточення, погода, звуки, предмети і т. п.).

Проходить час, сама подія залишається у минулому і навіть забувається. Та варто з'явитися в полі нашої уваги якій-небудь значущій деталі, пов'язаній з тією подією, в психіці актуалізуються (знов переживаються) відповідні емоції.

Якщо емоції позитивні, людина знов переживає почуття радості, підйому, задоволення... Коли що-небудь нагадує нам про нашу перемогу, «скорену вершину», ми відчуваємо гордість, впевненість в своїх силах. Ситуація, в якій згадуються і переживаються позитивні емоції, сприймається як бажана. Суб'єкт схильний повторювати психологічно комфортну ситуацію і навіть готовий прикладати до цього зусилля. У подібному настрої учень легше

залучається до рішення нових задач, страх невдачі не гальмує пошукову творчу активність, оскільки перекривається емоціями досягнень.

Якщо ж вихідна ситуація була пов'язана з негативними емоціями (сором, страх, приниження) — людина надалі прагне уникати пов'язаних з нею спогадів, асоційованих як із змістом події, так і з супутніми ознаками.

Педагог-фасилітатор, прагнучи розкріпачити учня, надихнути його, створити відповідний емоційний настрій на роботу, з успіхом може звертатися до минулого досвіду досягнень молодшої особи. Але, чи легко утримати в пам'яті всі досягнення всіх учнів (особливо, якщо вони не пов'язані з предметом, який викладається) і, більше того, в потрібний момент їх пригадати і «пред'явити»? Слід відзначити, що «потрібний момент», це, як правило, ситуація напружена, тривожна або конфліктна, пов'язана з дефіцитом часу на необхідні спогади. Прийом «наочна фіксація досягнень» покликаний допомогти педагогу.

Алгоритм прийому:

1. Будь-яке досягнення, перемога, звершення (навіть малозначуще порівняно з світовою революцією) обов'язково відмічається наочно — сувеніром, грамотою, медаллю, подарунком, дипломом тощо.

Головна вимога цього етапу — предмет повинен бути зафіксований саме як знак перемоги і, перш за все, в свідомості «переможця». Добре, якщо цей предмет міцний, тобто може довго зберегтися не зіпсувавшись. Бажано, щоб «знак перемоги» мав приємні естетичні характеристики — як мінімум був акуратним. Не зашкодить, якщо «знак перемоги» сприймається членами референтної групи нагородженого як престижний об'єкт. У оформленні і функціях предмету-нагороди не повинні міститися натяки на негатив.

Ще одне зауваження — область досягнень, які фіксуються, не обов'язково повинна бути пов'язана з навчальною діяльністю. Адже



мета описуваного прийому — формування впевненості в своїх силах. А діти тривожні і невпевнені, як правило, не мають тих учбових досягнень, які сприяють підвищенню самооцінки і мотивують самостійну пізнавальну активність.

2. «Знак перемоги» розміщується на якому-небудь видному місці. На такому, де його легко відшукати очима і повернути до нього увагу як самого «автора» досягнення, так і оточуючих. Можна розташувати ці знаки на стіні класу. Дошки пошани в шкільних коридорах в цьому плані — не найвдаліше рішення. У робочій обстановці, коли необхідно подолати невпевненість, пасивність, тугу, погані настрої і т. п., педагог звертається до знаку — поглядом, словом. І вихованець «згадує» той емоційний стан, який пов'язаний з ситуацією досягнення. У термінології нейролінгвістичного програмування — це ні що інше, як візуальний якір. У основі дії описуваного прийому лежить механізм рефлекторного закріплення.

Слід зазначити, що візуальний ряд із «знаків перемог» позитивно (піднесено) діє на людину не тільки тоді, коли увага на ньому свідомо фіксується. Навіть якщо думки зайняті іншим, спонтанне споглядання символів особистих досягнень створює позитивний емоційний фон для думок, зусиль, інших переживань, тим самим роблячи людину спокійнішою, впевненішою, більш сприйнятливою, креативною.

У даному контексті цікаво проаналізувати, де знаходяться накопичені кожним з нас «знаки досягнень» — дипломи, атестати, грамоти, сертифікати, подяки, символи любові і вдячності? Чи працюють вони як інструменти спонтанної психотерапії і самопідтримки, або лежать мертвим вантажем, упаковані в папки, в дальні скриньки і т. п.? Можливо, варто дістати їх і відчувти знов ті емоції, що переживали в тому або іншому випадку. І якщо ви знову відчувли гордість, радість, вам стало весело, приємно за себе — сміливо створюйте власну «галерею» знаків досягнень. Хай ваші заслуги продовжують працювати на вас, створюючи емоційну базу для нових звершень.

«Штучне підвищення статусу співрозмовника»

Як було зазначено раніше, функція піднесення в педагогічному спілкуванні покликана підвищити упевненість людини в собі, укріпити відчуття самоповаги, затвердити її високий особистий і соціальний статус.

Підвищуючи статус співрозмовника, ми виявляємо своє ставлення до нього, як до значущого партнера з взаємодії.

В. Шейнов пише, що можна підвищити статус власний і співрозмовника за допомогою зміни форми і розташування крісла або стільця: «Крісло із високою спинкою підвищує статус того, хто сидить в ньому. Не випадково імператори, королі, папи римські, судді сидять на кріслах з високими (до 2,5 м) спинками. Статус піднімає також збільшення ширини крісла та/або довжини його ніжок. Крісло, що крутиться, асоціюється з більшою владою і свободою. Відвідувач відчуває себе менш значущим, якщо його крісло розташоване далеко від столу господаря кабінету. Це відчуття посилюється, якщо замість крісла стоїть стілець, тобто відсутні підлокітники» [43; 7]. Піднімати спинки сидінь в звичайному класі не варто, а ось якщо розташувати сидіння як в амфітеатрі, то ефекту «високої спинки» цілком можна досягти. Стільці з широкими сидіннями і підлокітниками теж можна передбачити під час меблювання аудиторії.

Крісла, що крутяться, доцільно використовувати тільки на спеціальних заняттях, наприклад, в лінгафонному кабінеті: це оптимізує організацію перемінних комунікативних зон і, в той же час, дозволяє учням почувати себе більш активно і вільно на занятті.

Однозначно перешкоджає реалізації функції піднесення віддалене (від партнерів з взаємодії) розташування викладача за довгою широкою кафедрою на підмостках (такими лабораторними столами обладнана більшість хімічних і фізичних кабінетів в школах). З огляду організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії такий «дизайн» робочого місця вчителя виправданий тільки в аудиторіях типу «амфітеатр». У звичайному приміщенні слід довжину «підмостків» обмежити хоч би половиною ширини класу — щоб дати можливість педагогу



спілкуватися з учнями безпосередньо (без кафедрального бар'єру) і не спогорда. При цьому дошка теж не повинна бути за бар'єром — її варто перемістити в протилежну від кафедри сторону.

«Ідентифікація зовнішнього стилю»

Зовнішній вигляд, міміка, жести, одяг педагога повинні відповідати випадку, тобто не суперечити стилю аудиторії і завданням спілкування. Ідентифікація не означає повного збігу, але в деяких випадках зовнішня схожість з партнером в одязі, сленгу і т. д. може сприяти зближенню і встановленню довірчих відносин.

Ідентифікація передбачає певне ототожнення себе з партнером (партнерами) із спілкування. Тобто, ситуація спілкування по всіх параметрах повинна бути для педагога так само зручною або незручною, як і для учнів. Якщо ж стиль кого-небудь з партнерів «випадає» з ситуації, то ця суперечність повинна бути пояснена і прийнята іншими. Про пояснення і прийняття власного стилю педагог піклується сам. А якщо учень не може або не хоче пояснити свою ескападу, це повинен зробити педагог в стилі я-повідомлення, спрямованого на піднесення. Головне в прийомі «ідентифікації» — орієнтація на інших, повага до партнерів. Обов'язкових орієнтирів у виборі зовнішнього стилю не багато. Стиль педагога (і учня) повинен:

- Бути функціональним, тобто відповідати змісту і цілям ситуації спілкування (наприклад, різний одяг для уроку, вечірки або турпоїздки);
- Не принижувати і не ображати партнерів (наприклад, демонстрація зухвалої розкоші, використання фашистської символіки, вживання нецензурних виразів.);
- Не заважати колегам працювати (наприклад: бруд, неприємний запах, шморгання носом...);
- Бути престижним. Про це писав ще А. П. Чехов («У людині все повинно бути прекрасним...»). Для педагога бути престижним — це означає бути прекрасним з точки зору «цільового контингенту». Навіть дуже компетентна, але нецікаво вдягнена з неохайною зачіскою вчителька не сприйматиметься учнями як «поважаний» партнер з суб'єкт-суб'єктної взаємодії. В кращому разі

отримає зневажливо-поблажливе ставлення, несумісне з дійсно партнерською взаємодією.

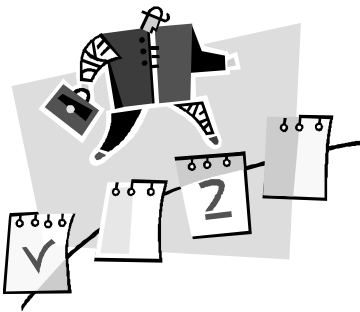
Майже в усіх рекомендаціях з ефективного ділового спілкування є розділи, присвячені ідентифікації зовнішнього стилю (одяг, зачіска, мова, хода...) ініціаторів контакту. А от в освітянській практиці мистецтво самопрезентації як способу ідентифікації із співрозмовниками поки не увійшло до набору ключових компетентностей вчителя школи і викладача ВНЗ.

Слід зазначити, що ідентифікація передбачає терпимість педагога до атрибутів зовнішності учнів. Учні мають право на будь-який вибір, за винятком декількох заборон, згаданих вище. Все, що не ображає почуттів інших і не заважає працювати, є прийнятним.

В цілому, призначення ідентифікації зовнішнього стилю полягає в невербальному інструментуванні «Ми-позиції», позиції спільності основних суб'єктів взаємодії.

У контексті функції відкриття, ідентифікація зовнішнього стилю — це схожість зовнішніх особливостей і престижність, в контексті співучасті — це функціональність і «незаважання», а в контексті піднесення — «неприниження» і повага.

ЗМІСТОВИЙ РІВЕНЬ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ



«Зате» (Урівноваження)

Людина, а дитина особливо, завжди відчуває, з яким настроєм до неї звертається співрозмовник і, відповідно, відкривається для взаємодії або уникає контакту — замикається. Причому таке «емоційне сканування» часто відбувається ще до того, як партнер відкрив рота і почав вимовляти розумні



виховні слова. Наші роздратування, злість, знервованість випереджають вербальну передачу інформації і блокують її сприйняття (і прийняття). Навпаки, аура дружньої прихильності, симпатії, передуючи словам, «відкриває» співрозмовника, настроює його на довірчий контакт, знімає захисні захисні бар'єри сприйняття змісту. Отже, щоб забезпечити ефективно сприйняття своїх слів і не «битися головою об стіну», необхідно транслювати партнерові емоції прийняття.

Проте, кожен знає: у хвилину напруги або конфлікту, коли в свідомості домінують негативні подразники, важко пам'ятати, що перед тобою загалом хороша людина. Коли ти злий, почуття прийняття і навіть елементарної прихильності зникають. Прикинутися в стані фрустрації практично неможливо. Значить, необхідно насправді змінити настрій. Тобто дійсно побачити людину не тільки з негативного боку, а в єдності її негативних і позитивних якостей. І лише врівноваживши своє ставлення до співрозмовника (співрозмовників), можна починати довірчу розмову.

Як це зробити? — Протиставити негативним проявам позитивні характеристики особи: «Неохайний, зате вірші складає», «Прогуляв фізику, зате дуже любить тварин». Не варто намагатися відразу протиставляти негативним якостям прямі антоніми — якщо вас в даний момент вивела з себе неохайність, важко миттєво пригадати, коли співрозмовник був відмінно акуратний. А настроїтися на розмову потрібно швидко. Краще почати урівноваження із зовнішніх характеристик: «Зате у неї очі, як у моєї мами». У міру практики урівноваження даватиметься легше, і тоді можна буде переходити до прямого змістового зіставлення.

У основі прийому «Зате» — налаштування педагога на прийняття молодшої людини у всій її багатогранності, віра у те, що негативні прояви — лише тимчасові показники даного рівня розвитку, а не сутнісні характеристики особистості.

«Амбівалентність якостей»

Часто людина (а юнак, чи підліток — особливо) нервує і злиться через те, що не розуміє, що з ним відбувається [12]. Йому подобається

викладач і, в той же час, він злиться на нього. Він любить себе і, в той же час, ненавидить за нерішучість. І педагога (викладача), який звертається до учня (студента), теж можуть охоплювати суперечливі емоції. Неоднозначність нервує, наперед зумовлюючи негативний емоційний фон спілкування.

Мета прийому «Амбівалентність якостей» — дати зрозуміти партнеру, що співіснування суперечностей є цілком нормальним явищем, нагадати самому собі, що людина багатогранна, суперечлива і, власне, тому і жива.

Демонструючи партнерові, що ви спокійно сприймаєте і приймаєте факт суперечливості його почуттів, ви заспокоюєте його. Тим самим робите його доступним довірчому контакту: «Людина може злитися і любити одночасно», «Можна бути нещасним і, в той же час, щасливим», «Буває, і дорослі хочуть і боятися спілкуватися», «Я з повагою ставлюсь до людей, яких мучать суперечності».

Психологічний механізм впливу прийому пов'язаний з подоланням страху відривання. Визнаючи амбівалентність якостей, ми ніби говоримо партнеру: «Ти не один такий, такі ж проблеми бувають у багатьох. Все нормально». Людина заспокоюється, а до того, хто заспокоїв, формується відчуття аттракції. А аттракція — основа довірчого контакту і ефективної взаємодії [23].

«Я — повідомлення»

«Я-повідомлення» — це промовляння вголос свого стану у зв'язку з ситуацією спілкування, вислів почуттів, формулювання особистої проблеми, що виникла внаслідок певної поведінки партнера.

За психологічним змістом можна виділити три варіанти «Я-повідомлення»:

- таке, що «відкриває»;
- «толерантне»;
- таке, що «підносить»

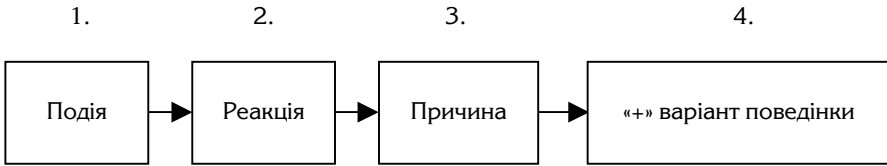
Перший варіант прийому інструментує «відкриття» партнера до спілкування в ситуаціях напруги, стресу, невизначеності, односторонньої заданості контакту. Педагог демонструє свої настанови, прихильність і очікування відповідної реакції: «Йдучи до вас на зустріч, я переживала, як складеться розмова», «Я відчуваю, що час сну і апатії ще не настав!», «Я дуже хочу ясності в цьому питанні».

Другий варіант «Я-повідомлення» дуже ефективний в завідомо проблемних ситуаціях. Людина завжди відчуває, коли її звинувачують і автоматично встає на позицію захисту, «закривається». А толерантне «я-повідомлення» ніби зміщує фокус відповідальності (провини) за ситуацію з партнера по спілкуванню. Наприклад, ви стали свідком неприємної сварки між колегами. Замість пропозиції «поводитися пристойно», чи «заспокоїтися» ви сповіщаєте: «Коли я чую дуже голосні голоси, в мене страшенно починає боліти голова». Ви повідомляєте про небажаність саме цієї ситуації, але зі своєї позиції, не звинувачуючи учасників. Прийом дозволяє уникнути оппоненції, але при цьому стимулює у партнера бажання змінити виниклу ситуацію — через переживання дискомфорту з приводу того, що вам погано, тривожно і т.і. Немає звинувачення і нав'язування вказівок щодо поведінки, але є неявне, проте таке, що чітко відчувається, запрошення до дії, до допомоги, до осмислення вчинку, який привів до проблеми.

Толерантне «я-повідомлення» спонукає партнера будувати свою поведінку, враховуючи стан і почуття іншої людини.

Структура «Я — повідомлення»

1. Безоцінний опис вчинку, констатація події («Коли я бачу...», «Коли це трапляється...»).
2. Опис власних відчуттів, переживань з приводу того, що трапилося («Я відчуваю...», «Я розгублений...», «Мені тривожно...», «Мені часто не подобається...»).
3. Вказівка на те, яким чином вчинок заважає, констатація наслідків проблемної поведінки («Тому, що чекав іншого.»).
4. Опис бажаної поведінки («Мені б хотілося...»).



Природно, конкретні формулювання можуть бути різними. Головне — відкрито продемонструвати партнеру свої почуття, не пригнічуючи його особистості. При цьому остаточне рішення про те, як саме вчинити, приймає сам партнер, він залишається суб'єктом свого вибору. Але, як правило, цей вибір вже зумовлений тим, що ініціатор змін (педагог, куратор) пропонує культурніший, поважачий (такий, що не звинувачує) варіант особистого ставлення і поведінки.

Досліджувач «Я — повідомлення» Ю. Б. Гіппенрейтер [8] відзначає: «Не треба думати, що «Я — повідомлення» це новий спосіб досягнення результату. Призначення його зовсім інше — встановити контакт з дитиною, поліпшити взаємостосунки з нею, допомогти їй в отриманні самостійності».

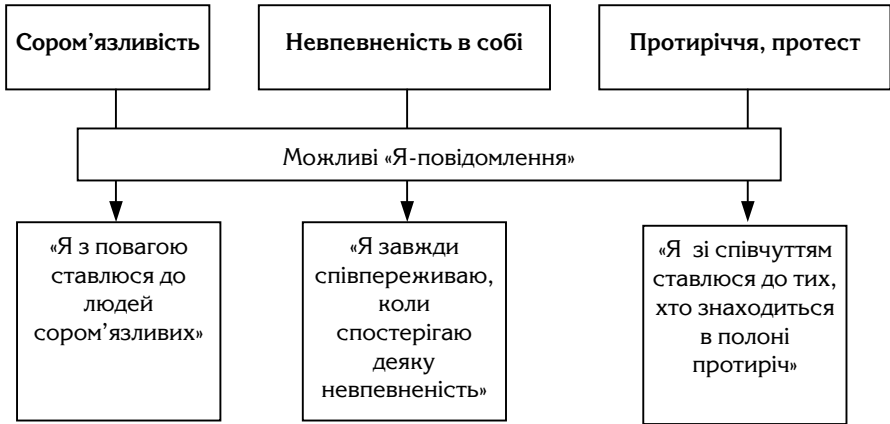
«Я — повідомлення» є також прийомом педагогічної дії, спрямованої на піднесення особистості (третьої варіант). У контексті завдань фасилітаційної взаємодії з молодими людьми це має особливе значення.

У третьому варіанті «Я — повідомлення» акцент робиться на:

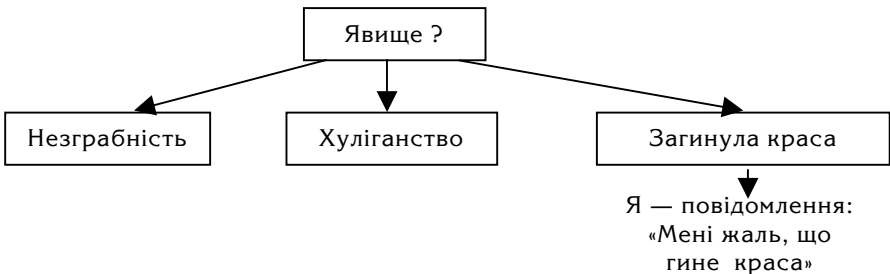
- актуалізації свого ставлення до вчинку партнера як до неоднозначного явища;
- пред'явленні можливих позитивних (таких, що заслуговують на пошану) причин вчинку.

Ситуація 1. *Вчитель звертається до учня з проханням вийти до дошки, учень відповідає відмовою, бо він хоче відповідати з місця.*

Яке явище ми бачимо за цим вчинком?



Ситуація 2. Підліток, мчить коридором, збив квітковий горщик.

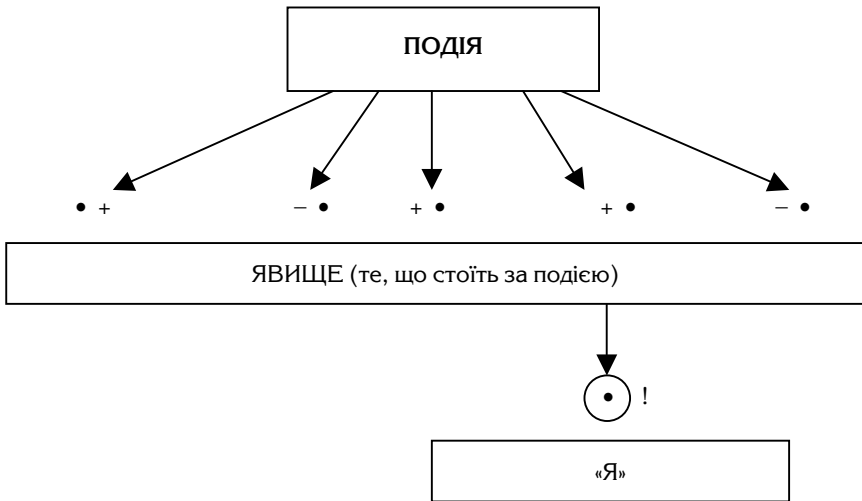


В даному випадку основою для «Я-повідомлення» було обране нейтральне трактування факту, що не ставить підлітка в позицію жорсткої оппонентії.

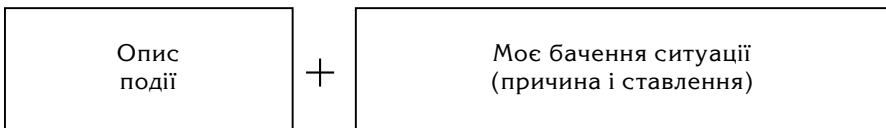
«Я — повідомлення» — це за своєю сутністю оцінна думка. Але — оцінка не категорична, прихована. Партнер має можливість усвідомити наслідки свого вчинку, не «втративши лиця». Він залишається суб'єктом, який може погодитися, чи не погодитися з нашою точкою зору на явище і самостійно змінити свою поведінку, спрямувавши зусилля не на самозахист, а на виправлення ситуації.

В цьому випадку «Я — повідомлення» виступає вже не тільки як толерантна дія, але як фасилітація — тобто допомога в актуалізації резервів особистісного зростання.

Алгоритм «Я – повідомлення», як піднесення:



1. Фіксація події.
2. Пошук всіх можливих причин, і негативних і позитивних.
3. Вибір з «віяла» причин найбільш прийнятної (бажаної, нейтральної).
4. Формування «Я — повідомлення»:



Для того, щоб уміти оперативно будувати «Я — повідомлення», що підносять, необхідні певні якості особистості:



- толерантність, як уміння приймати дитину (партнера) як даність, в єдності його негативних і позитивних особливостей;
- надситуативне сприйняття, як уміння бачити за фактом розмаїття можливих причин, а не тільки ті, що лежать на поверхні;
- розвинене дивергентне (варіативне) мислення, як основа надситуативного сприйняття.
- позитивне самовідношення, яке дозволяє упевнено відкривати і пред'являти свої відчуття.

«Я-повідомлення» — універсальний прийом в технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії, він забезпечує і функцію відкриття, і функцію піднесення. На другому рівні комунікації прийом націлений на активізацію процесів самоконтролю у педагога, усвідомлення себе і зняття імпульсивності. «Я-повідомлення» створює настрій на спілкування з обох боків. На стилістичному рівні «я-повідомлення» виступає як формалізований мовний інструмент відкриття свідомості і підсвідомості партнера.

«Ти — повідомлення»

«Ти — повідомлення» — це промовляння вголос передбачуваного стану людини, з якою взаємодіємо.

Буває, що наше прагнення спілкуватися, взаємодіяти не знаходить відгуку у партнера. Він боїться, або не довіряє нам, він засмучений, або розгублений, вбачає в нас оцінювача або опонента. Як дати зрозуміти іншому, що ми його приймаємо — розуміємо і поважаємо («впритул бачимо»)? Людина вільно «відкривається» тільки тоді, коли відчуває, що її не оцінюють (навішують ярлик, звинувачують), а приймають (прагнуть зрозуміти і підтримати). Тільки в цьому випадку з нею можна ефективно спілкуватися (взаємодіяти).

Процес співучасної взаємодії вчителя і учня, вихователя і вихованого, батька і дитини не буває гладким. «Ти — повідомлення» є дієвим прийомом підтримки довірчого контакту в ситуаціях напруги і стресу.

Отже, «ти — повідомлення» — це промовляння вголос передбачуваного стану партнера у зв'язку з проблемною ситуацією.

Цілі «ти — повідомлення»:

- зняти (або попередити) емоційну напругу через демонстрацію співчуття і розуміння;
- показати партнеру, що його почуття розуміють і поважають;
- допомогти співрозмовнику розібратися у власних переживаннях і прийняти їх.

Коли людина знаходиться під дією сильного почуття (засмучена, переживає через сварку, розгублена, протестує...), вона не здатна на активну взаємодію. У неї інша домінанта. Щоб побудувати з таким партнером подальше співучасне спілкування, необхідно зняти емоційний блок, знизити амплітуду переживань — через демонстрацію розуміння. Не звинувачувати і не інструктувати, а просто констатувати стан:

| Недоцільна реакція на стан партнера | «Ти — повідомлення» |
|---|--|
| «Недобре так злитися» «Дарма ти так реагуєш» | «Ти, напевно, страшенно злий» «Напевно, ти ненавидів декана у цей момент» |

Розуміти і поважати почуття, це означає говорити саме про почуття, а не акцентувати фруструючу ситуацію. Наприклад:

Ситуація: *«Дитина засмучена, оскільки через дощ зірвався похід». Реакція батьків може бути різною:*

| Недоцільна реакція | «Ти — повідомлення» |
|---|--|
| «Сльозами справи не допоможеш» «Іншим разом розважишся» «Я ж не винна, чого ти на мене злишся!» | «Ти, напевно, такий розчарований» «Ти так хотів піти з друзями в похід» «Ви все вже приготували, і раптом — дощ» |



Повідомлення з лівої колонки, якими б вірними не здавалися, ніякої нової інформації не несуть. Співрозмовник і так знає, що «недобре злитися», або «сльозами справі не допоможеш». Більше того, подібні реакції «сиплють сіль на рану», відбувається певне ототожнення людини з негативною ситуацією, що однозначно викликає реакцію опозиції по відношенню до «розраджувача».

Повідомлення з правої колонки теж не несуть нового змісту, але вони сигналізують про увагу і співчуття, про щире розуміння («Ти не один!»), і стрес переживається легше. Виникає відчуття спільності, аттракція, настанова на співчасне спілкування.

Допомогти розібратися в переживаннях — це означає чітко і коротко описати відчуття партнера, а не «завантажити» його своїми питаннями, роз'ясненнями, звинуваченнями і т.і. Інакше відбувається зсув фокусу спілкування на неактуальну для партнера інформацію. Співрозмовникові стає дискомфортно не від свого вчинку, незнання, а взагалі від самого факту контакту з «вихователем». Ні про яку співучасть далі говорити не доводиться.

Хейм Г. Джіннот [12] сформулював основні правила «ти — повідомлення»:

1. Від події до ставлення, до почуттів.

Це означає — не фіксуватися на аналізі неприємної ситуації, її причин і т.і., а описати почуття, яке виникло у зв'язку з нею:

| Недоцільні формулювання | «Ти — повідомлення» |
|-----------------------------|--|
| «Ти сам докотився до цього» | «Ти боїшся цієї контрольної» «Ти не чекав такого продовження» |

2. Від загального до окремого.

Тобто замість опису загальних якостей особистості потрібно дати опис переживання в конкретній ситуації. Конкретність опису ситуації і почуттів, пов'язаних з нею, підкреслює їх локальність, неглобальність, перехідний характер:

| Недоцільні формулювання | «Ти — повідомлення» |
|------------------------------------|---|
| «Ти абсолютно дурний» | «Ти роздратований через те, що тебе обдурили» |
| «У тебе завжди все валиться з рук» | «Ти хвилюєшся, що у тебе може не вийти» |
| «Жлоб!» | «Ти нервуєш через те, що не розумієш такого відношення до грошей» |

3. Вірогідність.

Вислів з приводу оцінюваного стану партнера повинен максимально відповідати дійсності. Тобто, промовляючи «ти-повідомлення», ми прагнемо до визначення реальності, а не до авансування. «Я знаю, що ти дієш з кращих спонукань, але я не такий дурний, щоб повірити тобі, що я розумний» — цей приклад, наведений Х. Джіннотом [12], говорить про те, що «ти-повідомлення» — то прийом, який вимагає відчуття міри.

4. Прийняття реальності (правомірності) власних почуттів — до людей, подій, самого себе.

Дуже часто для людини набагато важливіше знати, що вона відчуває, ніж чому вона переживає таке почуття. Дуже часто в стані конфлікту, напруги, людина фрустрована через неоднозначність переживань, її мучать «суперечності». Проголошуючи в «ти-повідомленні» ці суперечливі почуття, ми даємо зрозуміти, що така суперечливість почуттів є природною і нормальною.

Крім того, діти і підлітки часто страждають, але не можуть зрозуміти через що. «Ти-повідомлення» допомагає усвідомити свої почуття і оволодіти ними:

| Недоцільні формулювання | «Ти — повідомлення» |
|--|---|
| «Ти сам не знаєш, чого хочеш! Сьогодні тобі подобаються твої друзі, а завтра ти їх ненавидиш. Прийми хоч яке-небудь рішення, якщо ти на це здатний!» | «Ти і любиш свою матір, і водночас ненавидиш її!» «Здається, ти захоплюєшся старшим братом, але в той же час ти на нього часто злий» «Твої друзі тебе радують, але іноді злять» |



Взагалі, формулювання які були названі недоцільними, неприпустимі в спілкуванні, налаштованому на співучасть та піднесення.

Один з психологічних механізмів впливу «ти-повідомлення» полягає в наступному:

«Ти-повідомлення» дозволяє педагогу своїми словами створити «дзеркало» емоцій. Дзеркало відображує явище таким, яким воно є, не прикрашаючи і не спотворюючи його. Людина починає вдивлятися в «дзеркало» і змінює свою поведінку, іноді контрастно.

Чому? Вона прагне уникнути ідентифікації з неприємною або відразливою якістю. Іноді «ти-повідомлення» може привести до стану психологічного ступора, настільки несподівано виявляється раптом усвідомлена характеристика. Щоб зняти стан ступора, доцільно використовувати прийоми «Подвійність якостей» і «Прихована інструкція».

Проте, головний механізм впливу прийому «ти-повідомлення» пов'язаний із задоволенням найважливіших особистісних потреб в прийнятті і самоприйнятті. Людина прагне бути разом з тим, хто її приймає.

Таким чином ми інструментуємо співучасну позицію партнера з взаємодії.

Особливо слухним є застосування прийому «ти-повідомлення» в ситуаціях спілкування з емоційно-лабільними суб'єктами, сензитивами, циклоїдами в субдепресивній фазі.

«Рефлексійне та емпатичне слухання»

«Там, де люди не уміють слухати, а значить чути і відчувати душу іншого, там неможливе взаєморозуміння, співпраця і творчість»

(І. Посталовський.

Тренування інтенсивного слухання [34])

Основою співучасної взаємодії є щирий інтерес партнерів одне до одного. Як виявити (продемонструвати) цікавість до партнера?

Просто — запитуйте і уважно слухайте відповіді. При цьому у фокусі уваги має знаходитися співрозмовник — як індивідуальність (суб’єкт), а не просто як носій певної інформації (об’єкт). Питання можна розділити на особові («Що тебе привертає в образі А. Болконського?», «Як тобі здається, яка користь від цієї теореми?») і безособові («Коли народився М. Гоголь?», «Чому дорівнює квадрат гіпотенузи?»). Зрозуміло, що співучасне спілкування стимулюється перш за все особовими питаннями — комунікатору цікава персональна думка співрозмовника. Прояв щирого інтересу до своєї думки людина завжди сприймає позитивно, виникає аттракція — основа конструктивної взаємодії.

Психологи виділяють різні види і прийоми ефективного слухання [23, 34, 42, 44 та ін.]. Всі вони засновані на активній, суб’єктній, позиції того, хто ставить питання. При цьому цілі слухання можуть бути різними:

- одержати якомога повнішу і точнішу інформацію для себе (про рівень знань, про винуватця провини, про яку-небудь дату тощо);
- одержати якомога більше інформації для того, щоб зрозуміти і підтримати співрозмовника. Підтримати в рішенні його проблеми, в особистісному зростанні, в спільній діяльності.

У першому випадку партнер виступає як об’єкт, якого «розкручують». У другому — як другий суб’єкт взаємодії.

Найбільш продуктивними, з погляду забезпечення співучасті, є такі види ефективного слухання, як рефлексивне і емпатичне слухання.

Рефлексивне слухання характеризується активним зворотнім зв’язком з тим, хто говорить, воно дозволяє точніше зрозуміти співрозмовника [44]. До основних прийомів рефлексивного слухання відносяться: вербалізація, з’ясування, перефразовування, віддзеркалення почуттів, резюмування.

Вербалізація — просте повторювання слів партнера («Ви сказали, що...», «Ви згадали...», «Означає...»). Суттєво, що при цьому

слухач від себе нічого не додає. Але, можна скорочувати фразу співрозмовника, переставляти частки повідомлення місцями, використовувати синоніми. Застосування даного прийому призводить до того, що партнер дає більше інформації, ніж мав намір раніше. Почувши свої слова із сторони, він прагне уточнити, доповнити їх. Це допомагає виділити головне в повідомленні — причому не тільки для того, хто слухає, але часто і для того, хто сам говорить. Вербалізація дає можливість заповнити паузу незручності, підтримати розмову, яка переривається. Фахівцю, який володіє технікою нейролінгвістичного програмування, цей прийом дозволяє одержати інформацію щодо провідної модальності співрозмовника.

З'ясування — прохання до партнера уточнити або обґрунтувати проголошену інформацію («Що ви маєте на увазі?», «Уточніть, будь ласка...»). В порівнянні з вербалізацією це більш жорсткий прийом воздії на співрозмовника. Невротизовані чи агресивно налаштовані партнери можуть сприйняти такі питання як критику, образитися, почати захищатися і співчасного спілкування досягти не вдасться. Доцільно передувати прийом «з'ясування» прийомом «позитивний буфер».

Перефразовування — інтерпретація слів співрозмовника («Іншими словами, ви кажете...», «Як я розумію, ви говорите про...», «На вашу думку, ...»). Цей прийом більше відображує установку партнера на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, оскільки ініціює не тільки мовлення, але і активне обговорення (осмислення) виголошеної інформації.

Відзеркалення почуттів — вербалізація стану партнера («Ймовірно, ви відчуваєте...», «Ти, напевно, дуже цим засмучений...», «Ти дуже зраділа...», «Я бачу, ти дуже втомився...»). Цей прийом (у формі «ти-повідомлення») сприяє актуалізації самоконтролю співрозмовника, через демонстрацію прийняття допомагає укріпити контакт — якщо є розбіжність в поглядах. У контексті завдань фасилітативної взаємодії, цей прийом спрямований на те, щоб «не втратити» партнера, не дозволити емоційним подразникам перебити потік інформації.

Резюмування — промовляння вголос ключових моментів почутого повідомлення («Якщо підсумувати все сказане, то...»). Цей прийом покликаний спонукати партнера ще раз осмислити своє повідомлення і, якщо захоче, доповнити або змінити його. Проте, якщо зміст резюме не влаштовує того, хто говорив (він сприймає його як образливий, принижуючий), почуття розчарування може спонукати співрозмовника розірвати контакт.

В цілому рефлексійне слухання дозволяє активізувати участь партнера в спілкуванні з метою отримання якомога повнішої інформації, нового досвіду для того, хто слухає.

Емпатичне слухання, порівняно з рефлексивним, більш орієнтоване на рівноправну взаємодію, на взаємовигідну співпрацю. Емпатичне слухання — це слухання, при якому фокус уваги усвідомлено спрямований на особистість того, хто говорить [42, 44]. Метою спілкування є внутрішнє життя партнера, а озвучена інформація виступає засобом організації продуктивної взаємодії. При емпатичному слуханні обидва співрозмовники одержують більш глибокий і значущий досвід. Спілкування стає сумісним дослідженням, воно здійснюється «з» кимось, а не «для» когось.

Процес емпатичного слухання включає кілька етапів:

1. Встановлення безпосереднього емоційного зв'язку (довірчого контакту) з партнером.

Головне на цьому етапі — продемонструвати щире прийняття і зосередженість на партнерові (доцільно використовувати прийоми «Контакт очей», «Дзеркало відносин» і т. п.). Це допоможе тому, хто говорить, вільно виразити те, що він хоче сказати, зосередитись на власних переживаннях, а не на тому, як ці переживання можуть сприйняти оточуючі.

2. Концентрація на проясненні потреб партнера.

Для того, щоб сприйняти невисловлені потреби співрозмовника, фахівцю варто запитати себе: «Що відчуває той, хто говорить?», «Чого він хоче насправді?» Під час пауз у висловлюваннях доцільно допомагати партнеру прояснювати його почуття, використовуючи



прийом «Інтерпретація причини». Інтерпретація причини — це повтор слів оповідача, доповнений власною версією причини, з якої він їх говорить («Ти сказав ..., тому, що хотів...?», «Ти так говориш тому, що...?», «Ти сподіваєшся, що...?», «Здається, тобі хотілося б...?»). Інтерпретація причин, виконана в техніці піднесення (алгоритм підвищуючого я-повідомлення), крім повнішого розкриття партнера, є також основою для непрямого (ненасильницького) діяння на нього.

3. Урівноваження критики.

Урівноваження — це розуміння того, що часто критика є просто незграбним виразом чийхсь почуттів і нереалізованих потреб. Асертивне ставлення до критики формується за допомогою таких прийомів, як «Урівноваження» [2], «Ти-повідомлення» [12] і інших. Сприймаючи критику з емпатією, ми заспокоюємо співрозмовника і самі стаємо більш відкритими для слухання (а, отже, і більш продуктивними в ролі педагога-фасилітатора).

4. Сумісний пошук рішення.

Головне для цього етапу — обрати слушний момент для пропонування допомоги. Х. Хамфрі підкреслює, що часто того, хто слухає (педагога, аналітика, куратора — А.І.), прямо у середині розмови «переповнює непереборне бажання перервати співрозмовника» [42; 126]. Ми перериваємо оповідача і починаємо учить-радити, тим часом потреба співрозмовника в самовираженні фруструється, ключова інформація залишається незвученою і невідрефлексованою, у результаті партнер не одержує адекватної допомоги. Цінність допомоги — в її своєчасності. Про завершення процесу саморозкриття можуть сигналізувати такі репліки співрозмовника, як: «Це вірно!», «Абсолютно точно!» Можна прямо запитати у партнера, чи готовий він вислухати іншого. Наприклад: «Я заінтригований тим, що відбулося. Можу я поставити тобі питання?», «У мене є пропозиція. Хотів би ти вислухати її зараз, чи вважаєш за краще продовжувати?».

Емпатичне слухання спрямоване на прояснення того, що реально турбує співрозмовника. Це — прояв дійсного інтересу до людини. Результатом такого слухання, як правило, стає глибоке відчуття зв'язку, почуття полегшення і радості, позитивної співзалежності.

«Природні наслідки»

Природні наслідки — це посилання на закономірні, обов'язкові, «такі, що від мене не залежать», зовнішні обставини («Я тобі співчуваю, але інакше не можна, тому що...»), «Ти, звичайно, можеш вчинити так, і тоді...»).

Фахівець (куратор, вихователь, психолог) не загрожує, не висуває ультиматуми, а просто інформує про об'єктивні наслідки майбутнього вчинку, надаючи молодій людині право вибору поведінки. Тим самим відповідальність за вирішення виниклої ситуації (вибір поведінкової реакції) покладається на саму людину.

Як правило, покараний за провину учень злиться на вчителя, звинувачуючи його в неприємних переживаннях. Звинувачувати іншого легше, ніж визнати власні помилки. Більшість юнаків та підлітків взагалі схильні до зовнішньообвинувачувальних захисних реакцій [13, 14]. Роздратування проти того, хто виступає проти тебе з «правильної» позиції, заважає об'єктивній оцінці власного вчинку і, відповідно, утруднює актуалізацію настанов на позитивний поведінковий вибір. Виникає і стає звичним комунікативне протистояння: вчитель-кривдник і учень, який звично захищається, зануда-викладач і хитрий супротивник-студент, параноїк-керівник і змушений виживати підлеглий, «дорослий» і «дитина»...

Використовуючи прийом «природні наслідки», педагог (керівник, куратор) уникає вимушеної позиції опонента. Директивна воля «дорослого» ніби передається ситуації — партнер сам себе заохочує або карає. «Природні наслідки» — це інструментування вільного вибору співрозмовника через пред'явлення віяла можливих результатів. Приймаючи власне рішення, людина тренує навички саморегуляції і самооцінки, тобто розвиває власну суб'єктність. Педагогічна



оцінка наміру або вчинку сприймається нею як логічна і не несе негативного емоційного заряду, який руйнує співчасну взаємодію.

В основі даного прийому — апеляція до свідомості вихованця, орієнтація його на обдумування того, чого б він чекав або бажав як наслідків здійсненого.

Прагнення передбачати наслідки є сутнісною ознакою людської психіки. Передбачення наслідків — основа побудови поведінкових програм, від найпримітивніших до витончено складних. Навичка передбачення розвивається у відповідних стимулюючих ситуаціях. У ситуаціях, які спонукають людину уявляти і критично оцінювати безліч можливих результатів своїх дій, обирати бажаний варіант і здійснювати відповідну поведінкову акцію. У юному віці можливості передбачення обмежені. По-перше, через недостатньо розвинене критичне мислення. А по-друге, через те, що дорослі (батьки, вихователі, вчителі...) беруть на себе функції прогнозування і відповідальності за поведінковий вибір. Дорослі знають, чому і як треба вчинити, і самі роблять вибір, зазвичай, ніяк не доводячи його («Так треба!»). В реальному житті дитини, школяра практично немає ситуацій, які б дійсно стимулювали його до уявлення та критичного обдумування наслідків і здійснення відповідального вибору. Так і зростають не-суб'єкти своєї життєдіяльності: недовірливі, емоційно і поведінково залежні, агресивні і імпульсивні утриманці, схильні звинувачувати кого завгодно, окрім себе. А якщо вже звинувачують себе, так або не в тому, в чому реально винні, або не в тій мірі...

За даними соціологічного дослідження проведеного фірмою ІВМ, сьогодні в Росії і Україні більшість ділових контактів переносяться в сферу особистих відносин, для яких характерні: низька самостійність людей; величезне бажання уникнути ризику і невизначеності, максимально убезпечити себе під час прийняття рішень, прикритися інструкціями, розпорядженнями тощо; виключна схильність до підлеглості (посилання за [39]).

Приєм «природні наслідки» спрямований на розвиток суб'єктності, формування уміння прогнозувати і рефлексувати свою поведінку в її зв'язку з навколишнім життям, нести відповідальність за себе і свої дії. Крім того, вправи в прогнозуванні сприяють розвитку дивергентного (варіативного) мислення — найважливішого компонента мислення творчого.

Підкреслимо, що пред'являючи молодій людині варіанти наслідків, педагог має можливість зумовити її етичний вибір — позитивно акцентуючи певні наслідки, перш за все ті, що пов'язані з самопочуттям інших людей. І ще один важливий аспект — пропонуючи співрозмовнику зробити вибір, педагогу слід бути готовим до того, що цей вибір може не відповідати його сподіванням і очікуванням. Можливо — це привід для подальшого взаємно цікавого і взаємопродуктивного діалогу.

«Авансування»

Авансування — це проголошення якостей, яких поки немає в зовнішній поведінці, але які можуть виявитися («Ти такий..., тому ти обов'язково...», «У тебе вистачить сил, щоб підтримати порядок...»). Н.С. Щуркова пише, що авансування відображує оптимістичне ставлення до учня, віру в його успіхи, досягнення і здібності: «... авансування виступає як характеристика стійкої педагогічної позиції вихователя: очікування успіху, турбота про ситуацію успіху, проектування високих результатів, спирання на достоїнства існуючі і на ті, які поки не виявилися, і — як центральне — інструментоване очікування позитивних звершень. Авансування ніби проектує загальну канву поведінки дитини, а вона намагається виправдати очікування» [19; 5].

Слід підкреслити, що авансування — це очікування можливого в даний момент, на даному етапі фізичного і психічного розвитку дитини. Приписування якостей, на які людина об'єктивно не здатна, не тільки не надихає, а, навпаки, може привести до важкої фрустрації.



Добре, коли педагог уміє бачити, яка людина насправді. Але особливо важливо уміти побачити, якою людина може бути. Авансування — це бачення і пред'явлення партнеру того, яким він може бути. Це — неявне (але дійове) спонукання позитивних особистісних зрушень. Як правило, людина не поспішає полишити запропонований п'єдестал («Адже ви цього гідні!»).

Механізм дії прийому «авансування» пов'язаний з реалізацією потреби в особистісному зростанні. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Орлов та ін.) вважають, що така потреба властива людині апріорно. Проте, іноді люди не усвідомлюють власні можливості вдосконалення або не вірять у те, що певні перспективи зростання їм доступні. Через це активність, пов'язана з реалізацією особистісного потенціалу (самоактуалізація), не реалізується повною мірою. В результаті потреба в особистісному зростанні фруструється. У кожного з нас є уявлення щодо себе реального (Его) і ідеального (Супер-Его). Чим більше різниця між цими уявленнями, тим нижча самооцінка, вище ризик виникнення дезадаптивних станів — депресивних, тривожних, агресивних і т. п. [25, 28]. Особливо погано, коли людина погоджується з цією різницею, приймає її і, виходячи з прийнятої самооцінки, будує свої поведінкові програми. Як правило, це програми не розвиваючого плану (пов'язані з «позитивними звершеннями»), а пристосувальні, самообмежуючі або деструктивні. Авансування, як один з прийомів технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії, допомагає дитині або дорослому зробити вибір поведінкової акції у напрямку до Супер-Его, тим самим підносячи людину як Особистість.

У нашій моделі цей прийом віднесений до змістовно-настроювального, ставленнєвого, рівня спілкування. Це пов'язано з тим, що якщо авансування не відображує дійсного позитивного ставлення до учня (партнера), то воно стає прийомом банальної маніпуляції — зі усіма її наслідками.

«Делегування повноважень»

Делегування повноважень — надання партнеру прав і обумовлених ними обов'язків («Ви володієте правом...», «Скористайтеся своїм правом...», «Я не можу позбавити вас права...»).

Використання даного прийому викликає у молодих людей відчуття власної значущості, ролі власного Я в організації життєдіяльності — своєї і оточуючих. «Делегування повноважень» підвищує рівень активної взаємодії людини з світом, сприяє розвитку ініціативи і творчості.

Безпосередній досвід співвідношення прав і пов'язаних з ними обов'язків стимулює розвиток критичного мислення, як здатності приймати самостійні виважені рішення про те, як чинити правильно і в що вірити [15].

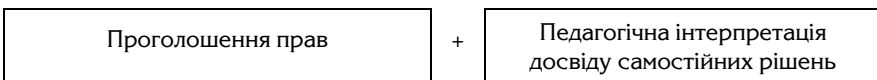
За умови адекватної педагогічної інтерпретації досвіду самостійних рішень, делегування повноважень сприяє формуванню почуття відповідальності за хід поточних подій в безпосередньому і дальньому оточенні, розвитку таких якостей творчої особистості, як: незалежність, сміливість в прийнятті рішень, автономність.

Адекватна педагогічна інтерпретація досвіду самостійних рішень, обраних і реалізованих дітьми, передбачає:

- по-перше, розкриття сутності обставин, що склалися, і зазначення можливих наслідків майбутнього вибору;
- по-друге, показ взаємозв'язку між здійсненим вчинком і змінами в обставинах життя, в стані оточуючих людей;
- по-третє, створення умов для переживання успіху (або неуспіху) у зв'язку з реалізацією повноважень.

«Делегування повноважень» спрямоване на розвиток суб'єктної активності людини і формування «особистісної актуальності» цієї активності.

СТРУКТУРА ПРИЙОМУ «ДЕЛЕГУВАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ»:



Прийоми педагогічної інтерпретації досвіду рішень:

- «Природні наслідки»
- «Негатив як позитив»
- «Пред'явлення цінності»
- «Ситуація успіху».

«Негатив як позитив»

Суть даного прийому — в позитивному трактуванні негативних (незвичних, незручних, несподіваних) проявів характеру і поведінки людини.

Використання прийому в контексті фасилітації особистісного зростання, піднесення, відображує налаштованість педагога на безумовне і повне прийняття індивідуальності вихованця, його нетиповості, своєрідності, неспівпадання із стандартами або очікуваннями. Проте, педагогічна позиція прийняття (толерантності) не може бути пасивною. Вона активна і базується на впевненості в тому, що: по-перше, в динаміці стрімкого розвитку особистості юної людини негативні риси нестійкі і можуть змінитися, по-друге, через недостатній або односторонній життєвий досвід дитина, підліток, юнак поки не знає, як зробити прийнятний поведінковий вибір (і який варіант поведінки є кращим, і які взагалі бувають варіанти). Вона обмежена в створенні і способах реалізації своїх поведінкових програм.

Здійснюючи асоціальний вчинок, неадекватну емоційну реакцію, проявляючи негативні риси вдачі, людина звично чекає на негативну реакцію опонента (вихователя, викладача, адміністрації, батьків...). І якщо очікувана реакція настала, негативні прояви закріплюються, оскільки поведінкова програма одержала своє підтвердження. Призначення прийому «негатив як позитив» — розрив негативною поведінковою програми шляхом несподіваної реакції у формі несподіваного трактування вчинку. Дуже ефективний даний прийом в ситуаціях, коли підліток виявив свої наміри, але ще не встиг зробити

негативний вчинок. В цьому випадку потенційна поведінкова реакція не пройшла апробації і не стала приналежністю успішного особистого досвіду, отже, ймовірність її повторення не тільки не зростає, а, можливо, і стала меншою.

Слід підкреслити, що демонструючи позитивну сторону здавалося б однозначно негативних явищ (якостей), ми допомагаємо молодій людині в пізнанні і прийнятті себе. Ми допомагаємо інакше поглянути на себе і на ситуацію, вселяємо віру у те, що «поганий може бути хорошим» реально. Тобто, відкриваємо людині перспективи і шляхи особистісного зростання. Але при цьому не обмежуємо її у виборі. Навпаки, ми розширюємо змістове поле вибору, указуючи на умови, в яких негативна якість може обернутися своєю позитивною стороною.

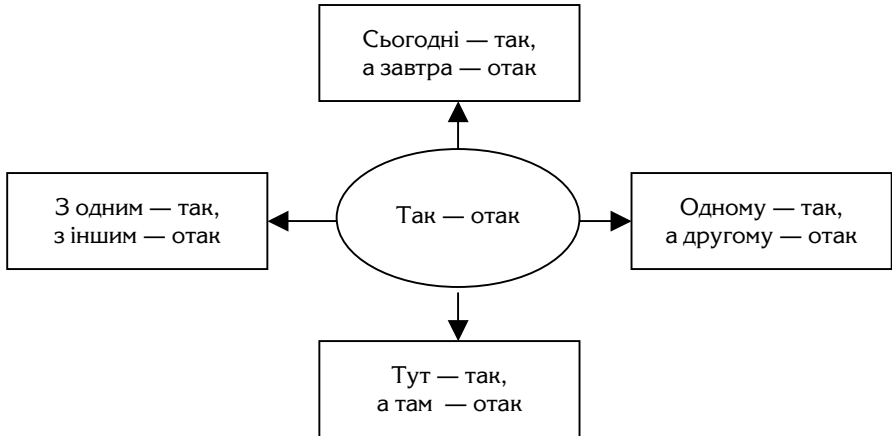
Як знайти зворотню сторону таких якостей, як, наприклад, схильність до зволікань, недисциплінованість, агресивність і т. і.?

Перший спосіб: Необхідно знайти умови, за яких негатив буде корисний, зручний. Щоб зробити це, можна скористатися рекомендаціями ТБВЗ (теорії вирішення винахідницьких задач) щодо вирішення протиріч. Протиріччя або суперечність — це здавалося б несумісні характеристики якого-небудь об'єкту (наприклад: «шишка гірка-солодка», «людина розумна-дурна», «спосіб ефективний-нераціональний»).

Такі характеристики можуть співіснувати (бути сумісними в одному об'єкті) за певних умов, а саме:

- якщо їх прояви розведені в часі («сьогодні — так, а завтра — інакше») або в просторі («тут — такий, а там — інший»);
- якщо носій характеристик об'єднаний з чимось (з чимось), або відокремлений від звичного оточення («Окремо — так, а разом з... — по-іншому»);
- якщо прояви якостей аналізуються з різних точок зору («одному це представляється так, а другому — інакше») і т. д.

ВІЯЛО ЗАСОБІВ УЗГОДЖЕННЯ СУПЕРЕЧНИХ ЯКОСТЕЙ:



Другий спосіб: Інтерпретувати негатив як зовнішній (випадковий, невмілий, непринциповий) прояв позитивних внутрішніх якостей особи («Він хоче захистити тебе, але поки не уміє робити це ввічливо»).

Третій спосіб: Підставити інший мотив [19]. Негативний мотив поведінки педагог замінює можливим позитивним. Тобто, він за поганими вчинками бачить можливі добрі мотиви, реалізація яких не вдалася з яких-небудь причин («Він, звичайно, не хотів нікого образити. Просто він дуже збуджений»). Якщо оголошення іншого мотиву здійснити оперативно, до того, як поведінковий намір розвернеться в незворотний вчинок, то зміст вчинку встигає змінитися, іноді радикально. «Ти боявся, що К. забуде і втратить свого мобільника?» — говорить вчитель тому, хто після тренування тихенько поклав чужу річ в свою сумку. «Хочеш допомогти?» — тому, хто всіляко заважає одноліткам збирати конструктор.

Як відзначають психологи Р. Брінкман і Р. Кершнер [7], якщо ви прагнете виправдати людину, вона навряд чи стане переконувати

вас в зворотному, а швидше за все вчинить в контексті запропонованого вами трактування намірів.

«Ситуація успіху»

Відомо, що особистісні новоутворення формуються в ході провідної діяльності. Ефективність цього процесу істотно залежить від того, як діяльність вмотивована. Мотивація, особливо в дитячому та юнацькому віці, тісно пов'язана з переживаннями задоволення або дискомфорту у зв'язку із здійснюваною діяльністю. В учінневій діяльності для учня відпочатку закладена можливість негативних переживань, пов'язаних з роллю незнаючого, незграбного, неуспішного тощо. Фіксація в даній ролі закономірно приводить до розвитку тривожності, невпевненості і інших негативних особистісних характеристик — ситуативних і сутнісних [11, 16 та ін.]. Як наслідок — у багатьох школярів (і у значній кількості студентів) формується негативна мотивація до навчання. Певна кількість школярів з негативною учінневою мотивацією продовжують освіту у ВНЗ. Крім того, досить велика частка студентів-першокурсників мають так звану зовнішню мотивацію до учінневої діяльності. Тобто, їх стабільна (інколи досить результативна) освітня активність здійснювалась завдяки зовнішній підтримці — регламентуючим чи організуючим діям значущого оточення (вчителів, батьків...). Перехід до соціальної ролі студента супроводжується покладанням регулятивно-організаційних функцій учіння на самого студента. Зовнішня підтримка в її попередніх формах і змістовому наповненні втрачає сенс. Але зовнішня (соціальна) підтримка є базовою умовою формування усталених особистісних новоутворень. Закріплюються ті форми поведінки і ціннісних відносин, які отримують підтримку. Розвиток навичок саморегуляції і самоорганізації власного учіння в умовах відсутності обов'язкової соціальної регламентації учіння обов'язково має бути супроводжуваний соціальною підтримкою відповідної активності студента. Новим змістом підтримки стає забезпечення позитивної мотивації до учінневих занять. Тобто, «свобода», як наслідок втрачення обов'язкової соціальної регламентації (в результаті



заміни соціальної ролі школяра на соціальну роль студента) з необхідністю повинна бути супроводжувана позитивною мотивацією (інтересом, бажанням) до освітньої і самоосвітньої діяльності (учіння). Комплекс прийомів «Ситуація успіху» спрямований на створення такої атмосфери учінневої роботи, в якій учень (студент) отримав би задоволення від власної пізнавальної діяльності, навіть якщо її об'єктивний результат далекий від ідеального.

Щоб діяльність була позитивно вмотивованою, вона повинна сприйматися суб'єктом як успішна. Міра успішності може бути різною і пов'язаною не тільки, і не стільки з офіційно зазначеним результатом. Допмагаючи молодій людині вирішувати навчальні (і пов'язані з нею комунікативні та інші) завдання, педагогу важливо ініціювати у партнера суб'єктивне переживання його особистих досягнень в процесі діяльності. Переживання особистих досягнень (відчуття успіху) виникає в певній ситуації навчальної взаємодії — ситуації успіху. Саме на створення такої ситуації і повинні бути спрямовані зусилля педагога (куратора, викладача).

Психотехніка створення ситуації успіху в учінневій роботі [2, 33, 46,] базується на положеннях гуманістичної психології і педагогіки [4, 26, 36, 45 та ін.]. Мета даного комплексу дій — підтримка пошукової активності, підвищення упевненості в собі, зсув фокусу цінності з результату конкретного навчального завдання на процес учіння в цілому.

Алгоритм створення ситуації успіху включає декілька психотехнічних прийомів, які реалізуються в певній послідовності [19, 33, 46]:

АЛГОРИТМ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ:

Зняття страху + Прихована інструкція + Авансування + Посилення мотивації + Підтримка

Висока оцінка (деталі) роботи

Опис прийомів:

Зняття страху неуспіху. Приступаючи до рішення нової задачі, почавши виконувати складну, неосвоєну дію, багато хто переживає почуття невпевненості, тривоги і навіть страху — «А раптом у мене не вийде?», «А як я виглядатиму в очах оточуючих?»... Страх невдачі гальмує пізнавальну активність. Для багатьох школярів саме боязнь неуспіху, а не особливості інтелекту є головною перешкодою на шляху активної участі в навчанні, а отже, і на шляху повноцінного розвитку. Для студентів страх неуспіху є однією з поширених причин відмови від тренувань в самоосвіті на користь інших, більш цікавих, занять, що їх пропонує самостійне студентське життя.

Тому, пропонуючи кому-небудь виконати складне (а особливо, нове, невідоме) завдання, співучасно налаштований педагог подбає про зняття тривоги і страху: «Це не страшно!», «Це не складна робота», «Для тебе це просто, але якщо і не вийде відразу, то не страшно», «Ми всі пробуємо і шукаємо. Тільки так може щось вийти...», «Дуже цікаво — що вийде?», «Всі колись починають...».

Прихована інструкція. Якщо педагог бачить, що людина не наважується приступити до справи, він ненав'язливо підказує, з чого почати. Зовні прихована інструкція звучить як відсторонена «думка з приводу». Наприклад: «У мене добре виходить, якщо я починаю з...», «Можна було б почати з...», «Досить покласти правильно зошит і вести лінію від себе», «Деякі вважають за краще спочатку...» і т. п. По суті, ми підказуємо, що потрібно робити, але не нав'язуємо інструкцію, а пропонуємо вибір — скористатися підказкою (запропонованим ресурсом — за К. Роджерсом [49]) чи ні. Не принижуємо суб'єктивну волю партнера з взаємодії, регламентуючи його дії прямими вказівками, а підтримуємо її.

Авансування. «У тебе обов'язково вийде!», «Ти, напевно, справишся, тому, що...», «Добре, що саме ти вийшов вирішувати цю задачу...».

Посилення мотивації. Цей прийом дозволяє підтримати активність партнера, який почав працювати над виконанням завдання.



Педагог підкреслює соціальну значущість виконуваної роботи: «Твоє рішення допоможе всім нам підготуватися до заліку» і т. п. Соціальна значущість виконуваних дій доповнюється для учня позначенням важливості саме його персональних зусиль в здійснюваній діяльності: «Тільки ти і міг би...», «Ні до кого, окрім тебе, я не можу звернутися з цим проханням...», «Я спеціально прошу тебе показати нам всім, як проводиться цей дослід», «Ви у мене молодці, я на вас покладаюся!» Персональна винятковість, висловлена на адресу учня, підвищує відповідальність за доручену справу, укорінює в ньому впевненість і оптимізм [33].

Підтримка. Найважливішим засобом спонуки до самостійної пошукової активності в проблемних, неоднозначних ситуаціях є психологічна підтримка. Здійснюючи психологічну підтримку, доцільно використовувати техніку позитивного підкріплення, зокрема — прийом вербального заохочення. Щоб виробити навичку заохочувальних висловлювань, Кривцова С. В. [20] радить скористатися списком слів, які описують позитивні риси людської вдачі, і на їх основі скласти оцінні словосполучення (заохочувальні висловлювання). Наприклад:

| СЛОВА | ЗАОХОЧУВАЛЬНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ |
|--------------|-----------------------------|
| Сміливий | «Сміливе твердження!» |
| Розумний | «Розумно!» |
| Цікавий | «Цікавий хід думки» |
| Творчий | «Це творчий підхід!» |
| Енергійний | «Звучить енергійно!» |
| Оригінальний | «Оригінальне рішення!» |

Як відзначає Кривцова С. В. [20], набір заохочувальних висловлювань у багатьох педагогів не відрізняється різноманітністю. А, як відомо, звичні словосполучення (штампи) не сприймаються слухачами

як ознаки індивідуальної уваги і підтримки. Тому заохочувальні слова бажано не клішувати, хоча б в рамках одного заняття. Чим ширший спектр заохочувальних висловлювань у педагога, тим більше у нього можливостей індивідуалізувати дію підтримки, тобто підвищити її ефективність. Можливо, на перших порах вироблення навички вербального заохочення варто виготовити набір карток з висловами і використовувати їх мнемічних опори.

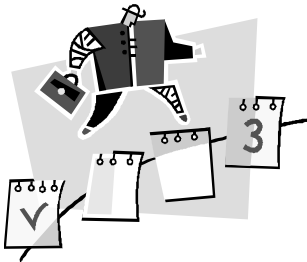
Висока оцінка. Для виникнення переживання успіху вирішальне значення має кінцева оцінка результату роботи. «Щоб успіх відбувся (або те, що відбулося, стало успіхом), необхідно щоб хто-небудь його побачив і про нього сказав» (Ялов А. М. [5]. Якщо результат зусиль співпадає з офіційно заданими параметрами, проблем з позитивною оцінкою не виникає. А якщо, незважаючи на зусилля, результат не є ідеальним? В цьому випадку варто позитивно оцінити:

- яку-небудь особливо вдалу деталь отриманого результату («Особливо мене порадувало ваше знання правил», «Подивіться, як чітко виділені етапи рішення...»), або особливості виконання завдання (чіткість написання, послідовність роботи, дотримання правил техніки безпеки, наполегливість, винахідливість і т. п.);
- свої власні позитивні почуття, що виникли в процесі спостереження за роботою партнера («Мене розчулило твоє звернення до історії...», «Я пишаюся тим, що ми з вами навчилися визначати проблему.»).

Як відзначає Н.Є. Щуркова, ми можемо виховати хороших (активних, співучасних, небайдужих) дітей, якщо створимо кожній дитині ситуацію успіху в навчально-виховному процесі [46]. І, що особливо важливо в контексті фасилітаційної взаємодії, створення ситуації успіху веде до формування стійкої мотивації до вільної пошукової (пізнавальної) діяльності, до творчості самоактуалізації.

СТИЛІСТИЧНИЙ РІВЕНЬ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОГО СПІЛКУВАННЯ.

«Позитивний буфер» (Попереднє заохочення)



«Позитивний буфер — це констатація якої-небудь позитивної риси особистості, яка висувається як заслін перед необхідним зверненням, фруструючим повідомленням («Я здивований: при твоєму розумі і працездатності так недбало зробити реферат»).

У книзі «Мистецтво переконувати» В. П. Шейнов формулює найважливіше правило конструктивної бесіди — «Перш ніж критикувати, знайдіть, за що похвалити, і похваліть» [43]. Особливо актуальним є застосування цього правила напередодні серйозної критики, за ситуації, коли необхідно негативно оцінити результати поведінки (діяльності) партнера з взаємодії.

Ми розглядаємо попередню похвалу співрозмовника як психотехнічний прийом, який інструментує функцію відкриття. Похвала, шанобливе, ласкаве звернення сприймаються партнером як ознака позитивного ставлення. Це робить його позицію у взаємодії більш відкритою, а сприйняття критичних зауважень більш терпимим — результативним. Крім того, підшуковуючи аргументи для похвали, педагог відкриває («підрощує») і себе самого, оскільки зіставлення (урівноваження) позитивних і негативних характеристик партнера робить власну професійну позицію більш виваженою і толерантною.

«Виклик модальностей»

Психофізіологічну основу створення індивідуальних поведінкових програм складають певні системи внутрішніх психічних процесів,

за допомогою яких людина сприймає, інтерпретує і використовує інформацію, що надходить із зовнішнього світу. Залежно від домінування того, або іншого способу здобування і переробки інформації ці системи внутрішніх процесів можуть бути представлені в трьох основних категоріях — модальностях: візуальній (віддавання переваги зоровим образам і подразникам), аудіальній (перевага — слуховим враженням) і кінестетичній (переважна орієнтація на тактильні, смакові, вібраційні і інші внутрішні і зовнішні відчуття). Кожен індивідуум здатний сприймати інформацію в усіх трьох модальностях. Але зазвичай прагне з максимальним навантаженням використовувати одну — так звану провідну. Залежно від модальності, якій надається перевага, людину можна визначити як аудіаліста (його психічна реальність — це перш за все світ звуків), візуаліста (його світ — це перш за все те, що можна побачити) або кінестетика (світ — це відчуття, що безпосередньо переживаються).

Як правило, подразники, фізичні характеристики яких співпадають з провідною модальністю сприймаючої системи внутрішніх процесів, швидше, ніж подразники інших модальностей, викликають відповідну зворотню реакцію. Причому реагування здійснюється автоматично, без участі свідомості. Подразники, характеристики яких не співпадають з провідною модальністю, або ігноруються, або зворотня реакція настає після більш тривалого (в порівнянні з автоматичною реакцією) латентного періоду. І характер реакції (її зміст, спрямованість) більш непередбачуваний, ніж у випадках збігу модальностей подразника і провідної системи.

Людина завжди більш охоче працює з інформацією, представлена в модальності, яка відповідає її типу (аудіаліст, візуаліст, кінестетик). Крім того, до подібної інформації вона відноситься з більшою довірою, іноді взагалі без критичної оцінки — просто діє відповідно до одержаного сигналу і робить це охоче (без «зайвих сумнівів»).



Модальність провідної системи, виявляється в активності людини по-різному. Наприклад, в мові. Із всього арсеналу відомих слів, деяким людина віддає явну перевагу. Вона їх частіше обирає (користується), особливо в ситуаціях неформального спілкування, в ситуаціях напруги або повної розкріпаченості, саморозкриття. Як правило, це — слова-атрибути певної (провідної для даної людини) модальності, слова, що описують певну модальність відчуттів і активності.

Візуальні слова-атрибути: бачити, яскравий, ясний, туманний, виразно, розпливчатий, сфокусувати, миготіти, темний, строкатий, квіткастий, ракурс, перспектива, з моєї точки зору, розглядати питання...

Слова, типові для аудіалістів: чути, звучати, гучний, настроювати, дзвеніти, погоджувати, скрипіти, кричати, тихо, приголомшлива новина, від злості скреготіти зубами...

Людина з кінестетичною модальністю в розмові частіше вживатиме описи сенсорних переживань: відчувати, торкатися, теплий, гладкий, м'який, орудувати, тупий, шорсткий, твердий, важкий, скучно, вільно, затиснутий, гостро, торкаючись проблеми, схоплювати суть питання, гостро відчувати...

У контексті організації продуктивної взаємодії важливим є той факт, що людина не тільки частіше вживає слова «своєї модальності», вона на них активніше, довірчо (запрограмовано) реагує. На використанні цього феномена і заснований прийом «виклик модальностей». Педагог, бажаючи дієво підключити до взіємодії учасників з різними модальностями провідної системи, використовує вербальні ключі доступу всіх трьох типів. Наприклад: «Подивіться на мене і послухайте...», «Відчуйте незвичність ситуації», «Подивіться, як яскраво виразив свої емоції автор», «Зверніть увагу, як легко, ледве торкаючись суті питання, він привернув всіх на свій бік»...

«Позитивне формування вимог»

Спілкування педагога і учня, куратора і студента з необхідністю включає таку форму діяння, як пред'явлення педагогічної вимоги.

Проте, з огляду на основну настанову суб'єкт-суб'єктної взаємодії — забезпечення свободи вибору — вимога завжди суперечлива. З одного боку, необхідно транслювати людині інваріантну поведінкову норму, що означає обмеження, несвободу у виборі вчинку. А це викликає у партнера (особливо у юнака, або підлітка) внутрішній протест.

З іншого боку, розвиваючи суб'єктність партнера, необхідно надавати йому свободу вибору, прийнявши неоднозначність і непередбачуваність можливого вчинку.

Н.Є. Щуркова [46] відзначає, що вирішення даної суперечності забезпечується певною логікою педагогічної дії: від відносин до поведінки. Тобто, педагог пропонує зробити вибір на користь поведінкової норми, роблячи акцент на відносинах і особисто значущому авансуванні необхідного вибору. Авансування здійснюється за допомогою прийомів «Золоті слова» і «Доцільність норми».

«Золоті слова» — це комплімент, проголошення позитивних якостей партнера, які уможливають здійснення певного вчинку, певного діяння.

«Доцільність норми» — це виголошення соціально і особистісно значущих доводів на користь вимоги (норми).

По суті, позитивне формулювання вимоги є завданням позитивної поведінкової програми. При цьому остаточний вибір — вчинити так чи інакше — пропонується зробити самому партнерові із спілкування. Таким чином розв'язується вихідна суперечність педагогічної вимоги — і пред'являється норма, і ініціюється суб'єктна активність особистості учасників комунікації.

Слід підкреслити, що позитивне формулювання вимоги націлене на розгортання взаємодії, а не на її припинення. Тому в його змісті і словесному оформленні повинна бути закладена інформація про те, що потрібно вдіяти, а не про те, чого не треба робити. Заборона є негативною вимогою і характеризується відсутністю позитивної програми дій.



Мета негативної вимоги — розрив поведінкової програми, припинення діяльності, а мета позитивної вимоги — залучити курований контингент до спільної роботи, перевести його активність в позитивне русло [33].

| Негативне формулювання вимоги | Позитивне формулювання вимоги |
|--|--|
| «Не галасуй!» «Не відволікайся!» «Не спіткнися!» «Не впади!» «Не підглядай!» | «Читайте!» «Вирішуйте!», «Слухайте!» «Високо піднімай ноги!» «Йди рівно!» «Працюй самостійно!» |

Давно помітили, якщо дитині, що біжить, крикнути: «Не спіткнися!», вона швидше за все спіткнеться. Якщо людині, яка йде по хиткому містку, кричати: «Не впади!», напевно впаде. Фахівці з теорії нейролінгвістичного програмування відзначають, що людина в першу чергу сприймає змістову частину заборони — «спіткнися», «впади». А вже потім осмислює частку «не» (якщо встигає) і відповідним чином міняє розпочату програму на протилежну. У напружених, стресових, емоційно невизначених ситуаціях (тобто в умовах, що ускладнюють аналітичну діяльність мозку) поведінкова реакція запускається ще до того, як відбудеться повна оцінка сигналу — людина падає, відволікається, кричить...

Перш, ніж висловити вимогу вголос, педагогу варто відповісти самому собі на декілька питань:

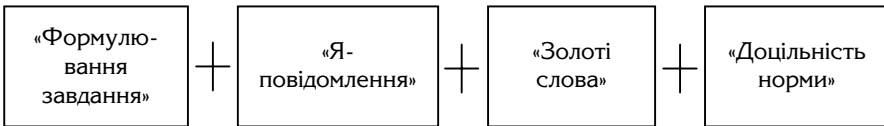
Перше — «Що саме необхідно зробити (а не припинити робити) людині, щоб почати (продовжити) взаємодію?» Відповідь на це питання і буде змістом позитивної вимоги («Формулювання завдання»).

Наступне питання — «Навіщо конкретній людині (групі) це треба?» Відповідь на це питання допоможе обґрунтувати необхідність відповідних дій («Доцільність вимоги»).

Третє питання — «Які позитивні якості партнерів з взаємодії дозволяють реалізувати дану вимогу?» Відповідь на це питання забезпечить адекватне авансування («Золоті слова»).

Четверте питання — «Що сам педагог відчуває з приводу ситуації вимоги?» Озвучуючи відповідь на це питання, педагог створює ставленнєву базу для співучасної взаємодії з приводу вимоги («Я-повідомлення»).

СТРУКТУРА ПРИЙОМУ ПОЗИТИВНОЇ ВИМОГИ



Ситуація:

Вчитель сповіщає про контрольну роботу. Клас незадоволений.

Позитивне формулювання вимоги:

«Сьогодні у нас контрольна + Я завжди переживаю, коли ви нервуете + але матеріал ви цілком знаєте, + а контрольна, потрібна нам, щоб ще раз закріпити знання і бути готовими до іспиту».

Негативне формулювання вимоги:

«Сьогодні у нас контрольна. І не робіть незадоволених облич! Ви знали, що перевірка буде».

«Ім'я власне»

Звернення до людини на ім'я є дієвим прийомом формування аттракції — відчуття симпатії і прихильності до співрозмовника.

Шанобливе ставлення до свого імені властиве більшості людей. З ім'ям нерозривно пов'язане відчуття власної індивідуальності. Ім'я — це Я коханий! І коли до нас звертаються на ім'я, ми сприймаємо це як знак уваги саме до нашої особи, як знак того, що партнер



окремо виділяє нас серед інших. Сприйняття подібних «знаків» сприяє нашому самоствердженню. А потреба в самоствердженні — одна з найсильніших у людини [25]. І ми з симпатією відкриваємося назустріч тому, хто забезпечує хоч би мінімальне задоволення цієї потреби. І готові співпрацювати, взаємодіяти.

Слід зазначити, що аттракція формується на рівні підсвідомості, тобто прийом «Ім'я власне» спрацьовує практично завжди. Правило носити візитки, яке прийшло з психології бізнесу, пов'язане з тим, що аттракція істотно підвищує ефективність взаємодії: якщо партнери звертаються один до одного на ім'я, результати спільної роботи вище, ніж в умовах невиразного офіціоза [30]. Крім того, візитки дозволяють, по-перше, не дуже напружувати пам'ять, а по-друге, економити час на знайомствах. Природно, аттракція буде міцнішою, якщо ви дійсно пам'ятаєте ім'я співбесідника, а не користуєтеся підказкою.

«Декларація «Ми-позиції»

Співучасна взаємодія означає, що педагог і учень працюють разом. Вони — партнери. Проте, самі ролі «вчитель», «учень» об'єктивно припускають певне протистояння позицій в контакт: «Ти учиш, а я вчуся», «Я здаю роботу, а ти оцінюєш», «Я сиджу, а ти стоїш»... В умовах суб'єкт-об'єктного спілкування це протистояння носить сутнісний характер, а за суб'єкт-суб'єктного — зовнішньо функціональний. Але зовнішня форма іноді може впливати на внутрішній зміст, тобто особливості взаєморозташування, поз і інші зовнішні вимушені атрибути учбової комунікації можуть сприйматися тими, кого навчають, саме як ознаки їх об'єктної позиції. Прийом «Декларація «Ми-позиції» призначений для вербального підкріплення у тих, хто навчається, відчуття спільності позицій учасників навчальної взаємодії: «Ми рівні за своїми ролями суб'єктів, за своєю пізнавальною активністю».

Не «Хто у вас сьогодні чергує?», а «Хто у нас сьогодні черговий?». Не «Не заважайте мені працювати!», а «У нас не виходить

робота». Не «Вам потрібно буде охарактеризувати...», а «Нам належить обговорити...». Не «Починайте!», а «Давайте почнемо». Не «Що там у вас?», а «Що у нас вийшло?»

«Зовнішня альтернатива»

Основоположна умова суб'єкт-суб'єктної взаємодії — надання партнеру права обирати свою лінію поведінки. І, в той же час, необхідно спонукати його до активності в педагогічно доцільному напрямку.

Куратор (викладач, учитель) виступає в ролі наставника, фасилітатора, ініціатора взаємодії, результат якої залежить від того, чи погодиться вихованець брати участь в співпраці, чи прийме він запропоновану допомогу — чи зробить відповідний вибір. Тому «момент звернення (пропонування допомоги — А.І.) і фраза в її лексичному, змістовному і інтонаційному аспекті повинні бути ретельно продумані» [33; 69]. Існують різні стилістичні варіанти пропонування допомоги. Щуркова Н.Є. досить ілюстративно вибудувала декілька таких варіантів в певному порядку:

1. «Давай допоможу!»
2. «Чи не хочеш ти, щоб я тобі допоміг?»
3. «Дозволь мені допомогти тобі.»
4. «Мені так хотілося б допомогти тобі.»
5. «Я був би щасливий, як би дозволив тобі допомогти.»

Різне формулювання пропозицій настроює адресата на різну їх інтерпретацію: від «Втручання в мої справи!» (1-й рядок) до «Чи мені важко зробити людину щасливою?» (5-й рядок). У якому випадку ймовірність позитивної відповіді на запит більше?

Звичайно, якщо людина дуже чекає допомоги, вона з вдячністю погодиться і на невибагливе «Дай допоможу!». Але в проблемних життєвих ситуаціях не так вже багато є суб'єктів, які від початку жадають психологічно доцільної співпраці з офіційним представником адміністрації ВНЗ (з куратором, зокрема) в педагогічно доцільному напрямку. Якщо порівняти психологічний контекст запропонованого



ряду фраз, то помітно, що від рядка до рядка зменшується тиск на партнера. Формулювання фраз на 4-му і 5-му рядках виглядають повністю «альтернативними», вони нічого не вимагають від партнера — зовні. Але від 1-ї до 5-ї позиції посилюється внутрішня етична обумовленість певного вибору. І якщо відповідь «Не треба!» на «Дай допоможу!» звучить цілком нормально (не порушує іміджу), то та ж відмова на «Я був би щасливий допомогти...» звучить як етично безпідставна (груба, непотрібна і т. п.) відповідь.

«Золоті слова»

Як відзначають психологи, комплімент — це універсальний прийом, який практично завжди дозволяє прихилити до себе співрозмовника.

Ми розглядаємо комплімент в контексті функції «піднесення», як прийом, покликаний актуалізувати і закріпити в свідомості співрозмовника позитивні риси його вдачі і поведінки. А оскільки комплімент завжди пов'язаний з переживанням позитивних емоцій, ми стимулюємо людину до відтворення тих реакцій і ситуацій, які викликали ті емоції. Ми ніби програмуємо позитивні особистісні прояви партнера з взаємодії. Звичайно, йдеться про грамотне виконання комплімента.

Комплімент — це висловлювання, яке містить невелике перебільшення позитивних якостей людини. Це позитивний акцент на наявних достоїнствах. Левицький В. М. [23] наводить шість правил побудови і проголошення компліментів:

1. «Один зміст». У компліменті слід уникати подвійного змісту, коли якість, що акцентується, можна розцінити і позитивно, і негативно. Наприклад: «Слухаючи вас, я кожного разу дивуюся вашій здатності так тонко і дотепно уникати відповіді», «Слухаючи ваші лекції, вражаюся умінню довго і захоплююче говорити про одне і те ж».

Людині властиво «перекладати своєю мовою» сприйняту інформацію — для того, щоб уникнути неоднозначності і невизначеності

отриманої інформації, щоб оцінити і привласнити її. «Перекладає» людина інформацію, виходячи з власних настанов, з власного контексту мовної і комунікативної ситуації. Іноді «перекладений» зміст повідомлення істотно відрізняється від того, що мав на увазі адресант. У психології це явище отримало назву «ефекта переформулювання». Чим більш неоднозначним (двозначним) є одержаний сигнал, тим більш непередбачуваним може бути результат його переформулювання.

З прагненням завершити, домислити, доповнити брак інформації, зробити ясною і зрозумілою навколишню ситуацію пов'язаний ще один ефект сприйняття — «ефект доповнення». Цей ефект може підсилити дію комплімента, зробити його тоншим. Наприклад: «Тепер я розумію, чому на дебати запросили саме вашу групу». Ті, до кого звертаються, самі домислюють, чому з ними добре працювати: або вони дуже дотепні, або дуже веселі, або винахідливі, або дружні — кому що більше подобається. Ефект доповнення — це, по суті ефект позитивного переформулювання. Позитивне переформулювання викликає позитивні емоції. А до ініціатора позитивних емоцій формується почуття аттракції. І, крім того, виникає бажання підтвердити у взаємостосунках з приємною людиною свої достоїнства. Чим хороший «домислений комплімент», так це тим, що він повністю виключає відтінок нав'язування, властивий звичайним компліментам і м'яко залучає партнера до співучасної взаємодії: він почав домислювати — значить вже «увійшов» до запропонованого діалогу. У цьому плані «домислені компліменти» добре забезпечують функцію відкриття співрозмовників.

2. «Без гіпербол».

Не варто робити великих перебільшень позитивних якостей співрозмовника, необхідно утримуватися в «зоні можливого». Можливого на даному етапі розвитку особистості. Інакше замість піднесення і аттракції можна викликати недовір'я і настороженість. Згідно вчення Л. В. Виготського про зв'язок навчання і розвитку, навчання найбільш ефективно (тобто веде до формування стійких особистісних



новоутворень) тоді, коли його зміст лежить в зоні найближчого розвитку. Як прийом, що інструментує піднесення, комплімент можна розглядати як невеликий акт навчання — ми навчаємо людину того, якою вона може бути. Щоб цей зміст (риса вдачі, уміння, ціннісне ставлення, тощо) став освоєним, трансформувався в психічне новоутворення, він повинен бути доступним для сприйняття і можливим для реалізації даною людиною саме у цей момент її буття — за невеликої допомоги.

3. «Висока думка».

Хвалячи співрозмовників, слід обов'язково враховувати їх власну думку щодо рівня розвитку у них відображених в компліменті якостей. Тобто, давати оцінку «не нижче узятій планки». Інакше комплімент викличе образу, розчарування: «Я вражений — ти можеш скласти два і два!»

4. «Без претензій».

Даруючи комплімент, необхідно враховувати відсутність прагнення людини до вдосконалення або афішування своєї позитивної якості. Особливо важливо дотримуватися цього правила, коли комплімент звучить у присутності інших — однокласників, одногрупників. Наприклад, підкреслюючи в присутності лідера компанії управлінські здібності іншого підлітка, можна накликати на нього неприємності і одержати ворога замість співучасника.

5. «Без дидактики».

Комплімент — це констатація якостей, а не рекомендація щодо їх формування. Фрази: «Тобі слід бути більш активним!», «Не варто так переживати через зовнішність» навряд чи уможливають піднесення, а значить не сприятимуть прагненню розвивати проголошені якості.

6. «Без присмак».

Промовляючи «золоті слова», варто утримуватися від «ложки дьогтю», «присмак», які можуть звести нанівець найкращі компліменти. Наприклад: «Руки у тебе золоті, а ось твій язик — твій ворог!»

До цих правил можна додати ще декілька:

7. «Стислість — сестра таланту».

Комплімент — це не тест. Його змістова частина повинна бути якомога коротшою, містити всього одне-два судження, бути простою за конструкцією, придатною для розуміння.

8. «Чим більше, тим краще».

Компліменти, особливо дітям, слід говорити якомога частіше. Відповідаючи прихильникам жорсткого виховання, Н.Є. Щуркова пише про те, що дитину не можна перелюбити, тому не варто боятися говорити дитині хороші слова, виявляючи до неї прихильність [46].

Рос Кемпбелл [22] порівнює внутрішній світ дитини з двома емоційними резервуарами, які містять позитивні і негативні емоції. На наш погляд таке порівняння є доречним для характеристики емоційного світу будь-якої людини. Щиро кажучи людині компліменти, ми наповнюємо «резервуар з позитивними емоціями», тим самим підвищуючи її впевненість в собі, роблячи її більш розкутою і «відкритою для досвіду» (К. Роджерс [36]). На тлі позитивних емоцій ефективніше закріплюються програми поведінкових змін і особистісні новоутворення. Чим частіше ми наповнюємо «позитивний резервуар», тим ефективніший наш вплив на партнера.

На закінчення слід зазначити, що за психологічним механізмом впливу на людину комплімент відрізняється від похвали. Під час похвали здійснюється так звана «прибудова зверху». І хоча похвала є позитивною оцінкою, вона буде адекватно сприйнятою тільки за умови, що той, хто хвалить, є для реципієнта досить авторитетною, гідною, престижною особою. При компліменті ж відбувається «прибудова знизу», той, хто говорить, ніби підносить співрозмовника над собою. При цьому референтні характеристики компліментатора не такі актуальні, як при похвалі. Тобто, комплімент з більшою ймовірністю забезпечує толерантну позицію партнера з взаємодії.



«Визначені формулювання»

Цей прийом передбачає використання в мові визначених висловлювань замість категоричних.

Категоричними називають висловлювання, форма яких дає зрозуміти партнеру, що той, хто говорить, вважає свою думку остаточною істиною. Це безапеляційні фрази, стиль яких не передбачає обговорення або діалогу, відображує нехтування думкою партнера, її зневажання. Приклади категоричних висловлювань: «Безумовно, це так і інакше бути не може», «Всім ясно, що...», «Двох думок бути не може.», «Це безглуздо!», «Ні, я вважаю...». Категоричні висловлювання — найкращий спосіб закрити діалог. По суті, така форма думок відображує об'єктне ставлення до партнера. Тому категорична форма суджень звичайно інтерпретується як спроба придушення, нав'язування і викликає у відповідь реакцію, спрямовану на розрив контакту, або його формалізацію.

Суб'єктне ставлення до партнера передбачає прийняття і ствердження права співрозмовника на власну думку. Таке прийняття і ствердження відображує «визначена» форма висловлювань. Наприклад: «Я вважаю так і так», «Я думаю так, але давайте обговоримо...», «Мені здається, що...». Як видно з прикладів, визначені формулювання думок зазвичай реалізуються у вигляді Я-повідомлень, які заперечують безособову апріорність проголошених думок. Той, хто говорить, бере на себе відповідальність за виголошену тезу (авторизує її), тим самим проголошуючи можливість існування інших точок зору і не оцінюючи їх наперед. Відзначимо, що перевагу агресивній формі категоричних висловлювань звичайно віддають люди з проблемами в особистісній самореалізації, ті, хто має явний або ретельно приховуваний комплекс неповноцінності.

«Дзвінок» (Констатація досягнень. Проголошення достоїнств).

Прийом «Дзвінок» передбачає публічне оголошення досягнень і достоїнств людини.

Наприклад, Н. Є. Щуркова підкреслює, що дітей в школі повинні розрізняти по їх достоїнствах, а не за зовнішніми ознаками — прізвиськами і прізвищами [46]. Але, зовнішні ознаки завжди перед очима, самі нагадують про себе. А от особистісні достоїнства, особливо ті, які поки поодинокі, назовні проявляються в достеменно менших дозах і помітні не завжди й не всім. Завдання педагога — сприяти виявленню і оголошенню досягнень і достоїнств кожної молодої людини, ініціюючи їх рефлексію і закріплення в свідомості як самої людини, так і оточуючих.

Людина будує свою поведінку згідно з найбільш актуальними ознаками (викликами) життєвої ситуації, виходячи з наявних особистісних ресурсів. До особистісних ресурсів відносяться навички емоційного реагування, звичні поведінкові реакції, освоєні когнітивні стратегії, апробовані способи і критерії ціннісної інтерпретації явищ навколишнього світу і т.і. Активне використання одних ресурсів вкупі з ігноруванням інших формує певний стиль життєдіяльності, що обумовлює виникнення і розвиток відповідних психічних новоутворень і затримку розвитку інших новоутворень, навіть якщо вони і були потенційно можливі. Найважливішим регулятором вибору того або іншого ресурсу для вирішення постійно виникаючих життєвих завдань є самооцінка, як уявлення про свої здібності і можливості. Самооцінка формується в процесі узагальнення досвіду особистих успіхів і поразок (у самих різних аспектах життєдіяльності). Постійне нагадування про досягнення і достоїнства дозволяє продемонструвати і самій дитині і оточуючим її можливості, підвищити самооцінку, наситити потребу у визнанні — тобто здійснити піднесення, сприяти просуванню людини шляхом особистісного зростання.

Природно, щоб сповістити про достоїнства, необхідно, по-перше, їх знати, а по-друге, говорити про них вчасно, тобто не в ситуації конфузу або конфлікту, а до того. Як екстренна допомога в ситуації фрустрації прийом «Дзвінок» спрацьовує далеко не завжди. Процеси усвідомлення і визнання нових орієнтирів особистісного зростання



вимагають часу. «Дзвінок» — це прийом, який працює на довгострокову перспективу.

«Ні» (Конструктивна відмова).

Відповідаючи кому-небудь «так» чи «ні», ми звичайно не замислюємося про лінгвістичну причину нашого рішення. Психолінгвісти встановили, що в різних мовах слово, за допомогою якого люди реалізують відмову, заперечення («ні», «no», «nein», «нет»), сприймається як малоприємне, недружнє, навіть вороже. Це — знак припинення контакту. В той же час їх антоніми — «так», «yes», «si», «да» — на рівні підсвідомості сприймаються як маркери позитивної інформації і дружнього ставлення, незалежно від суті сказаного. Це — знак згоди, на основі якої можлива взаємодія.

Як ілюстрацію можна порівняти емоційну реакцію на наступні фрази:

- «Ні, ви нічим не хворі» і «Так, ви абсолютно здорові»;
- «Ні, ви не віднімаєте у мене час» і «Так, у мене є час для вас»;
- «Ні, дощ не йде» і «Так, на вулиці сухо»;
- «Ні, цього робити не слід» і «Так, без цього можна обійтися».

Чому відмова сприймається більшістю людей хворобливо? Людина завжди прагне задоволення своїх потреб тим, або іншим способом. Коли на шляху задоволення потреби виникає перешкода, людина переживає стан фрустрації — розгубленість, злість, страх, гнів або інші негативні емоції. Перешкода (фруструвальний чинник) може бути як матеріальною (огорожа уперек тротуару, відключення світла в мить, коли ще не збережена інформація на комп'ютері...), так і нематеріальною (запізнення партнера на обумовлену зустріч, відмова в проханні, неочікувана заборона...). Людина, як правило, прагне уникати фруструючих ситуацій, а щодо фруструючих чинників, або до їх носіїв у неї формується насторожене, негативне ставлення. Прагнення уникнути контакту, захиститися автоматично виникає при сприйнятті типових вербальних символів фрустрації — до таких відносяться слово «ні», частинка «не». При цьому суть

повідомлення (зміст взаємодії) часто відходить на другий план. У психологічних технологіях переконливої дії, позитивного самовідношення передбачені спеціальні тренінги, які дозволяють запобігти негативному сприйняттю «ні»-сигналів. Але пересічна невідповідна людина, як правило, реагує цілком передбачено — уникненням, блокуванням контакту, тощо.

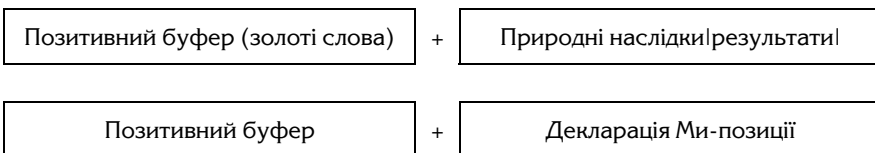
Оскільки в педагогічному спілкуванні ситуації відмови, заборони неминучі, важливо оформити подібне повідомлення так, щоб уникнути підсвідомого протесту, захисту, зберегти у партнера позитивний настрій на подальшу взаємодію. Особливо травмують відмови тривожних, невпевнених в собі учасників комунікації. Такі співрозмовники схильні сприймати відмову як загальну негативну оцінку себе.

У практичній психології розроблені прийоми конструктивної відмови [2, 31, 41, 44, та ін.], які дозволяють пом'якшити або попередити фрустрацію у партнера, і застосування яких, на наш погляд, є слушним в педагогічній практиці, як фасилітаційній взаємодії:

1. «Я захоплююся вами».

Відмова починається з комплімента. Наприклад: «Я такий радий, що ви звернулися до мене. Я щиро захоплююся вашою організацією, але мій розклад не дозволяє прийняти вашу пропозицію», «Ви такий уважний керівник. Я знаю, що ви не доручили б мені це завдання, якби не вважали, що я справлюся з ним, але зараз я дійсно переобтяжений», «Ми з чоловіком завжди так чудово проводимо час у вас в гостях, і мені дуже шкода, що ми не зможемо прийти».

СТРУКТУРА СПОСОБУ ВІДМОВИ:

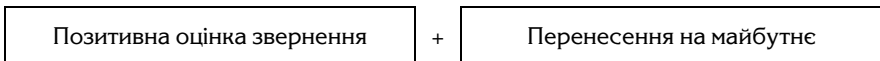




2. «Прекрасна пропозиція».

Відмова презентується в позитивній формі і наголошується її тимчасовість. Наприклад: «Це чудова пропозиція, але ми не можемо скористатися нею зараз», «Прекрасна ідея, але, боюся, нам доведеться поки утриматись від її реалізації».

СТРУКТУРА СПОСОБУ ВІДМОВИ:



Позитивна оцінка звернення не викликає у людини почуття образи або відчуття неспроможності, тобто не принижує. А слова «зараз», «поки» підкреслюють, що відмова пов'язана тільки з даною ситуацією, а не з людиною, тобто ви її поважаєте і вважаєте гідним (здатним, компетентним) подальшої співпраці. Тим самим ви підтримуєте настрої на майбутню взаємодію.

3. «Тому, що я противний».

Добре, коли «ні» говорять з гумором. Причому гумористичне зауваження повинно бути спрямоване на того, хто відмовляє. Наприклад: «Я припускаю, що ви думаєте, ніби я кажу: «Ні», тому що я противний. Що ж, це вірно». Звичайно такий несподіваний поворот викликає сміх. Особливо полюбляють жарти діти. Якщо педагогу вдасться їх розсмішити, вони легше приймуть відмову — тобто без образи, без розчарування.

4. «Мені треба подумати».

Досить часто ми говоримо «ні» не тому, що прохання абсолютно нездійснене, а тому, що ми просто до нього не готові, воно для нас несподіване, а значить може чим-небудь загрожувати. І ми, спонтанно захищаючись, відповідаємо відмовою — з усіма її наслідками.

Але, якщо розібратися, майже ніколи не виникає такої ситуації, коли необхідно миттєво відповісти «так» чи «ні». Якщо ви не чекали

прохання, або відчуваєте, що воно вам не до душі, можна сказати: «Мені треба подумати». Завдяки цьому прийому у відповідача з'являється час, щоб спокійно зважити всі «за і проти». Якщо початкова думка не змінилася, можна сказати «ні» і озвучити гідну (обґрунтовану) причину відмови. При цьому людина, якій відмовили, розуміє, що до її прохання поставилися серйозно, і не відчуває себе приниженою. Крім того, не кажучи «ні» відразу, ми пом'якшуємо переживання того, хто звернувся, розділивши в часі емоції з приводу звернення і емоції, пов'язані з самою відмовою.

Можливий варіант відповіді: «Мені б дуже хотілося сказати: «Так», але я не можу зробити це відразу. Дайте мені час, і я, можливо, що-небудь придумаю».

Звичайно, цей спосіб не використовується, коли ви дуже поспішаєте, або обдумуєте щось украй важливе і в прохання просто «не включилися». В цьому випадку потрібно відразу сказати, що ви в даний момент не в змозі вникнути у зміст питання, і запропонувати підійти пізніше.

5. «Співчуваю. Це дійсно проблема».

Відмовляючи людині (особливо дитині) в проханні, важливо віднестися до неї з розумінням і пошаною, пам'ятаючи, що часто діти через недостатній досвід дійсно не можуть самостійно знайти вихід із здавалося б простих ситуацій.

Проте, і серед дітей і серед дорослих знаходяться умільці, які прагнуть грати на почуттях, примушуючи нас сказати «Так», хоча цілком в змозі вирішити проблему. Просто страшноувато, або лінки. В цьому випадку відмова є виправданою, але її необхідно виголосити гранично тактовно і супроводити піднесенням. Наприклад: «Так, це проблема. Але я впевнений, ти знайдеш вихід».

СТРУКТУРА СПОСОБУ ВІДМОВИ:





6. «У мене є більш цікава пропозиція».

У основі цього способу — психологічні механізми перемикання уваги і заміщення одних емоцій іншими, сильнішими. Але, щоб прийом спрацював (тобто відмова не викликала негативних переживань), потрібно дотримуватися правила балансу заборон і дозволів: запропонована заміна повинна бути рівноцінною за актуальним змістом (тобто бути не менше, а навіть більше особисто привабливою, ніж запит) і максимально наближеною за часом. Особливо актуальним є виконання другої частини правила в спілкуванні з молодшими дітьми: вони живуть «тут і зараз» і обіцянка замість чогось забороненого щось вирішити через місяць сприймається ними як «ніколи», тобто як невмотивована (а значить, принизлива) відмова.

І змістовно і технологічно представлені способи відмови об'єднує загальна ознака — демонстрація пошани до людини, яка звернулася з проханням.

7. «Ні».

Іноді кращий спосіб відмовити — це просто сказати «Ні!». Д. Кудерт наводить приклад подружжя, які на питання про те, як вони відмовляли в чому-небудь своїм семерим дітям, коли ті були маленькими, відповіли: «Коли йшлося про важливі речі, ми просто говорили: «Ні!» Категорична відмова виключає помилкове тлумачення. Така відмова утримує людину від неправильних кроків і марної витрати часу.

Слід підкреслити, що рішуча відмова без пояснень буде правильно сприйнятою тільки в тому випадку, якщо вона стосується дійсно важливих речей. Якщо педагог не зловживає рішучим «ні», то інші учасники комунікації звикають довіряти його рішенням і приймають таку форму відмови спокійно.

Охарактеризовані способи відмови розглядаються нами в контексті «піднесення», що передбачає підтримку налаштування на подальшу взаємодію з людиною, яка звернулася, зміцнення її позитивного самовідношення. Відмовляти потрібно так, щоб у партнера не зникло бажання знову звертатися до співрозмовника.

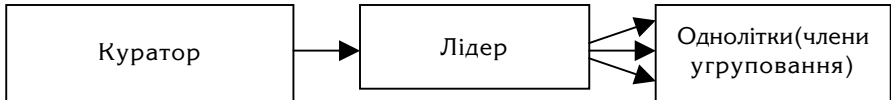
Крім згаданих, існують способи конструктивної відмови, які дозволяють безконфліктно і рішуче перервати небажаний контакт, уникнути тиску і провокацій [2, 43]. Їх застосування цілком виправдане в певних педагогічних (і інших комунікативних) ситуаціях, але вони не є інструментом підтримки суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

2.2.3. Встановлення індивідуального довірчого контакту в процесі фасилітаційної взаємодії

АКЦЕНТУАЦІЯ ХАРАКТЕРУ — це крайній варіант його норми, при якому окремі риси характеру надмірно посилені (акцентовані), внаслідок чого спостерігається вибіркова уражуваність стосовно певних психогенних впливів при гарній і навіть підвищеній (у порівнянні з іншими характерами) стійкості до всіх інших психогенів.

враховувати, що лідерами молодіжних груп звичайно стають юнаки або дівчата з певними рисами характеру. Куратору вкрай необхідно уміти виявляти неформальних лідерів (як тих, що реалізувалися, так і потенційних) і, використовуючи адекватні психотехнічні прийоми, установлювати з ними надійний довірчий контакт. Саме в цьому випадку буде реалізований ланцюжок опосередкованого фасилітаційного впливу:

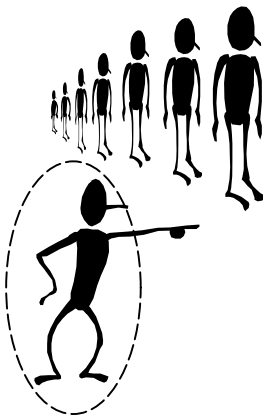
Досить часто виховна, соціальна, профілактична робота з молоддю реалізується через лідерів неформальних угруповань або авторитетних однолітків — у діяльності безпосередньої комунікації. Створення гуманітарного середовища вищого навчального закладу потребує використання як безпосередніх так і опосередкованих форм впливу учасників освітнього процесу. До опосередкованих форм комунікації відноситься вплив на молоду людину через референтного однолітка чи одногрупника — лідера. Плануючи роботу з можливими лідерами, варто



Неформальними лідерами молодіжних та підліткових груп зазвичай стають особи з так званими гіпертимними рисами характеру, чи з *гіпертимною акцентуацією характеру*.

Для кожної *акцентуації характеру* існує коло ситуацій (так звана «ахиллесова п'ята»), в яких носій акцентуації з високою імовірністю може дати зрив – емоційний, поведінковий і т. п. Знання особливостей прояву різних типів акцентуацій дозволяє фахівцям прогнозувати і запобігати порушенню адаптації, а також встановлювати з молодими людьми довірчий контакт.

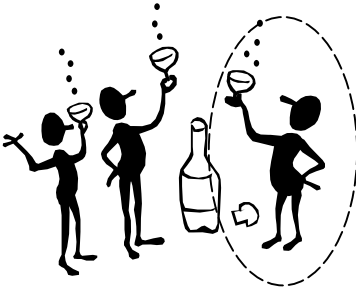
ГІПЕРТИМНА АКЦЕНТУАЦІЯ



Основні риси цього типу — загальний оптимістичний настрій, самостійність, спритність, комунікабельність, невгамовний інтерес до навколишнього світу, впевненість у собі.

Як правило, гіпертимна акцентуація формується на основі сильної рухливої нервової системи, тому люди з такими рисами характеру мають високу витривалість до фізичних і психічних навантажень. Тобто вони воістину невтомні, їм постійно потрібні нові враження, вони ініціативні, полюбують компанії, охоче приймають функцію командування на себе. При цьому вони адекватні, відкриті, не схильні до інтриг.

Підвищений інтерес до навколишнього і стрімкість до нових вражень часто призводять до нерозбірливості в знайомствах, до сумнівних чи асоціальних компаній. Такі особи схильні до ранньої алкоголізації, ранніх статевих відносин, знайомства з наркотичними речовинами. В основі такого досвіду – прагнення до нових відчуттів.

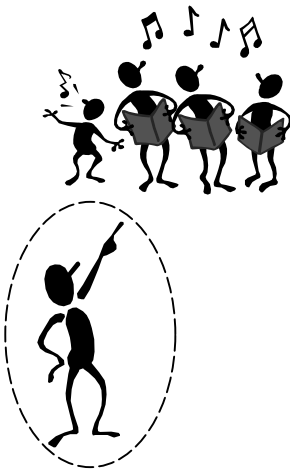


Саме гіпертими звичайно стають неформальними лідерами молодіжних і підліткових груп і угруповань. Вони активні, не бояться приймати рішення і без зайвого пієтету відносяться до соціальних норм.

Ситуації, що важкі для гіпертимів і можуть спровокувати зрив адаптації, насамперед такі:

- суворо регламентований дисциплінарний режим;
- самотність;
- відсутність можливості застосувати енергію;
- вимушене неробство;
- робота, яка вимагає ретельності, чіткої послідовності дій, акуратності.

Саме у гіпертимів яскраво виявляється прагнення затвердити своє почуття дорослості і самостійності. Вони завжди дають негативну реакцію на спроби подавити, нав'язати чужу волю, на авторитарний стиль спілкування (якщо це не армія), на гіперопіку.



При встановленні контакту з гіпертимами доцільно апелювати до дорослої свідомості, до рівності взаємин, давати можливість їм самим вибрати рішення з запропонованих варіантів, спеціально залишати частину ситуацій «на розсуд», тобто передбачати свободу дій і рішень. Природно, що при цьому приходиться йти на ризик, особливо якщо свобода дій буде пов'язана з небезпечними, напруженими чи невизначеними ситуаціями. У цих випадках буде ефективною апеляція до свідомої відповідальної поведінки у вигляді договору, прохання про допомогу, про великодушність і т. п.



Багатом гіпертимам притаманне порушення (або відсутність) відчуття дистанції. Іноді так проявляється орієнтація на повну (дорослу) самостійність, захист від можливої маніпуляції. Тому, ус-тановлюючи довірчі відносини з гіпертимом, не варто фіксуватися на деяких порушеннях субординації і розцінювати їх як неповагу.

Комуникативні прийоми, що рекомендується перш за все ви-користовувати при організації взаємодії з гіпертимами: «Я – повідо-млення», «Зовнішня альтернатива», «Авансування», «Природні на-слідки» (див. 2.2.2).

Організаційні соціально-виховні заходи для профілактики дез-адаптації гіпертимних акцентуантів полягають у наступному:

- створити умови для постійної зайнятості;
- забезпечити можливість лідерства, виконання організаторських ролей;
- обмежити форми опіки (але в міру – бездоглядність виключа-ється);
- забезпечити постійну зміну вражень, зміну видів активності.

У деяких, дуже специфічних ситуаціях, лідерами молодіжних груп можуть стати особи з **шизоїдною акцентуацією**.

ШИЗОЇДНА АКЦЕНТУАЦІЯ

Найважливішими рисами особистості шизоїда є: замкнутість, невміння чи небажання встановлювати контакти, *інтровертова-ність*, зовнішня холодність, поєднання в характері і поведінці супе-речливих рис: холодності і чутливості, сторожкості і легковір'я, схи-льності до раціональних міркувань і до нелогічних учинків...

Головне в шизоїдному характері – комуникативна самодостат-ність. Знижена потреба в спілкуванні призводить до обмеження кон-тактів, що у свою чергу, стає причиною несформованих навичок вза-ємодії. Це виявляється в недостатній інтуїції в спілкуванні, у нездат-ності до співпереживання. Шизоїди живуть під впливом внутрішніх переживань і формують своє відношення до світу і людей, виходя-чи з внутрішніх концепцій (які не завжди співпадають з реальною

ситуацією). Вони схильні до накопичення емоційної напруги, іноді протягом тривалого часу. Зовні це може ніяк не виявлятися, а сплеск відбувається через дрібний чи випадковий привід. Саме непередбачуваність шизоїдів робить їх небезпечними в ролі неформальних лідерів – важко прогнозувати шляхи розвитку групи.

У яких же ситуаціях людина із шизоїдною акцентуацією може стати неформальним лідером? У закритих установах, у ситуаціях, коли молоді люди змушені постійно спілкуватися один з одним без можливості усамітнитися – гіпертими своєю невгамовністю починають викликати негативну реакцію оточуючих. І увага молодих людей звертається на «іншого» – того, хто практично «не виникає» і, у той же час, незалежний, самостійний і т.і. Шизоїд стає «поважною людиною». Працюючи з такою групою, необхідно дуже точно і тонко установити контакт із лідером, інакше група вийде з-під впливу, і здійснювати виховні впливи – превентивні і профілактичні зокрема, — стане неможливо.

Типовими психотравмуючими ситуаціями для шизоїдів є наступні:

1. Коли виникає необхідність установити широке коло неформальних контактів. Через нестачу інтуїції й обмежений досвід соціальних взаємодій вони не «влучають у тон» ситуації, не можуть вірно оцінити контекст взаємодії і адекватно відреагувати. Виникають конфлікти, суперечки, причини яких шизоїд не може зрозуміти і пробачити. Він відчуває відчуженість оточення, але звинувачує в ньому інших. Саме тому шизоїди схильні формалізувати спілкування, спираючись на регламентовані його форми. Така особливість поведінки є своєрідним психологічним захистом від несприятливих ситуацій невизначених комунікацій.
2. Коли до них «лізуть у душу». Не вмючи розуміти інших, шизоїди дуже ревно відносяться до спроб порушення свого «психічного суверенітету». І завжди жорстко негативно реагують на подібні спроби «обміну особистими думками», «поділитися



потаємним» – вони замикаються або (рідше) дають спалах протесту.

Установлюючи контакт із шизоїдом, варто враховувати ці особливості: спочатку підкреслено формалізувати контакт, обговорювати конкретні теми і події, чітко обумовлюючи форми і терміни участі чи виконання сумісних дій.

Список використаної літератури

1. Авдєєва І. М. *Формування готовності педагогів до роботи з розвитку творчих здібностей учнів // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. Вип. 15 / За загальною ред. Євтуха М. Б. — К.: Видавничий центр КДЛУ, 2001. — С. 141–144.*
2. Авдеева И. Н., Бадалова М. В. *Психологические аспекты профилактической работы / Учебно-методическое пособие по профилактике ВИЧ/СПИД в общеобразовательной школе / Под ред. Авдеевой И. Н., Очеретяного А. А. — Севастополь: ИПО, 2003. — С. 32–95.*
3. Акимова М. К., Козлова В. Т. *Что нужно знать учителю о психологических особенностях учащихся // Школа и производство. — 1989. — №6.*
4. Амонашвили Ш. А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск: Университетское, 1990. — 560с.*
5. Ахола Т., Фурман Б. *Краткосрочная позитивная психотерапия (Терапия фокусирования на решении). Пер. с англ. Лариной Л. Б. Предисловие и редакция Б. А. Бараша. Ялов А. М. Краткосрочная позитивная психотерапия: Методическое пособие. — Спб.: Изд-во «Речь», 2000. — 220 с.*
6. Байярд Р. Т., Байярд Д. *Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей: Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.*

7. Бринкман Р., Кершнер Р. Гений общения. Пособие по психологической самозащите. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 256 с.
8. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? — М.: ЧеРо, 2001. — 240 с.
9. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. — К.: Политиздат Украины, 1989. — 189 с.
10. Гражданское воспитание (из опыта работы школы-семинара «Инновационные методы обучения в гражданском образовании»): Пособие для педагогов и психологов / Л. Г. Кирилук, В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич. — Минск: Тэхналогія, 2000. — 175 с.
11. Гурьянова Т. Чего ты боишься? // Первое сентября. — № 110. — 1997.
12. Джиннот Хейм Г. Дети и мы. — СПб.: «Кристалл». — 1996. — 464 с.
13. Диагностика и лечение неврозов у детей и подростков: Методические рекомендации / Доброгаева И. В. и др. — Харьков: НИИ ОЗДП, 1983. — 18 с.
14. Доброгаева И. В., Таныгина Г. Б., Арбузова В. Н., Воронина И. Н. Некоторые особенности психики здоровых подростков: Тезисы докладов Седьмого республиканского съезда детских врачей Украинской ССР (Харьков, 10-12 ноября 1983 г.). — Харьков, 1982. — С.103-104.
15. Заир-Бек С. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма // Библиотека школы. — 2001. — №12. — С.10-15.
16. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. — СПб.: Гиппократ, 1995. — 128 с.
17. Карвасарский Б. Д. Неврозы. — М.: Медицина, 1990.
18. Кемпински А. Психопатология неврозов. — Варшава: Польское медицинское издательство, 1975. — 400 с.
19. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. — М.: Новая школа, 1997. — 64 с.



20. Кривцова С. В. *Тренинг: учитель и проблемы дисциплины.* — М.: Генезис, 1997. — 288 с.
21. Кульневич С. В. *Педагогика личности от концепций до технологий.* — Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. — 160 с.
22. Кэмпбелл Росс. *Как на самом деле любить детей.* — М.: Знание, 1990 (Нар. ун-т. Пед. фак.; №4). — С. 3-130.
23. Левицкий В. Н. *Практические вопросы профессиональной психологии. Психодиагностика и общение. Вып. 1.* — Киев: ЦО «Феникс», 1991. — 116 с.
24. Маклаков А. Г. *Общая психология.* — СПб.: Питер, 2000. — 592 с.
25. Маслоу А. *Мотивация и личность. Перевод с англ. Татлыбаевой А. М.* — СПб.: Евразия, 2001. — 478 с.
26. Маслоу А. *По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. Е. Рачковой.* — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с.
27. Матюнин Б. Г. *Нетрадиционная педагогика.* — М.: Школа-Пресс, 1994. — 96 с.
28. Мясищев В. Н. *Личность и неврозы.* — Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. — 426 с.
29. Орлов Ю. М. *Психология ненасилия* — М.: Педагогика, 1997.
30. Панкратов В. Н. *Психотехнология управления людьми: Практическое руководство.* — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 336 с.
31. Петкова Т. *Праздник непослушания. Как научиться говорить «нет» // Женский журнал.* — 2003. — №5. — С. 118-121.
32. Петровский В. А. *Личность в психологии: парадигма субъектности.* — Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.
33. Питюков В. Ю. *Основы педагогической технологии.* — М.: «Гном-Пресс», Московское городское педагогическое общество, 1999. — 192 с.
34. Посталовский И. З. *Тренировка интенсивного слушания.* — Одесса: Рекламсервис, 1999. — 240 с.

35. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др.; Под ред. Т. Д. Марцинковской. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 352 с.
36. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М. Злотник. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с.
37. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя — М.: Просвещение, 1989. — 239 с.
38. Селевко Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников // Школьные технологии. — 1999. — № 6.
39. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. — К.: Поліграфкнига, 1996. — 406 с.
40. Словарь иностранных слов. — М.: Рус. яз., 1988. — 624 с.
41. Фенстерхэйм Г., Бэйер Дж. Не говори «Да», если хочешь сказать «Нет». — М.: Вече, АСТ, 1997. — 400 с.
42. Хамфри Х. Эмпатическое слушание по Маршаллу Розенбергу // Директор школы. — С. 124–127.
43. Цветков Эрнест. Тайные пружины человеческой психики, или как расширить сферу своего влияния. — СПб.: Лань, 1997. — 112 с.
44. Шейнов В. П. Искусство убеждать. — М.: «Изд-во ПРИОР», 2000. — 304 с.
45. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 128 с.
46. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 250 с.
47. Щуркова Н. Е. Три принципа воспитания. Рабочая книга школьного педагога. — Тюмень: ИПК ПК, 1996. — 37 с.
48. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю., Савченко А. П., Осипова Е. А. Новые технологии воспитательного процесса. — М.: НМО «Творческая педагогика», МП «Новая школа», 1993. — 112 с.



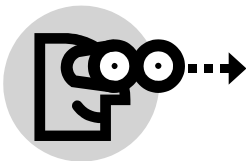
49. Marshall B. Rosenberg. *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*. — Puddle Dancer Press: (March 1999). — 211 p.
50. Rogers C. R. *Learning to be free* //Rogers C. R. & Stevens B. *Person to person: The problem of being human*. — Walnut Creek, CA, 1967.
51. Rodgers N. *Creative Connection: Expressive Arts as Healing*. — Palo Alto: Science & Behavior Books, Inc., 1993. — 262 p.

Розділ 3

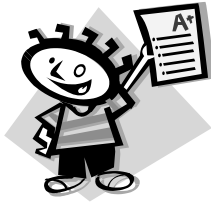
МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ГРУПОВОГО ТРЕНІНГУ

3.1. Загальне поняття про тренінг. Основні тренінгові форми роботи

Спрямованість на суб'єкт-суб'єкту, діалогічну взаємодію зі студентами закономірно приводить до необхідності реалізувати навчально-виховний процес через його інтерактивні форми. Серед активних форм навчання і виховання особливу роль відіграє груповий психологічний тренінг, який усе частіше використовують не тільки професійні психологи, але і звичайні викладачі, вихователі, соціальні працівники, які не мають спеціальної психологічної підготовки в даній галузі.



Виникає природне запитання: «А чи має право педагог, вихователь, соціальний працівник, який не має спеціальної психологічної освіти, проводити тренінгове заняття? Які професійно-особистісні якості є необхідними і достатніми для ефективного роботи ведучим тренінгової групи?» В основі широко розповсюджених рекомендацій з використання тренінгових форм роботи лежить інформація про те, що в переліку дисциплін, які вивчаються у будь-якому педагогічному (а тепер і в переважній більшості технічних) ВНЗ, є предмет «Психологія». Це означає, що будь-який випускник педагогічного навчального закладу має певні знання в галузі вікової психології, психології особистості і т.і.



Як показує практика, традиційної педагогічної підготовки для успішної роботи з інтерактивними методами недостатньо.

На наш погляд, спеціальна додаткова підготовка педагогів, викладачів, соціальних працівників, кураторів до роботи з інтерактивними методами дасть можливість включити в арсенал професійних умінь ще один ефективний метод освітньої діяльності — тренінговий.

Пропонований матеріал є системою обов'язкових знань з методології і технології проведення тренінгу і дасть можливість кураторам, викладачам грамотно планувати свою роботу з курованим контингентом й ефективно реалізовувати задачі з фасилітації професійно-особистісного зростання майбутніх спеціалістів.

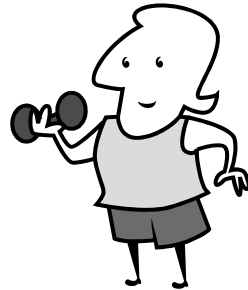
На сьогоднішній день не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що приводить до розширеного тлумачення методу і позначення цим терміном самих різних прийомів, форм, способів і засобів, використовуваних у практиці освіти, соціально-адаптаційній роботі, тощо.

Термін «*тренінг*» (від англ. train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність притамана і науковим визначенням тренінгу. У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, чи соціально-психологічного впливу. Л. А. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності в спілкуванні», «засіб психологічного впливу» [4]. Г. А. Ковальов [2] відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного

Тренінг (від англ. train, training) — навчання, виховання, тренування, дресирування.

напрямку. Б. Д. Паригін (посилання за [1]) говорить про методи групового консультування, описуючи їх як активне групове навчання навичкам спілкування в житті і суспільстві взагалі: від навчання професійно корисним навичкам до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я–концепції і самооцінки.

На сьогоднішній час для визначення тренінгу найчастіше використовується термін *«психологічний вплив»*. Адекватність цього терміна щодо визначення тренінга як метода можна визнати лише почасти: як поняття, що відображує саме процес руху інформації від одного учасника взаємодії до іншого. Являючи собою процесуальну характеристику, поняття «вплив» не відображує мети і результату тренінгу, які визначаються за допомогою категорії зміни. Вплив сам по собі не може бути метою тренінгу і його користувачів, які потребують саме його результату. С. І. Макшановим [3] був запропонований термін «навмисна зміна». Таке формулювання дає можливість опису всієї безлічі явищ, які відносяться до динаміки психологічних феноменів людини і групи, відображує процесуальні і продуктивні характеристики тренінгу, підкреслює «суб'єкт-суб'єктний» характер тренінгу, ефективність якого пов'язана з прийняттям відповідальності за все, що відбувається під час тренінгу — як фахівцем, що проводить тренінг, так і учасником.



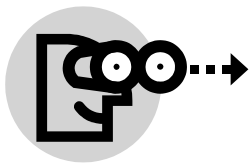
Тренінг — це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини.

Таким чином, тренінг — це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини.

У 70-і рр. XX ст. у Лейпцігському і Йенському університетах під керівництвом М. Форверга був розроблений

метод, названий ним соціально-психологічним тренінгом. Засобами тренінгу виступали рольові ігри з елементами драматизації, які створювали умови для формування ефективних комунікативних навичок.

Соціально-психологічний тренінг одержав широке розповсюдження й у вітчизняній практиці. Цей метод активно застосовується в роботі з дітьми, батьками, професіоналами соціономічних груп, керівниками підприємств і організацій, у соціальній і профілактичній роботі. Останнім часом тренінгові методи все активніше використовуються в практиці професійної підготовки ті підвищення кваліфікації фахівців самих різних галузей. І. Вачков пропонує розглядати тренінг як сукупність активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання, саморозвитку та особистісної самореалізації [1].



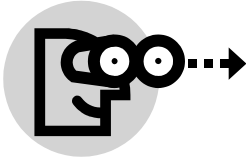
ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ТРЕНІНГУ

Загальна мета групового психологічного тренінгу — створення умов для опанування адаптивними (соціально прийнятними) навичками самореалізації — може бути конкретизована через низку завдань, які можуть мати різні формулювання, але обов'язково мають бути пов'язані з:

- отриманням знань,
- формуванням умінь та навичок,
- розвитком настанов, які визначають поведінку в спілкуванні, перцептивні здібності людини,
- корекцією і розвитком системи відносин особистості, оскільки особистісна своєрідність є тим тлом, що забарвлює в різні кольори дії людини, її вербальні і невербальні прояви,
- соціальною підтримкою індивідуальних проявів самостійної суб'єктної активності.

У літературі зустрічаються різноманітні характеристики тренінгів, використовуваних у соціальній і освітній практиці: комунікативний, особистісного росту, просвітительський, акмеологічний, тощо. За

свою суттю – це варіанти психологічного тренінгу, у назві яких позначена пріоритетна задача.



У роботі куратора академгрупи **головною метою тренінгу є створення умов** для: формування групової згуртованості; створення в студентській групі атмосфери психологічної підтримки всіх її членів; розвитку навичок адаптивної асертивної поведінки; оволодіння знаннями та навичками з технік і технологій, які забезпечують оптимальні шляхи отримання інформації, ефективність комунікацій в навколишньому соціальному середовищі, глибину самопізнання.

ПРИНЦИПИ РОБОТИ ТРЕНІНГОВОЇ ГРУПИ

Робота тренінгової групи спирається на ряд специфічних принципів, які співвідносяться з загальними принципами фасилітаційної (актуалізаційної суб'єкт-суб'єктної) взаємодії.



1. ПРИНЦИП ДОБРОВОЛЬНОЇ УЧАСТІ

Добровільна участь як у всьому тренінгу, так і в його окремих заняттях і вправах. Учасник повинен мати природну внутрішню зацікавленість у змінах своєї особистості в ході роботи групи. Тому найважливіша задача ведучого — викладача-куратора — створити умови, при яких учасники самі прагнуть активно брати участь у пропонованих етюдах, завданнях, процедурах.

Не слід примушувати до виконання вправ, особливо на перших заняттях. В учасників повинна бути можливість озирнутися, зрозуміти, що відбувається, і зацікавитися цим. Через якийсь час навіть у тих, хто спочатку відмовчувався, виникає бажання перевірити себе: «А я так зможу?».



«А як би це вийшло в мене?», «А що скажуть про мене інші?» Ці питання об'єктивно виникають у молодих людей під час занять. Щоб одержати на них відповіді, потрібно просто включитися в запропоновану ведучим вправу, сісти в загальне тренінгове коло чи провести міні-опитування і т. д.

Варто постійно пам'ятати, що особистісні зміни в позитивному напрямку примусово, як правило, не відбуваються. І не доцільно вимагати цього від учасників.



2. ПРИНЦИП АКТИВНОСТІ

Активність учасників тренінгової групи носить особливий характер, відмінний від активності людини, яка слухає лекцію чи читає книгу. На тренінгу люди залучаються до спеціально розробленого дійства. Це може бути програвання тієї чи іншої ситуації, виконання вправ, спостереження за поведінкою інших за спеціальною схемою. Активність зростає в тому випадку, якщо ми налаштовуємо учасників на готовність включитися до виконуваних дій в будь-який момент.

Особливо ефективними щодо досягнення мети тренінгу через усвідомлення, апробування і прийняття прийомів, способів поведінки, ідей, запропонованих тренером, є такі ситуації і вправи, які дозволяють активно брати участь у них усім членам групи одночасно. Принцип активності, зокрема, спирається на відому з експериментальної психології ідею: людина засвоює десять відсотків з того, що чує, п'ятдесят відсотків з того, що бачить, сімдесят відсотків з того, що проговорює, і дев'яносто — з того, що робить сама.





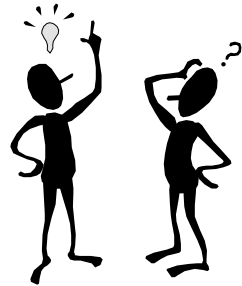
3. ПРИНЦИП ДОСЛІДНИЦЬКОЇ (ТВОРЧОЇ) ПОЗИЦІЇ

Суть цього принципу полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, уже відомі в психології, а також, що особливо важливо, свої особисті ресурси, можливості, якості.

Виходячи з цього принципу, тренер добирає, придумує, конструює й організовує такі ситуації, які давали би можливість членам групи усвідомити, апробувати і тренувати нові способи поведінки, експериментувати з ними.

У тренінговій групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, прийняття, безпека.

Реалізація цього принципу часом зустрічає досить сильний опір з боку учасників. Студенти, особливо першокурсники, які приходять у тренінгову групу, мають певний досвід навчання в школі, де їм регламентовано пропонувалися ті чи інші правила, які треба було вивчити, і моделі реагування та поведінки, яких треба було дотримуватись надалі. Зіштовхуючись з іншим, незвичним для них (усвідомлено-відповідальним) способом навчальної діяльності, молоді люди часто виявляють незадоволення, іноді в досить сильній, навіть агресивній формі. Перебороти такий опір допомагають ситуації, які дозволяють учасникам тренінгу усвідомити важливість і необхідність формування в них готовності і після закінчення тренінгу експериментувати зі своєю поведінкою, творчо відноситися до життя, до самого себе.





4. ПРИНЦИП ОБ'ЄКТИВАЦІЇ (УСВІДОМЛЕННЯ) ПОВЕДІНКИ

У процесі занять поведінка учасників переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень, що дозволяє робити зміни в самому тренінгу. Універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотній зв'язок, колективна та індивідуальна рефлексія змін, які відбуваються в групі і в самих учасниках. Створення умов для рефлексії того, що відбувається в групі — важлива задача роботи куратора-тренера.

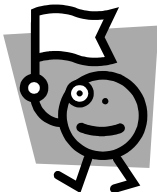


5. ПРИНЦИП ПАРТНЕРСЬКОГО (СУБ'ЄКТ- СУБ'ЄКТНОГО) СПІЛКУВАННЯ

Партнерським, чи суб'єкт-суб'єктним, спілкуванням є таке, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їхні почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості і особистісної позиції іншої людини.

Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє учасникам групи експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок. Цей принцип тісно пов'язаний із принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Послідовна реалізація названих принципів — одна з умов ефективної роботи групи соціально-психологічного тренінгу. Вона відрізняє цю роботу від інших методів навчання і психологічного впливу.



7. ПРИНЦИП ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ І ЕМОЦІЙНОЇ СФЕР

З одного боку, для тренінгу характерна висока емоційна напруга, учасники щиро переживають події, які відбуваються в групі. Це допомагає їм настроїтися на відвертість, у більшій мірі довіряти партнерам, ставати більш гуманними по відношенню один до одного. Але, з іншого боку, тренінг активізує й інтелектуальні аналітичні процеси — обговорення подій, думок, формулювання і обґрунтування рішень... І головною формою такої інтелектуальної діяльності —

групова дискусія, яка використовується протягом усіх занять. Для будь-якого тренінгу чергування інтелектуального й емоційного навантаження є принципово важливим, тому що монотонна послідовність однорідних занять може привести до перевтоми і зниження ефективності проведених вправ.

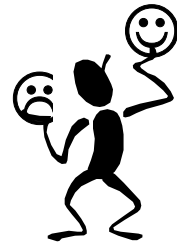


8. ПРИНЦИП БАЛАНСУ КОМФОРТУ І ДИСКОНФОРТУ

з пропозицією до іншого партнера, знаючи, що тебе чекає дуже можлива відмова, та ін.

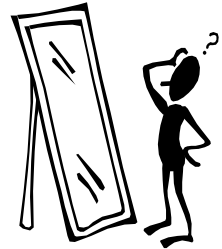
Важливо відзначити, що переживання дискомфорту під час тренінгу необхідно:

- ретельно контролювати, або планувати заздалегідь (наприклад, у грі «Цивілізація»), передбачивши спеціальні вправи на відреагування негативних емоцій;
- у випадку спонтанно виниклих негативних переживань — оперативно знімати напругу, використовуючи техніки підтримки, зміщення акцентів («негатив як позитив»), погладження, релаксації і т.і.



Абсолютно неприпустимими є ситуації, коли дискомфорт учасників виникає через «емоційну розхитаність» тренера (злісно-тужливий вираз обличчя, утомлено-дратівливі подихи, скептичне переморгування і т. п.).

Особливо важливим є дотримання даного принципу в роботі з юнаками та підлітками – через те, що в них почуття дискомфорту чи неуспіху однозначно зведе до нуля мотивацію на роботу в групі. Тренер-куратор повинен бути фасилітатором, позиція «відстороненого» чи «агресивного» тренера в його роботі виключається, тому, що пріоритетним завданням зустрічей є залучення членів студентської групи до спільної дії, підтримка і зміцнення взаємних комунікацій.



9. ПРИНЦИП ОБРАЗНОЇ ФІКСАЦІЇ

Принцип образності означає, що явища, досліджувані і випробовувані в тренінгу, повинні бути обов'язково відображені в малюнках і схемах, метафорах і символах. Це допомагає учасникам тренінгу не тільки зрозуміти, засвоїти і запам'ятати інформацію, а й опанувати контекст феномена, розвинути його, відкрити для себе нові його сторони чи перспективи.



10. ПРИНЦИП СПРЯМОВАНOSTІ НА ЗАСТОСУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТРЕНІНГУ В ЖИТТІ

Цей принцип покликаний допомогти учасникам перенести отриманий досвід на практику. Тренінг повинен мати практичне значення. Для людей завжди важливий «сухий залишок». Усе (чи майже усе), що зрозуміли, чи усвідомили, чому навчилися учасники тренінгу, варто використовувати в звичайному житті. Саме для цього організуються і проводяться тренінгові заняття. Зміст тренінгових вправ має відображувати виклики реальної ситуації життєдіяльності учасників. Доцільно, щоб психологічні навички, що їх сприйняли та відпрацювали студенти на тренінгу, були апробовані ними після заняття в самостійно обраних позагрупових ситуаціях — з подальшим обговоренням в групі.



ПРИНЦИП ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ

Крім принципів роботи тренінгової групи, необхідно говорити і про **СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ РОБОТИ ТРЕНЕРА-КУРАТОРА**, які полягають в **ПОСТІЙНІЙ ФАСИЛІТАЦІЇ** позитивних особистісних змін учасників групової взаємодії. Це принципи: суб'єктивної активності; — інтегративності; — багатопозиційності; — футуральності; — розподіленої відповідальності; — конкретності, — альтруїзму; — самопрезентації (див. розд. 2.1).

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ РОБОТИ



Ефективність тренінгу багато в чому залежить від того, наскільки великим арсеналом засобів володіє куратор для досягнення тієї чи іншої мети.

Перший крок у розв'язанні задачі вибору засобів — це вибір методичного прийому. До найбільш часто застосовуваних методів відносяться:

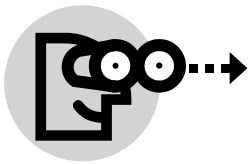
- індивідуальний тренінг,
- групові дискусії,
- рольові ігри,
- мозковий штурм,
- психогімнастика.

Вибір того, чи іншого методичного прийому, а також конкретного засобу в межах цього прийому визначається наступними факторами:

- змістом тренінгу;
- обраною технологією формування особистісних новоутворень;
- особливостями групи;
- особливостями ситуації;
- професійними й особистісними можливостями тренера.



Основна мета пропонованих тренінгових форм — **розвиток особистості майбутнього спеціаліста, його вміння слухати і чути інших, говорити і переконувати, відкрито висловлювати свою громадянську позицію, оперативно будувати і реалізувати адаптивні поведінкові програми.**



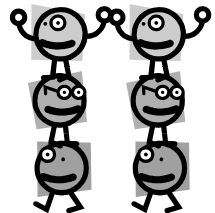
За основу класифікації запропонованих тренінгових форм взято **принцип розширення соціальних контактів учасників** (від індивідуальної роботи, особистісного самоаналізу через парну роботу, роботу в малих групах до великого психологічного кола і масових форм).

Починати роботу з утворення ефективної групи доцільно з одного з **індивідуальних тренінгів**. Для учасників немає практично ніяких утруднень в засвоєнні зовнішньої сторони цієї форми тренінгу. Адже контрольні роботи, реферати, курсові проекти і тому подібні завдання вони виконують саме індивідуально.



Освоївши індивідуальну форму тренінгу, студенти так само легко можуть включитися до роботи вдвох — **парна форма** тренінгових занять і вправ. Ця форма також добре знайома молодим людям, адже практично весь навчальний час вони сидять парами (і в школі, і в інституті), постійно відчуваючи лікоть друга (у прямому і переносному значенні цього слова).

Потім можна перейти до **малих груп**, спочатку по 3–4 учасника, тобто, дотримуючись принципу розширення соціальних контактів, перехід від малої групи (3–4 чоловіки) до «малої» великої групи (7–8 чоловік) буде



цілком природним, якщо учасники занять добре опанують попередні форми роботи.

І, нарешті, *фронтальна форма тренінгових занять*, яка вимагає незвичної організації, наприклад, «карусель», коли треба поставити всі столи вздовж стін, звільнивши місце для одночасної роботи всієї групи в центрі аудиторії чи іншого приміщення, встати в два кола обличчям один до одного і пересуватися в такій своєрідній каруселі, спілкуватися, виконуючи інструкції ведучого.

Інша масова форма — «плутанина» чи «народне гуляння» вимагає тільки досить вільного простору, щоб усі учасники заняття одночасно могли виконувати отримане завдання, без перешкод спілкуючись один з одним.

ОПИС ОСНОВНИХ ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ



«МІРКУЮЧИ ПРО СЕБЕ САМОГО» (ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА)

Основне призначення цієї форми тренінгової роботи — допомогти учасникам навчитися розуміти себе, свої особливості, відчути власну індивідуальність, усвідомити своє відношення до різних явищ, соціальних інститутів, тобто глибше і повніше розібратися в собі й у своєму ставленні до світу.

Для проведення занять з використанням цієї форми необхідно насамперед подбати про робоче місце для кожного учасника. Під час такої індивідуальної роботи доцільно включити легку чи класичну музику, яка налаштовує на спокійні міркування, допомагає зосередитися, «гасить» сторонній шум, який може відволікати від серйозної аналітичної роботи, тому що вся група працює одночасно.

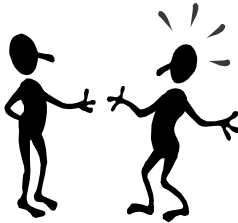


Результати індивідуальної роботи учасників можуть бути обговорені відразу після закінчення відведеного часу чи на наступному занятті, чи взагалі не розглядатися ні групою, ні ведучим тренером. У цьому випадку вони залишаються у самих учасників.

Головне — сам процес самоаналізу, формування звички задумуватися над собою, своїми особливостями, рисами характеру і т. і.



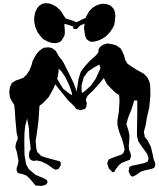
«ВІЧ-НА-ВІЧ» (ПАРНА РОБОТА)



Основна задача цієї форми тренінгової роботи — навчити учасників занять чути і слухати іншу людину, вести діалог, враховуючи особливості партнера, його стан і настрій; відверто висловлювати свої думки, аргументувати свої висновки, брати до уваги доводи співрозмовника.

Для організації цієї роботи насамперед потрібно об'єднати учасників у пари, але не обов'язково в ті, якими вони прийшли на тренінг. Нехай учасники самостійно вирішать, з ким би вони хотіли працювати в парі, самі зроблять свій вибір і приготуються до подальшої роботи з цим учасником.

У тому випадку, коли один чи кілька учасників залишаться без партнера, тренер може запропонувати тим, хто залишилися, також об'єднатися, чи самому приєднатися до однієї з пар (але в групі повинно бути не більше трьох чоловік).



«ЧЕТВІРКА» (МАЛА ГРУПА З 3–4 ЧОЛОВІК)

Особливість цієї форми тренінгової роботи — можливість поспілкуватися, поділитися потаємним з невеликою «компанією», яка тебе приймає і розуміє, і, крім того, навчитися відкрито і, разом з тим, тактовно відстоювати свою думку перед іншими людьми.

Учасники мають вправо самостійно вирішувати питання про те, до якої малої групи входити, і тому в кожній малій групі, як правило, створюється довірлива і дружня атмосфера, сприятлива для відвертої розмови. Тренеру не слід наполягати на конкретному складі малих груп, але разом з тим



учасникам потрібно пояснити, що чим частіше вони будуть працювати в різних малих групах, тим більший досвід спілкування вони одержать, у них буде реальний шанс перевірити себе і свої здібності переконувати різних людей.

Для роботи в четвірках можна просто поставити столи парами і запропонувати учасникам сісти обличчям один до одного. Або всій четвірці сісти за один стіл, але обов'язково обличчям один до одного. У тому випадку, коли група учасників просить залишити їх вп'ятьох чи навіть вшістьох, куратору варто виявити твердість і запропонувати цій групі розділитися. У малій групі повинно бути 3–4 чоловіки, не більше.

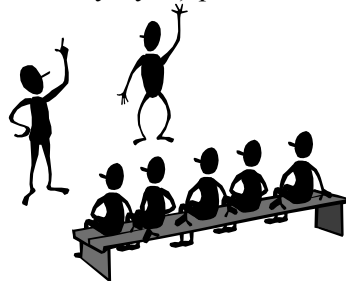


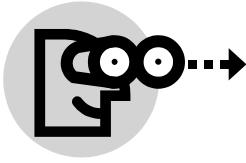
**«ЧУДОВА СІМКА»
(«МАЛА»
ВЕЛИКА ГРУПА
37–8 ЧОЛОВІК)**

потрібно вміти кожному.

Одним із способів об'єднання в «малу» велику групу може бути з'єднання вже працюючих пар чи малих груп з 4 чоловік. Доцільно новоутворені вісімки розміщати в різних кінцях приміщення для того, щоб під час роботи вони не заважали одна одній.

Основна задача цієї форми тренінгової роботи — розширення соціального досвіду спілкування і самовираження людини у великій групі людей. Це наступний, більш важкий етап для багатьох учасників, тому що у вісімці можуть виявитися не тільки ті учасники, які подобаються і симпатичні, але і ті, з якими не зовсім приємно навчатися чи спілкуватися. Але вміти переконувати і слухати (і при цьому чути) різних людей



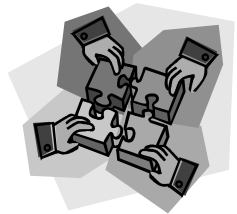


Робота в мікрогрупах є постійним елементом тренінгових занять. Процедура розподілу на мікрогрупи так само, як і основні вправи, повинна служити задачам тренінгу:

- згуртуванню групи — через постійну зміну партнерів з взаємодії;
 - активізації уваги учасників — через зміну видів діяльності.
- Правила розподілу на групи під час тренінгу нескладні:
- спосіб розподілу задається ведучим;
 - прийоми розподілу не повинні повторюватися як мінімум протягом одного заняття;
 - перерозподіл учасників повинен включати фізичні дії, переміщення...

Можливі прийоми розподілу на групи:

1. Музичний («до, ре, мі...») — від 3-х до 7-ми мікрогруп).
2. Італійський («санта-лючія»).
3. За кольором очей («чорноокі, блакитноокі, зеленоокі і т. д.).
4. За зростом («ті, хто вище мене; ті, хто нижче мене...»).
5. Сезонний («зима, літо, весна, осінь»).
6. «Конструктор» (скласти розрізані шматочки листівки, фігурки і т. д.).
7. За формою носа.
8. За кольором одягу, волосся...
9. «Шухляда Пандори» (у коробці перемішані дрібні предмети декількох видів (за кількістю мікрогруп). Учасники, не дивлячись, розбирають по одному предметові і поєднуються за предметами одного виду.



Цей перелік, природно, не остаточний. У кожного з ведучих є свій набір прийомів. Бажано, щоб процедура розподілу носила ігровий, жартівливий характер, мала відтінок сюрпризності. У цьому випадку розподіл на групи може стати гарним способом емоційної розрядки.



**«КАРУСЕЛЬ»
(ЗАГАЛЬНА
РОБОТА
В ДВА КОЛА)**

Цю форму іноді називають «вертушка». Основне завдання цієї форми тренінгової роботи — формування комунікативних навичок у примусово-добровільному режимі, коли учасник вимушений вступати до інформаційного контакту із партнером за сигналом ведучого (тренера).

Група встає в два кола, і куратор-тренер пояснює основні ігрові ролі, які будуть по черзі грати учасники. Перша групова роль надається учасникам, які стоять у внутрішнім колі спиною до центра кола. Їхня задача — переконати свого партнера в тому, що відповідає заданій ролі. Але щоб переконати в цьому свого партнера, потрібні не тільки слова, але й аргументи, конкретні факти. Другу групову роль грають (також одночасно) ті учасники, які стоять у зовнішнім колі обличчям до центра, напроти свого партнера. Їхня задача, відповідаючи на всі доводи й аргументи партнерів, які стоять у внутрішнім колі, відстояти свою точку зору. Необхідно переконати свого партнера. Їм також потрібні певні доводи, щоб їх могли вислухати і погодитись, якщо ці аргументи будуть переконливими.

Час на один діалог зі своїм партнером — 1–2 хвилини. Потім за сигналом ведучого тренера всі учасники, які стоять у зовнішнім колі, роблять один-два кроки праворуч і опиняються перед новим партнером. Знову відводиться 2 хвилини для чергового діалогу і т. д.

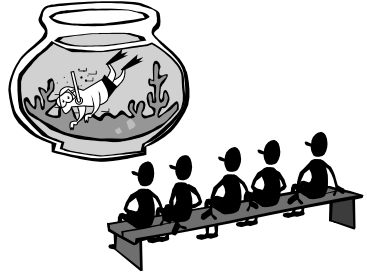


**«АКВАРІУМ»
(АКТИВНА
РОБОТА
ЧАСТИНИ ГРУПИ)**

Ця форма тренінгу допомагає тренеру вирішувати кілька організаційних задач:

- дати можливість учасникам побачити своїх партнерів відсторонено, коли частина групи, що активно працює, демонструє різні стилі спілкування, способи встановлення контакту, улагоджування дозрілого конфлікту і т. п.;

- залучити до заняття навіть тих учасників, у яких немає особливо-го бажання брати участь у пропонуваній вправі. Вони можуть просто соромитися, чи боятися показати себе. Усім, хто не захотів брати участь в активному тренінгу, можна доручити спостерігати й оцінювати все, що відбувається, аналізувати дії товаришів і робити висновки для обговорення, вести підрахунок і визначати переможців серед учасників і т. д.



Для проведення вправи в режимі «акваріум» тренер запрошує бажаючих вийти до центру ігрової кімнати. Ці учасники одержують конкретне завдання і після відповідей організатора-тренера на всі виниклі питання починають діяти відповідно до отриманої інструкції.

Інші учасники сідають таким чином, щоб їм було гарно видно все, що відбувається. Їхня основна задача — спостерігати за всім, що відбувається, щоб потім, під час обговорення вправи, висловити свої враження, зауваження, пропозиції.

Під час паузи, яку робить тренер для учасників, що активно працюють, будь-який «спостерігач» може перейти до активних дій, одержавши дозвіл ведучого.

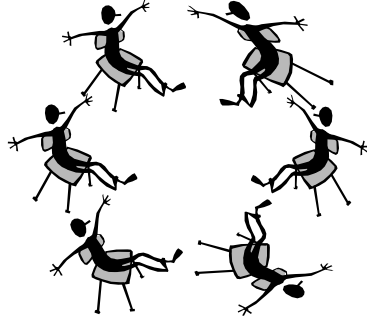


«ПОСИДЕНЬКИ» (ВЕЛИКЕ ТРЕНІНГОВЕ КОЛО)

Основна задача цієї форми тренінгу — засвоєння учасниками нового стилю спілкування з великою групою людей за принципом «вічна-віч».

Велике тренінгове коло є найбільш розповсюдженою формою роботи психологічних груп. Воно дозволяє відпрацьовувати різні комунікативні навички учасників, перевіряти ефективність різних стилів спілкування, побачити помилки своїх

партнерів, яких вони припускаються під час контакту з співрозмовником, і т. д. Але ця форма одночасно є і найбільш складною для засвоєння учасниками, через те, що людина знаходиться в абсолютно відкритій для всієї групи позиції: усі дивляться на неї, слухають і оцінюють. Для багатьох юнаків (і дорослих) така ситуація є принципово новою і потребує максимальної зосередженості.



МОЗКОВИЙ ШТУРМ (БРЕЙНСТОРМІНГ)



Цей метод заснований на творчій силі групи й у своєму вираженні близький до «мозкової атаки», коли із «зіткнення ідей народжується істина». Правило гри просте: треба колективно знайти ряд рішень якоїсь цілком визначеної проблеми. Ні тренер, ні учасники не повинні ніяким чином критикувати думки інших учасників.

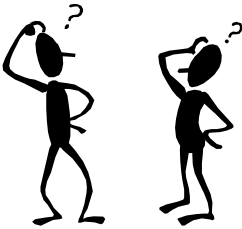
Група повинна висловити максимальну кількість ідей з приводу однієї конкретної проблеми. При проведенні подібного обговорення варто виходити з того, що немає зовсім абсурдних ідей. Ідея, висловлена одним, може навести колегу на нову думку.

Під час мозкового штурму важливо, щоб тренер тримався дещо осторонь процесу «видачі» ідей. Його задача полягає лише в тому, щоб установлювати форму обговорення, визначати його хід, надавати обговоренню відповідний напрямок, враховуючи та підтримуючи ідеї, висловлені групою.

Зазначимо ще, що заборона переривати іншого, яка міститься в самих правилах гри, робить із брейнстормінга гарний тренінг уміння слухати партнера.



СОКРАТИВСЬКА БЕСІДА



Дана форма одержала назву згідно імені філософа Сократа, який навчав учнів шляхом постановки системи запитань. З погляду класифікації основних форм групової роботи Сократівську бесіду можна віднести до варіантів мозкового штурму.

До запропонованого судження чи питання тренер і учасники ставлять ряд попередніх питань, від вирішення яких залежить вибір відповіді. Питання фіксуються на дошці (фліп-чарті), але на них не шукають «правильної» відповіді. Передбачається, що кожен учасник зробить для себе свій власний вибір.

Перед відпрацюванням головних питань теми, необхідно провести «розминки», тренування.

Розминка складається із спроб сформулювати попередні питання до судження звичайного, життєвого-повсякденного лаштунку. Наприклад, «Чи корисно ходити землею босоніж?» або «Чи завжди потрібно здороватися, входячи до квартири?». Через те, що в подібних питаннях не обговорені межові умови:

- про людину йде мова?
- про яку пору року?
- яка міра? і т. п.

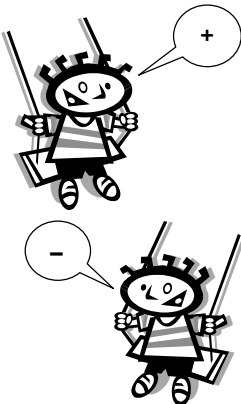
— то, як правило, учасники ставлять багато попередніх питань до запропонованого питання. Успіх у розминці служить гарним стимулом до наступних інтелектуальних зусиль.

Кількість учасників «сократівської бесіди» може бути необмеженою, але найбільш доцільним є склад – 15–20 чоловік.

Сократівська бесіда добре відповідає сучасним підходам до освіти: сьогодні набагато важливіше бачити, виокремлювати проблеми, ніж мати вичерпну відповідь на них, важливіше самостійно робити вибір, ніж наслідувати чужому, уміти думати. Ці якості й розвиваються під час проведення Сократівської бесіди.



ДИСКУСІЙНІ ГОЙДАЛКИ



Суть цієї форми – в імітації гойдалок, що розгойдуються: два партнери почерговими поштовхами розгойдують «гойдалки» (дошка, маятник...). Партнерами стають дві групи учасників, які розташувалися одна напроти одної. Після того, як прозвучало питання для обговорення, вони по черзі від кожної групи висловлюють судження щодо запропонованого питання — «гойдалки» починають свій рух.

Заохочуючи, коректуючи, спрямовуючи, підсилюючи висловлення учасників, куратор підтримує ходу дискусійних «гойдалок», доки не побачить, що сили партнерів вичерпані. Тренер зупиняє «гойдалки»: «Довго гойдатися не можна — голова закрутиться!» – і підбиває підсумок дискусії.

Тренер задає ритм діалогу, підтримує ігровий момент, іноді коментує хід дискусії, підтримуючи учасників у їхніх зусиллях.

Перші досвіди проведення «гойдалок» доцільно супроводжувати попереднім оголошенням правил поведінки: правило одного голосу, правило делікатності, правило плюралізму і т. п.

Надалі, коли форма поведінки буде засвоєна і стане традиційною, поведінкові правила не оголошуються, перетворюючись у природну поведінку.

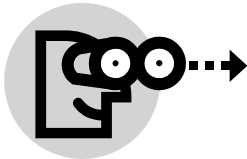
Обговорити в даній формі можна найрізноманітніші питання: філософські категорії, конфліктні колізії, ситуативні питання...

Якщо обговорюване питання надзвичайно складне, можна додати «гайдалкам» альтернативного характеру: партнери «Праворуч», наприклад, свідомо щось стверджують, а партнери «Ліворуч» — заперечують. Наприклад: «Я не боюся говорити правду, тому що...» — починає одна сторона; «А я боюся говорити правду, тому що...» — відповідає інша.

Слід зазначити також, що «дискусійні гойдалки» – ефективний засіб у розв’язанні групових конфліктів методом аналізу: ігрова форма знімає психологічну напругу і представляє супротивника у світлі гідної позиції.



ПСИХО- ГІМНАСТИКА В ТРЕНІНГУ



Поняттям «психогімнастика» позначають дуже широке коло вправ: письмових і усних, вербальних і невербальних. Вони можуть виконуватися в невеликих групах по 2-3 чоловіки чи всіма членами групи разом, бути неспецифічними, чи спеціалізованими і впливати переважно на ту, чи іншу психічну характеристику. У результаті використання різних психогімнастичних вправ (рухових, таких, що включають малювання, та ін.) розширюються можливості усвідомлення, виявляються нові грані сприйняття однієї й тієї ж проблеми.

Обираючи ту чи іншу психогімнастичну вправу, тренер орієнтується на наступні моменти:

- Що переважно повинно відбутися в результаті її проведення: розрядка, релаксація, чи активізація учасників, емоційне завершення зустрічі, чи перехід від одного етапу заняття до іншого.
- На якому етапі знаходиться група: чим більше вона згуртована, чим більш непримусово почувають себе її учасники, тим більш ризикованими можуть бути вправи. До таких слід віднести, насамперед, такі, що передбачають фізичний контакт учасників групи в ході виконання вправи, а також вправи, які виконуються із зав’язаними очима. Несвоєчасне використання подібних вправ призводить до підвищення напруженості, виникнення дискомфорту в групі.

- Час доби: на початку дня доцільно проводити вправи на включення до групової роботи, мобілізацію уваги й інтелектуальну активність. В другій половині дня варто використовувати вправи, які допомагають зняти втому, створюють умови для емоційної розрядки.
- Зміст подальшої роботи.

Ефективність психогімнастичної вправи багато в чому залежить від чіткості, зрозумілості, лаконічності інструкції, яка повинна містити достатню й необхідну інформацію. Невдалим можна вважати такий варіант, коли тренер інструктує довше, ніж триває виконання самої вправи.



Проговорюючи інструкцію, тренер уважно по черзі дивиться на учасників групи, встановлюючи візуальний контакт. Це підвищує рівень уваги учасників групи, знижує ймовірність відволікання і пропуску тих чи інших фрагментів інструкції.

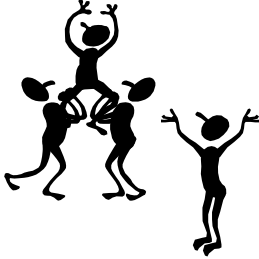
На закінчення цього огляду підкреслимо, що наведені тренінгові форми подаються як зразок певної моделі організації діяльності і спілкування учасників тренінгу під час занять.

Зміст тренінгу в кожному конкретному випадку має визначити сам тренер залежно від тих задач, які розв'язуються в цілому на тренінгу і на даному занятті, а також від власної психологічної готовності до роботи з тією чи іншою тренінговою формою.

РОЛЬ ФУНКЦІЇ ПІДТРИМКИ НА ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТТЯХ

Розширення емоційного досвіду молодих людей, прийняття ними емоцій і почуттів залежить від ступеня згуртованості групи. «В ідеальній групі повинне заохочуватися... вираження всього діапазону людських емоцій, включаючи почуття провини, депресії, надії, сексуальності, ненависті і гніву» (К. Рудестам [5]). Але в реальній групі заохочення емоційного самовираження окремих учасників регулюється тренером-фасилітатором у відповідності зі ступенем

згуртованості, досягнутим на сучасний момент. Це відповідає одному з правил психологічної етики — «не нашкодь».



Поступальний рух до максимального ступеня ефективності групи також неможливий без цілеспрямованого відпрацювання групової згуртованості. Згуртовані групи менш конфліктні, краще виконують функцію підтримки, необхідну для емоційного самовираження. Але через те, що тренінгові групи студентів формуються на основі академгруп, як правило, не-

однорідних за силою прояву «Я» і за індивідуальними можливостями учасників витримувати напругу, потрібна цілеспрямована діяльність куратора-тренера щодо розвитку здатності групи до підтримки, формування атмосфери довіри і безпеки.

Під час роботи в групі тренер-куратор повинен звертати особливу увагу на дві функції поведінки учасників, що пов'язані з виконанням завдань і з наданням підтримки [5]:

- Функції завдання — це інструментальні процеси розв'язання проблем. Вони мобілізують групу для досягнення поставлених цілей. Поведінка, обумовлена завданням, включає висунання і прийняття пропозицій, думок та інформації.
- Функції підтримки, пов'язані із соціальним і емоційним кліматом колективу. Вони сприяють міжособистісному об'єднанню і згуртованості.

Існують такі основні шляхи розвитку функції підтримки в групі:

- 1) застосування психотехнічних прийомів суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- 2) цілеспрямована робота з мотивації групи на виконання загального завдання;
- 3) застосування психотехнічних засобів у відповідності зі стадією розвитку групи;
- 4) аналіз власного стилю керівництва і його впливу на групову атмосферу.

ОСНОВНІ СТИЛІ КЕРІВНИЦТВА ГРУПОЮ

Провідні спеціалісти в області теорії тренінгу велике значення надають дослідженню ролей і стилів поведінки керівників груп. Існує чимала кількість думок дослідників про

ролі, які виконуються ведучим у групі.

Відповідно до загальноприйнятої класифікації стилів керування малою групою (авторитарний, демократичний, ліберальний), керівництво тренінговою групою можна розглядати з погляду домінування ведучого і твердого чи м'якого структурування групового процесу.

Більшість теоретиків і практиків тренінгу дотримуються думки, що найкращим є демократичний стиль керівництва. Їхнє відношення до директивності, яка характеризує автори-

Авторитарність необхідна, коли: завдання групи жорстко структуровані; члени групи переносять сильний стрес; динаміка групи настільки неясна для учасників, що вони не можуть точно і повно усвідомити, що відбувається.

ПОЗИТИВНЕ ПІДКРІПЛЕННЯ — публічне оголошення достоїнств партнера, не вигаданих, а реально існуючих. Підність може носити характерологічний відтінок, відображаючи особистісні якості людини (працьовитість, увага, посидючість, безкомпромісність, відповідальність і т. д.), чи зовнішньо-описовий (високий чи маленький зріст, швидкість, чи рухливість, розмірність, плавність рухів, зіркий погляд і т. д.). Наприклад: «Ти найдужчий, зможеш...».

тарний стиль, як правило, досить негативне. Однак, дослідження показують, що в ряді випадків буває необхідною саме авторитарність.

Багато груп, особливо на початковому етапі, тяжіють до того, щоб їх чітко структурували і щоб ними жорстко керували. Це дійсно буває необхідно для подолання початкової скутості і тривожності і для прискорення запуску групового процесу. Разом з тим, досвідчений керівник знаходить можливості поступового «послаблення вожжей» і передачі функцій керування самій групі. Це повною мірою стосується керівництва групами студентів, тому що вони, як недавні підлітки і



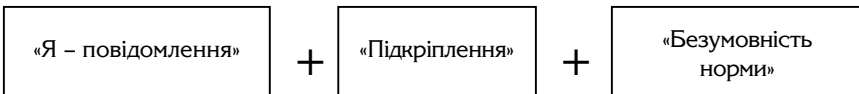
БЕЗУМОВНІСТЬ НОРМИ — це розкриття перед людиною соціально і особистісно значущих доказів на користь вимоги. Формулювання можуть бути такі: «Це потрібно і для тебе теж, тому що...» «Для усіх нас це важливо, тому що...».

старшокласники, звикли до активної позиції вчителя, і, потрапивши до ситуації «невизначеності», переживають певну психологічну напругу. Це може привести до конфлікту з тренером чи учасниками групи і навіть зруйнувати групу зсередини.

Безсумнівно, авторитарний стиль керівництва групою варто здійснювати етичними методами — використовуючи прийоми технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії, наприклад, такі, як:

- позитивне підкріплення;
- безумовність норми;
- Я — повідомлення;

Зазначені три операції в єдності утворюють алгоритм педагогічної вимоги:



Найменш продуктивний стиль керівництва, як прийнято вважати, — ліберальний.

Варто помітити, що вивчення досвіду кваліфікованих ведучих виявляє їхнє уміння гнучко варіювати стиль керівництва в залежності від конкретних ситуацій розвитку групи. Керівники гнучких ефективних груп визнають, що їм приходится протягом усього часу розвитку групи змінювати свій стиль керівництва відповідно до ситуації і групових нестатків.

3.2. Соціодинаміка тренінгової групи

Для того, щоб підвищити ефективність занять у групах тренінгу в порівнянні з ефективністю традиційних форм навчання,

куратор-тренер повинен знати закономірності рольового розподілу і послідовність стадій розвитку групи. Це знання — один з небагатьох факторів, використання якого відрізняє групову роботу від, наприклад, лекційних занять. Урахування цих закономірностей і уміння застосовувати їх дозволяє домогтися того, щоб учасники тренінгу навчилися активно застосовувати на практиці ті знання, ті нові погляди і стратегію поведінки, які вони опанували в ході тренінгових занять.

Більшість тренерів-психологів, які працюють із групами в межах різноманітних течій і шкіл, виділяють 4 стадії розвитку групи:

ВСТУПНА ЧАСТИНА:

1. Знайомство учасників групи один з одним і з тренером.
2. Стадія агресії (*фрустраційна*).

ОСНОВНА ЧАСТИНА:

3. Стадія стійкої працездатності.

ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА:

4. Стадія розпаду групи (вмирання).

Стосовно до завдань групи, головною вважають третю стадію — стадію стійкої працездатності, а дві перші вважаються підготовчими. Четвертій стадії, як правило, достатньої уваги не приділяється.

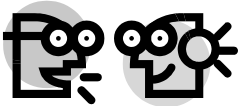
Сказане не означає, що в реальних умовах стадії будуть йти одна за одною, з правильними інтервалами в зазначеній послідовності; сказане означає лише, що специфічні соціально-психологічні

ФРУСТРАЦІЯ (від лат. frustratio — обман, розлад, руйнування планів) — психічний стан, що викликаний об'єктивно нездоланими (чи суб'єктивно так сприйнятими) перешкодами, які виникають на шляху до досягнення мети, задоволення потреби; переживання невдачі.

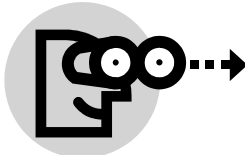
механізми діють таким чином, що група у своєму розвитку пройде ці стадії, якщо цьому не перешкодять які-небудь інші механізми, а їх у світі більше ніж досить.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАДІЙ:

СТАДІЯ ЗНАЙОМСТВА



У тренінговій групі *стадія знайомства* являє собою виконання учасниками деякого ритуалу вітання. Значимою особливістю цього етапу є те, що учасники постають один перед одним і перед тренером нерозкритими, не намагаються донести до інших свої дійсні почуття і думки, але виконують лише те, що є загальноприйнятним. Як правило, цей етап буває дуже коротким, продовжується лише кілька хвилин (чи кілька десятків хвилин) і переходить відразу в другий етап: стадію агресії.

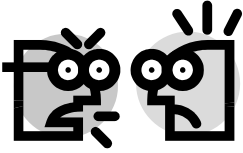


Чим важливий етап знайомства і на що варто звернути увагу? Насамперед, необхідно домогтися того, щоб всі учасники тренінгу і сам тренер запам'ятали імена один одного. Тренеру варто звернути увагу на поведінку й індивідуальні особливості учасників, що виявляються вже на цій стадії: гучність голосу, тембр, жестикуляцію, пози, емоційність і т.і. Добре використовувати роботу з бейджами. Дуже допомагає вправа «Метафора» (див. розд. 4.2).

Усе це дуже важливо, тому що під час представлення учасники занять зберігають ще характеристики поведінки, набуті ними в тих соціальних групах, до яких вони входили до навчання у ВНЗ, а вплив даної групи ще тільки починає позначатися.

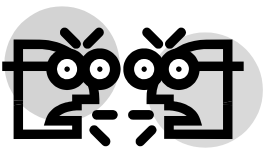
Якщо стадія знайомства пройшла без ексцесів, а ексцеси бувають досить рідко, то група у своєму еволюціонуванні переходить до другої стадії: агресії.

СТАДІЯ АГРЕСІЇ

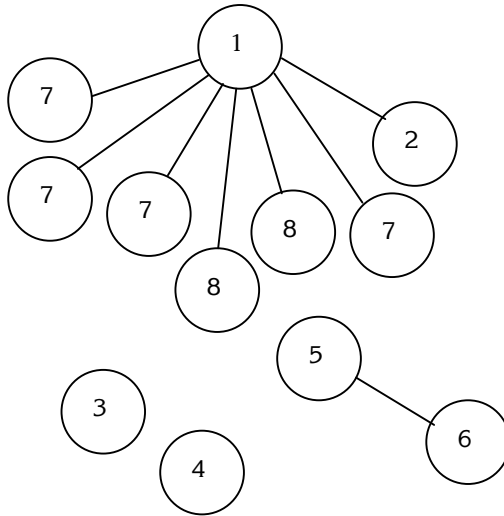


На цій стадії група формує свою власну структуру і створює правила своєї діяльності.

Теоретично можна виділити два типи групових структур: ієрархічну і демократичну. Ієрархічні структури передбачають наявність деякого соціального рейтингу в кожного члена групи, і значимість кожного учасника тренінгу, його авторитетність прямо пропорційна цьому рейтингу. Демократична передбачає рівність рейтингів усіх членів групи, що, як правило, усіляко підкреслюється учасниками тренінгу. На практиці це означає лише те, що хтось робить собі кар'єру в групі на відстоюванні інтересів кожного члена групи. Ієрархічна структура все-таки утвориться, але рейтинговий розподіл учасників групи обумовлюється вже не їхньою потенційною цінністю для вирішення спочатку існуючого завдання, а їхньою передбачуваною цінністю для справи відстоювання демократичних принципів. Але демократична структура має такий ряд відмінностей від ієрархічно організованої структури. Насамперед, потрібно відзначити більшу гнучкість у поведінці лідерів, меншу твердість і більшу можливість подолання рангових перегородок, меншу соціальну дистанцію між лідером і тим, кого несприймають, особливі правила стосунків між лідером і опозицією і т. і.



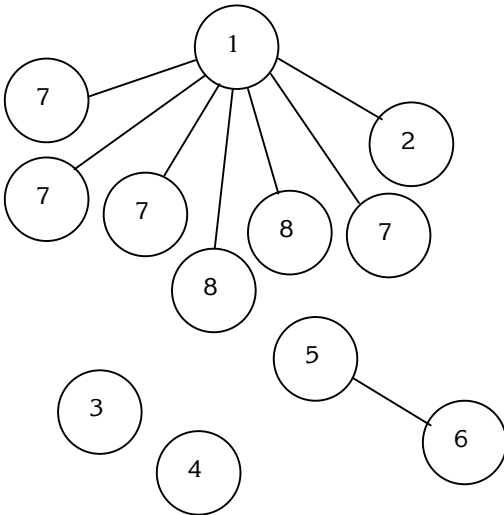
Залишається додати, що в реальній групі ці два типи структурування існують у взаємопроникаючій формі одночасно, картина може ускладнюватися виділенням підгруп зі своїми правилами гри, до того ж ролі і їхній розподіл можуть змінюватися в ході тренінгу, і іноді це відбувається декілька раз. Проте куратор-тренер зобов'язаний знати про всі структурні зміни в групі, адже без цього знання неможливо використовувати соціодинамічні прийоми впливу, що означає перетворення власне тренінгу в колективне виконання яких-небудь вправ.



Формуючи свою структуру, група призначає кожному своєму члену одну з ролей: лідера; учасника, що підтримує лідера; експерта; опозиціонера і знехтуваного. У чистому вигляді ці ролі зустрічаються досить рідко. Найчастіше картина виглядає набагато складніше. Тому тренеру приходиться постійно відслідковувати реальні особливості рольового розподілу.

Розглянемо типові соціально-психологічні структури груп і методи, в яких використовуються стадії розвитку груп для розв'язання деяких завдань, які часто зустрічаються в практиці. На рис. 1 зображена стандартна рольова структура групи з 12 чоловік (кола позначають соціальні ніші).

Така структура зустрічається досить часто, і шляхи еволюціонування групи, яка має таку структуру, наступні.



| | | |
|---|---|--|
| 1 | – | лідер |
| 2 | – | експерт |
| 3 | – | незалежний |
| 4 | – | нехтуваний |
| 5 | – | лідер опозиції |
| 6 | – | помічник лідера опозиції |
| 7 | – | прихильники лідера |
| 8 | – | прихильники лідера з більш низьким статусом у порівнянні з 7 |

Рис. 1.

І шлях:

Група успішна, всі учасники задоволені своїми ролями, і тільки опозиція так не думає чи думає, що хоче іншого. Лідер опозиції втрачає прихильників, які один за одним переходять до ланки лідера. Нехтуваний поступово підвищує свій статус і стає менш відштовхуваним, чи відкинутим потенційно. У цілому група прагне до єднання, і вона прагне нівелювати розходження між нішами, тому що розходження загрожують єднанню.

II шлях:

Група менш успішна. Частина учасників, що підтримують лідера (номера 7 і 8), а також, можливо, нехтуваний і, навіть, іноді, незалежний

переходять на сторону лідера опозиції. Утворюється структура з двома лідерами (див. рис. 2).

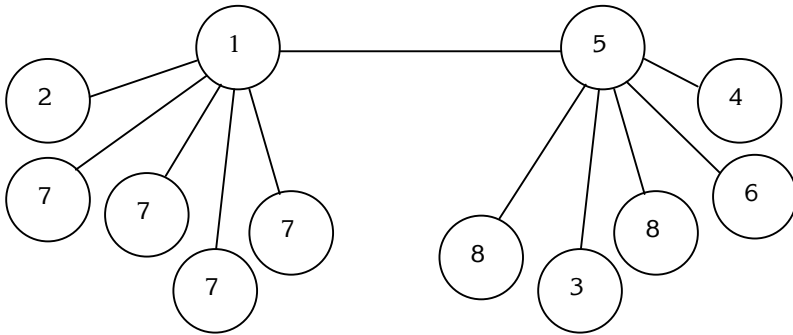


Рис. 2

Така структура цілком сприятлива для роботи груп, особливо в тому випадку, якщо вона складається відразу по закінченні стадій знайомств і агресії. У даному випадку положення ускладнюється тим, що на нехтуваного будуть спрямовані негативні реакції багатьох членів групи, тому що він наважився перейти до опозиції.

У кінцевому результаті, ми будемо спостерігати протистояння двох підгруп, і такий стан може бути досить стійким. Підгрупи будуть усе тісніше гуртуватися навколо своїх лідерів, маючи супротивника в особі протилежного угруповання. Ця згуртованість і дух протистояння, спрямовані тренером у потрібне русло, підвищують працездатність учасників тренінгу, створюють сильну мотивацію щодо досягнення цілей, що їх тренер ставить перед обома підгрупами, використовуючи ситуацію змагання. Спостерігається більш повне залучення кожного учасника групи до роботи, тому що учасники кожної підгрупи не дозволяють нікому працювати напівсили.

Подібний стан групи безумовно, не сприяє успішному проведенню тих видів тренінгу, де необхідна довіра у стосунках, проводиться

яка-небудь психологічна корекція, але, без сумніву, сприяє проведенню занять у групах тренінгу розвитку інтелектуальних здібностей, групах підвищення кваліфікації управлінського персоналу, групах оптимізації поведінки в конфліктних, напружених чи провокуючих ситуаціях, тобто сприяє проведенню всіх тих занять, у яких ми намагаємося навчити людей діяти в умовах протистояння, напруги, дискомфорту.

У практиці тренінгової роботи з молодими учасниками досить часто зустрічається ще одна базова структура (див. рис. 3).

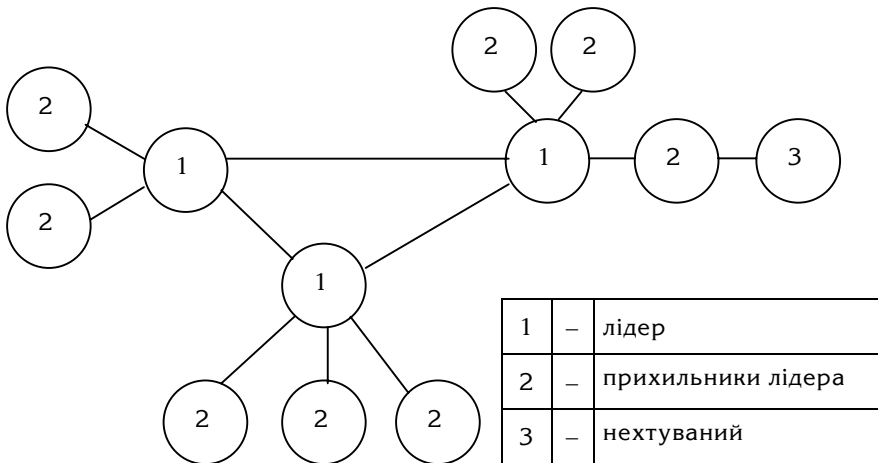


Рис. 3.

Отут ми спостерігаємо наявність трьох (буває більш) підгруп, із трьома лідерами. Лідери мають своїх прихильників. Лідери добре взаємодіють і, як правило, відчувають взаємну симпатію, а їхні прихильники відносяться один до іншого не дуже тепло, але і без ворожнечі.

Буває при цьому учасник, що не вступає ні в які відносини і підгрупи (природно, такого може і не виявитися). Найчастіше, рано чи пізно, він стає нехтуваним.

ТИПОВІ СХЕМИ РОЛЬОВОГО РОЗПОДІЛУ

Таким чином, найбільш часто зустрічаються такі структурні схеми рольового розподілу:

- з одним лідером,
- із двома лідерами, що знаходяться в:
 - а) протистоянні; б) співробітництві;
- із трьома і більш лідерами, що знаходяться в конструктивних взаєминах.

Розглянемо більш детально другу стадію розвитку групи — стадію агресії. Можна сказати, що починається вона водночас зі стадією знайомства, протікає паралельно їй і продовжується тоді, коли стадія знайомства вже закінчилася. Якщо вже зовсім строго підходити до даного питання, то треба сказати, що з моменту приходу в тренінговий зал першого учасника в перший день занять, до моменту входу останнього в останній день, усі чотири стадії присутні одночасно, але їх співвідношення змінюється в ході тренінгу. У кожний момент часу превалює щось одне.

І ЕТАП АГРЕСІЇ «ХТО Є ХТО?»

«ХТО Є ХТО?»



Стадія агресії починається з висловлення деякими учасниками групи претензій на яку-небудь роль, на яку-небудь соціальну нішу (лідера, чи експерта, або навіть нехтуваного, що, утім, зустрічається дуже рідко). Ці претензії можуть почати надходити з першого моменту тренінгу, і надходити вони можуть у різних формах, але так, що група сприймає їх саме як заявку. Найчастіше можна зустрітися з заявкою на місце лідера. Людина, що любить керувати,

вважає, що зуміє організувати роботу групи оптимальним чином, починає це всіляко демонструвати, наприклад, упевненим гучним голосом, розгонистими жестами, підкресленням під час презентації свого досвіду у розв'язанні завдань, подібних до тих, що стоять

перед групою. Якщо на роль лідера претендує ще хтось, то він, у свою чергу, також заявляє про це. Всі інші члени групи теж виявляють себе певним чином: один демонструє, що він тут найрозумніший, інший — що найкрасивіший, третій показує, що буде усяляко відстоювати свою незалежність, восьмий — який він нещасливий і невпевнений у собі і т.і. Після того, як заявки зроблені, розгортаються турнірні бої. Вони проводяться між учасниками, що претендують на ту саму соціально-психологічну нішу. Як правило, у групі з 12 чоловік відбувається 1-3 турнірних боїв, а інші учасники без бою займають вільні ніші, добре, якщо ніш більше, ніж учасників. Члени групи, що претендують на одне місце, наприклад, експерта, можуть домовитися залюбки, і тоді буде два експерти, що поважають думку один одного. Бої розгортаються в тому випадку, коли компроміс неможливий: або ніша не вміщає двох, або претенденти на одну роль відчують взаємну ворожість, або просто такі скандальні люди підібралися.

Розглянемо приклад, коли два члени групи виразили своєю поведінкою претензії на місце лідера. Які можливі результати?

1. Вони об'єднуються і стануть керувати разом, визнаючи рівними один одного і керуючи іншими.
2. Вони розіб'ють групу на дві частини, і кожний насолодиться владою поодиночі. Потім можна буде дружити, зберігаючи сфери впливу, чи вчинити тяганину — у залежності від настрою.
3. Один з них без бою може відкликати свої претензії і зайняти яку-небудь іншу соціальну нішу.
4. Обоє можуть злякатися майбутньої сутички і відректися від престолу.
5. І, нарешті, між ними може відбутися турнірна бійка, як це і буває найчастіше в тренінгу (але не в реальному житті). Претенденти



будуть обмінюватися жорсткими репліками, змагатися між собою, демонструючи розум, волю, артистизм, будуть вербувати прихильників, причому все це дуже часто робиться неусвідомлено. Тренер повинен стежити, щоб бійка не перетворилася у взаємознищення, щоб вона проходила у взаємоприйнятних формах, без брутальності, образ і стусанів (можна використовувати техніки «Я – повідомлення», «Ти – повідомлення», «Підкріплення», «Переключення» і т. д.).

II ЕТАП СТАДІЇ АГРЕСІЇ

«ВИКЛИКАЮ

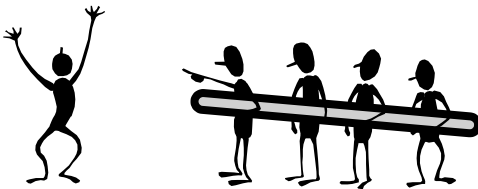
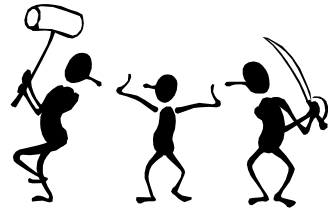
ВОГОНЬ НА СЕБЕ»

Після того, як усі ролі розподілені, тобто кожен учасник зайняв соціальну нішу з урахуванням власного бажання і думки групи з цього приводу, настає другий етап стадії агресії: перевірка групою самої себе на небезпеку ззовні. Хто ж зазіхає на структуру групи?

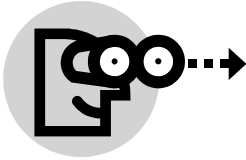
У сьогоднішній у тренінгової групи існує один можливий ворог — тренер.

Це людина, яка володіє чарівними можливостями маніпулювання групою, не зважаючи на інтереси її учасників.

Можна розцінити тренера як зовнішню небезпеку і подивитися, як виглядає лідер у сутичці з ним. І група може почати підштовхувати лідера до воєнних дій проти тренера. Іноді ці дії потрібно допустити, а іноді і ні. Якщо у групи великий агресивний потенціал, то цю агресію тренер може прийняти на себе, інакше група направить її на кого-небудь іншого. Але не можна заводити конфлікт між групою і тренером занадто далеко. Варто зняти цей конфлікт, і зробити це простіше всього, просто пояснивши



групі, з яких саме причин вона поводить себе агресивно («Усе, що відбувається з нами — нормально...»).



Отже, дві розглянуті стадії, а саме стадії знайомства й агресії, являють собою в сукупності етап формування соціальної структури, цінностей, правил поведінки групи. На цьому етапі завершується розподіл ролей, надалі можливий тільки перерозподіл.

На розподіл вплинули три фактори:

1. Ступінь успішності виконання кожним учасником ритуалу знайомств на першій стадії.
2. Результати турнірних боїв і те, як виявили в них себе члени групи.
3. Ступінь успішності кожного члена групи в протистоянні зовнішній небезпеці.

ПОТОЧНА ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ГРУПИ НА СТАДІЯХ ЗНАЙОМСТВА І АГРЕСІЇ

Успішним для групи можна вважати, коли на стадії знайомства учасники добре запам'ятали імена і розповіді партнерів про себе; причому, як правило, по закінченню представлень у кожного учасника два-три чоловіки фіксуються у свідомості зі знаком плюс і стільки ж зі знаком мінус, тобто вони йому не сподобалися.

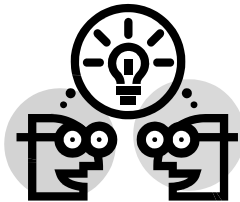
Опитування, проведені в тренінгових групах, показують, що більше шансів стати згодом лідером має той учасник групи, який набрав в інших учасників багато плюсів і один мінус, тобто один з учасників оцінив його негативно вже на стадії знайомства (для груп чисельністю 12 чоловік). Імовірно, що наявність одного-двох учасників, які ставляться до нього негативно, дозволяє потенційному лідеру яскравіше проявитися на стадії агресії, в умовах наявності супротивника.

На стадії агресії група може вважатися успішною в тому випадку, коли:

1. Турнірні бої не перетворюються в бійку на знищення.
2. Усі турнірні бої виявилися завершеними, тобто їхні підсумки визнаються як учасниками боїв, так і всіма іншими членами групи.
3. Турнірні бої припинилися самі собою, без спеціального втручання тренера.

Дуже важливо, щоб усі стадії виявилися завершеними, тому що в протилежному випадку «гальмування» на одній стадії не дозволяє групі просуватися у своєму розвитку вперед.

СТАДІЯ СТІЙКОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ



Перші два етапи завершені, пристрасті вляглися, ніші заповнені. Учасники тренінгу розкріпачуються, вони вже не відчувають необхідності працювати на свій авторитет, на свій статус, на його підвищення з погляду престижності тієї чи іншої ролі, що грає кожен учасник тренінгу. Група вступає у фазу стійкої працездатності. Теоретично група так і перебуває в цій фазі до кінця тренінгу. На практиці не завжди усе протікає так гладко. Іноді на стадії працездатності виникають *провали*, а іноді група може просто вмерти завчасно. Смерть групи варто відрізняти від провалів, що практично неминучі, якщо група працює довго. Розходження в тім, що у випадку провалу група може бути повернута в стадію працездатності шляхом застосування різних психогімнастичних ігор і вправ, а у випадку смерті група знову проходить попередню стадію агресії, змінює структуру.

ПРОВАЛ В РОБОТІ групи — втрата темпу, відмови працювати, негативні емоційні сплески. Основні причини: втома, раптові зовнішні втручання, монотонія і т.і.

СТАДІЯ ВМИРАННЯ ГРУПИ

До вмирання групи можуть привести наступні причини:

1. Розв'язання в ході занять усіх питань, що цікавлять групу.
2. Упевненість великого числа учасників групи, що подальші заняття нічого їм не можуть дати.
3. Оголошення тренером зміни цілей тренінгу, що може, крім усього іншого, показати неспроможність лідера виконувати свою роль в нових умовах (наприклад, групі, що складається з наукових співробітників, повідомляють, що тепер важливі не знання учасників, а вміння бігати на короткі дистанції).
4. Фізичний відхід із групи лідера чи лідерів.
5. Конфлікт тренера з групою, що перейшов в деструктивну фазу.



Група повинна закінчити своє існування як соціальна структура за повним виконанням поставленої задачі. Тоді гіркота майбутнього розставання в учасників якоюсь мірою компенсується радістю від успіху роботи. Для того, щоб після закінчення тренінгу в учасників не залишилося важкого почуття, варто провести певний ритуал прощання. Урочисте й, у той же час, неформальне вручення дипломів про закінчення курсів, застілля, обмін подарунками і намірами позагрупового спілкування, плани подальшої спільної роботи— усе це зробить завершення роботи легшим.

ЯК ВИКОРИСТОВУВАТИ ПРОБЛЕМНУ СИТУАЦІЮ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРУПИ?

У груповому процесі часто виникають проблемні ситуації, що можуть послужити джерелом одержання нового і цікавого досвіду.

Новосибірськими вченими сформульовані чіткі і діючі рекомендації щодо конструктивного використання проблемних ситуацій групової взаємодії. Причинами таких ситуацій у роботі можуть



бути: порушення конфіденційності, утворення угруповань, привертання до себе уваги (позерство), опір, суперечки.

ПОРУШЕННЯ КОНФІДЕНЦІЙНОСТІ

ПОРУШЕННЯ КОНФІДЕНЦІЙНОСТІ — серйозна проблема, оскільки вся групова робота базується на довірливих стосунках, зокрема на переконанні, що ніхто з групи не розповість поза колом особисту інформацію, отриману в групі.

Що робити?

1. Під час підготовки до групової роботи приділити достатню увагу питанням довіри.
2. Обговорити з учасниками правило конфіденційності, розповісти про наслідки, що можуть мати місце в результаті його порушення.
3. Позначити межі конфіденційності. Теоретична інформація з психології і соціології, отримана на заняттях, повинна поширюватися,

а особиста інформація про учасників є закритою і за межі групи не виноситься.

УГРУПОВАННЯ

УГРУПОВАННЯ, ЧИ «МОГУТНІ КУПКИ» — це невеликі групи чи пари, що приходять у групу з уже сталими відносинами або встановлюють стосунки в процесі занять.

Наявність угруповань може негативно позначитися на процесі створення довірливої атмосфери і згуртованості групи. З іншого боку, у «могутніх купках» існує досить сильне почуття згуртованості. А це можна використовувати в корисних цілях.

«Купкування» звичайно відбувається на початковому етапі групової роботи.

Причини можуть бути такими:

- Молодим людям вкрай важливо бути прийнятими у їхній соціальній ролі і статусі. Тому цілком природно, що при формуванні

нової групи вони відразу ж починають шукати «своє місце» поруч чи разом з кимось;

- психологічно набагато простіше взаємодіяти з одним, двома чи трьома, ніж із шістьма чи дев'ятьма;
- соціальна невизначеність, труднощі адаптації у новому середовищі і потреба бути ідентифікованим з одноклассниками, які мають престижні якості.

Що робити?

1. Запобігти появі угруповань можна, якщо проводити із самого початку вправи з постійною зміною учасників у парах і мікрогрупах.
2. Якщо ви помічаєте, що деякі члени групи починають протистояти іншій групі, спробуйте розділити їх. Розсадіть їх так, щоб члени угруповання, яке створюється, сиділи порізно. Цей прийом гарний на самому початку.
3. Розбийте групу по парах так, щоб в одній парі виявився учасник з угруповання й учасник, який до нього не входить. Доручіть їм справу, що вимагає взаємодії, можливо навіть поза групою.
4. Якщо розходження (соціальний статус, статус вікової приналежності, національно-етичні особливості і ін.) починають заважати роботі, обговоріть цей момент із групою.

ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ ДО СЕБЕ (ПОЗЕРСТВО)

Що робити?

1. Уникайте позитивного невербального підкріплення (посмішки, схвальні кивки), коли бачите учасника, який працює на публіку.
2. Розбийте групу на пари, а самі складіть пару з позером і наодинці обговоріть з ним його поведінку.
3. Установіть для кожного ліміт часу для самовираження.

ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ ДО СЕБЕ. Ціль маніпулювання увагою, чи позерства, — постійно бути в центрі уваги всієї групи. Подібні учасники мають гостру потребу в увазі оточуючих, тому намагаються одержати її навіть негативними способами.



4. Підкресліть, що робота й увага групи повинні бути розподілені рівномірно між всіма учасниками.
5. Дійте в залежності від ситуації. Наприклад, ви можете зупинити позера фразою: «Я змушений перервати тебе, іншим теж треба висловитися».
6. Звертайтеся до інших учасників, особливо, до сором'язливих. Щоб підбадьорити тихих і небалакучих:
 - задавайте їм нескладні питання;
 - утягуйте їх до роботи в парах, щоб їм було необхідно ділитися відповідальністю за відповідь з напарником;
 - у рольовій грі давайте їм домінуючі ролі;
 - постарайтеся посадити їх поруч з активними учасниками;
 - підтримуйте ініціативу;
 - опитування проводьте по колу.

ОПІР

Іноді може скластися враження, що учасники, які чинять опір, навмисно хочуть розлютити нас, але, звичайно, це не так. Навпаки, опір часто є самозахистом, а не спробою вивести із себе ведучого групи. Опір зможе виявлятися в декількох учасників одночасно.

Що робити?

1. Можна зустрітися з кожним із учасників перед початком групової роботи і спробувати доступно пояснити, для чого створюється група.
2. Скажіть, що в кожного члена групи є право залишити її.
3. Якщо в групі всього один учасник, що чинить опір, не витрачайте на нього занадто багато сил у спробі перебороти опір. Дозвольте виразити свій жаль із приводу того, що йому не вдалося дійти згоди з групою. Після цього залишіть його в спокої і продовжуйте роботу далі. Пізніше використайте техніку встановлення індивідуального довірчого контакту (див. розд. 2.2.3).

4. Якщо юнак виявляє ворожість, чи мовчить, уїдливо розмовляє, попросіть розповісти, що змушує його поводитися подібним чином.
5. Використовуйте методики і практичні завдання, що вимагають активних дій. Не чекайте, що учасники будуть сидіти і просто чинно розмовляти. Нехай вони роблять чи створюють щось конкретне, вивчаючи нові моделі поведінки на практиці.

У більшості випадків спільна робота з «опором» більш корисна, ніж робота проти нього. Групова робота має сильне емоційне притягіння, і звичайно, ті, що чинять опір, рано чи пізно починають брати в ній активну участь. Розуміючи те, що вони мають можливість включитися до роботи на свій розсуд, «бунтарі» почувають себе більш вільно і надалі у меншій мірі потребують контролю.

СУПЕРЕЧКИ

СУПЕРЕЧКИ — нормальне явище в груповій роботі, оскільки в міжособистісному спілкуванні часто виникають різні думки щодо обговорюваних питань.

ФАЗИ ОПОРУ:

1. Демонстративна непокора. Найчастіше виявляється як виклик ведучому, відкрите вираження недовіри.
2. Перевірка. На цій стадії можливі спроби спровокувати ведучого на агресію. Таким чином учасники прагнуть з'ясувати, чи схожі їх поведінки на поведінку інших.
3. Мовчання. Виникає в тому випадку, коли ведучий не звертає уваги на витівки учасників, що чинять опір.

Більшість молодих людей не вміють коректно виражати свою незгоду і не володіють методами конструктивного розв'язування конфліктів.

Що робити?

1. Перевести суперечки в дискусію для того, щоб навчити учасників конструктивним методам розв'язування конфліктів.



2. Використовуйте емоції, що виникли, для: поглиблення взаємин між учасниками; визначення кожним власної позиції і стимулювання спроби розібратися з думками і почуттями.
3. Використовуйте розходження в думках для цілей навчання. Попросіть учасників відкрито висловити свої думки, а потім запропонуйте іншим підтримати одну з сторін чи висловити власну точку зору.
4. Можливо, вам доведеться переглянути встановлені правила групової роботи.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ТРЕНЕРА — ФАСИЛІТАТОРА

У даний час досить широко розповсюджена точка зору, відповідно до якої успіх роботи тренінгової групи визначається насамперед системою застосовуваних психотехнік, завдань і вправ. Іншими словами, принципове значення надається психологічному інструментарію, при цьому особистісні характеристики групового тренера вважаються чимось вторинним. Подібна позиція притамана теоретичним концепціям, що розглядають груповий процес тільки як вплив ведучого на групу в цілому чи на окремих її членів.

Така позиція зовсім неприйнятна для тренінгів, націлених на формування сутнісних характеристик особистості учасників. Справа в тім, що розвивальний ефект виникає в тренінговій групі в результаті створення атмосфери емпатії, ширості, саморозкриття й особливих теплих взаємин між членами групи і ведучим. Психологічна аксіома говорить: «Неможливо насильно привести до щастя, неможливо здійснювати особистісний розвиток ззовні стосовно особистості».

Отже, необхідно, щоб куратор-тренер мав такі особистісні якості, які дозволили б йому створювати максимально сприятливі умови для сприйняття важливої інформації і подальшої самоактуалізації і розвитку учасників групи.

Особистісні риси, бажані для керівника тренінгової групи:

- концентрація на учаснику тренінгу, бажання і здатність йому допомогти;
- гнучкість і терпимість до різних проявів учасника;
- емпатичність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту і доброзичливості під час занять;
- автентичність поведінки, тобто здатність пред'являти групі свої справжні емоції і переживання;
- ентузіазм і оптимізм, віра в здібності учасників групи до зміни і розвитку;
- урівноваженість, терпимість до фрустрації і невизначеності, високий рівень особистісної саморегуляції;
- впевненість у собі, позитивне самовідношення, адекватна самооцінка;
- усвідомлення власних конфліктних зон, потреб, мотивів;
- багата уява, інтуїція;
- високий рівень інтелекту;
- експресивність, екстраверсійність.

Вимоги щодо професійної підготовки керівника тренінгової групи:

- володіння фасилітаційними технологіями (суб'єкт-суб'єктної взаємодії, короткострокової позитивної психотерапії, психологічної підтримки, тощо);
- досвід участі в роботі тренінгових груп.

Список використаної літератури

1. *Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. — М.: Издательство «Ось-89», 2000. — 224 с.*
2. *Ковалёв Г. А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада // Психол. журн. — Т. 2, № 1. — 1989. — С. 127–136.*
3. *Макшанов Г. И. Психология тренинга. — СПб., 1997.*



4. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 216 с.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. — М.: Прогресс, 1993. — 368 с.

Розділ 4

ТРЕНІНГ НАВИЧОК СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДЛЯ КУРАТОРІВ

4.1. Структура тренінгових занять з технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|---------------------------------------|------|--|------------------|----------------------------------|
| Заняття 1 <i>Тема: «Я та інші»</i> | | | | |
| Вступна | 1.1. | Мозковий штурм «Правила роботи групи». | 10 | Плакат «Правила роботи», маркер. |
| | 1.2. | Вправа-розминка «Привіт». | 5 | |
| Виклик | 1.3. | Вправа «Метафора». | 6 | Листочки паперу, ручки. |
| | 1.4. | Вправа «Який я?». | | Блокноти, ручки |
| | 1.5. | Інформаційне повідомлення «Чим будемо займатися?». | 1–2 | Плакат «Структура занять» |

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--|-------|---|------------------|--|
|  | 1.6. | Вправа «Чарівна скринька». | 5 | Плакат «Чарівна скринька», аркуші з липким краєм, магнітофон. |
|  | 1.7. | Вправа «Моє хоббі». | 10 | |
| | 1.8. | Вправа «Хвасталки» (чим я пишаюся). | 5–7 | |
| | 1.9. | Інформаційне повідомлення «Позитивне самовідношення». | 1–2 | |
| | 1.10. | «Намісто унікальності». | 20 | Кольоровий папір, ножиці, фломастери (6 – 8 наборів). Листівки, нитки, скріпки, степлер, магнітофон. |
|  | | | | |
| Рефлексія | 1.11. | Невербальні етюди «Єдність розмаїтності». | 10 | Магнітофон. |
| Завершення | 1.12. | Вправа «Плутанина» | 10 | Магнітофон. |
| Заняття 2. «Спілкування це...» | | | | |
| Вступна | 2.1. | Гра-розминка «Театр -експромт». | 5 – 7 | Картки з позначенням ролей, текст. |

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|-------|--|------------------|---|
| Виклик | 2.2. | Мозковий штурм «Спілкування — це ...» ... | 5 | Фліп-чарт, маркер. |
| Осмислення | 2.3. | Інформаційне повідомлення «Структура спілкування». | 5 | Плакат «Структура спілкування», маркер. |
| Виклик | 2.4. | Вправа «Зіпсований телефон». | 5–8 | |
| | 2.5. | Вправа «Зворотній зв'язок». | 5–8 | Картка з малюнками, фліп-чарт, маркер |
| | 2.6. | Вправа «Без слів». | 8 | 2 листи паперу А3, 2 маркери |
| Осмислення | 2.7. | Інформаційне повідомлення «Переформулювання». | 5 | |
| Рефлексія | 2.8. | Невербальні етюди «Угадайка». | 20 | 6 конвертів із завданнями. |
| Виклик | 2.9. | Вправа «Міст». | 5–7 | 2 нитки і крейда. |
| Осмислення | 2.10. | Інформаційне повідомлення «Форми взаємодії». | 5 | |
| Рефлексія | 2.11. | Вправа «Розіжми кулак партнера» | 5-6 | |
| | 2.12. | Гра «Цивілізація» | 45 | Папір формату А1, А4, фломастери, 2 секундоміри |
| Завершення | 2.13. | Вправа «Спілкуватися — це здорово» | 5 | |



| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|---|------|--|------------------|---|
| <i>Заняття 3. Розширення рольових уявлень</i> | | | | |
| Вступна | 3.1. | Розминка «Привіт!» | 5 | |
| | 3.2. | Вправа «Повторимо правила». | 5 | Плакат «Правила роботи групи» |
| Виклик | 3.3. | Вправа «Глас народу». | 15 | Тексти з лакунами |
| | 3.4. | Вправа «Концептуальні окуляри». | 10 | Фліп-чарт, маркер |
| | 3.5. | Рольовий мозковий штурм «Підліток очима дорослих». | 15 | Плакат «Підліток звичайний», листочки-шипи, 3 листи паперу формату А4 |
| Осмислення | 3.6. | Інформаційне повідомлення «Сучасний підліток» | 20 | |
| | 3.7. | Самостійна робота з текстом | 7 | Картки з текстами — по кількості учасників. Таблиця зі зразками позначок. |
| Рефлексія | 3.8. | Колективна рефлексія «Знімаємо шипи» | 10 | Плакат «Підліток» |
| Завершення | 3.9. | Вправа «Стонога». | 3 | |
| <i>Заняття 4. «Толерантність як дія»</i> | | | | |
| Вступна | 4.1. | Емоційна розминка «Клубочок по колу» | 5 | М'ячик |
| Виклик | 4.2. | Вправа «Асоціативний ряд на слово «Толерантність» | 5 | Фліп-чарт, маркер. |

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|-------|--|------------------|--|
| Осмислення | 4.3. | Самостійна робота з текстом. | 2 | Таблиці «Якості толерантної людини» |
| | 4.4 | Обговорення в групах «Пасивна і активна толерантна позиція куратора академгрупи» | | Бумага, ручки |
| | 4.5. | Інформаційне повідомлення «Толерантність як дія» (Я — повідомлення) | 5 | Фліп-чарт, маркер. |
| | 4.6. | Самодіагностика | 15 | Бланки методики |
| | 4.7. | Інформаційне повідомлення «Толерантність як дія» (Ти — повідомлення) | 5 | Фліп-чарт, маркер. |
| Рефлексія | 4.8. | Вправа «Я — повідомлення». | 10–12 | Плакат з алгоритмом «підвищуючого «Я — повідомлення»». Картки з описом ситуацій. |
| | 4.9. | Рольова гра «Я тебе розумію» | 10 | Плакат з правилами «Ти-повідомлення» |
| | 4.10. | Робота в групах «Плакат «Толерантність» | 20 | Кольоровий папір, аркуші паперу А2, клей, фломастери, ножиці, магнітофон. |
| Завершення | 4.11. | Релаксаційна вправа «Австралійський дощ». | 3–5 | |

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|---|------|--|------------------|---|
| <i>Заняття 5. «Конструктивне спілкування»</i> | | | | |
| Вступна | 5.1. | Інтелектуальна розминка «Перекиданки» | 5 | Список зашифрованих назв кінофільмів |
| Виклик | 5.2. | Вправа «Презентація навичок вирішення особистої проблеми». | 20 | Картки з характеристиками фрустраційних ситуацій (Тест Розенцвейга) |
| Осмислення | 5.3. | Інформаційне повідомлення «Техніки асертивної поведінки» | 10 | Фліп-чарт, маркер, блокноти, ручки. |
| Рефлексія | 5.4. | Дискусія «Як сказати «Ні!» | 10 | Список «50 способів відмови» — по кількості учасників |
| Рефлексія | 5.5. | Емоційна розрядка «Театр-експромт». | 5–7 | Картки з позначенням ролей, текст. |
| | 5.6. | Робота в групах «Рекламна компанія, «Приходь до нас на тренінг». | 20 | Папір А2, кольоровий папір, ножиці, клей, фломастери — 4 комплекти, магнітофон. |
| | 5.7. | Вправа «Виконання бажань» | 5 | Плакат «Чарівна скринька» з картками очікувань |
| | 5.8. | Вправа «Скульптура сьогоdnішнього дня». | 10 | Магнітофон, фотоапарат. |
| Завершення | 5.9. | Вправа «Емоційний ланцюжок» | 5 | |

4.2. Опис змісту тренінгових занять

Практичне заняття 1

Тема: «Я ТА ІНШІ»

Цілі:



- створити досвід позитивних емоційних переживань у ситуації взаємодії з іншими людьми;
- тренувати навички прийняття іншого.

Час: 2 години

Ключові поняття:

«Я-концепція», «Прийняття», «Позитивне самовідношення», «взаємодія в режимі «рівний-рівному».

СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|------|---|------------------|----------------------------------|
| Вступна | 1.1. | Мозковий штурм «Правила роботи групи». | 10 | Плакат «Правила роботи», маркер. |
| | 1.2. | Вправа-розминка «Привіт». | 5 | |
| Виклик | 1.3. | Вправа «Метафора». | 6 | Листочки паперу, ручки. |
| | 1.4. | Вправа «Який я?». | | Блокноти, ручки |
| | 1.5. | Інформаційне повідомлення «Чим будемо займатися». | 1-2 | Плакат «Структура занять» |

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|-------|---|------------------|--|
| | 1.6. | Вправа «Чарівна скринька». | 5 | Плакат «Чарівна скринька», аркуші з липким краєм, магнітофон. |
| Осмислення | 1.7. | Вправа «Моє хоббі». | 10 | |
| | 1.8. | Вправа «Хвасталки» (чим я пишаюся). | 5–7 | |
| | 1.9. | Інформаційне повідомлення «Позитивне самовідношення». | 1–2 | |
| | 1.10. | «Намісто унікальності». | 20 | Кольоровий папір, ножиці, фломастери (6–8 наборів). Листівки, нитки, скріпки, степлер, магнітофон. |
| Рефлексія | 1.11. | Невербальні етюди «Єдність розмаїтності». | 10 | Магнітофон. |
| Завершення | 1.12. | Вправа «Плутанина» | 10 | Магнітофон. |

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

1.1. Мозковий штурм «Правила роботи групи» (10 хв.)

Цілі:



- усвідомлення і прийняття учасниками правил поведження в групі;
- організація співучасного спілкування.

ХІД ВПРАВИ

Тренер звертається до групи з питанням «Для чого необхідні правила групової роботи?»

Після відповідей учасників відзначає, що в кожній групі можуть бути свої правила, але є і такі, котрі лежать в основі роботи практично всіх груп. Наприклад:

- довірчий стиль спілкування
- спілкування за принципом «тут і зараз»
- добровільна участь в іграх і вправах
- персоніфікація висловлень
- пунктуальність
- лаконічність
- конфіденційність усього, що сталося в групі
- активність

Далі тренер пропонує учасникам обговорити ці правила, чи змінити, доповнити їх. Остаточний варіант кожного правила приймається голосуванням і записується на плакаті.

Після закінчення обговорення тренер записує останнє правило «Ці правила мають силу протягом усіх занять і обов'язкові для кожного учасника».

1.2. Вправа «Привіт»(5 хв)

Цілі:



- активізувати увагу учасників;
- створити позитивний емоційний настрій щодо роботи.

ХІД ВПРАВИ

Всі учасники вільно переміщаються по кімнаті. При цьому потрібно привітатися і сказати: «Привіт! Як справи?» Говорити треба тільки ці слова і більше нічого. Але! У цій грі варто дотримуватися

одного **ВАЖЛИВОГО** правила: здороваючись з ким-небудь, учасник може звільнити свою руку тільки після того, як іншою рукою почав здоровкатися з ким-небудь ще. Інакше кажучи, кожний повинен беззупинно бути в контактi з ким-небудь ще із групи.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Ця гра фізично зближує учасників заняття одного з одним і привносить у спільну роботу елемент дружніх відносин, зменшує скутість і сторожкість, підвищує настрій. У той же час у грі мобілізується увага учасників, тому що вони повинні одночасно керувати обома сторонами свого тіла.

Ця гра ефективна не тільки на початку, але й на інших етапах занять — як ігрова пауза-розминка, як ритуал, що супроводжує перехід від одного виду роботи до іншого. При цьому використовуємо слова «Привіт! Добре, що ти тут!».

Великий позитивний ефект має проведення вправи наприкінці роботи. Завдяки йому учасники знаходяться в гарному настрої і кожний з них одержує свою частку уваги. У цьому випадку вітання заміняється визнанням «Спасибі!» чи «Спасибі, з тобою було добре працювати».

1.3. Вправа «Метафора» (6 хв.)

Цілі:



- *формування умов для кращого знайомства;*
- *створення почуття особливості спілкування в групі і формування клімату психологічної безпеки;*
- *визначення особливостей особистості кожного учасника.*

ХІД ВПРАВИ

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: «Зараз у нас буде можливість продовжити наше знайомство. Зробимо це так: на листочках паперу вам потрібно буде написати ім'я, причому зовсім не обов'язково, щоб ім'я було справжнім, а нижче — метафору (образ) вашої особистості. Це може бути русалка, що плаває у водяній стихії й оточена морськими істотами, а може бути самотній мандрівник, що йде по пустелі невідомо куди, а може бути меч самурая на тлі блакитного неба... Коли усі будуть готові, хтось перший почне, назве своє ім'я і розповість про виниклий образ. Потім те ж саме зробить кожен з нас».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Варіант такого знайомства впливає на групову атмосферу: створюється відчуття безпеки, підвищується рівень довіри, учасники багато чого довідаються друг про друга.

Крім того, у ході вправи в групі за короткий час з'являється велика, емоційно пофарбована, різноманітна інформація, що значно підсилює мотивацію на участь у тренінгу, тому що сприймається як сигнал «тут відбувається багато нового, цікавого».

1.4. Вправа «Який Я?» (4 хв.)

Цілі:



- активізація здатності учасників до самопізнання і рефлексії своїх особистісних якостей;
- створення ситуації невимушеності, довіри й інтересу до того, що відбувається на тренінгових заняттях.

Інструкція: «Зараз ми продовжимо наше знайомство. Але для того, щоб дізнаватися і розуміти інших людей, необхідно розуміти і приймати насамперед самого себе, бути цікавим самому собі. «Хто Я? Який я насправді?» — от ті питання, на які так нелегко знайти відповіді. Ми пропонуємо тест, що допоможе вам в деякій мірі відповісти на ці складні питання.

Вам пропонується виконати кілька нескладних завдань:

1. Згадати і написати свою саму улюблену тварину (це також може бути птах, комаха, риба і т. д.), а також якості цієї тварини, що здаються вам найбільш привабливими.
2. Написати ще одну тварину, що теж подобається вам, і також виділити найбільш привабливі її якості.
3. Запропонувати по 2-5 асоціацій на слова «кава», «море», «ліс».

Не варто довго роздумувати над кожним завданням, відповідайте перше, що приходить до голови. Звичайно, це найправильніша відповідь, тобто та, яка ближча до дійсного положення справ.»

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ:

1. Уявлення про власну особистість і якості, що людина виділяє для себе як наявні чи бажані.
2. Уявлення про ідеального партнера в шлюбі.
3. Асоціації на слова:
 - «кава» — відношення особистості до сексу;
 - «море» — уявлення про ідеальну любов;
 - «ліс» — оцінка стану особистості в даний момент.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Природно, що інтерпретація запропонованого тесту може викликати неоднозначну реакцію учасників тренінгу. Деякі знайдуть запропонований тест точним і «правильним», інші ж вважатимуть його несерйозним. Тренер, не оцінюючи дані учасниками асоціації,

роз'яснює особливості проєктивних методик, роблячи при цьому акценти на складності самопізнання, інтересі до власної особистості й інших людей.

1.5. Інформаційне повідомлення «Чим будемо займатися» (1-2 хв)

Цілі:



- активізація уваги учасників, створення мотивації на роботу в групі;
- допомога у визначенні індивідуальних цілей роботи в тренінг-групі.

ХІД ВПРАВИ:

Тренер звертає увагу учасників на плакат «Структура занять» і коротко інформує щодо основних цілей комплексу занять.

СТРУКТУРА ЗАНЯТЬ

- Тема 1. «Я та інші»
- Тема 2. «Спілкування — це...»
- Тема 3. «Розширення рольових уявлень»
- Тема 4. «Толерантність як дія»
- Тема 5. «Конструктивне спілкування»

1.6. Вправа «Чарівна скринька» (5 хв.)

Цілі:

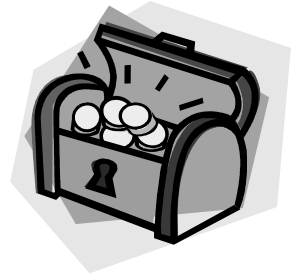


- допомогти учасникам більш чітко усвідомити свої власні цілі;
- спрямувати на пошук нової інформації в процесі занять.

ХІД ВПРАВИ

Учасникам видають невеликі листочки паперу з клейким краєм. На них необхідно написати, чого саме вони очікують від заняття. Після цього кожний прикріплює свій листок на плакаті з зображенням чарівної скриньки.

Тренер висловлює надію, що в результаті активної зацікавленої роботи чекання чудесним образом перетворяться в реальність (Можливо!).



1.7. Вправа «Моє хоббі» (10 хв.)

Цілі:

- розвиток чутливості до невербальних засобів спілкування;
- тренування уміння автентично виражати свій внутрішній стан;
- розвиток уваги до партнерів із спільної діяльності.



Інструкція: «Кращий спосіб зацікавити інших людей — розповісти про свої захоплення, про те, що хвилює, що приносить радість. Ще Антуан де Сент- Екзюпері говорив: «Ключ до оточуючих мене людей лежить у мені самому». Давайте знайомитися, представляючи себе і своє захоплення чи хоббі. Кожен учасник повинний привітатися з групою і представити своє хоббі. Увага! Зробити це потрібно без слів, використовуючи можливості міміки, жестів, пантоміми. При цьому група повинна відгадати захоплення виступаючого».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

У результаті цієї вправи відбувається відчутна зміна в емоційному стані групи: в учасників групи підвищується настрій, знижується

утома. Вона сприяє подальшому розкріпаченню учасників. У той же час вона відповідає основній ідеї тренінгу суб'єкт-суб'єктної взаємодії — прийняттю іншої людини через розкриття і прийняття себе.

1.8. Вправа «Хвасталки» (5–7 хв).

Цілі:



- дослідження уявлень учасників щодо самих себе;
- зниження напруженості групи;
- створення емоційної свободи самовираження.

ХІД ВПРАВИ:

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: «Зараз кожний з нас по черзі, по колу, розповість щось таке про себе, чим він може пишатися. Це може бути якесь захоплення, чи риса характеру, чи особисте досягнення, чи незвичайний випадок з життя...»

Одним словом, ми будемо хвалитися!»



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Дана вправа створює позитивний настрій у групі, адже учасникам приємно повідомити про свій досвід упевненої чи неординарної поведінки.

Разом з тим виконання завдання здійснює мотивуючий вплив на учасників, тому що само собою відбувається порівняння варіантів уявлень у свідомості кожного учасника відносно гідної, нестандартної поведінки.

У підсумку формулюється висновок: «Які ми різні!», і ця ідея різномаїття, необхідності бачити кожне явище, подію, кожну людину з різних сторін «червоною ниткою» повинна проходити через весь тренінг.

1.9. Інформаційне повідомлення «Позитивне самовідношення» (1–2 хв.)

Людина, що спілкується легко, ефективно, це насамперед упевнена у собі людина. У неї нормальна самооцінка, вона, у цілому подобається собі. Така людина не засяде на питаннях: «А як мене сприймуть інші?», «А як я виглядаю?», не шукає можливих недоброчинних людей і відкрита до спілкування з іншими. В основі почуття впевненості в собі лежить позитивне самовідношення, тобто добре відношення до самого себе. Позитивне самовідношення — це усвідомлення своїх гарних якостей і почуття гордості за те, що вони є. Позитивне самовідношення відрізняється від егоцентричної фіксації (нарцисизма) тим, що не заважає людині бачити гарне в іншій людині. Позитивне самовідношення відрізняється від жалості до себе тим, що пов'язане не зі стражданнями з приводу своїх недоліків, а з переживаннями успішності.

На жаль, недостатність позитивного самовідношення є характерною ознакою для багатьох наших сучасників. Інакше кажучи, багато людей не вміють любити себе. А якщо людина не любить чи не цінує себе, вона навряд чи зможе рівноправно (фасилітативно) спілкуватися з іншими, не зуміє кого-небудь підтримати. Позитивне самовідношення можна тренувати. Вправа «Хвасталки» — один із прийомів такого тренування. Основна ідея тренінгу позитивного самовідношення — «кожна людина має підстави для того, щоб пишатися собою». Один краще за всіх знає математику, а інший вирощує прекрасні квіти. І навіть якщо він не розуміє математику, він не гірший, він — гарний у своїй сфері. І усвідомлення своєї успішності — це застава власної впевненості і поваги іншими. У цьому плані існує цікавий досвід американських шкіл: Раз у семестр (рік) у класі чи у всій школі відмінюються заняття: проводиться Фестиваль. На фестивалі учні представляють свої досягнення. Головне правило — бере участь кожний. Презентувати

можна усе, що завгодно, аби це було твоє досягнення (те, що в тебе виходить краще за інших). Задача педагогів-організаторів полягає в тому, щоб визначити для кожної дитини сферу діяльності, у якій вона найбільш успішна, і всіляко підтримувати цінність цієї діяльності. Шлях формування позитивного самовідношення пролягає через переживання успіху й усвідомлення своєї успішності. А щоб уникнути егоцентрації, ситуація успіху повинна створюватися для всіх і за участі усіх.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Розповідаючи про формування позитивного самовідношення, доцільно звертатися до особистого досвіду учасників, до їхніх висловлювань в процесі вправи «Хвасталки».

1.10. Вправа «Намісто унікальності» (20 хв.)

Цілі:



- розвивати навички роботи в команді;
- активізувати творче критичне мислення.

ОСНАЩЕННЯ:

Листівки, розрізані нерівною лінією на 2 частини. Кількість листівок дорівнює кількості пар учасників. На звороті кожної листівки — напис: «Підводне плавання», «Тістечка», «Вечірка», «Риболовля», «Класична музика», «Фантастика», «Децл», «Спід-інфо», «Секс»,...

На столах — кольоровий папір, ножиці, клей, фломастери, нитки, скріпки, степлери.

Суворі нитки (сугаж) довжиною 60–70 см.

ХІД ВПРАВИ

Учасники одержують шматочки листівок і знаходять свою пару (2 хв.). Завдання для пар: створити значок «Аматори... (напис на листівці)» і зробити не менш 5 екземплярів значка (15 хв.)

Далі значки групами викладаються на столі. Кожен учасник повинний вибрати для себе не більше 5 значків, які йому сподобалися, прикріпити їх за допомогою скріпок до своєї нитки, зв'язати кінці нитки і створене таким чином намисто надягти! (5 хв.)

По тому тренер:

- Просить усіх встати в коло і вдивитися в намиста партнерів: Чи є однакові намиста?
- Робить висновок про те, що кожний унікальний, але є і щось об'єднуюче: У кого з ким і яка є подібність в намистах?
- Підкреслює, що в основі фасилітаційної взаємодії як суб'єкт-суб'єктного спілкування лежить здатність знаходити загальне в розмаїтості. Було б тільки бажання й уміння! (3–8 хв.)



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Тренер повинен чітко контролювати роботу мікрогруп за часом, якщо виникне необхідність включитися з допомогою в роботу всіх пар.

Дану вправу доцільно проводити в комплексі з наступною вправою — Невербальні етюди «Єдність розмаїтості».

1.11. Вправа: Невербальні етюди «Єдність розмаїтості» (10 хв.)

Цілі:



- стимулювати активне осмислення ідеї про те, що з кожною людиною можна знайти «точки дотику»,
- в безпосередньо-діючій формі закріпити засвоєний матеріал.

ХІД ВПРАВИ

Учасники поділяються на 4 групи. Кожна група повинна протягом 10 хвилин продумати, а потім у невербальній формі (пантоміма і т. п.) розіграти етюд на тему «Єдність розмаїтості».

Питання для обговорення:

- Як ви себе почували, виконуючи вправу?
- Як можна побачити в іншій людині щось споріднене тобі?
- Що може об'єднати різних людей?
- Вам легко було об'єднатися для виконання завдання?
- Якщо були труднощі, як ви з ними упоралися?



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

З метою створення ситуації успіху кожен етюд обов'язково повинен бути оцінений тренером у техніці підвищення.

Ця вправа у випереджальному порядку спрямовує на сприйняття змісту 4-ї теми. При роботі з 4-ю темою доцільно посилатися на інформацію, отриману під час обговорення даної вправи.

1.12. Вправа «Плутанина» (10 хв.)

Цілі:



- удосконалення комунікативних навичок особистості;
- створення тілесної метафори згуртованості групи;
- включення у процес групового прийняття рішення.

ХІД ВПРАВИ

Всі учасники встають у коло. Тренер дає інструкцію: « Зараз один з нас вийде на якийсь час до коридору чи іншого приміщення. Всі інші повинні взятися за руки так, щоб вийшов ланцюг. Цей ланцюг зображує змію, а два крайніх учасники — її голову і хвіст. Як

це часто буває, змія закручується у всілякі кільця — «заплутується». Тренер допомагає «змії» заплутатися, надаючи ініціативу заплутування «голови».

У процесі заплутування можна переступати через зімкнуті руки, підлазити під них. Наприкінці заплутування «голова» і «хвіст» змії можуть схвати свої вільні руки, але братися за руки вони не повинні».

Коли «змія» заплуталася, тренер запрошує учасника, що знаходиться за дверима, і пропонує йому розплутати «змію». Процес розплутування іноді займає чимало часу, у випадку утруднення можна повідомити, що в «змії» є «голова» і «хвіст».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Дана вправа припускає тісний фізичний контакт, сприяє зближенню групи. Під час обговорення результатів вправи тренеру доцільно підвести учасників до обговорення метафори комунікативної взаємодії, що сприяє просуванню групи в змістовому плані.

Практичне заняття 2

Тема: «СПІЛКУВАННЯ – ЦЕ...»

Цілі:



- ознайомити учасників з базовими положеннями психології спілкування;
- формувати навички командної роботи.

Час: 3 години

Ключові поняття:

«Спілкування», «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія», «Бар'єри спілкування», «Відкриття», «Співучасть», «Піднесення».

СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|-------|---|------------------|---|
| Вступна | 2.1. | Гра-розминка «Театр-експромт». | 5–7 | Картки з позначенням ролей, текст. |
| Виклик | 2.2. | Мозковий штурм «Спілкування — це ...» ... | 5 | Фліп-чарт, маркер. |
| Осмилення | 2.3. | Інформаційне повідомлення «Структура спілкування». | 5 | Плакат «Структура спілкування», маркер. |
| Виклик | 2.4. | Вправа «Зіпсований телефон». | 5–8 | |
| | 2.5. | Вправа «Зворотний зв'язок». | 5–8 | Картка з малюнками, фліп-чарт, маркер |
| | 2.6. | Вправа «Без слів». | 8 | 2 листи паперу А3, 2 маркери |
| Осмилення | 2.7. | Інформаційне повідомлення «Переформулювання». | 5 | |
| Рефлексія | 2.8. | Невербальні етюди «Угадайка». | 20 | 6 конвертів із завданнями. |
| Виклик | 2.9. | Вправа «Міст». | 5–7 | 2 нитки і крейда. |
| Осмилення | 2.10. | Інформаційне повідомлення «Форми взаємодії». | 5 | |

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|-------|------------------------------------|------------------|---|
| Рефлексія | 2.11. | Вправа «Розіжми кулак партнера» | 5-6 | |
| | 2.12. | Гра «Цивілізація» | 45 | Папір формату А1, А4, фломастери, 2 секундоміри |
| Завершення | 2.13. | Вправа «Спілкуватися — це здорово» | 5 | |

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

2.1. Гра-розминка «Театр — експромт» (5 хв.)

Цілі:



- психологічне розкріпачення учасників, формування в них почуття впевненості;
- створення умов для переживання почуття задоволення в ситуації взаємодії.

ОСНАЩЕННЯ:

- Картки з позначенням ролей: Вітер. Дерево. Дерево. Дерево. Циган-зłodій. Кінь. Горобець. Пес. Господарка. Хазяїн.
- Текст для «Голосу за кадром»:

«... Ніч. Завиває Вітер. Розгойдуються Древа. Між ними пробирається Циган-зłodій, він шукає стайню, де спить Кінь... От і стайня. Спить Кінь, йому щось сниться, він злегка перебирає

копитами і тоненько ірже. Недалеко від нього тихо сидить на жердинці Горобець, він дрімає, іноді відкриває то одне, то інше око. На вулиці прив'язаний спить Пес... Деревя шумлять, через шум не чути, як Циган-зłodий пробирається до стайні. От він хватає Коня за вуздечку... Горобець зацвірінчав тривожно... Пес запекло загавкав... Циган веде Коня. Пес заливається гавкотом. Вибігла з будинку Господарка, заохкала, закричала. Вона кличе чоловіка. Вискочив з рушницею в руках Хазяїн... Циган тікає. Хазяїн веде Коня до стійла. Пес стрибає з радості. Горобець літає навколо. Деревя шумлять, і Вітер продовжує завивати... Хазяїн гладить Коня, кидає йому сіна. Хазяїн кличе Господарку в будинок. Усе заспокоюється. Спить Пес. Дримає Горобець на своїй жердинці. Стоячи засинає Кінь, він зрідка здригається і тихо ірже... Завіса!»

ХІД ГРИ

Картки розподіляються серед членів групи (це актори). Усі, хто не одержав картки, будуть активними глядачами.

Тренер («Голос за кадром») виразно читає текст. По ходу читання тексту актори виходять на удавану сцену і виконують усе, про що повідомляє «Голос за кадром».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Якщо необхідно, після вистави можна провести коротке обговорення:

Чи легко було грати?

Хто був особливо цікавим і точним у передачі образу?

Обговорюючи 2-е питання, можна, використовуючи «Похвалу деталі», підтримати особливо невпевненого учасника.

2.2. Мозковий штурм «Спілкування — це...» (5 хв.)

Цілі:



- створити семантичне поле категорії спілкування;
- актуалізувати знання учасників щодо категорії спілкування.

ХІД ВПРАВИ

Тренер пропонує учасникам у вільному режимі висловити свої визначення, асоціації, пов'язані з поняттям спілкування. Питання, що спонукають обговорення: «Що для вас значить спілкування?», «З якими переживаннями може бути пов'язане спілкування?» і т. п.

Усі характеристики і визначення, що їх висловили учасники, записуються на фліп-чарті.

Узагальнюючи, тренер підводить учасників групи до психологічного визначення спілкування, знайомить зі структурою спілкування.

2.3. Інформаційне повідомлення «Структура спілкування» (5 хв.)



Цілі:

- ознайомити з базовими поняттями психології спілкування; систематизувати знання учасників.

Тренер звертається до учасників:

«Дані вами визначення спілкування дозволяють зробити наступний висновок: спілкування — процес складний і дуже багатогранний. Цей процес водночас може виступати і як процес взаємодії людей, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до

одного, і як процес їхнього взаємного переживання і взаємного розуміння одне одного.

Системне, багатофункціональне розуміння спілкування дозволяє виділити 3 основні сторони спілкування і визначити найбільш значимі для повноцінного (ефективного) спілкування ознаки і механізми:

1. Комунікативна (інформативна) сторона спілкування — процес передачі інформації.

Основні поняття, що характеризують комунікативну сторону спілкування:

- вербальний і невербальний рівні спілкування;
- комунікативні бар'єри: індивідуально-психологічні, соціальні, термінологічні.

2. Інтерактивна сторона спілкування — процес взаємодії і взаємовпливу партнерів у спілкуванні.

Основні поняття, що характеризують Інтерактивну сторону спілкування:

- просторово- часові засоби спілкування: дистанція, умови спілкування;
- стилі міжособистісної взаємодії: суперництво, уникнення, компроміс, альтруїзм, співробітництво.

3. Перцептивна сторона спілкування — процес взаємосприйняття, самооцінки і рефлексії в спілкуванні.

Основні механізми взаєморозуміння:

- ідентифікація — «приписування» іншій людині своїх почуттів, думок, мотивів;
- стереотипізація — класифікація форм поведінки іншої людини на основі соціальних і особистісних стереотипів;
- рефлексія — осмислення людиною того, як вона сприймається іншими людьми;
- зворотній зв'язок — одержання людиною інформації про те, як вона вплинула на партнера по спілкуванню».

2.4. Вправа «Зіпсований телефон» (5–8 хв.).

Цілі:



- показати, як заважає спілкуванню перекручування інформації.

ХІД ВПРАВИ

Учасники поділяються на дві підгрупи. Члени першої підгрупи виконують роль телефоністів, що передають важливе повідомлення. Члени другої підгрупи — експерти. «Телефоністи», крім одного виходять із приміщення. Ведучий пропонує тому, хто залишився, вислухати повідомлення для «передачі». Потім, по черзі входять усі члени групи «телефоністів» і кожний передає колезі свою версію повідомлення.

ВАРІАНТИ ПОВІДОМЛЕНЬ:

1. «Сьогодні в нас така дивна погода, у мене з ранку чудернацький настрій і голова поболує, якось усе похмуро і невдало».
2. « У четвер у нас контрольна робота з математики, а в неділю, о 10-й ранку ми йдемо на виставку собак. Виставка знаходиться за кіно-театром «Перемога». Потрібно взяти 3 гривні і не спізнитися».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

При підведенні підсумків можна використовувати інформацію про правила ефективної комунікації.

2.5. Вправа «Зворотній зв'язок» (5–8 хв.)

Цілі:



- демонстрація механізмів перекручування інформації.

ХІД ВПРАВИ:

Тренер: «Ми вже переконалися, наскільки важливо бути точним і уважними під час прийому і передачі інформації. За допомогою цієї вправи ми познайомимося ще з одним важливим моментом ефективної комунікації.

Вправа виконується двома учасниками тренінгової групи. Всі інші уважно стежать за ходом гри, знаходячись в «акваріумі».

Інструкція для 2-х учасників

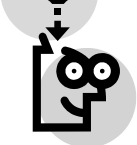
«Зараз ви будете здійснювати комунікацію, але робити це будете не зовсім звичайним способом. Один учасник — комунікатор — буде вербально передавати інформацію, яку одержить від тренера на спеціальному аркуші, а інший — реципієнт — буде її зображувати на фліп-чарті. Увага! Учаснику-реципієнту не дозволяється говорити в процесі виконання завдання».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

В якості інформації для передачі учасникам пропонується будь-який абстрактний малюнок, що пред'являється не тільки учаснику-комунікатору, але і всім учасникам в акваріумі. При цьому треба уважно стежити за тим, щоб учасник-реципієнт не бачив малюнка, а учасники тренінгового кола його не коментували.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ:



- Чому отриманий малюнок не схожий на вихідний зразок?
- Що заважало виконувати вправу?
- Як можна було передати інформацію більш точно?

У висновку тренер підкреслює роль зворотнього зв'язку в спілкуванні.

2.6. Вправа «Без слів» (5–8 хв.)

Цілі:



- продемонструвати учасникам дію феномену перекручування інформації на невербальному рівні;
- розвиток чутливості до невербальних засобів спілкування.

ХІД ВПРАВИ:

Група поділяється навпіл, утворюючи дві команди. Учасники кожної команди стають друг за другом у колону.

Тренер: «Зараз я скажу останнім учасникам колон інформацію, яку вони невербально «запустять» у свою команду. Інформація передається з кінця колони. Ваша задача: швидко зрозуміти інформацію і як можна точніше передати (показати) її далі. Останній крок робить перший учасник колони. Він зображує кінцеву інформацію на листі ватману. Отже, хто стане переможцем?»



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Як повідомлення, яке буде передавати команда, можна використовувати просте слово, наприклад, «будинок» чи «дерево». Головне, щоб команди не здогадувалися, що вони одержали однакове завдання. Перед тим, як передати повідомлення, тренер звертає увагу перших учасників колони на заздалегідь підготовлені аркуші ватману.

2.7. Інформаційне повідомлення «Переформулювання» (3–5 хв.)

Цілі:



- дати систематизовану інформацію про перешкоди в спілкуванні і способи їхнього подолання.

Досить часто ми зіштовхуємося в житті із ситуаціями, у яких нам необхідно передати важливу інформацію, що потребує від іншої людини якихось термінових практичних дій. На жаль, це не завжди вдається. Наші спроби будуть більш результативними, якщо ми будемо враховувати існуючі закономірності людської комунікації.

До переліку базових особливостей ефективної комунікації можна включити такі:

- чіткий виклад переданої інформації;
- установлення гарного емоційного контакту зі співрозмовником;
- цілеспрямоване спонукання іншої людини;
- запобігання дії механізму переформулювання.

Переформулювання — це психофізіологічний механізм, дія якого призводить до неусвідомленого перекручування інформації під час її прийому. Таке нове «структурування» інформації призводить до трьох типів помилок, характерних для передачі повідомлень: втрати, доповнення і перекручування.

Запобігти перекручуванню інформації можна, використовуючи спеціальні прийоми комунікації:

Уточнення — звертання до співрозмовника з проханням переповісти почуте («Повторіть, будь ласка...»).

Переказ — повторення слів співрозмовника з використанням в повідомленні не більше семи одиниць інформації, з огляду на оптимальний для короткочасної пам'яті обсяг одночасово утримуваної інформації («Ви сказали...»).

Інтерпретація — проказування підтексту проголошеної співрозмовником інформації («Якщо я правильно зрозумів, ви мали на увазі, що...»).

2.8. Вправа «Невербальні етюди» (20 хв.)

Цілі:



- розвивати навички невербальної передачі і сприйняття інформації.

ХІД ВПРАВИ:

Учасники поділяються на групи (до-ре-мі-фа-соль-ля-сі). Кожна група одержує картку з темою етюду, який вона повинна розіграти засобами пантоміми. На підготовку дається 5 хвилин.

Після підготовки групи по черзі представляють етюд, інші учасники відгадують його тему.

Темати етюдів:

- «Хмари, що плывуть небом в спекотний літній день»
- «Плавець, що піднявся на гребінь хвилі»
- «Свічка на тришаровому весільному торті»
- «Чашка ранкової кави»
- «Алея кактусів»
- «Червона квіточка»
- «Ковбой, що скаче прерією»
- «12 місяців»
- «Веселий вечір»

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ:

1. Чи легко було виконувати вправу? Показувати? Відгадувати?
2. Як переборювали труднощі?



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Коментуючи те, що відбувається, доцільно акцентувати увагу учасників на моментах вдалої (зрозумілої) передачі інформації.

2.9. Вправа «Місток» (5–7 хв.)

Цілі:



- сформувані поняття про види поводження в конфлікті;
- навчити дізнаватися і вибирати певний стиль поводження в конфлікті в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Вступаючи у взаємодію з оточуючими людьми, можна дотримуватися різних тактик поведінки: домінування, поступки, підстроювання, захисту, компромісу, співробітництва.

Дана вправа дозволяє визначити ведучі типи реагування в міжособистісному спілкуванні і ступінь конфліктності учасників.

ХІД ВПРАВИ

На підлозі проводяться дві паралельні лінії на відстані 30 см одна від одної. У центр виходять два учасники гри.

Інструкція: «Уявіть собі, що це міст. Під ним, далеко внизу, мчить швидка гірська ріка. З різних сторін на міст одночасно ступили двос. Не користаючись мовою, спробуйте зрозуміти один одного і розійтися на вузькому містку. Наступити на лінію — значить зірватися униз.»

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ:

1. Яка тактика поведінки була найбільш ефективною?
2. Які стилі міжособистісної взаємодії переважали під час виконання даної вправи?
3. Які причини вибору людиною того чи іншого стилю спілкування?

2.10. Інформаційне повідомлення «Форми взаємодії» (5 хв.)

Цілі:



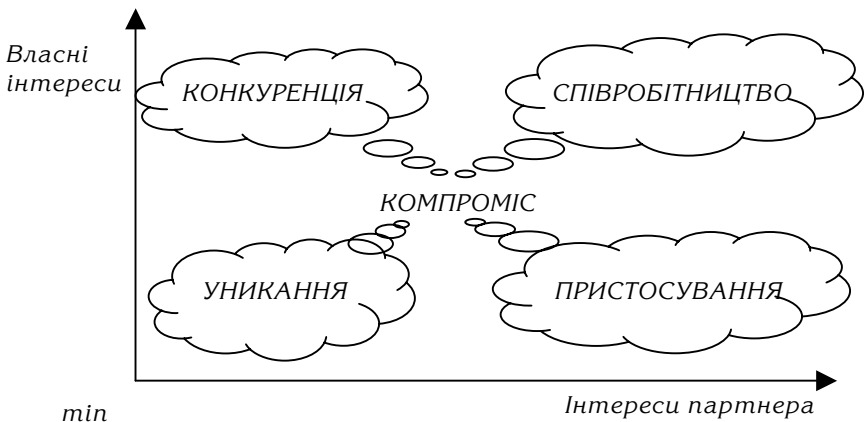
- сформуувати поняття про види поведінки в конфлікті;
- навчити дізнаватися і вибирати певний стиль поведінки в конфлікті в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Будь-яка взаємодія передбачає спільну діяльність, де стикаються інтереси двох сторін, є обмін інформацією, взаєморозуміння і взаємовплив, а також установалення взаємин. Можна виділити п'ять основних форм взаємодії:

1. Конкуренція. «Щоб я переміг, ти маєш програти». Дана стратегія характеризується максимальною наполегливістю в задоволенні власних інтересів.
2. Пристосування. «Щоб ти виграв, я повинний програти».
3. Компроміс. «Щоб кожний з нас щось виграв, кожний з нас повинен щось програти».
4. Співробітництво. «Щоб виграв я, ти маєш теж виграти». Співробітництво з'єднує максимальну наполегливість у задоволенні як власних інтересів, так і інтересів іншої сторони.
5. Уникнення. «Я нікого не торкаю і хай мене ніхто не торкне. «Моя хата з краю...».

Уникнення відрізняється мінімальним, практично нульовим ступенем наполегливості в задоволенні власних інтересів.

Який же варіант поведінки є більш ефективним?



При бажанні віддати перевагу співробітництву, як формі конструктивної взаємодії на основі узгодження інтересів, варто враховувати, що один і той самий вид поведження ефективний в одній ситуації і діє руйнівню в іншій.

2.11. Вправа «Розтисни кулак» (5–6 хв.)

Цілі:



- *практична демонстрація стилів поведження в конфліктній ситуації;*
- *рефлексія отриманої раніше інформації.*

ХІД ВПРАВИ

Учасникам пропонується розбитися на пари, і по черзі спробувати розтиснути кулак сусіда. Вони самі домовляються про те, хто буде ведучим. Потім міняються ролями.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ:

1. У якій ситуації вам було емоційно комфортніше — коли ви були ведучим, чи коли відомим?
2. Хто швидше досяг результату?
3. Який спосіб був найбільш ефективним?

Узагальнюючи тренер підкреслює конструктивність співробітництва як стилю поведження.

2.12. Рольова гра «Цивілізація» (45 хв.)

Цілі:



- *формувати навички суб'єкт-суб'єктної взаємодії;*
- *розвивати групову згуртованість.*



ХІД ГРИ

Учасники розподіляються на дві підгрупи («санта-лючія»), що розташовуються в різних кінцях приміщення.

1 етап (20 хв.)

Інструкція: Уявіть собі, що ви — представники двох неземних цивілізацій. Ви летите на планету Земля на міжгалактичний фестиваль.

Вам необхідно:

1. Створити свою цивілізацію, придумавши її назву, географічне положення, умови існування, природні ресурси, населення (бажано намалювати портрет типового представника), суспільний устрій, економіку, закони, за якими живе цивілізація, її культурні особливості. Усе це необхідно відобразити на листі паперу А1. Ненаписане і ненамальоване не існує!
2. Визначити в кожній команді 2-х парламентарів цивілізації, що будуть її представляти.
3. До початку роботи вибрати Контролера часу, що контролює режим роботи і не дає спізнюватися.

2 етап (5–10 хв.)

Кожна група через парламентарів представляє свою цивілізацію — ґрунтуючись на підготовленому графічному матеріалі (плакат).

Після презентацій учасники можуть задати парламентарям уточнюючі запитання.

3 етап (5 хв.)

Команди обмінюються плакатами. Далі кожна команда у своєму колі складає коротке резюме щодо сильних і слабких сторін чужої цивілізації — спираючись на отримані відомості і плакат.

Потім парламентарі по черзі зачитують резюме.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Третій етап — ключовий в грі! Це фаза запланованої агресії. Учасники команд досить болісно реагують на перерахування «мінусів» їхньої цивілізації, починають обурюватися... Задача тренера: дати волю розмові, а в момент переходу до відкритої конфронтації припинити обговорення і ввести нову інформацію (4-й етап).

4 етап (10–15 хв.)

Тренер повідомляє про кризову ситуацію: «Увага! Надзвичайна ситуація! На нашу Галактику напав винятково небезпечний вірус (Наприклад «Тютюно-паління»). Якщо не започаткувати термінових заходів, використовуючи сильні і слабкі сторони Цивілізацій, то життя на обох планетах загине.

Терміново складаємо єдиний план порятунку для себе й іншої цивілізації».

Протягом 10 хвилин кожна команда створює варіант системи захисту і представляє його через парламентарів (у виді запису чи малюнка).

Контролери часу стежать за чітким дотриманням регламенту роботи.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Суть четвертого етапу — перехід від конфронтації до співробітництва, через прийняття «+» і «-» партнера.

Під час обговорення необхідно акцентувати увагу учасників на їхній взаємодії, дати підвищуючу оцінку спільних програм.

2.13. Вправа «Спілкуватися — це здорово!»

Цілі:



- безпосередньо-почуттєва ілюстрація інформації щодо ролі спілкування в життєдіяльності людини;
- позитивне емоційне завершення заняття.

ХІД ВПРАВИ

Сидячи в колі, учасники утворюють пари із сусідами. Тренер пропонує усім закрити очі, зосередитися на внутрішніх відчуттях і оцінити своє загальне самопочуття «тут і зараз» по 10-бальній шкалі, при цьому:

- «10» балів — відмінне самопочуття, нірвана, повний кайф!
- «0» балів — практично «нульовий» стан, і фізичний і психічний мінус, дуже погано.

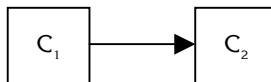
Після цього відкрити очі, розгорнутися обличчям до партнера і, дивлячись із дружньою посмішкою в очі один одному, обмінятися компліментами, сказати що-небудь гарне, приємне про сусіда.

Далі ведучий просить учасників знову закрити очі і ще раз оцінити своє самопочуття.

Питання в коло: « Чи змінилася оцінка? »

Як правило, учасники відзначають, що друга оцінка стала краще.

Ведучий дає коротку інтерпретацію вправи:



Це схема нашої вправи. C_1 — перша самооцінка, C_2 — друга. В усіх C_2 більше ніж C_1 . Чому? Що відбулося між моментами « C_1 » і

«С₂»? Мінімальний акт спілкування — обмін репліками. Але! Це було позитивне спілкування, комфортне. У результаті самопочуття хоч на скільки-небудь, але стало краще. Але ж самопочуття — то основа будь-якої діяльності, навчальної, трудової, творчої, її психосоматичний енергетичний базис. Ми побачили, що спілкування дозволяє регулювати цю енергетику.

Позитивне, емоційно комфортне спілкування — найважливіший фактор успішної життєдіяльності людини. Тому здорово спілкуватися — це здорово!

Практичне заняття 3

Тема: «ПІДЛІТОК ЗВИЧАЙНИЙ»

Цілі:



- *корекція рольових уявлень кураторів щодо психологічних особливостей юнаків та підлітків.*

Задачі:

1. *Ознайомити педагогів з науковими даними щодо специфічних вікових характеристик психології і фізіології підлітків.*
2. *Формувати усвідомлене толерантне ставлення до підлітків як до партнерів із спілкування в режимі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.*

Час: 2 години.

Ключові поняття:

«Стереотипи сприйняття людини людиною», «рольові уявлення», «вікова криза», «почуття дорослості», «психічне новоутворення», «груповий вплив», «модель поведінки».

Структура заняття

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|------|--|------------------|--|
| Вступна | 3.1. | Розминка «Привіт!» | 5 | |
| | 3.2. | Вправа «Повторимо правила». | 5 | Плакат «Правила роботи групи» |
| Виклик | 3.3. | Вправа «Глас народу». | 15 | Тексти з лакунами |
| | 3.4. | Вправа «Концептуальні окуляри». | 10 | Фліп-чарт, маркер |
| | 3.5. | Рольовий мозковий штурм «Підліток очима дорослих». | 15 | Плакат «Підліток звичайний», листочки-шипи, 3 листи паперу формату А4 |
| Осмислення | 3.6. | Інформаційне повідомлення «Сучасний підліток» | 20 | |
| | 3.7. | Самостійна робота з текстом | 7 | Картки з текстами — по кількості учасників. Таблиця з зразками позначок. |
| Рефлексія | 3.8. | Колективна рефлексія «Знімаємо шипи» | 10 | Плакат «Підліток» |
| Завершення | 3.9. | Вправа «Стонога». | 3 | |

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

3.1. Вправа «Привіт» (5 хв.)

Цілі:



- активізувати увагу учасників;
- створити позитивний емоційний настрій на роботу.

ХІД ВПРАВИ

Всі учасники вільно переміщуються кімнатою. При цьому потрібно привітатися за руку і сказати: «Привіт! Як справи?» Говорити треба тільки ці слова і більше нічого. Але! У цій грі варто дотримуватися одного **ВАЖЛИВОГО** правила: вітаючись з ким-небудь, учасник може звільнити свою руку тільки після того, як іншою рукою почав здоровкатися з ким-небудь ще. Інакше кажучи, кожен повинен безупинно бути в контакті.

3.2. Вправа «Повторимо правила» (5 хв.)

Цілі:



- налаштувати учасників на роботу;
- дати представлення про різні форми роботи над тим самим змістом.

ХІД ВПРАВИ

Учасники розподіляються по парах — чи трійках — по кількості правил на плакаті «Правила роботи групи».

Кожна група повинна придумати (1 хв.) і представити невербальну інтерпретацію одного з правил.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА



Композиції представляються у швидкому темпі, ніяк не обговорюються, супроводжуються оплесками. Головне — створення атмосфери активності і творчості.

3.3. Вправа «Глас народу» (15 хв.)

Цілі:

- наочно продемонструвати учасникам тренінгової групи феномен «концептуальних окулярів»;
- діагностика значущих для групи проблем;
- організація групової динаміки в малих групах.

ХІД ВПРАВИ

Учасники розбиваються на 3 групи. Інструкція: «Ми зараз будемо працювати в малих групах. Кожній підгрупі буде запропонований текст, що містить пропуски. Вам потрібно буде створити зв'язний текст статті, придумати назву свого «твору» і через 7 хвилин представити всім»

ТЕКСТ — МАТРИЦЯ

Що ж нам, друзі мої, робити з.....?

Чому ми так зачаровані ними, так ще зачаровуємо наших , їх..... , усю ? Робимо це заради..... ? А може для того, щоб звалити на них Ми самі свідомо створюємо ідола, сліпо віруємо в його чудодійну силу і перетворюємося в його слугителів! Чи не злається на вас ливним

і неприродним? Кожний..... пе-
реконливо говорить нам, що.....
Народжують в нашому житті.....
непорозуміння, а не допомагають успішно
..... У наших..... розви-
вається нездорова тенденція до
....., вони видумують сотні хитромудрих способів для
....., вони починають
....., виривають..... Навіть такий прояв актив-
ності й інтересу, як....., і
той служить корисливим цілям.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Усім мікрогрупам видаються однакові тексти-матриці, однак учасники виявляють це тільки після того, як починають представляти свої роботи. Тренер організує групову дискусію, задаючи такі питання:

1. Чому у всіх мікрогрупах вийшли різні «твори»?
2. Які психологічні механізми лежать в основі різного розуміння і сприйняття інформації?
3. Чи існують способи ефективного подолання дії механізму «концептуальних окулярів»?

У висновку дискусії тренер вводить поняття толерантності як прийняття іншого.

3.4. Вправа «Концептуальні окуляри» (10 хв.)

Цілі:



- «читання» і формулювання «підтексту» поведінки партнера;
- виявлення механізму перешкод у спілкуванні: стереотипів сприйняття, переносу власних почуттів, навішування ярликів.

ХІД ВПРАВИ

Педагог-тренер пропонує трьом бажаним учасникам завдання на картці, яке вони повинні будуть продемонструвати, ввійшовши в кімнату (інші учасники завдання не знають). Завдання для трьох учасників:

1. Показати стан внутрішньої напруженості, готовності підкоритися, вибачитися.
2. Продемонструвати самовдоволену упевненість «високого» начальника.
3. Бути веселою, безтурботною людиною.

Кожний з них має привітатися і задати кілька питань групі. Члени групи, що залишилися, записують свої враження: вік, статус, риси характеру, навіщо прийшов і т. д.

Потім записи про всіх, хто ввійшли, чи про одного (для економії часу) на вибір зачитуються.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

1. На підставі чого склався образ людини?
2. Наскільки об'єктивним може бути цей образ?



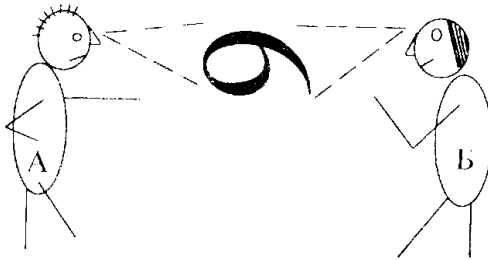
ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

В узагальненні звернути увагу на те, як впливає на створення образу іншої людини:

- соціальна, інтелектуальна нерівність, вікові відмінності, завищення психологічних якостей;
- фактор зовнішньої привабливості («по одязинці зустрічають»);
- фактор любовних, дружніх відносин;
- особистісні пристрасті;
- стереотипи.

Ця вправа служить яскравою ілюстрацією того, як діє психологічний феномен «фарбування», а наші власні «концептуальні окуляри» (А. Бек) заважають нам проникнути в особисту логіку іншої людини.

В інформаційне повідомлення можна включити метафору феномена фарбування, чи дії «концептуальних окулярів» — модель — шість-дев'ять»: Тренер швидко зображує на фліп-чарті малюнок:



Коментар:

Уявимо собі діалог цих двох людей. Приблизно вийде наступне:

- А. От це шість.
- Б. От це дев'ять.
- А. Та ні, це шістка.
- Б. Яка ж це шістка, коли це дев'ятка?
- А. Це саме шістка!
- Б. Ти щось плутаєш. Це — саме дев'ятка!
- А. Так ти зовсім з глузду з'їзав? Дивишся і не бачиш.
- Б. Швидше за все, це тобі треба лікуватися.

Мабуть, кожному знайома таки розмова. Виходить, що найкоротший шлях до конфлікту — це невміння зняти власні «концептуальні окуляри».

3.5. Рольовий мозковий штурм «Підліток очима дорослих» (10–15 хв.)

Цілі:



- актуалізувати й узагальнити вихідні уявлення учасників щодо «проблемних» особливостей психіки підлітка.
- стимулювати особистий інтерес до одержання нової інформації;
- тренувати навички безконфліктного спілкування в групі.

ХІД ВПРАВИ

Всі учасники поділяються на 3 групи: «Батьки», «Учителі», «Правоохоронці».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Підліток звичайний



Розподіл групи краще проводити, використовуючи нейтральні (жартівні, з елементами сюрпризу) критерії. У даному випадку можна використовувати наступний прийом: учасники по черзі вимовляють по ноті «до», «ре», «мі», «до», «ре», «мі»... і так до кінця. Перша група — це ті, на кого, «упала нотка «до», друга група — «ре», третя група — «мі». Розбивати на групи по особистих симпатіях недоцільно, тому що це заважає формуванню внутрішньогрупової згуртованості і навичок спонтанної комунікації.

Кожній групі виділяється лист паперу і пропонується з точки зору батьків (1-а група), учителів (2-а група), правоохоронців (3-я група) відповісти на запитання «Які риси характеру і поведінки

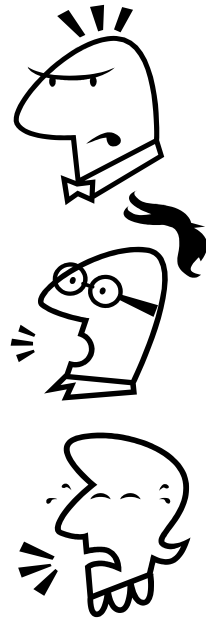
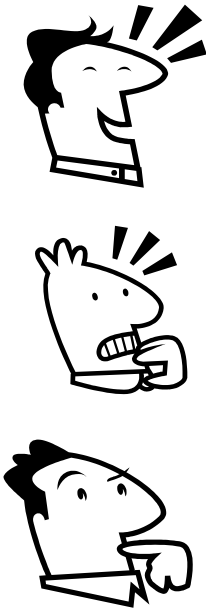
сучасних підлітків заважають нам, батькам (учителям, міліції), нормально (продуктивно) спілкуватися з ними?».

Перед учасниками — «для полегшення роботи!» розташовують плакат «Підліток звичайний».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Робота груп проходить у режимі «мозкового штурму», тобто фіксуються всі думки учасників. Варто уважно спостерігати за процесом спілкування в групах і, за необхідності, підключатися до роботи, підтримуючи сором'язливих чи тривожних учасників. Участь ведучого при цьому обмежується репліками рефлексивного слухання. Проголошення власних ідей і керівництво виключаються.



Візуалізація «шипи» 5 (хв.)

Після закінчення мозкового штурму представники груп зачитують уголос результати. В ході переліку негативних рис тренер фіксує кожну якість у вигляді «шипа»: прикріплює до намальованого підлітка поперові трикутнички з клейким краєм.

В результаті на плакаті з'являється своєрідний «дикобраз», до якого й справді неможна «підступитися».

Тренер фіксує увагу учасників на «дикобразі» і запитує: «Звідкіля і чому з'явилися ці шипи?».

3.6. Інформаційне повідомлення «Сучасний підліток» (20 хв.)



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

У процесі інформування необхідно акцентувати соціальну обумовленість негативних характеристик, виділених у результаті рольової дискусії, підкреслювати ті якості, що отримали негативне забарвлення внаслідок неправильної оцінки дорослими закономірностей підліткової психіки; доцільно використовувати спеціальні прийоми активізації уваги і стимулювання критичного осмислення матеріалу: проблемні питання по ходу пояснення (*), графічне представлення матеріалу (**), цікаві факти (***) і спонтанні коментарі учасників.

У циклі розвитку людини підлітковий період займає особливе положення, тому що в цей час відбуваються дуже важливі зміни в житті людини — перехід від дитинства до дорослості.

Підліткова криза

Розвиток соціальної дорослості в цілому є процесом становлення готовності дитини до життя в суспільстві дорослих людей у якості його повноправного і повноцінного члена. У підлітковому віці відбувається становлення елементів дорослості — психічного новоутворення, що виникає в результаті перебудови організму, самосвідомості, типу відносин з дорослими й однолітками, способів соціальної взаємодії з ними, а також морально-етичних інстанцій, які опосередковують діяльність, поведінку, відношення.

Однак, розвиток різних сторін дорослості може відбуватися нерівномірно. Розбіжності в рівнях розвитку різних сторін дорослості обумовлені тим, що в обставинах життя сучасних підлітків є моменти двох видів: одні сприяють розвитку дорослості, інші гальмують цей процес.

Підлітковий період часто називають критичним. Чому?

По-перше, в цей період відбуваються дуже істотні якісні зрушення в розвитку особистості, які часом мають характер корінного зламу колишніх інтересів, взаємин, особливостей поведінки. Це може відбуватися в дуже короткий термін і тому процес розвитку набуває стрибкоподібного, бурхливого характеру.

По-друге, ці істотні зміни і зрушення в психіці можуть бути не легкими для самої дитини і супроводжуватися значними суб'єктивними труднощами, а також труднощами у вихованні. Розкриття причин кризи має першорядне значення для розуміння процесів розвитку підлітка і юнака.

Перехід від дитинства до дорослості

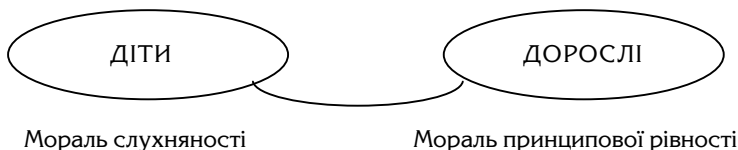
Дослідницею Руф'ю Бенедикт була сформульована теорія двох типів переходу від дитинства до дорослості — безконфліктного і конфліктного.

Перший тип переходу, «неперервний» (безконфліктний), існує в умовах, коли в суспільстві деякі важливі вимоги до дорослих і

дітей істотно не розрізняються, збігаються. У цих умовах становлення дорослості відбувається поступово, дитина поступово засвоює вимоги, що пред'являються до дорослого в суспільстві, і виявляється цілком підготовленою до виконання вимог статусу дорослого. Як правило, такі, «некритичні», взаємини між батьками і дітьми характерні для «примітивних» за рівнем свого соціально-економічного розвитку суспільств.

Інший тип переходу, «конфліктний», існує в умовах, коли має місце істотна розбіжність у вимогах, які пред'являються дітям і дорослим. У цьому випадку складається несприятлива для розвитку ситуація: у дитинстві дитина повинна освоювати ті норми і форми поведінки та спілкування, які не знадобляться чи стануть перешкодою, коли вона виросте чи стане дорослою. Тому по досягненні формальної зрілості дитина виявляється невідготовленою до ролі дорослого. Такий тип переходу існує в суспільствах з високим промисловим розвитком, в яких група дітей виділяється в самостійну групу, відділену від дорослих. У цих умовах розвиток протікає, як правило, із усіма тими специфічними труднощами, про які пишуть і говорять, як про кризу.

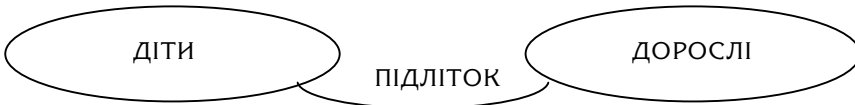
Німецький психолог Курт Левін проаналізував конфліктний варіант підліткової кризи з огляду на положення підлітка в сучасному суспільстві, у якому чітко розділені група дітей і група дорослих.



Ці групи розділені й існують як самостійні, кожна з них має особливі привілеї, права й обов'язки, якими не володіє інша. Для кожної групи існує своя мораль взаємин у суспільстві. Для

дітей — мораль слухняності. Для дорослих — мораль принципової рівності.

А де на цій схемі підліток? (*)



Специфіка положення підлітка в тому, що він знаходиться між двома групами. Це положення виникає тому, що підліток уже не хоче належати до групи дітей, а в групу дорослих його ще не приймають. Такий стан соціальної безпритульності і є джерелом специфічних особливостей підлітка і труднощів спілкування з ним. Чим далі в суспільстві група дітей відділена від групи дорослих, тим довше і небезпечніше (більш проблемно) буде протікати підлітковий період.

Центральне новоутворення особистості

З чого починається підлітковий вік? З виникнення в дитини уявлення про себе як «уже не дитини». Це «почуття дорослості» може виникнути в різному паспортному віці. Як внутрішнє психічне новоутворення, воно, як правило, не супроводжується помітними змінами в зовнішньому вигляді й обставинах життя дитини. Тому батькам, вчителям і іншим дорослим складно прийняти той факт, що поруч вже не дитина, а людина, яка усвідомлює себе дорослою.

Почуття дорослості має складний зміст. Підліток активно відкидає свою приналежність до дітей, але при цьому не відчуває себе повноцінним дорослим. Однак він прагне бути дорослим і хоче, щоб оточуючі теж вважали його дорослим. Це складне по своїй структурі психологічне утворення є психологічним критерієм початку підліткового віку. Хронологічна фіксація меж підліткового віку (12–14, 15–18 років) досить умовна і відноситься до категорії робочих гіпотез.

Виникнення у підлітка уявлення про те, що він не дитина, обумовлює його переорієнтацію з дитячих норм і цінностей на дорослі.



Рівняння підлітка на дорослих виявляється в тім, що він намагається бути подібним до них зовні, прагне прилучитися до їхнього життя, придбати їхні якості й уміння, права і привілеї. Причому підлітки прагнуть придбати і продемонструвати насамперед ті якості, в яких, з їхнього погляду, найбільш яскраво виражаються відмінності і переваги дорослого в порівнянні з дітьми.

Типові зразки орієнтації на дорослість

Виділяють 5 найбільш типових для підлітків зразків орієнтації на дорослість:

1. Орієнтація на зовнішні прояви дорослості – у вигляді, манері поведінки. Це усім відомі ознаки: паління, алкоголь, особливий сленг, стиль одягу, «дорослі» способи розваги і ін. Підлітки наслідують стилю спілкування і поведінки, що їм представляються однозначно дорослими. Відкіля беруться ці уявлення? (*) Частіше не з книг, а з особистого дитячого досвіду спостережень і взаємодії з дорослими. У нашому суспільстві дипломатичний діалог не є загальноприйнятним засобом виховного впливу дорослих. Наприклад:

(***) *Шестикласник приніс зі школи двійку з фізики. Просить батька відпустити ввечері до хлопців і ще грошей дати, бо він раніше домовився. Як реагує середньостатистичний батько? Ніякі домовленості і пояснення не допомагають. Батько непохитний: двійка!* Хто звичайно перемагає в такому «діалозі»? Відповідь очевидна. Результат: батько здійснив виховну дію, а в сина зафіксувалося чітке уявлення про ефективну дорослу манеру поведінки — домінантно-агресивну. Саме таке поведіння він і транслює потім нам як відоме йому ефективне доросле поведіння, підтверджуючи і затверджуючи свою дорослість. У ситуаціях напруги і стресу, коли контроль свідомості слабшає, така поведінкова реакція виникає автоматично. Більшість дорослих на агресивне поведіння підлітка дають реакцію протесту, вимагаючи звичної слухняності, що зовсім не сприймається підлітками. Увічливе, слухняне, урівноважене поведіння відкидається як дитяче, як атрибут моралі слухняності.

Відкидається форма, а з нею нерідко і зміст. Саме тому правила, закони, істини, настанови, що доводяться підліткам в безапеляційній, «зверхньо турботливій», чи надзираючий манері не приймаються. Невдоволена дорослість блокує сприйняття змісту. Це — одна з істотних причин невдач виховної (профілактичної, корекційної тощо) роботи, яка проводиться в манері «учитель — учню», «дорослий» — «дитині».

Не одержуючи задоволення потреби дорослості в спілкуванні з батьками чи вчителями, підліток знаходить вихід у групі однолітків. Зразками для наслідування стають більш дорослі хлопці, або суб'єкти, які цілеспрямовано працюють, виконуючи своєрідну функцію «просвітителів» і прилучаючи підлітка до недоступних раніше сторін життя дорослих (секс, наркотики і т. п.). Критика, почуття небезпеки відступають на другий план. Разом з «дорослою» манерою поведінки засвоюються і специфічні норми і цінності.

2. Ще один зразок орієнтації на доросле поведіння пов'язаний з активною орієнтацією на певні ознаки чоловічого ідеалу — «якості справжнього чоловіка». Це: сила, сміливість, нехтування небезпекою, поблажливе ставлення до жінок, готовність до ризику і т. д. Невмотивована тяга підлітка до небезпечної поведінки («безглузлого ризику») є невмотивованою тільки зовні. Зсередини таке поведіння мотивоване прагненням перевірити і довести, що якості справжнього (дорослого) чоловіка є! (***)

3. Третій напрямок у розвитку дорослості пов'язаний з орієнтацією підлітка на дорослого як на зразок у виконанні обов'язків і в оволодінні вміннями. Таким зразком може стати будь-який дорослий (батько, мати, викладач, майстер і ін.). Умови для такої орієнтації часто виникають у родинах з різними труднощами, коли допомога підлітка дійсно стає край необхідною (догляд за важко хворим, господарські турботи і т.і.). У таких обставинах підліток вже в значній мірі живе за нормами життя дорослих. І, що важливо, за такої орієнтації уславлення дорослості не набуває конфліктного, демонстративного характеру. (***)

Серед напрямків освоєння дорослості виділяють також:

4. Професійна орієнтація.

5. Освоєння знань, набутих з літератури, кіно – пригодницького, детективно-фантастичного (як правило, гостросюжетного) змісту.



Жоден з перерахованих зразків орієнтації не може бути однозначно оцінений як негативний. Це – механізм входження підлітка до дорослого життя. Проблеми виникають у тих випадках, коли характеристики зразків, що обираються підлітками, носять асоціальний чи небезпечний для життя і здоров'я характер. А самі ці характеристики «постачаються» найближчим знаущим оточенням: батьками, педагогами, міліцією.

Таким чином, підлітки по-різному входять до світу дорослих і освоюють його цінності. Розвиток дорослості може відбуватися од-нобічно, у декількох напрямках відразу чи по усьому фронті, у різ-ному темпі, різними способами:

- у практиці відносин з дорослими й однолітками;
- шляхом наслідування, самоосвіти;
- через засвоєння знань про дорослих і їхнє життя.

Усі ці способи виконують однакову функцію: через них відбу-вається оволодіння підлітком нормами, цінностями, способами по-ведінки, притаманими світу дорослих (на думку підлітка).

Стереотипи, що блокують спілкування в рівноправному режимі.

Відчуття дорослості, що з'явилося в підлітка, є джерелом нових ви-мог до ставлення дорослих: підліток претендує на рівноправність з дорос-лими і намагається домогтися від них визнання цього. Центральною психологічною характеристикою підліткового віку є перехід від одного типу відносин між дорослим і дитиною («моралі слухняності») до іншо-го — специфічного для відносин дорослих («моралі принципової рівно-сті»). Цей перехід може відбуватися і благополучно, і з різними трудно-щами. Усе залежить від того, як дорослий ставиться до підлітка.

Труднощі звичайно не виникають, якщо дорослий сам виявляє ініціа-тиву в перебудові відносин з підлітком, не чекаючи активності з його боку.

На жаль, ряд істотних моментів сприяє збереженню в дорослого колишнього ставлення до підлітка як до дитини. Що це за моменти?

По-перше, у підлітка зберігається колишнє положення учня, тобто таке ж, як у молодшого школяра.

По-друге, зберігається його повна матеріальна залежність від батьків, а у вчителів зберігається функція вихователів.

По-третє, дуже велике значення має сила звички дорослого контролювати, направляти дитину, і ламати цю звичку дуже важко.

По-четверте, на початку підліткового віку в хлопців і дівчат зберігається багато дитячих рис у вигляді і поведінці, вони ще не вміють діяти самостійно. Більш того, незграбна різка реакція емансипації, що є по суті індикатором виникаючої дорослості, сприймається як типовий прояв дитячості!

Усе це створює в дорослого міцну основу для того, щоб вважати підлітка ще дитиною, і тому не розширювати його права і самостійність. А це часто має серйозні негативні наслідки як для відносин з підлітком, так і для розвитку його дорослості.

Розвиток соціальної дорослості в підлітковому віці вкрай необхідний. Але цей процес розвитку може початися тільки тоді, коли підліток реально почне жити в системі норм і вимог, що існують для дорослих. Саме тому необхідне розширення прав, самостійності, обов'язків і збільшення відповідальності підлітка. Адже тільки опановуючи нові вимоги і права, будучи самостійним, підліток може навчитися по-дорослому (критично) думати, виконувати обов'язки на дорослому рівні, спілкуватися з людьми як дорослий, засвоїти навички відповідальної поведінки. Конфліктна, неблагополучна форма переходу виникає тоді, коли зрушення в розвитку особистості (у вигляді виникнення в підлітка відчуття власної дорослості) випереджають появу відповідних їм змін у відносинах з дорослими. А в цілому конфлікт поколінь є наслідком невміння чи небажання дорослого знайти підлітку нове місце поруч із собою.

Підліток і група

Найважливішою особливістю підліткового віку є схильність до залежності від групи. Іноді група стає головним і єдиним регулятором життєдіяльності підлітка. Саме в групі однолітків цілком свідомо дитина вперше прилучається до алкоголю, пробує наркотики...

(*) Чому це відбувається?

У кожній із двох систем спілкування («дорослий — дитина» і «одноліток — одноліток») дитина займає принципово різне положення. У відносинах з дорослими вона займає нерівноправне положення, і воно зафіксоване в особливій моралі слухняності для дітей. У відносинах з однолітками вона займає положення принципової рівності, і воно подібне до положення кожного дорослого у світі дорослих. Таке положення в колі однолітків має велике значення для морального розвитку дитини. У результаті вже в передпідлітковому віці норми вірності, допомоги, поваги стають дуже важливими нормами у взаєминах хлопців і вимогами, які вони пред'являють до дружби.

У деяких підліткових групах «дорослі» взаємини набагато жорсткіші, ніж у реальних дорослих співтовариствах. По суті складається парадоксальна ситуація: відносини дитини з однолітками вже будуються на деяких важливих нормах дорослої «моралі рівності», а відносини з дорослими — усе ще на нормах моралі слухняності для дітей.

У результаті:

- спілкування з однолітками, а не з дорослими стає для підлітка актуальним і особистісно-вмотивованим;
- спілкування з однолітками, а не з дорослими починає відігравати формуючу роль у становленні особистості;
- дві моралі («мораль слухняності» і «мораль рівності») можуть вступити в протиріччя і, як правило, перемагає «мораль рівності», тобто ті норми, цінності, моделі поведінки, що диктує група. По суті, підліткова залежність від групи — це платня за можливість дорослішання.

Відомо, що залежність людини від ситуації тим сильніша, чим менше в людини альтернатив. Якщо в системах взаємин підлітка зі значущими дорослими відсутні атрибути «рівності», група стає для нього «світлом у віконці». Зрозуміло, що боротися з впливом групи, використовуючи традиційні виховні підходи (накази, погрози, залякування, скандали...) даремно. Необхідно створити альтернативу груповим взаєминам. Метод «рівний — рівному», грамотно застосований у виховній роботі, може в цьому допомогти.

Ще ефективніше – постаратися використовувати групові феномени для впливу на підлітків (Наприклад, вплив через лідерів угруповань).
Набутий в період підліткової кризи негативний досвід соціальних відносин значно утруднює соціальну адаптацію студентів-першокурсників.

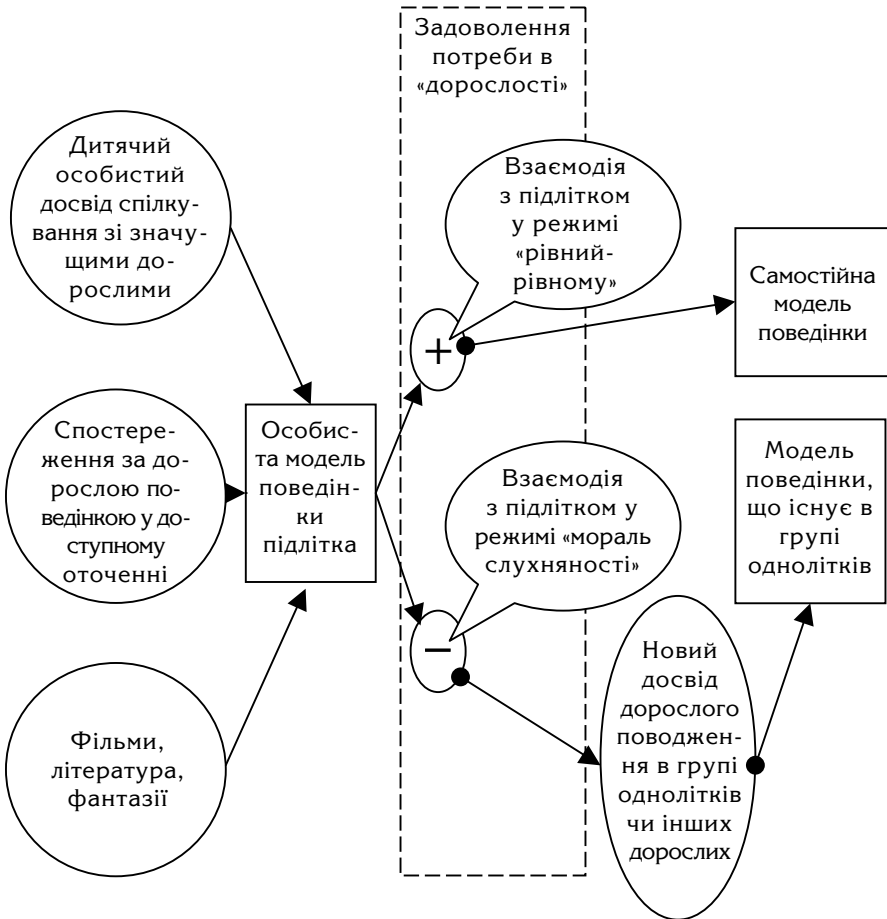


Рис.
Механізм становлення «дорослої» поведінки

3.7. Самостійна робота з текстом (7 хв.)

Цілі:



- *індивідуальна систематизація інформації про «проблемні» аспекти фізіологічних особливостей підліткового віку;*
- *осмислення професійних утруднень у спілкуванні з вихованцями.*

ХІД ВПРАВИ

Всі учасники одержують для ознайомлення тексти з коротким аналізом основних психофізіологічних характеристик підліткової та юнацької когорти.

У процесі роботи рекомендується робити на полях тексту позначки:

| | |
|----|---|
| О | «Це відомо» |
| ∞ | «Це спірне твердження» |
| → | «Про це необхідно довідатися ще» |
| ? | «З цього приводу краще поставити запитання» |
| V! | «Дуже цікаво» |
| X | «Я робив навпаки» |
| ! | «Нова для мене інформація» |

Плакат з позначками розташовують перед учасниками.

Текст для ознайомлення

Що потрібно знати про фізіологію підлітка, щоб ефективно провести тренінг?

| Фізіологічні зміни, що відбуваються в головному мозку | Як вони проявляються в поведінці підлітка | Як я це враховую при проведенні тренінгу та інших соціально-виховних заходів |
|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Скорочується період активності домінуючого центра кори. | Хитлива, нетривала увага. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Лекційні блоки роблю не більш 20 хвилин, після чого – ігри, вправи. 2. Плануючи тренінг, я добираю різні методи його проведення: лекції (необхідний мінімум), в інший час – бесіди-дискусії, ігри, самостійна робота в мікрогрупах. |
| Погіршується здатність до диференціювання. | Погіршується розуміння матеріалу і засвоєння інформації. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Я використовую більше яскравих, зрозумілих прикладів і фактів. 2. Під час проведення тренінгу я постійно перевіряю, чи правильно мене зрозуміли учасники — за допомогою питань, ігор. 3. Я неодноразово викладаю складний матеріал, використовуючи різноманітні методи. Наприклад: я розповідаю про структуру вірусу; я малюю його схему на дошці чи ватмані; я показую його фотографію; я проводжу відповідну гру; я намагаюся одержати зворотній зв'язок; я даю анкету, щоб перевірити засвоєння інформації |
| Збільшується латентний період рефлекторних реакцій. | Сповільнюється реакція. Підліток не відразу відповідає на запитання, не відразу починає виконувати завдання. | Я не кваплю. Враховую цю особливість при плануванні часу для тренінгу чи іншого заходу. |

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| Підкоркові процеси виходять з-під контролю кори. | Він погано володіє своїми емоціями. Не може контролювати прояв як позитивних, так і негативних емоцій. | Я ставлюся до прояву емоцій з розумінням. Не оцінюю. Не «заряджуюсь» негативними емоціями. У конфліктних ситуаціях переводжу увагу на що-небудь інше. Використовую цю особливість як «емоційний якір» при засвоєнні інформації. |
| Послабляється діяльність другої сигнальної системи. | Мова може бути уповільненою, короткою, стереотипною. У підлітка погане розуміння аудіальної (словесної) інформації. | Не кваплю. Підказую необхідні слова. Розповідаючи, використовую візуальні матеріали, записую ключові слова, малюю. Розповідаю емоційно, з яскравими прикладами. |

3.8. Колективна рефлексія «Знімаємо шипи» (10 хв.)



Цілі:

- підсумовування і систематизація нової інформації;
- виокремлення нових орієнтирів взаємодії з підлітками та юнацтвом;
- усвідомлення і проектування власних дій щодо діалогу за методом «рівний – рівному»;
- підвищення професійної самооцінки.

ХІД ВПРАВИ

Ведучий знову привертає увагу учасників до плаката «Підліток» і пропонує обговорити, з якими «шипамі» ми в стані впоратися, використовуючи отримані знання?

Наприклад, знаючи що підлітки односторонньо агресивно реагують на звертання в стилі «моралі слухняності», може треба для початку змінити стиль спілкування? Знаючи, що в підлітків об'єктивно збільшений час реакції, не інтерпретувати неретельність як «негативізм» чи «пофігізм», а давати час на «включення» у зміст вимоги і викладати інструкції послідовно?

Обговорюючи з учасниками зміст «шипів», тренер знімає (відклеює) з плакату ті з них, що перестають бути нездоланою (закономірною) перешкодою взаємодії.

У результаті на плакаті залишається мало шипів (в ідеалі їх немає зовсім, але таке буває вкрай рідко).

Ведучий пропонує змінити напис на плакаті, додавши до слова «звичайний» частку «не».



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Рефлексивний аналіз нової інформації спрямований на прояснення змісту нового матеріалу, на вироблення власної позиції щодо обговорюваної проблеми. При цьому важливо, щоб пролунали думки й оцінки різних учасників з різними точками зору.

Ефективними прийомами стимуляції активності учасників є захоплювальні запитання («чи Можемо ми...?», «Як ви вважаєте...?»...)

Ще одним стимулом активізації рефлексії є суб'єктивні судження самого тренера з приводу заняття. Це не стільки оцінні судження

щодо дій учасників (їх варто використовувати дуже обережно), скільки оцінка своїх відчуттів, вираження власних сумнівів, які демонструють щирість і позицію партнерства (Техніка створення ситуації успіху).

3.9. Вправа «Стонога» (3 хв.)

Цілі:



- зняти психофізичну напругу після заняття.

ХІД ВПРАВИ

Учасники утворюють правильне коло і стають у потилицю один одному. За командою тренера «Раз, два, три!» кожен повільно опускається на коліна до того, хто стоїть позаду. Той, хто позаду, міцно тримає сидячого в нього на колінах за стегна.

За знаком тренера (змах руки) усі хором вимовляють: «Уліво, вправо, уліво, вправо...».

При слові «уліво» усі виставляють уперед ліву ногу, при слові «вправо» — праву. Усі починають рухатися по колу. Спочатку повільно, потім темп прискорюється.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Ця вправа сприймається учасниками як дуже незвичайна. Адже в нормальному житті, коли людина сидить, вона нікуди не йде. У результаті виникає когнітивний дисонанс, що створює спочатку внутрішню напругу і непевність, які швидко розряджаються сміхом — особливо, коли «стонога» розпадається.

Вправа «стонога» має важливий психологічний контекст — во-

на наочно демонструє учасникам, як необхідні для злагодженої групової роботи довіра, вміння прислухатися до партнера, підтримка.

Практичне заняття 4

Тема: «Толерантність як дія»



Цілі:

- розвиток здатності до усвідомленого вибору конструктивних форм взаємодії з підлітками та молоддю;
- формування навичок психологічної підтримки.

Час: 2 години

Ключові поняття:

«Толерантність», «Підтримка», «Безоцінне судження»

СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|------|---|------------------|-------------------------------------|
| Вступна | 4.1. | Емоційна розминка «Клубочок по колу» | 5 | М'ячик |
| Виклик | 4.2. | Вправа «Асоціативний ряд на слово «Толерантність» | 5 | Фліп-чарт, маркер. |
| Осмислення | 4.3. | Самостійна робота з текстом | 2 | Таблиці «Якості толерантної людини» |



| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|-------|--|------------------|--|
| | 4.4. | Обговорення в групах «Пасивна і активна толерантна позиція куратора академгрупи» | 8 | Бумага, ручки |
| | 4.5. | Інформаційне повідомлення «Толерантність як дія» (Я — повідомлення) | 5 | Фліп-чарт, маркер. |
| | 4.6. | Самодіагностика | 15 | Бланки методики |
| | 4.7. | Інформаційне повідомлення «Толерантність як дія» (Ти — повідомлення) | 5 | Фліп-чарт, маркер. |
| Рефлексія | 4.8. | Вправа «Я — повідомлення». | 10-12 | Плакат з алгоритмом підвищуючого «Я — повідомлення». Картки з описом ситуацій. |
| | 4.9. | Рольова гра «Я тебе розумію» | 10 | Плакат з правилами «Ти-повідомлення». |
| | 4.10. | Робота в групах «Плакат «Толерантність» | 20 | Кольоровий папір, аркуші паперу А2, клей, фломастери, ножиці, магнітофон. |
| Завершення | 4.11. | Релаксаційна вправа «Австралійський дощ». | 3-5 | Бланки, анкети, магнітофон. |

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

4.1. Емоційна розминка «Клубочок по колу» (5 хв.).

Цілі:



- активізація уваги учасників.

ХІД ВПРАВИ

Всі учасники разом з ведучим встають у тісне коло — руки за спиною, плечі торкаються плечей сусідів. У ведучого в руках м'яч, який потрібно передати з рук у руки по колу якомога швидше таким чином, щоб м'яч не упав на підлогу.

4.2. Вправа «Асоціативний ряд на слово «Толерантність» (5–8 хв.)

Цілі:



- актуалізація розуміння поняття «толерантність» за рахунок розширення його змістового поля і візуалізації контексту
- розвиток навичок групової роботи

ХІД ВПРАВИ:

Тренер на фліп-чарті по вертикалі пише слово

Т —
О —
Л —
Е —
Р —
А —

Н —
Т —
Н —
І —
С —
Т —
Ь —

Учасники у вільному режимі називають психологічні характеристики людини, які асоціюються у них зі змістом поняття «толерантність» і починаються на букви вертикального ряду.

Слова, що починаються з однакової букви, записуються через кому у відповідному рядку по горизонталі.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Необхідно придумати на кожному рядку не менше 3-х слів.

Для активізації учасників доцільно акцентувати ігровий момент, момент змагання.

На відміну від мозкового штурму оцінка ідей проводиться відразу ж, в процесі висловлення пропозицій.

4.3. Самостійна робота з текстом (2-3 хв.)

Цілі:

- *індивідуальне осмислення категорії «толерантність».*



ХІД ВПРАВИ

Всі учасники одержують для ознайомлення тексти «Якості толерантної людини».

У процесі роботи пропонується порівняти інформацію з тексту з результатами вправи «Асоціативний ряд «Толерантність».

ЯКОСТІ ТОЛЕРАНТНОЇ ЛЮДИНИ

Толерантна людина:

- добре співпрацює з іншими на основі партнерства
- відкрита до сприйняття інших думок
- поважає людську гідність
- поважає права іншої людини
- приймає іншого таким, який він є
- здатна поставити себе на місце іншого
- визнає право людини бути іншою
- терпима до чужих думок, вірувань, поведінки
- відмовляється від домінування і насильства.

4.4. Обговорення в групах «Пасивна і активна толерантна позиція куратора академгрупи»

4.5. Інформування «Толерантність як дія («Я — повідомлення»)» (5 хв.)

Толерантність тільки як пасивне прийняття іншого не має змісту. Важливе те, як виявляється толерантність у дії — у спілкуванні. Фасилітаційна суб'єкт-суб'єктна взаємодія означає, що ми не тільки можемо прийняти іншого, але і вміємо підтримати його, допомогти.

Буває, що наше прагнення допомогти не знаходить відгуку в партнера. Він боїться чи не довіряє нам. Як дати іншому зрозуміти, що ми його приймаємо — розуміємо і поважаємо? Є чудові психологічні прийоми: «Я — повідомлення» і «Ти — повідомлення».

«Я — повідомлення» — це проказування уголос свого стану в зв'язку із ситуацією спілкування.

«Ти — повідомлення» — це проказування вголос передбачуваного стану партнера в зв'язку з проблемною ситуацією.



Якщо людина відчуває, що її не оцінюють (навішують ярлик, звинувачують), а приймають (розуміють і підтримують), вона «відкривається» контакту, з нею можна ефективно спілкуватися.

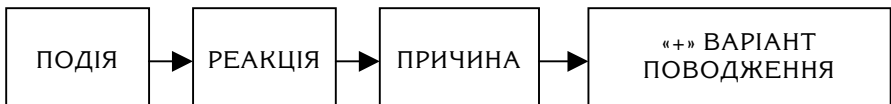
Отже, «Я — повідомлення» — це проказування уголос свого стану в зв'язку із ситуацією спілкування, висловлення почуттів, формулювання особистої проблеми з приводу того, що відбувається.

«Я — повідомлення» зміщує фокус відповідальності (провини) за ситуацію з партнера по спілкуванню. Людина завжди відчуває, коли її обвинувачують і автоматично встає на позицію захисту. «Я — повідомлення» дозволяє уникнути опоненції, але при цьому стимулює в партнера бажання змінити виниклу ситуацію — через переживання дискомфорту з приводу того, що Вам погано, тривожно і т. і.

Не обвинувачення і нав'язування, а неявне, але таке, що чітко відчувається, запрошення до дії, до допомоги, до осмислення вчинку, який призвів до ситуації.

Структура «Я — Повідомлення»

1. Безоцінний опис учинку, констатація події («Коли я бачу...», «Коли це відбувається...»).
2. Опис власних відчуттів, переживань із приводу того, що сталося («Я відчуваю...», «Я гублюся...», «Мені тривожно...», «Мені часто не подобається...»).
3. Указівка на те, яким чином учинок заважає, констатація наслідків проблемної поведінки («Тому, що чекав іншого,...»).
4. Опис бажаної поведінки («Мені б хотілося...»).



Природно, конкретні формулювання можуть бути різними. Головне — відкрито продемонструвати партнеру свої почуття, не пригнічуючи його особистості. При цьому остаточне рішення щодо

того, як діяти, приймає сам партнер, він залишається суб'єктом свого вибору. Але, як правило, цей вибір уже визначений тим, що педагог пропонує більш культурний, поважний (не обвинувачувальний) варіант відносин і поведінки.

Досліджувач «Я — повідомлення» Ю. Б. Гіппенрейтер відзначає: «Не треба думати, що «Я — повідомлення»... це новий спосіб досягнення результату. Призначення його зовсім інше — установити контакт із дитиною (і з дорослою людиною — А.І.), поліпшити взаємини з нею, допомогти їй в знаходженні самостійності».

«Я — повідомлення» є також прийомом педагогічного впливу, що сприяє піднесенню особистості. У контексті задач формуючої роботи з юнацтвом та молоддю це має особливе значення.

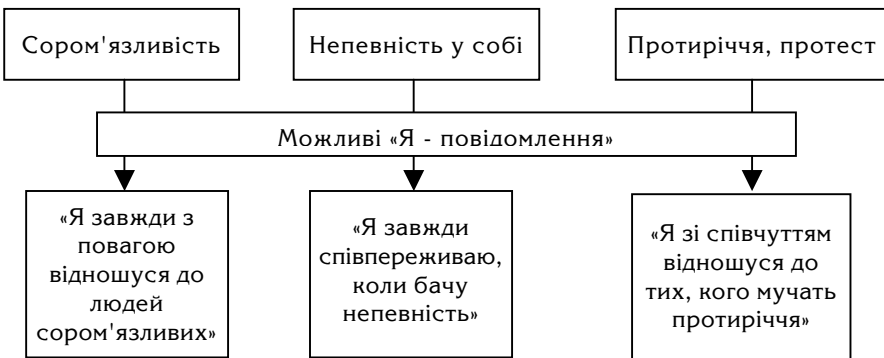
У підвищуючому «Я — повідомленні» акцент робиться на:

- проголошенні свого ставлення до вчинку партнера, як до явища;
- пред'явленні можливих позитивних (таких, що заслуговують на повагу) причин учинку.

Ситуація 1

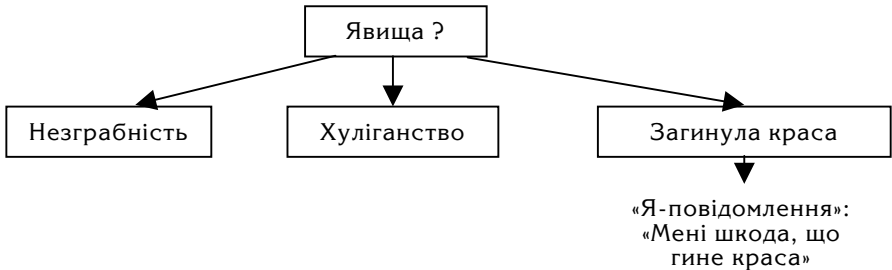
Учитель звертається до учня з проханням вийти до дошки, учень відмовляється і просить відповідати з місця.

Яке явище ми вбачаємо за цим учинком? Виокремимо «віяло» можливих причин:



Ситуація 2

Підліток мчить коридором, збив горщик з квітками.

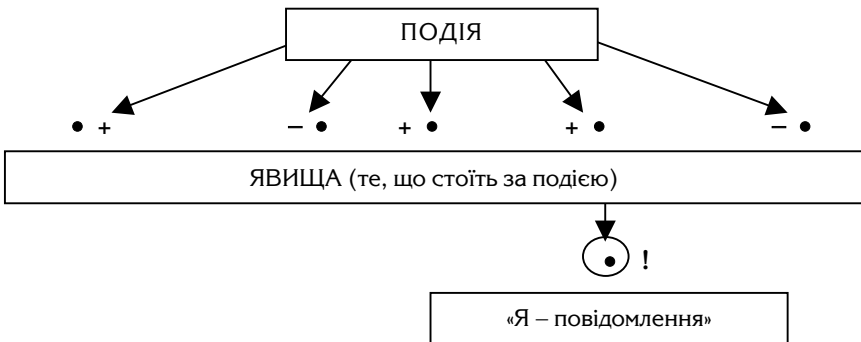


У даному випадку основою для «Я-повідомлення» стало нейтральне трактування факту, яке не ставить підлітка в жорстко опонентну позицію.

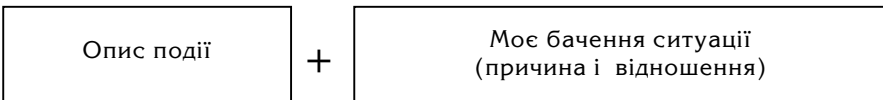
«Я — повідомлення» — це такі оцінні судження. Але приховане. Партнер одержує можливість усвідомити наслідки свого вчинку, не «втративши при цьому обличчя». Він залишається суб'єктом, що може погодитися чи ні з нашою точкою зору на явище і самостійно змінити свою поведінку, спрямувавши зусилля не на самозахист, а на виправлення ситуації.

У цьому випадку «Я — повідомлення» виступає вже не тільки як толерантна дія, але як фасилітація, тобто допомога в актуалізації резервів особистісного зростання.

Алгоритм підвищуючого «Я — повідомлення»



- 1) Фіксація події.
- 2) Пошук усіх можливих причин, і негативних і позитивних.
- 3) Вибір з «віяла» причин найбільш прийнятної (бажаної, нейтральної).
- 4) Формулювання «Я — повідомлення»:



Для того, щоб вміти оперативно будувати підвищуючі «Я — повідомлення», необхідно мати певні якості особистості:

- толерантність, як уміння прийняти партнера таким, який він є, у єдності його негативних і позитивних сторін;
- надситуативне сприйняття, як уміння бачити за фактом множини можливих причин, а не тільки ті, що лежать на поверхні;
- розвинуте дивергентне (варіативне) мислення, як основу для надситуативного сприйняття.
- позитивне самовідношення.

4.6. Вправа «здатність до надситуативного сприйняття» (самодіагностика) (15 хв.)

Цілі:



- об'єктивізація самооцінки;
- спонукання учасників до самоаналізу, до тренінгу надситуативного сприйняття

ХІД ВПРАВИ

Учасники одержують бланки з описом ситуацій і у своїх блоках виконують завдання.

Завдання: «Прочитайте, будь ласка, опис ситуацій і дайте свої коментарі».

БЛАНК МЕТОДИКИ «ОЦІНКА СИТУАЦІЙ»

1. Пенсіонери з червоними прапорами вийшли на демонстрацію. Їхні обличчя схвильовані. Вони говорять про вірність ідеалам революції. Що ви бачите за цим?
2. У Вас у руках яскрава реклама, що вихваляє предмети розкоші. Не заперечуючи цінності розкішних речей, прокоментуйте рекламу.
3. Викладач говорить: «Заняття закінчено. Спасибі». Студенти збирають свої речі, ніяк не відповівши на це «Спасибі».
4. Оратор перед аудиторією дістає з кишені зім'яті аркуші з планом лекції. Що ви бачите за цим?
5. Почніть розмову про совість як про одну з ціннісних основ життя: Совість — це...
6. Бідна бабуся протягає руку за милостинею. Що ви бачите за цим?
7. Іноді говорять: «Щастя — це мати п'ять «Д»: дім, диплом, долари, дачу і чоловіка-дурня в додачу». Що ховається за цією жартівною фразою?

Після роботи з бланком ведучий пояснює критерії оцінки здатності до надситуативного сприйняття і пропонує кожному самостійно оцінити себе.

Критерії оцінки:

1. Кількість можливих причин ситуації, що «побачив» респондент. Чим більше кількість можливих причин, тим вище здатність до варіативного мислення. Якщо в індивідуальних інтерпретаціях ситуацій переважає показник 1 (одна причина) — це

може свідчити про категоричність, схильність до стереотипізації, ригідності (негнучкості) мислення і сприйняття.

2. Характер «побачених» причин.

Інтерпретації ситуацій можуть носити позитивний і негативний характер. Перевага негативних інтерпретацій може свідчити про загальну негативну (песимістичну, пасивну) установку в сприйнятті навколишнього світу, і — навпаки!

Для зручності аналізу результати можна занести в таблицю:

| Характер причин | № ситуації | | | | | | | Усього |
|------------------|------------|---|---|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Позитивний | | | | | | | | |
| Негативний | | | | | | | | |
| Формальна оцінка | | | | | | | | |
| Усього | | | | | | | | |

Гарна здатність до надситуативного сприйняття діагностується:

- при кількості причин не менше 3-х на кожен ситуацію,
- при наявності і позитивних і негативних інтерпретацій кожної ситуації,
- при загальній перевазі «позитивних» причин.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ:

1. Чи були результати теста для Вас несподіваними?
2. Як пов'язані толерантність і надситуативне сприйняття?
3. Які ситуації ви б включили до методики?

4.7. Інформаційне повідомлення «ТИ – ПОВІДОМЛЕННЯ», як прийом фасилітаційного педагогічного впливу (5 хв.)

Цілі:



- допомогти співрозмовнику розібратися в його переживаннях;
- показати, що його почуття розуміють і поважають;
- зняти (чи попередити) емоційну напругу через демонстрацію співчуття і розуміння.

«Ти — повідомлення» — це проказування вголос припустимого стану людини, з якою ми взаємодіємо.

1. Допомогти розібратися в переживаннях — це значить чітко і коротко описати почуття партнера, а не «навантажити» його своїми питаннями, роз’ясненнями, обвинуваченнями і т. п. Інакше відбувається зсув спілкування на неактуальну для партнера інформацію. Йому стає дискомфортно не від свого вчинку, чи незнання, а узагалі від самого факту контакту.
2. Розуміти і поважати почуття, це значить говорити саме про почуття, а не акцентувати фрустраційну ситуацію.

Наприклад: ситуація: «Дитина засмучена, тому що через дощ зірвався похід»

| Реакція батьків: | |
|---|--|
| Недоцільна | Бажана («Ти-повідомлення») |
| «Сльозами справі не допоможеш». «В інший раз поразважається». «Не я ж винувата, що ти на мене сердишся». | «Ти, напевно, так розчарований». «Ти так хотів піти з друзями в похід». «Ви усе вже приготували, і раптом — дощ...» |
| ↓ | ↓ |
| Ніякої нової інформації ці повідомлення не несуть, більш того – «сиплють сіль на рану», відбувається так би мовити ототожнення людини з негативною ситуацією, що одноозначно викликає реакцію опозиції. | Ці повідомлення теж не несуть нової інформації, але вони демонструють увагу і співчуття («Ти не один!»), і стрес переживається легше, виникає відчуття прийняття, як основа для спільного спілкування. |

3. Коли людина у владі сильного почуття (засмучена, переживає через сварку, протестує ...) вона не здатна прийняти а ні ради, а ні розради, а ні конструктивної критики. Щоб побудувати з нею подальше спілкування, необхідно зняти емоційний блок – через демонстрацію розуміння і підтримки:

| <i>Недоцільні формулювання</i> | <i>«Ти – повідомлення»</i> |
|--|---|
| «Не добре так злитися». «Даремно ти так реагуєш». | «Ти, напевно, страшенно злишся». «Напевно, ти ненавидів директора в цей момент». |

Правила побудови «Ти – повідомлення» як толерантної дії.

| | |
|---|---|
| 1. Від події до ставлення, до почуттів. | Не фіксуватися на аналізі неприємної ситуації, її причин і т. п., а описати почуття, що виникло в зв'язку з нею. |
| 2. Від загального до конкретного. | Замість опису якості особистості взагалі — даємо опис переживання в конкретній ситуації. Конкретність ситуації і почуттів, пов'язаних з нею, означає їх локальність, неглобальність, мінучий характер. |
| 3. Вірогідність. | Можливий стан повинен максимально відповідати дійсності, тобто даючи «ти – повідомлення», ми прагнемо до визначення реальності, а не до авансування. |
| 4. Прийняття подвійності почуттів — до людей, подій, самого себе. | «Для дитини набагато важливіше знати, що вона відчуває, ніж чому вона переживає таке почуття» (Х. Джайнот). Як правило, у стані конфлікту, напруги, людина фрустрована через неоднозначність переживань, її «мучать суперечності». Описуючи в «Ти – повідомленні» ці суперечливі почуття, ми даємо зрозуміти, що такі почуття природні і нормальні. Крім того, люди часто страждають, але не можуть зрозуміти через що. «Ти – повідомлення» дозволяє усвідомити свої почуття, і опанувати їх. |

| <i>Недоцільні формулювання</i> | <i>«Ти – повідомлення»</i> |
|---|---|
| «Ти сам не знаєш, чого хочеш! Сьогодні тобі подобаються твої друзі, а завтра ти їх ненавидиш. Прийми хоч яке-небудь рішення, якщо ти на це здатний!». | «Ти і любиш свою вчительку, і не любиш її». «Здається, ти захоплюєшся старшим братом, але в той же час ти на нього часто злишся». |

Механізм впливу «Ти — повідомлення» на людину:

«Ти — повідомлення» дозволяє нам своїми словами створити «дзеркало» емоцій. Дзеркало показує відображення таким, яким воно є, не прикрашаючи і не спотворюючи його. Людина починає дивитися в «дзеркало» і різко міняється її поведінка.

В основі такої зміни — прагнення уникнути ідентифікації з якими-небудь особистостями, які відразливі (неприйнятні особисто для партнера).

Найголовнішим результатом підвищуючого «Ти — повідомлення» є те, що змінює свою поведінку людина САМА.

4.8. Вправа «Я – повідомлення» (10 – 12 хв.)

Цілі:



- *оволодіння технікою підвищуючого «Я – повідомлення» у невизначених чи конфліктних ситуаціях;*
- *тренінг варіативного мислення;*

ХІД ВПРАВИ

1. Учасники поділяються на підгрупи по 3 чоловіка в кожній. Кожна група одержує картку з описом ситуації.
Завдання: вибудувати «віяло причин» і сформулювати підвищуюче «Я — повідомлення».
2. Презентація «Я — повідомлення», їхнє доповнення і коректування в загальному колі (за необхідності).

Зразки ситуацій для побудови «Я — повідомлення» (з досвіду педагогів Севастополя — учасників тренінгів суб'єкт-суб'єктної взаємодії).

| | |
|--|--|
| <p>Був перший у моєму житті урок у старшому (9-му) класі. Був присутній директор школи. На передостанній парті двоє юнаків грали в карти.</p> | <p>На уроці математики в 11 класі під час пояснення складної задачі, сильний учень говорить учителю, який вийшов на заміну і всю ніч готувався до цього уроку: «Що, не можете в контексті Р.І. знайти рішення цієї задачі?».</p> |
| <p>Урок у 10-м класі. Учитель пояснює нові правила обліку знань, нову систему оцінювання. У цей час питання: «Скажіть, будь ласка, який у вас обсяг талії?».</p> | <p>Учень, що був видалений із класу, вдома ситуацію пояснив невірно. Мати, прийшовши до школи, зажадала вибачень учителя перед учнем (учитель нібито його образив).</p> |
| <p>На уроці математики в 5-му класі. Одна учениця раптом починає голосно співати.</p> | <p>Мати шукає свій улюблений пуловер і не може знайти. Виявляється, дочка віддала його своїй подрузі.</p> |
| <p>Учень 10-го класу під час підготовки до новорічного балу запитує в присутності однокласників: «Скільки потрібно тампаксів на бороду діда Мороза?».</p> | <p>Поетична п'ятихвилинка. Учитель пояснив, що читаємо статті поетів «срібного століття». Дівчинка: «А я люблю тільки вірші про Леніна».</p> |
| <p>Дев'ятикласниця на уроці літератури раптом стала барабанити.</p> | <p>Учні намалювали на дошці труну, у ній підручник фізики. Увійшов учитель...</p> |
| <p>Екзамен з геометрії. Асистент (математик), завуч (біолог). Учень нічого не знає, довго сидить «готується» — лист порожній. Завуч: «Ну що, Іванов, яйце висидів? Нуж бо, йди відповідати».</p> | <p>Учитель веде урок. Клас гомонить шалено, на задній парті сидить психолог. Учитель із ситуацією не може упоратись. А діти вже не можуть зупинитися і чекають реакції саме психолога.</p> |
| <p>Учень цілий урок ремонтує приймач, залучаючи до цього весь клас.</p> | <p>Учень розбиває горщик із квіткою в кабінеті біології.</p> |
| <p>Учні:</p> <ul style="list-style-type: none"> • поклали кнопку на стілець учителя; • залили стіл чорнилом. | <p>Заздалегідь підготовлено фізичний досвід. Під час перерви діти його змінили.</p> |

| | |
|--|--|
| На уроці, по столах бігає білий пацюк. | Учитель входить у клас, у класі дзиччання. |
| Урок математики в 7-му класі. Тиша, повна зосередженість. І раптом відкриваються двері, у клас заходить Слава з гітарою й у великому розкішному капелюсі. Він починає грати, хлопці сміються. | Хлопчик став їсти на уроці безкоштовний батон, що йому призначений. Учителька заборонила йому це робити, відняла батон, він у знак протесту став їсти квітку з горщика, під регіт усього класу: «Я голодний». |
| Училище ім. Гагаріна. Учні після армії. Письмова відповідь з предмету «Правознавство»: «А взагалі, я люблю вас...» ... | Учень, що побачив свою художню роботу на виставці підписану чужим ім'ям, висуває претензії до вчителя, і вимагає зняти цю роботу, інакше він зірве весь стенд. |
| Учитель веде відкритий урок, на якому присутні 10 колег. Пояснюючи, стоїть біля парти. Раптом хлопчик уголос говорить – «Чому ви так добре пояснюєте, якщо хтось присутній, а якщо не присутні, – ви пояснюєте біля дошки?». | Восьмикласники на уроці біології почали бійку, що була викликана восьмирічною ненавистю до свого однокласника. «Недоліки» даного однокласника: ожиріння і розум (досить високий інтелект). У результаті бійки ударили підручником по голові вчителя, який намагався розняти тих, що б'ються. |
| На уроці, повертаючись до дошки, за спиною, чую нецензурне слово. | Дитина під час уроку біології стала знімати із себе одяг. |
| Учні 8-го класу збираються в похід, обговорюють на класних зборах із учителем, що брати із собою. Питання учня: «А презервативи брати?». | Урок біології, 10-й клас. Учитель: «Іванов Сашко, до дошки». Учень: «А цвяхів смажених тобі, Люда, не треба?». |
| Під час пояснення нового матеріалу у вікні з боку вулиці з'являється обличчя хлопчика, що ставить гримаси (кабінет на першому поверсі). | |



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Під час обговорення необхідно звернути увагу на стиль висловлювань учасників. Якщо будуть звучати категоричні висловлювання,

можна дати коротке інформування про атракційні техніки комунікації — «визначені висловлювання» (див. додаток).

Додаток

КАТЕГОРИЧНІ І ВИЗНАЧЕНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Категоричними називають висловлювання, які дають зрозуміти партнеру, що співрозмовник вважає свою думку істиною в останній інстанції, тобто думка партнера не має значення. Як правило, при цьому співрозмовник, відчуває дискомфорт, роздратування. Як наслідок — актуалізуються захисні механізми, іноді в агресивній формі. Замість діалогу виникає конфронтація.

Важливо відзначити, що реакцію протесту викликає насамперед категорична форма висловлювання, а не його зміст.

Приклади категоричних висловлювань:

- «Безумовно, це так і інакше бути не може!»
- «Усім ясно, що...»
- «Без сумніву...»
- «Двох думок бути не може!»
- «Це зовсім не так!»
- «Це безглуздо!»
- «Ні, я вважаю...»

Психологи рекомендують для підвищення ефективності комунікації використовувати замість категоричних визначені висловлювання. Визначені висловлювання як правило будуються у формі «Я — повідомлень»:

«Я вважаю...», «Я так думаю, але можу і помилятися...», «Мені здається...», «Чи не помиляюся я, думаючи..., що...»

Визначені висловлювання дозволяють озвучити ту ж інформацію, що і категоричні, але не в пригнічуючій, а в діалоговій манері.

4.9. Рольова гра «Я тебе розумію» (10 хв.)

4.10. Робота в групах «Плакат толерантності» (20 хв.)

Цілі:



- актуалізація отриманих у процесі тренінгу знань;
- уточнення учасниками сутнісних характеристик толерантності як риси особистості.

ХІД ВПРАВИ

Учасникам пропонується намалювати толерантність, так, як вони її розуміють. Вправа виконується в групах по 3 – 6 чоловік.

Після закінчення роботи – презентація.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Під час обговорення учасникам пропонується задавати один одному питання, уточнювати зміст висловлювань. Після того, як усі висловляться, тренер підбиває підсумок, перелічуючи основні ідеї, що стосуються проявів толерантної поведінки.

4.11. Релаксаційна вправа «Австралійський дощ» (3–5 хв.)

Цілі:



- забезпечення психологічного розвантаження, активізація енергії учасників.

ХІД ВПРАВИ

Учасники стоять у колі.

Інструкція: « Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу, по ланцюжку

я буду передавати рухи. Як тільки цей рух повернеться до мене, я передам наступний. Кожний з вас починає новий рух тільки після того, як він прийде до нього від сусіда — не раніше і не пізніше! Стежте уважно!

1. В Австралії піднявся вітер, (ведучий тре долоню об долоню і «запускає» шелесткий рух по колу).
2. Зривається дрібний дощ (щиглики пальцями).
3. Дощ підсилюється (почергові удари долонями по грудній клітці).
4. От уже не просто дощ, а справжня злива в нашій Австралії (удари по стегнах).
5. А от і град, справжній ураган (стукіт ногами).
6. Але, що це? Ураган стихає (удари по стегнах).
7. Ще йде дощ, але він поступово стихає (удари долонями по грудях).
8. От уже тільки рідкі краплі шльопають по нашому даху (щиглики пальцями).
9. Тільки невеликий шелест вітру нагадує про минулу бурю (шелест долонь).
10. Сонце! (усі дружно піднімають руки вгору)».

Практичне заняття 5

Тема: «Конструктивне спілкування»

Цілі:



- ознайомити кураторів з базовими технологіями асертивного поведіння;
- ознайомити кураторів з базовими технологіями конструктивної відмови.

Час: 2 години.

Ключові поняття:

«Агресивна поведінка», «невпевнена поведінка», «асертивна поведінка», «домінування», «відмова».

СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ

| Фаза заняття | № | Вид роботи | Тривалість (хв.) | Ресурсне забезпечення |
|--------------|------|--|------------------|---|
| Вступна | 5.1. | Інтелектуальна розминка «Перекиданки». | 5 | Список зашифрованих назв кінофільмів |
| Виклик | 5.2. | Вправа «Презентація навичок вирішення особистої проблеми» | 20 | Карти з характеристиками фрустраційних ситуацій (Тест Розенцвейга). |
| Осмислення | 5.3. | Інформаційне повідомлення «Техніка конструктивної відмови». | 10 | Фліп-чарт, маркер, блокноти, ручки. |
| Рефлексія | 5.4. | Дискусія «Як сказати «Ні!». | 10 | Список «50 способів відмови» — по кількості учасників. |
| Рефлексія | 5.5. | Емоційна розрядка «Театр-експромт». | 5–7 | Картки з позначенням ролі, текст. |
| | 5.6. | Робота в групах «Рекламна кампанія» «Приходь до нас на тренінг». | 20 | Папір А2, кольоровий папір, ножиці, клей, фломастери — 4 комплекти, магнітофон. |
| | 5.7. | Вправа «Виконання бажань» | 5 | Плакат «Чарівна скринька» з картками очікувань |
| | 5.8. | Вправа «Скульптура сьогоdnішнього дня». | 10 | Магнітофон, фотоапарат. |
| Завершення | 5.9. | Вправа «Емоційний ланцюжок» | 5 | |

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

5.1. Інтелектуальна розминка «Перекиданки» (5 хв.)

Цілі:



- активізація уваги учасників, налаштування на роботу.

ХІД ВПРАВИ

Тренер пропонує учасникам відгадати зашифровану назву кінофільму. Наприклад: «Котяча печінка» («Собаче серце»), «Чорний місяць лісу» («Біле сонце пустелі»).

Далі учасники поділяються на 2 команди (праворуч і ліворуч від тренера) і після невеликої підготовки (1–2 хв.) по черзі загадують назви фільмів.

5.2. Вправа «Презентація навичок вирішення особистої проблеми» (20 хв.)

Цілі:



- актуалізація вихідних знань учасників про різні види поведінки у фрустраційних ситуаціях
- спонукання до роботи над змістом теми.

ХІД ВПРАВИ

Учасники розбиваються на 3 групи.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Для розбивки можна використовувати прийом «Шухляда Пандори»: у коробці перемішані дрібні предмети 3-х видів (шматочки



картону 3-х кольорів або 3-х форм; гудзики; каштани, черепашки, ластики; цукерки...). Учасники, не дивлячись, розбирають по одному предметові і поєднуються за предметами одного виду.

Кожна група одержує карту з описом з варіантів поведінки і карту з описом фрустраційної ситуації.

Кожній групі пропонується представити іншим учасникам у будь-якій інтерактивній формі істотні характеристики варіантів поведінки. Час на підготовку — 10 хвилин, на презентацію — до 2-х хвилин.

Додаток

ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ РІЗНИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ

| Модель | Візуальні оцінки | Аудіальні оцінки | Стиль розмови |
|----------------------|--|--|--|
| Агресивна | Погляд: жорсткий, зухвалий, презирливий, сердитий. | Мова: умисно гучна, форсовано виразна, металевий голос, вересклива, загрозлива, презирлива, ущіплива, поквалпа (щоб не дати змоги відповісти). | Вимогливий, жорсткий; демонстрація байдужості або зневаги до думок і почуттів співрозмовника. |
| Пасивна | Погляд: бігаючий, прагнення «ховати» очі. | Мова: непевнене бурмотіння під ніс, тон, що вибачається, просить. | Демонстрація підкорення; уникання загострень у стосунках. |
| Асертивна (впевнена) | Погляд: відкритий, доброзичливий. | Мова: доброзичливий, спокійний тон, емоційна жвавість голосу відповідно до повідомлень партнера. | Загалом тактовно пояснює свої позитивні наміри, помічає краще в співрозмовнику, уточнює оцінні критерії; застосовує тактики: демонстрації активного слухання, уточнення, підведення підсумків. |

5.3. Інформаційне повідомлення «Техніки асертивної поведінки» (10 хв.)

Цілі:



- ознайомити педагогів зі змістом і основними прийомами асертивної поведінки, що забезпечує ефективний захист у ситуаціях провокації (алкогольної, наркотичної, сексуальної і т. п.).

Асертивна поведінка — це вміння домагатися своїх цілей без приниження й обмеження прав інших людей. Це здатність відкрито виражати свої думки, почуття і переконання, не пригнічуючи почуттів і поглядів співрозмовників.

Асертивну поведінку часто називають упевненою, але не агресивною.

Це — поведінка, спрямована на вирішення проблеми, виходячи з об'єктивних умов і суб'єктивних можливостей і очікувань учасників. Зустрічаючись з перешкодою, людина, яка поводить себе асертивно, не панікує, не звинувачує інших, а шукає і знаходить гідний вихід, вона може сказати «Ні!» без докорів сумління, злості чи страху.

Асертивна поведінка — основа етичного самозахисту в ситуаціях тиску, маніпуляції, провокації.

В основі асертивної поведінки –

- позитивне самовідношення,
- толерантне ставлення до інших,
- готовність і вміння проголосити і захистити свої права.

Етичний Кодекс асертивної людини

1. Ви маєте право робити те, що вважаєте потрібним, доки це не травмує інших людей.
2. Якщо ваші наміри не агресивні, Ви маєте право захищати свої честь і достоїнство за допомогою асертивної поведінки, навіть якщо це ранило іншого.

3. Ви маєте право висловлювати іншому свої прохання і вимоги — за умови, що самі ви приймаєте право і можливість співрозмовника відмовити вам.
4. У спілкуванні можуть виникати ситуації, коли права не очевидні. Ви завжди маєте право обговорити це з іншою людиною і з'ясувати права обох сторін.
5. Ви маєте право скористатися своїм правом.

ОСНОВНІ ПРИЙОМИ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ:

1. Заміна оцінювання на думку

Урівноваження

Багато людей тривожаться з приводу оцінок, що їм дають інші, чи надають цим оцінкам занадто велике значення. Ми болісно переживаємо ситуацію оцінювання і звичайно намагаємо довести свою правоту, чи йдемо на розрив відносин.

І в тому і в іншому випадку ми почуваємо себе дискомфортно, тому що чужа оцінка залишається домінуючим фактором, який керує нашою поведінкою.

Але! Оцінка є усього лише думкою про нас іншої людини. А кожний має право висловити свою думку на будь-яку тему. І відноситися до цього треба спокійно. А зняти «домінантний відтінок» оцінки можна, оголосивши свою особисту думку, тобто урівноваживши її вплив.

Відповідаючи на чийсь оцінку, доцільно зробити це в такий спосіб:

- Крок перший — говоримо, що ми почуваємо в зв'язку з почутою оцінкою себе («Я уражений...», «Мені неприємно»)
- Крок другий — підтверджуємо розуміння того, як саме оцінює нас співрозмовник («Я розумію, що ви думаєте про мене таким-то чином»)
- Крок третій — даємо свою самооцінку в обговорюваному контексті («Я вважаю себе відповідальною людиною»)

І більше не виправдуємося, не сперечаємося.

2. Пошук критики

Конкретизація

Як правило, ситуації, коли критикують те, що ми робимо чи зробили, сприймаються нами болісно. Звичайно така критика виражається у формі загальної оцінки, що утруднює формулювання відповіді «за суттю справи».

У цьому випадку, потрібно, не включаючись у полеміку, локалізувати предмет критики.

Для цього:

- Крок перший — сказати, що відчуваємо.
- Крок другий — демонструємо, що розуміємо повідомлення співрозмовника («Якщо я правильно зрозумів, ви незадоволені...»)
- Крок третій — просимо уточнити проблему («Що конкретно вам не сподобалося в моїй роботі?»)

Цей крок варто повторювати доти, доки партнер не почне перелічувати конкретні елементи поведінки, роботи і т. п. І тільки після цього ми можемо аргументовано відповідати на критику, чи змінювати свою поведінку в даному елементі.

3. Вираження негативних почуттів і думок

Демонстрація

Ми маємо повне право на вираження своїх почуттів, але асертивна поведінка означає, що робимо ми це, не травмуючи співрозмовників.

Зробити це можна в такий спосіб:

- Крок перший — якщо чиясь поведінка нам заважає, звертаємо його увагу на це і просимо змінити поведінку («Ви кричите. Прошу перестати, тому що це заважає зрозуміти вас.»)
- Крок другий — якщо партнер не змінює поведінку, виражаємо свої почуття і ще раз просимо змінити поведінку («Мене нервує те, що ви продовжуєте кричати. Прошу перестати.»)
- Крок третій — якщо партнер не реагує, інформуємо про свої наміри («Якщо ви не перестанете кричати, ми більше нічого не будемо обговорювати.»)

- Крок четвертий — якщо ситуація не змінилася, робимо те, що пообіцяли.

4. Конструктивна відмова

Відмова

Конструктивна відмова — це відкрита відмова, без полеміки, але з проголошенням причин рішення.

Як правило, саме конструктивна відмова, без почуття провини чи агресії, викликає в багатьох утруднення. Особливо складною є така поведінка для підлітків, через їх вікову схильність до залежності від групи, підвищену чутливість до оцінки однолітками.

Чи легко відмовитися від «легкого» наркотику, випивки, якщо їх пропонує друг, чи наполегливо рекомендує лідер компанії, кохана людина? Не завжди.

Асертивна поведінка передбачає уміння, не вступаючи в конфлікт і не «втрачаючи обличчя», відмовитися від неприйнятної пропозиції. Існує спеціальна психологічна технологія конструктивної (упевненої й ефективної) відмови. До неї входять наступні прийоми:

- посилання на природні наслідки («Мій собака не виносить запаху...»)
- посилання на престиж («Я п'ю тільки дуже дорогі напої»)
- перенос у часі («Сьогодні я не готова»)
- заміщення («В мене є краща пропозиція...»)
- акцент на собі («Я не хочу, боюся, мені погано...»)
- перенос відповідальності за відмову («Що ж ти задалегідь не попередив?»)
- посилання на корпоративність («Батьки пообіцяли комп'ютер, ти ж не хочеш, щоб я пролетів»)
- проста відмова («Не буду!»)

По ходу повідомлення тренер на фліп-чарті фіксує назви прийомів.

5.4. Дискусія «Як сказати «Ні!» (10 хв.)

Цілі:



- систематизація й оцінка отриманої інформації;
- апробація власної асертивної позиції в ситуації відмови.

ХІД ВПРАВИ

Учасники в ході вільного обговорення оцінюють ефективність прийомів конструктивної відмови, а тренер ставить позначки-оцінки на фліп-чарті:

+ (дуже ефективно) ~ (коли як) — (як правило, не спрацьовує)



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Під час обговорення необхідно особливо підкреслити захисну функцію конструктивної відмови, а також думку про те, що знання технології дає можливість вибору поведінки в залежності від ситуації.

Далі учасники розподіляються на групи по 3. Кожна група одержує список «50 способів сказати «ні» в ситуації наркотичної (алкогольної і т. д.) провокації» (Додаток). Учасники знайомляться зі списком і вирішують, до якого прийому можна віднести той чи інший спосіб.

Наприкінці вправи тренер підкреслює: «Чим більше усвідомлено людина володіє технологією конструктивної поведінки, тим більше в неї шансів успішно уникнути ситуації чи загрози провокації.»

Додаток

50 СПОСОБІВ СКАЗАТИ «НІ» У СИТУАЦІЯХ НАРКОТИЧНОЇ (АЛКОГОЛЬНОЇ, І Т. Д.) ПРОВОКАЦІЇ

1. Спасибі. Я буду радий цим скористатися, як тільки мені це знадобиться.



2. Я більше цього не потребую.
3. Я не курю.
4. Не схоже, щоб мені сьогодні стало добре від цього.
5. Я не збираюся забруднювати організм.
6. Я не в настрої, тому не хочу сьогодні це пробувати.
7. Не сьогодні, чи не зараз.
8. Я не думаю, що мені варто це починати доти, доки я не буду мати своїх грошей.
9. Ні, не хочу неприємностей.
10. Зараз не можу. Моя мати нюхає мене, коли я приходжу додому.
11. Коли мені знадобиться це, я дам тобі знати.
12. Мої батьки мене уб'ють.
13. Я таких речей боюся.
14. А чому, як ти думаєш, цю штуку називають дурманом?
15. Коли-небудь в інший раз.
16. Ця гидота не для мене.
17. Ні, спасибі.
18. Якщо тренер довідається, він змусить мене бігти 20 кілометрів.
19. Востаннє, коли мати застала мене за палінням, мені не давали грошей шість місяців (два роки і т. п.).
20. Мене посадять на мілину, якщо погано буду стежити за своєю маленькою сестрою; ненавиджу думати про те, що станеться, якщо мама застане мене за палінням (випивкою і т. д.).
21. Ні, спасибі, у мене і так вистачає неприємностей з батьками.
22. Не думаю, що вони досить про це знають.
23. Ні, спасибі, я дочекаюся, коли мені це буде дозволено законом за віком.
24. Ти мабуть наді мною смієшся. Мене не випускають з будинку, навіть якщо від мене пахне сигаретним димом після того, як я був поруч з курящими людьми.
25. Ні, спасибі, у мене і так жахливі оцінки.
26. Я за вітаміни!
27. Ні, спасибі, препаратів не хочу.
28. Я і без цього чудово себе почуваю.

29. Ні, спасибі, у мене завтра перевірна робота за чверть, і мені сьогодні ввечері треба підготуватися.
30. Ні, спасибі, у мене буває на це алергійна реакція.
31. Я вчора пізно ліг спати, у мене і без того червоні очі.
32. Ні, я за кермом.
33. Ні, мені знадобиться увесь мозок, який є.
34. Ні, спасибі, це небезпечно для життя.
35. Я намагаюся сколотити легкоатлетичну команду і чув, що дим шкодить легеням.
36. Ти з розуму з'їхав? Я навіть не курю сигарет.
37. Ці хімічні радості не для мене.
38. Ні. Я це пробував і мені не сподобалося.
39. Мені не хочеться вмерти молодим.
40. Ні, я і так багато воюю з батьками.
41. Ні, коли-небудь я можу захотіти мати здорову дитину.
42. Ні, спасибі, я тільки що прочитав статтю про шкідливі наслідки цього.
43. Я хочу бути здоровим.
44. Це мені нічого не дає.
45. Зараз алергійний сезон, і в мене і без того увесь час червоні очі.
46. Ні, спасибі, я чув що від цього очі червоніють.
47. У мене завтра велика контрольна, і я хочу добре запам'ятати те, що сьогодні буду учити.
48. Я починаю поводитися нерозумно, коли курю (п'ю і т. д.).
49. Мене дотепер контролюють з тих пір, як мама востаннє піймала мене за цим, а це було два роки тому.
50. Я пташенятко? Де ти бачиш на мені пір'я?

5.5. Емоційна розрядка «Театр — експромт» (5–7 хв.)

Цілі:



- зняття напруги й втоми в учасників.



Оснащення: Картки з позначенням ролей: Дерево (4), Вітер, Житель, Паркан, Чорний Кіт, Сова, Будинок, Примара, Господарка, Рушник, Півень.

Текст для «голосу за кадром»:

«... Село, літо, ніч... Шумить і завиває, розгойдуючи Дерева, Вітер...

По дорозі йде Житель села. Праворуч стоїть Паркан... Раптом з-за Паркану вибігає Чорний Кіт, перебігає дорогу Жителю села, голосно м'явчить.

Житель, злякавшись, скрикує... Кіт кидається до одного з дерев і стрімко злазить на Дерево, сидить там, спостерігаючи за Жителем.

Житель села теж наляканий. Він повертає в іншу сторону, щоб піти до свого будинку іншою дорогою...

З-за дерева вилітає Сова, вона кричить, лякає і Жителя, і Кота. Обоє знову скрикують — як можуть.

Невдаха Житель села тепер крокує третьою дорогою до свого будинку. Він йде похливно, оглядається, здригається щохвилини...

Нарешті видно його Будинок. Наш герой протягає руку, щоб відкрити двері. Виникає Примара... «Ой, коли це все скінчиться?!» — волає наш герой. А Примара кружляє довкола нього. Житель села в розпачі, він обхопив голову руками і вже не шукає виходу з ситуації...

З Будинку вибігає Господарка, дружина нашого героя. У руках у неї Рушник. Вона розмахує Рушником, проганяє Примару. Та ховається за рогом Будинку.

Наш герой розповідає Господарці, своїй дружині, чому він так наляканий... Примара за рогом повторює його слова, як луна, потишеньку підбирається знову до нашого героя. Господарка зауважує її рух, змахує Рушником і грізно наказує Примарі зникнути... Та намагається заперечувати. Але раптом десь удалині, за Будинком, закричав Півень... Примара зникає назавжди.

Господарка утішає свого чоловіка, запрошує його до Будинку. Обіцяє гарне частування. Обоє ідуть... Завіса».

5.6. Робота в групах «Рекламна компанія «Приходь до нас на тренінг» (20 хв.)



Цілі:

- підсумкова рефлексія занять з психології суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- конкретизація цілей фасилітаційної взаємодії в роботі куратора зі студентами.

ХІД ВПРАВИ

Учасники розбиваються на 4 групи.

Кожна група за окремим столом готує рекламну продукцію, спрямовану на залучення молодих людей до навчально-тренінгової роботи.

Форму реклами групи визначають самостійно.

Час підготовки матеріалів 15 — хвилин.

Презентація — 1 хвилина для кожної групи.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Для допомоги учасникам доцільно заздалегідь підібрати і представити для ознайомлення в групи різні рекламні буклети, брошури, візитки — як зразки оформлення і змістовного компонування матеріалів. Це надасть поштовх творчим пошукам, забезпечить швидке входження до роботи.

У процесі роботи груп важливо відслідковувати хід «рекламної компанії» і, за необхідності, надавати адекватну допомогу.

При цьому свою частку тренерської уваги повинні одержати всі групи (допомога, підтримка, похвала і т. п.).

5.7. Вправа «Виконання бажань» (5 хв.)

Цілі:



- *індивідуальна рефлексія роботи на всіх заняттях практикуму;*
- *стимуляція учасників до постановки нових цілей підвищення кваліфікації.*

ХІД ВПРАВИ

Ведучий коротко озвучує основні цілі проведених занять.

Звертає увагу учасників на плакат «Чарівна скринька» з картками очікувань, пропонує учасникам знайти свій листок і проаналізувати, чи удалося виконати бажання.

Якщо чекання виповнилося — листочок підноситься в подарунок тренеру (можна з письмовим коментарем). Якщо чекання не виповнилося — листочок залишається на плакаті.

Бажаючі можуть розмістити в скриньці нові чекання — для цього тренер надає листочки з клейким краєм (іншого кольору).



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Робота йде під музику. Вибір і дії учасників не коментуються і не оцінюються.

5.8. Вправа «Скульптура сьогоднішнього дня» (10 хв.)

Цілі:



- *відпрацювання навичок невербальної рефлексії.*

ХІД ВПРАВИ

Учасникам пропонується об'єднатися в групи по 4–5 чоловік (прийом «Кіностудія») і створити скульптуру сьогоднішнього дня (5–6 хв.)

Під час підготовки груп тренер аналізує результати вправи «Виконання бажань».

У процесі презентації тренер робить фото на пам'ять (4–5 хв.)

5.9. Вправа «Емоційний ланцюжок» (5 хв.)

Цілі:



- *емоційно-позитивне завершення тренінгу.*

ХІД ВПРАВИ

Всі учасники сидять у колі. По черзі (починаючи з тренера), беруть сусіда ліворуч за руку, говорять йому комплімент. Той, хто отримав комплімент, дякує і, не відпускаючи руки сусіда праворуч, бере руку сусіда ліворуч і вимовляє гарні слова на його адресу. І так далі, доки ланцюжок не замкнеться.



ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ТРЕНЕРА

Якщо в ході вправи «Виконання бажань» виявилися «чекання, які не виповнилися», перед початком ланцюжка варто дати коротку спокійну оцінку факту в режимі підвищуючого «Я — повідомлення».

Розділ 5

МЕТОДИКА РОБОТИ КУРАТОРА З ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

5.1. Проблема оптимізації процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі

Здобуваючи знання, уміння та навички у вищому навчальному закладі студенти зустрічаються з проблемою пристосування до умов навчання, освоєння незнайомого до нині навчального середовища, способу життя, форм і методів роботи.

Успішне подолання цих проблем передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості, збереження та укріплення її фізичного і морального здоров'я.

На жаль, як показали результати проведеного нами дослідження [3], даний процес соціальної адаптації студенти в основному долають самостійно. І це, в значній мірі приводить до негативних явищ: погіршення здоров'я, низької успішності, антисоціальної поведінки тощо. Особливо складно навчатися, як свідчать дані нашого анкетування, іногороднім студентам, а тим більш — студентам із сільської місцевості. Саме тому виникає потреба в цілеспрямованій допомозі куратора студентам першого курсу навчання в раціональній організації їх життєдіяльності та оптимальній соціальній адаптації



до нових умов навчання. Під соціальною адаптацією ми розуміємо процес та результат успішного входження студента у соціально обумовлене середовище навчання. Процес адаптації спрямований на формування комплексу психічних реакцій, що визначають найбільш адекватну поведінку індивіда і його ефективну взаємодію з незвичним для нього середовищем існування, тому допомога куратора необхідна студентові не тільки в подоланні негативних факторів середовища, але і в профілактиці дезадаптивних станів.

Значною мірою успішність адаптації студента до змінених і незвичних умов життєдіяльності залежить від нього самого, а також від його адаптаційних здібностей. Для сучасного куратора важливо вміти виявити й оцінити ці здібності, і на основі отриманих результатів розробити план психолого-педагогічної допомоги кожному студентові та групі в цілому.

Що ж таке адаптаційні здібності? В широкому розумінні — це індивідуальні психологічні особливості особистості, що є умовою успішної адаптації до нових, змінених і незвичних умов, саме вони визначають адекватну поведінку, ефективну взаємодію індивіда з новим середовищем без надмірного нервово-психічного напруження. Потрібно пам'ятати, що у різних людей — різні адаптаційні здібності, тому більше уваги треба приділяти студентам, що мають низькі адаптаційні здібності. Для виявлення таких здібностей куратор може використовувати різні методики, тести, а також опитувальники [6].

Нові вимоги суспільства диктують і нові підходи, зокрема у вирішенні такої важливої проблеми як допомога куратора в соціальній адаптації студентів до умов навчання у вищих закладах освіти.

Як свідчить проведений нами аналіз досвіду роботи сучасних кураторів, вони в своїй діяльності зіткаються з цілим рядом труднощів: відсутність мотивації професорсько-викладацького складу щодо організації навчальної та позанавчальної роботи через мізерну

оплату даної діяльності; застарілість та недостатність методичних матеріалів з навчально-виховної роботи куратора академгрупи, особливо з методики роботи зі студентами-першокурсниками з оптимізації процесу соціальної адаптації до умов навчання у ВНЗ тощо.

У зв'язку з цим важливим завданням на сьогоднішній день є розробка сучасної методики роботи зі студентами-першокурсниками щодо успішної соціальної адаптації до навчання у вищих навчальних закладах з урахуванням особистісно орієнтованого підходу.

За мету даних рекомендацій ми як раз і поставили спробу створення методики особистісно орієнтованого підходу до студентів, яка стосується такого важливого аспекту, як допомога у соціальній адаптації до умов навчання у ВНЗ.

До організаційних умов соціальної адаптації студентів у ВНЗ ми відносимо:

- вмiле планування виховної роботи куратора,
- оптимальний розподіл часу,
- критичну оцінку результатів та
- системне підведення підсумків.

У розробленій нами методиці діагностики соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому закладі була запропонована шкала оцінки адаптивності в залежності від рівнів адаптивності. Найскладнішим моментом у реалізації запропонованої методики, на нашу думку, є правильна оцінка рівнів адаптивності. При здійсненні оцінки студентського рівня адаптивності куратор академгрупи повинен враховувати наступні критерії:

- ступiнь реалізації внутрішнього особистісного потенціалу (рівень самооцінки та ціннісних орієнтацій);
- ефективність суспільної активності особистості (громадська активність та реалізація активної життєвої позиції);



- ступінь інтеграції особистості у макро-і мікросередовище (між-особистісні, міжгрупові та соціальні стосунки);
- емоційне самопочуття (комплекс психофізіологічних здобутків, нахилів, здібностей тощо).

З метою реалізації основних напрямів навчально-виховної діяльності, ми пропонуємо наступні форми роботи куратора зі студентами в період адаптаційної кризи:

- зустрічі з вченими, діячами мистецтва і культури, видатними та почесними громадянами міста;
- тематичні тижні, предметні олімпіади, дні факультетів, кафедр;
- диспути з питань психології, етики, естетики, політики та ін.;
- усні журнали;
- читацькі конференції;
- відвідування спектаклів, кінофільмів, концертів, музеїв, виставок;
- конкурси, інтелектуальні ігри (КВВ, «Брейн-Ринг», тощо);
- колективні творчі справи;
- екскурсії по місту;
- проведення «Днів кафедр» у гуртожитку;
- відвідування гуртожитку не тільки кураторами, але й викладачами провідних кафедр з метою дослідження побутових умов, контролю дотримання студентами правил внутрішнього порядку, проведення індивідуальної виховної роботи і координації виховних впливів кафедри, деканатів, студради й адміністрації студмістечка, медичних працівників та ін.
- соціально-психологічні тренінги. У роботі куратора академгрупи головною метою тренінгу є створення умов для формування групової згуртованості; забезпечення в студентській групі атмосфери психологічної підтримки всіх її членів; розвиток навичок адаптивної асертивної поведінки; допомога молодим людям в оволодінні техніками і технологіями, які забезпечують повноцінне рефлексійне отримання інформації, ефективність

комунікацій в навколишньому соціальному середовищі, глибини самопізнання.

Організаційно-підготовчий етап діяльності куратора закінчується плануванням роботи.

Зазвичай, план складається на семестр або навчальний рік за календарним принципом. У вступній частині плану куратор подає загальну психолого-педагогічну характеристику своєї академгрупи, особливості роботи з нею та окремим студентом.

Основна частина плану включає наступні розділи:

- організаційно-виховні години,
- конкретні позааудиторні заходи,
- індивідуальна робота з підопічними студентами.

Планування часу на проведення роботи зі студентами відбувається згідно індивідуальних планів навантаження кураторів, які затверджені адміністрацією ВНЗ.

На кожну організаційно-виховну годину куратором планується тема. Ми пропонуємо до розгляду власний підбір навчально-виховних заходів.

5.2. Методична розробка виховної роботи куратора з оптимізації соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ

Заняття № 1. Знайомство

Перша зустріч куратора з першокурсниками дуже важлива для встановлення довірливих міжособистісних стосунків зі студентами, тому ми пропонуємо назвати її «Знайомство». Особливо важливо для куратора врахувати усі особливості демографічного складу академгрупи. Так, при наявності іногородніх студентів важливо



проінформувати їх про поведінку в місті, правила перебування у гуртожитку, допомогти у організації режиму дня, а також застерегти від неправильного розподілу матеріальних коштів. У процесі бесіди зі студентами, куратор інформує першокурсників про місце розташування та графік роботи служб вищого навчального закладу, якими, при необхідності, вони можуть скористатися (бібліотека, медпункт або прикріплена до університету поліклініка, гардероб, спортзали, гуртки, соціально-психологічний кабінет, деканат та ін.).

На початковому рівні пізнання групи ми пропонуємо включити на вибір бесіди зі студентами-першокурсника: «Чому я обрав (ла) саме цей вищий навчальний заклад, та ким я хочу бути?»; «Моє місце очима прашурів»; «Моя мрія?», «Що я знаю про навчання у ВНЗ?», «Як я проводжу власне дозвілля?» тощо. Хоча бесіда не є догмою для початку знайомства, тому можна застосовувати і інноваційні методики: зустріч на природі, знайомство на місці історичних пам'яток, мозковий штурм, елементи тренінгової роботи, рольові ігри. Проте, ми у своїй практиці зустрілися зі недовірою та скутістю студентів, тому рекомендуємо почати перше знайомство куратора зі студентами з бесіди.

В процесі проведення бесід можна запропонувати анкету чи психологічні тести на визначення особливостей особистості студента. Дана інформація допоможе кураторові у пізнанні всіх членів групи, а також глибше відчувати кожну індивідуальність.

Ми пропонуємо застосувати наступні тести та методики:

- шкала самооцінки С. Спілбергера,
- визначення типу темпераменту за Г. Айзенком,
- методика незакінчених речень Сакса і Сіднея,
- оперативна діагностика соціально-психологічної атмосфери колективу.

По закінченню першої зустрічі куратор підводить підсумки заняття і пропонує подумати над питанням вибору старости

групи. Вибори старости відбудуться на занятті № 2. Куратор прощається зі студентами і оголошує місце і час можливої зустрічі для індивідуальної консультації чи вирішенню організаційних питань.

Заняття № 2. Організація навчання студентів

Оскільки кураторська година припадає на третю чи четверту декаду вересня місяця, то в цей період накопичується чимало організаційних питань. Дезорієнтація та незнання традицій ВНЗ сповільнює адаптивні процеси студентів-першокурсників, призводить до виникнення стресів, неврозів, емоційних переживань. Тому, кураторові потрібно нейтралізувати прогалину у інформаційній підтримці студентів-першокурсників щодо буття ВНЗ. У зв'язку з цим, кураторові стане у нагоді застосування інструкцій, порад, наказів у формі лекційного заняття. Теми лекції можуть бути різними, в залежності від ступеня та характеру вирішуваної проблеми. Ми пропонуємо наступні теми:

1. «Як ефективно навчатися?», в даній темі куратор торкається спектру соціально-психологічних проблем і надає поради та рекомендації з: формування міжособистісних стосунків у групі, самовизначення та самовираження студента, успішність у навчанні, оптимізація вільного часу, проведення дозвілля, збереження здоров'я тощо.
2. «Пристаосування до умов навчання у ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення». Дана тема вимагає від куратора занурення у соціально-психологічні проблеми групи в цілому, та кожного студента зокрема. До комплексу проблем соціальної адаптації студентів до умов навчання ми відносимо внутрішні та зовнішні фактори: рівень самооцінки, стан здоров'я, місце у колективі, бажання вчитися, стосунки з батьками та педагогами, наявність



та вплив друзів, дотримання санітарно-гігієнічних норм, нормальне харчування тощо.

Обравши тему лекції (дискусії) куратор проводить заняття. У процесі роботи куратор виділяє час для вирішення домашнього завдання з обрання старости групи і активу. Дана процедура може проходити шляхом явного або таємного голосування, або організації рольової гри «Вибори старости», в якій будуть дотримані основні процедури виборів депутатів.

Під кінець заняття куратор підводить підсумки і призначає час наступної зустрічі.

Заняття № 3. Діагностика

Третю зустріч куратора зі студентом слід присвятити діагностиці проблем соціальної адаптації до умов навчання. У своїй роботі з діагностики куратор може застосовувати різноманітні методи та форми. Так, для початку можна скористатися методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Раймонда. [9] Хоча, варто відмітити, що основним методом діагностики адаптаційних процесів студентів є спостереження куратора, яке додатково повинно підтверджуватися даними анкетування студентів з проблем навчання та дозвілля у ВНЗ та зауваженнями викладачів, працівників деканату, гуртожитку, бібліотеки, однокурсників. Усі дані спостереження куратор може заносити до щоденника (Додаток 2).

Заняття № 4, № 5.

Індивідуально-психологічне консультування

Як ми вже з'ясували провідним методом роботи куратора академгрупи з оптимізації соціальної адаптації до умов навчання є

спостереження. Тому, ми пропонуємо четверте і п'яте заняття присвятити індивідуальній роботі зі студентами. У нагоді стануть поради, спостереження та рекомендації досвідчених психологів та педагогів [4].

Нами були досліджені основні проблеми, з якими звертались до деканату і кураторів першокурсники різних ВНЗ (див. розд. 1.2). У чому ж полягає корекційна робота, пов'язана з виокремленою проблематикою? Рациональний шлях вирішення проблеми полягає у тому, щоб студент зміг усвідомити причини виникнення проблеми. Це може відбуватися через бесіду, метою якої може бути зміна хибних установок та уявлень, підвищення мотивації навчання, визначення життєвих перспектив.

При корекційній роботі кураторам рекомендується використання консультативних технік, їх вибір залежить від проблеми студента:

1. Релаксація [2].

Ця техніка застосовується у тих випадках, коли проблеми адаптації викликають надмірне напруження, тривогу, стрес. Використовується з метою розслаблення, заспокоєння. Студент зосереджує увагу на певній темі, образі і починає працювати з ним у своїй уяві. Прикладом релаксаційної вправи може бути прогресивна релаксація:

Я цілком спокійний...

Серце б'ється ритмічно, спокійно...

Моє серце відпочиває...

Моє серце б'ється рівно і ритмічно...

Приємне відчуття відпочинку і спокою охопило весь мій організм...

Мій пульс сповільнюється, моє серце відпочиває...

Я цілком спокійний...

Така техніка дає змогу студентові відчувати розслаблення м'язів, заспокоїтись, навчитись самому використовувати цей прийом у випадку необхідності.



2. Систематична десенсибілізація [2].

Методика застосовується у поєднанні з релаксацією. Метою такої техніки є визначення ієрархії цінностей, життєвих пріоритетів. Це дає можливість критично поставитися до проблеми, оцінити її важливість і самому шукати шлях вирішення. Куратор застосовуючи дану техніку користується методом переконання.

3. Занурення [2].

Техніка може використовуватися у тому випадку, коли студент переживає страх і тривогу. Робота з такою технікою полягає в тому, що студент занурюється в ситуацію небезпеки, але в той же час підтримує зворотний зв'язок з куратором. Це допомагає деталізувати переживання, які виникають.

4. Експериментальне перебільшення [5].

Це одна з технік гештальттерапії. Її можна використати у випадку подолання невпевненості студента, при тривожності, хвилюванні перед публічним виступом.

Мета техніки — розвинути процеси самоусвідомлення шляхом гіперболізації тілесних, вокальних рухів. Це повинно інтенсифікувати почуття, прив'язані до певної поведінки (виразніше зробити жест, голосніше повторити фразу). За допомогою такої техніки студент повинен перебороти власні переживання.

5. Переживіть це знову [1].

Мета — якомога реальніше пережити ситуацію, яка викликає негативні емоції. Може використовуватись для того, щоб студент спробував пережити події, які відбудуться в майбутньому.

6. Методика розотожнення з особистісним «Я» [1].

Мета — виділення студентом моделей «Я» особистості та робота з кожним із них.

7. Тренування впевненої поведінки [5].

Метою такої техніки є програвання студентом певних складних для нього ситуацій, та в яких він би формував упевненість в собі. Ця техніка використовується для роботи зі студентами з комунікативними проблемами, невпевненими в собі.

8. Техніка «двох стільців» [5].

Ця техніка рекомендується для роботи з внутрішнім конфліктом студента. Мета полягає в тому, щоб студент зумів виділити обидві сторони свого внутрішнього конфлікту і встановити діалог між ними. Техніка сприяє встановленню контактів між людиною та її оточенням.

Таким чином, застосування запропонованих технік у індивідуальній роботі куратора зі студентом сприятиме поліпшенню адаптаційних процесів входження особистості у нове середовище, а також наближуватиме куратора до оволодіння мистецтвом особистісно-орієнтованого навчання.

Заняття № 6, № 7. Тренінги

Отримавши перші результати індивідуальної роботи, куратор може згрупувати дані за пріоритетністю індивідуально-групових проблем соціальної адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі і перейти до групової роботи зі студентами.

У практиці експериментальної роботи перед куратором завжди постає питання: «Чи всі члени академгрупи повинні брати участь у тренінгових заняттях?» Зрозуміло, що чим повніший склад академгрупи відвідує тренінгові заняття, тим динамічніше будуть встановлюватися міжособистісні контакти у неформальній атмосфері. Проте, варто пам'ятати, що тренінг річ добровільна і не завжди потрібна для окремих самодостатніх особистостей студентів. Тому, рекомендуємо кураторові підійти до вирішення даного питання вибірково, за принципом: «є проблема — будемо вирішувати».

Групова робота куратора спрямована на зниження рівня нервово-психологічного напруження, регуляцію психічних станів, корекцію психологічних станів, а також здійснення психологічної

підтримки. Групова робота над зазначеними проблемами передбачає створення програми тренінгу. Метою такого тренінгу є зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляція психічних станів, підвищення мотивації навчання, дійове ознайомлення (моделювання) з особливостями студентського життя.

Характеристика специфіки психологічного тренінгу і його учасників: учасники тренінгу — це студенти I курсу, що мають проблеми з адаптації до умов навчання (їхній відбір можна здійснювати за запропонованими у Занятті № 1 методиками, тестами, бесідами, а також розробити опитувальник).

Для проведення такого тренінгу необхідне обладнане приміщення, що включає в інтер'єр м'які крісла з високими спинками; килимове покриття на підлозі, штори на вікнах; магнітофон, записи спокійної повільної музики. Кольорова гама повинна виключати домінування червоно-оранжевих і темно-синьо-фіолетових тонів. Бажано, щоб приміщення було витримане в світло-зелених чи блакитних тонах. Освітлення не повинно бути надто яскравим.

Оптимальний склад групи тренінгу: 5–9 учасників, ведучий, 1–2 студенти старших курсів. Ведучим може бути куратор, хоча краще, щоб до даного процесу був залучений штатний психолог. Присутність студентів старших курсів є передумовою створення неформальної, довірливої обстановки. Звичайно, ознайомити студентів-першокурсників зі студентським життям можуть і представники адміністрації, і викладачі, але, як показують дослідження, інформація сприймається краще від «своїх». У цьому випадку «своїми» є студенти старших курсів.

Тренінг пропонується проводити у вигляді розмови між студентами першого і старших курсів; студенти I курсу можуть ставити різні запитання, що стосуються навчального процесу та студентського життя взагалі. Отож, в тренінговій групі відбуваються обговорення різних питань під час розмови, а також можливе використання певних вправ та ігор.

Як і будь-який соціально-психологічний тренінг, наш тренінг також проходить через кілька етапів:

Основне завдання першої фази — швидко й ефективно вивести групу на той рівень, коли її учасники готові «тут і тепер» працювати над власними проблемами. Перші фрази, сказані ведучим на початку знайомства в групі, відіграють надзвичайно важливу роль в тому, яким чином буде розгортатися тренінг. Насамперед ведучий пропонує учасникам познайомитись, назвавши своє ім'я (чи тренінгове), розповісти про себе.

Завдання діагностичної фази — виявити особистіші проблеми, які на даний момент є актуальними для учасників тренінгу, а також їх індивідуально-психологічні особливості, які визначають специфіку їхніх реакцій в ході тренінгової взаємодії. Тому на даному етапі тренінгу ведучий ставить запитання типу: «Які у вас були очікування щодо університета, навчання у ньому?», «Якими були мотиви вступу у вищий навчальний заклад?» Після цього ведучий ставить такі запитання: «Якими були ваші перші враження від університету, навчання, групи, організації навчального процесу?» Обговоривши ці питання, ведучий запитує у членів тренінгової групи про те, чи співпадають їхні враження з попередніми очікуваннями. Таким чином виявляються типові проблеми, з якими зустрічаються першокурсники. Слід зазначити, що відповідь на ці запитання дають всі члени тренінгової групи, включаючи і студентів-старшокурсників. Це дає їм змогу включитися в таку групу, стати «своїми», а студенти-першокурсники почувають себе більш вільно і впевнено, що сприяє виникненню атмосфери довір'я.

Під час корекційної фази розглядаються проблеми, які є актуальними для студентів першого курсу. Саме на цій фазі тренінгу відбувається основний вплив тренінгової взаємодії на членів групи. Тому всі питання необхідно вирішувати саме на цій фазі.



Розглянемо найтипівіші проблеми, які виявляються в ході тренінгу. Умовно їх можна поділити на такі блоки:

1. Питання, що стосуються самоорганізації:
 - що робити з вільним часом;
 - організація побуту та харчування;
 - брак часу;
 - розважальна сфера (вечір, дискотека, відпочинок).
2. Орієнтаційні питання:
 - що таке лекція і семінар;
 - як готуватися до занять (чи існує певна система підготовки);
 - як користуватися бібліотекою.
3. Проблема міжособистісних відносин:
 - проблема знайомства в групі;
 - міжособистісні стосунки;
 - проблема стосунків зі студентами старших курсів.
4. Острах помилок і невдач.

Розглянемо ці проблеми більш детально.

Як ми вже зазначали у контексті індивідуальної роботи куратора зі студентами, дуже важливою й актуальною проблемою для першокурсників є проблема міжособистісних відносин в групі, зокрема проблема знайомства. Особливо ця проблема цікавить їх у перші дні навчання, тому її слід розглядати як одну з перших на тренінгу адаптації. Як можна працювати над цією проблемою у тренінгу?

Існує вправа, що називається «Як стати своїм», метою якої є тренування навичок входження в контакт з незнайомими людьми, подолання невпевненості і страху, отримання зворотного зв'язку щодо свого стилю спілкування.

Вправа «Як стати своїм»

Мета: вміння налагоджувати контакт з незнайомими людьми, зменшення комунікативних бар'єрів.

Час: 15–20 хв.

Обладнання не потрібне.

Процедура: пропонується ситуація, коли студент нікого не знає з членів своєї групи, але хоче познайомитися з ними і ввійти в контакт. Для цього йому потрібно сказати кілька фраз, щоб на нього звернули увагу, сприйняли як «свого».

Після вправи необхідне обговорення, а саме: що вдалося, що не вдалося; хто з учасників тренінгу найкраще з цим впорався тощо. Проте всі ми різні, тому є особи, які все ж таки не наважаться підійти першими і познайомитись. Тому можливий другий варіант: члени вже сформованої мікрогрупи підходять до сором'язливого студента і перші зав'язують розмову. Після вправи знову ж таки проводиться обговорення.

Метою таких вправ є формування у студентів навиків долати бар'єр, який виникає при спілкуванні, швидко і якісно входити в контакт з незнайомими людьми. Отже, щоб отримати навички поведінки в подібних ситуаціях, необхідно обов'язково в ході тренінгу програти відповідні ситуації знайомства.

Наступна, не менш важлива проблема, з якою зустрічаються першокурсники, — це проблема самоорганізації.

Інколи їм важко усвідомити, що вони вже дорослі люди, які самі відповідають за свої дії і вчинки, що вони самі повинні планувати і розпоряджатися своїм часом. Тому перед певною кількістю студентів курсу стоїть проблема «Що робити у вільний час?». Відповідь на це запитання допоможуть знайти студенти старших курсів, які вже добре знають всі особливості студентського життя і можуть ознайомити з ними першокурсників, а саме: розповісти, які існують секції, клуби, гуртки і тусовки, де можна корисно і цікаво провести вільний час. Якщо у студентів виникає проблема, яка стосується самоорганізації, а саме: планування роботи, досягнення визначеної мети, то ведучий може запропонувати вправу, яка дає змогу студенту-першокурснику отримати певні знання в цій



галузі. Така вправа спрямована на формування вмінь ієрархізації існуючих цілей, визначення серед них найголовніших та шляхів їх досягнення.

Прикладом такої вправи може бути **застосування карток**:

- [Життєво важливі цілі й завдання]
- [Можливості їх досягнення]
- [Люди, які можуть посприяти цьому]
- [Час]

Процедура вправи передбачає кілька етапів, а саме:

1. Учаснику тренінгу пропонують визначити кілька життєво важливих цілей і заповнити картку (наприклад, життєво важлива мета — стати відомим педагогом).

Учасник тренінгу визначає, залежно від своїх уявлень, завдання або етапи, необхідні для досягнення основної життєво важливої мети. Наприклад, диплом педагога, компетентність тощо.

Учасник тренінгу визначає конкретні можливості досягнення основної мети (наприклад, вступ до університету, робота зі спеціальною літературою, отримання додаткової інформації, можливість юридичної практики).

Оскільки можливості є обмеженими і їх недостатньо, щоб досягти основної життєво важливої мети, учасник тренінгу визначає інші засоби досягнення мети, крім наявних на даний час можливостей.

2. Наступний крок — визначення людей, що могли б допомогти і посприяти йому в конкретній ситуації (наприклад, батьки або навіть незнайомі люди), а також те, як він може їх зацікавити, щоб вони погодились допомогти.

Учасник тренінгу визначає термін, протягом якого він може реально здійснити те, що задумав. Потім йому пропонується подумати над тим, як збільшити темп досягнення запланованого.

В процесі виконання вправи усвідомлюються життєві пріоритети, вибудовується ієрархія бажань і планів, конкретизуються

увялення щодо найближчих перспектив. Таким чином, виконуючи вправу, студент-першокурсник може отримати певні навички самоорганізації, навчитись планувати свою діяльність і досягати поставленої мети.

Наступна проблема, яку ми розглянемо, — це орієнтаційна проблема. Першокурснику спочатку дуже важко зорієнтуватись у навчальному процесі. Тому інколи у них виникають питання типу: «Що таке семінар, лекція?», «Чим семінар і лекція відрізняються?», «Як готуватись до семінарів?». Відповіді на ці запитання допоможуть знайти студенти-старшокурсники, які поділяться своїм власним досвідом. Такий канал отримання інформації є більш ефективним; крім того, першокурсник починає відчувати себе включеним у контекст студентського життя, зникають відчуття самотності, ізольованості, дезорієнтації.

Ведучий може запропонувати учасникам тренінгу програти ситуації підготовки до семінару і виступу перед аудиторією. Він пропонує окремим учасникам тренінгу підготуватись до виступу, дає завдання і книгу (розділ з книги), які треба опрацювати, виділити основне і другорядне, і на основі цього побудувати коротку, лаконічну і логічну доповідь. Час виконання завдання обмежений. Після завершення вправи проводиться обговорення.

Проте найбільш важлива проблема, з якою зустрічаються першокурсники — це страх перед невдачею, страх помилок. Інколи ця проблема проявляється в тому, що студенту при достатній підготовці важко проявити ініціативу і виступити на семінарі або навіть просто висловити свою думку в групі ровесників. Причина — страх осуду й оціночних суджень зі сторони своїх одногрупників. Тому часто можна почути таке: «А якщо я скажу щось недоречне?», «Якщо мене неправильно зрозуміють і почнуть сміятись?».

Як же допомогти студенту побороти цей страх і стати впевненим в собі? Вирішити цю проблему можна двома способами:



1. Поговорити зі старшокурсниками, які колись також зустрічались з подібними проблемами. У такому випадку вони діляться з першокурсниками власним досвідом, пояснюють принципи студентського життя, «закон джунглів».
2. Програти в ході тренінгового заняття дані ситуації, а саме — ситуацію виступу перед вороже настроєною аудиторією, ситуацію відстоювання своєї думки перед іншими тощо. Для цього ведучий просить учасників тренінгу, що зустрічалися з подібною проблемою, висловитись, навести приклад своєї ситуації, згадати, що було найбільш неприємним. Якщо кілька учасників тренінгу наводять свої приклади, то тренінгова група визначає найбільш цікаву і актуальну для них проблему. Далі відтворюється ситуація, що є максимально схожою до тої, що відбулася, потім програваться різні способи поведінки студента в ній. Отже, така техніка базується на принципах психодрами. Після вправи в тренінговій групі проводиться обговорення, обираються найбільш вдалі і оптимальні способи поведінки.

Таким чином, представлені вправи тренінгових занять допоможуть у подоланні дезадаптаційних проблем студентів, а також сприятимуть поліпшенню емоційного клімату групи. Варто відмітити, що даний підбір вправ не є догмою, тому куратор разом із психологом можуть творчо переробити і доповнити зміст тренінгового курсу.

Заняття № 8. Підготовка до першої сесії

У даному занятті куратор здійснює ряд організаційних заходів для прискорення адаптації студентів до складання сесії: інструкція

куратора щодо особливостей підготовки та проходження сесії; консультації бібліотекаря для студентів щодо ефективної роботи з фондами бібліотеки; знайомство з особливостями роботи деканату та формою організації сесії; оперативні інформаційні повідомлення старост; оповіщення студентів та контроль куратора за графіком екзаменів та заліків; видача залікових книжок тощо.

Заняття № 9. Колективні творчі справи (КТС)

Дев'яте заняття якраз припадає або на початок святкування Нового року, або на післяноворічні свята. Тому, однією із форм активного навчання куратор може обрати колективні творчі справи. Колективна творча справа (КТС) — це одна із форм колективної творчої діяльності, до якої входять ігри, конкурси, вікторини, шаради, концерти тощо.

Оскільки на попередніх заняттях куратор вже познайомився з групою, то варто спробувати організувати яку-небудь колективну творчу справу загально університетського, факультативного чи групового масштабу. Найкращими прикладами КТС у даний період можуть бути: «Новий рік», «Вечорниці», «Ніч на Різдво», «Сватання» тощо.

За результатами КТС підбиваються підсумки, в яких куратор вносить подяки активним учасникам і заносить результати своїх спостережень до власного журналу.

Заняття № 10. Відвідування культурних пам'яток

З метою етичного виховання куратор академгрупи може організувати похід до музею, театру, кінотеатру чи у виставковий зал.



Даний похід сприятиме не лише розвитку мистецьких знань, а й формуватиме єдність групи, допоможе прискоренню соціальної адаптації іногородніх студентів до нових умов перебування у місті тощо.

За результатами відвідування культурних пам'яток студенти діляться своїми враженнями (можливо у формі письмового твору), а куратор вносить дані спостережень до власного щоденника.

Заняття № 11. Конференція-диспут

Куратор за допомогою активу групи може організувати конференцію-диспут. Студентам дається завдання самостійно підготувати повідомлення, яке лежить поза межами навчальної програми. Темати конференції можуть бути: «Людина і світ», «Чудеса ХХ століття: НЛО, чаклунство, забобони, віщування...», «Що таке статева культура? Як нею оволодіти?», «Самовиховання — основа саморозвитку» та інші. Для проведення конференції необхідно підготувати: програму конференції, регламент часу для виступу, обрати президію конференції, залучити учасників конференції, дати об'яву про місце і час проведення.

За результатами конференції-диспуту куратор оголошує найкращі доповіді та виносить подяки усім учасникам.

Заняття № 12. Вечір дружби

Дана форма виховної роботи допоможе глибше пізнати студентами один одного. Проте, на вечір можна запросити і друзів із інших академічних груп або ж за бажанням студентів інших поважних

людей. До програми вечора входять: запрошення, адресовані особисто; представлення по черзі кожного учасника вечора; психологічні, рухливі, інтелектуальні ігри; вручення сувенірів; танці.

Заняття № 13. Відкритий мікрофон

Заняття містить виступи ораторів-студентів з гострих питань життя вищого закладу освіти, суспільства або світу. До участі у відкритому мікрофоні можна запросити представників адміністрації ВНЗ. Питання та проблеми завчасно готуються студентами і озвучуються на занятті.

Заняття № 14. Операція «Малюк»

Метою даного заняття є трудове виховання. Операція «Малюк» проходить у вигляді суспільно корисної праці в дитячому садочку, школі, мікрорайоні з благоустрою приміщення, двору чи площадки. Проте, можлива модифікація даного заняття, наприклад: «Операція «Чистота аудиторій ВНЗ» або «Рятівний загін ВНЗ» тощо.

Заняття № 15. Стенд «Пізнай себе»

У житті студентів виникають моменти, коли легше сформулювати свою думку чи переживання письмово, тому форма стенду найбільше підходить для формування групового портрету. Стенд складається з анонімних результатів тестування, анкетування, порад з



самовиховання, зразків психомалюнків групи, словом усього того, що зібралось за рік співпраці.

Заняття № 16. Круглий стіл (підсумковий)

Змістом даного заняття буде підсумок плідної співпраці куратора зі студентами.

Студенти висловлюють колективні роздуми з проблем, які існували чи існують, аналізують успіхи та невдачі, а куратор також дає власну оцінку на кожного члена та групи в цілому. Також здійснюється аналіз результатів соціальної адаптації до умов навчання у вищому закладі освіти: Що допомогло? Які форми роботи були найкращими? Розробка індивідуальних рекомендацій щодо успішної адаптації тощо.

Наприкінці куратор висловлює подяку всім членам групи і бажає всім скласти успішно сесію.

Список використаної літератури

1. Ассаджоли Р. *Психосинтез: теорія і практика*. — М.: «REFL-book», 1994. — 314 с.
2. Бондаренко А. Ф. *Психологическая помощь: теория и практика*. — М.: Издательство «Институт психотерапии», 2000. — 368 с.
3. *Методичні рекомендації: Методика роботи куратора з оптимізації соціальної адаптації студентів 1-го курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі / Асиркіна Г. П., Мельникова І. М.* — Севастополь: Вид-во П. П. Кручинін, 2004. — 44 с.
4. *Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вnz: Зб. наук. статей.* — Луцьк: ВВВ «Вежа», 1999. — 92 с.



5. Рудестам К. Групповая психотерапия. — М.: Прогресс, 1900. — 310 с.
6. Соколова И. М. Методы исследования адаптации студентов. — Харьков, 2001. — 274 с.



ДОДАТКИ

Додаток 1

КАРТА методичного контролю готовності педагога до суб'єкт-суб'єктного спілкування

Рекомендації щодо роботи з картою:

Аналізуючи роботу педагога, експерт у відповідних віконцях відмічає наявність тих, чи інших показників комунікативної діяльності. Висновки про здатність до ефективного суб'єкт-суб'єктного спілкування можна робити на основі порівняння кількості позитивних і негативних показників – як в межах окремої функції або рівня спілкування, так і відносно цілісного процесу комунікації. Вираженість тих чи інших показників дозволяє виокремити індивідуальні напрямки професійного вдосконалення, а за пролонгованого дослідження — оцінити динаміку професійно-особистісних якостей педагога в процесі підвищення кваліфікації.

Провоження додатку 1

| І. ВІДКРИТТЯ | | ІІ. СПІВУЧАСТЬ | | ІІІ. ПІДНЕСЕННЯ | |
|---|--|--|--|--|---|
| + | - | + | - | + | - |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>І РІВЕНЬ (зовнішнього пластичного образу)</i> | | | | | |
| 1. <input type="checkbox"/> Невимушеність, розкутність у руках, відкрита позиція 2. <input type="checkbox"/> Віддалена чи надмірно близька дистанція при спілкуванні 3. <input type="checkbox"/> Горизонтальна площина спілкування 4. <input type="checkbox"/> Дистармонія зовнішнього пластичного образу (міміка, жести, пантоміміка) із проявами певної реакції аудиторії 5. <input type="checkbox"/> Встановлення особистого контакту з людьми | 1. <input type="checkbox"/> «Діагональне» спілкування. Робота учнів і учителя над завданнями в режисурі 2. <input type="checkbox"/> Спільна робота учнів і вчителів над завданнями в режисурі 3. <input type="checkbox"/> Віддалена чи надмірно близька дистанція при спілкуванні 4. <input type="checkbox"/> Горизонтальна площина спілкування 5. <input type="checkbox"/> Дистармонія зовнішнього пластичного образу (міміка, жести, пантоміміка) із проявами певної реакції аудиторії | 1. <input type="checkbox"/> «Вертикальне» спілкування, «сухість» міміки, емоційна байдужість 2. <input type="checkbox"/> Відсутність спільної роботи учнів між собою і з учителем 3. <input type="checkbox"/> Неприпустимість думки про участь вчителя у виконанні «чорнової» роботи 4. <input type="checkbox"/> Невербальні ознаки «антиспівучасті». Уникнення контакту очей, чи занадто пильне «вдивляння» тощо). | 1. <input type="checkbox"/> Спілкування в горизонтальній площині 2. <input type="checkbox"/> Відкритий прийомний вираз обличчя, посмішка 3. <input type="checkbox"/> Міміка, жести використовуються для схвалення 4. <input type="checkbox"/> «Допомогаючий» контакт з партнерами (при необхідності вміє заспокоїти, ввести в стан рівноваги) 5. <input type="checkbox"/> Особиста демонстрація пластичного образу, до якого притягує. | 1. <input type="checkbox"/> Спілкування у вертикальній площині 2. <input type="checkbox"/> При спілкуванні позиція боком чи спиною до людини, з якою спілкується 3. <input type="checkbox"/> Жести, погляд, міміка мають іронічне змістове навантаження 4. <input type="checkbox"/> Жести «вказуючого перста» 5. <input type="checkbox"/> Різкі, імпульсивні, несподівані рухи в безпосередній близькості від партнера по спілкуванню. | |



Продовження додатку 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|--|--|---|
| <i>II РІВЕНЬ (контекстний)</i> | | | | | |
| <p>1. <input type="checkbox"/> Мотивація інтересу до інформації емоційно-навантаженими фактами.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Якісні позначники мови (чіткі формулювання, що містять позитивну програму дій).</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Ознайомлення з планом повідомлення.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Уміння швидко зосередити увагу на художньо обробленому матеріалі.</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Встановлення особистого контакту, уміння швидко вийти на безпосередній інтересі учасників взаємодії.</p> | <p>1. <input type="checkbox"/> При роботі не використовують потреби дітей та підлітків як опору для підвищення інтересу до змісту інформації.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Мова складна для сприйняття.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Структура плану інформації не доводиться до слухачів.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Не використовують позитивних прийомів залучення уваги.</p> <p>5. <input type="checkbox"/> У процесі спілкування врачаються можливості встановлення особистого контакту.</p> | <p>1. <input type="checkbox"/> Інструментування позиції «Ми».</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Підтримуюча мотивація.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Забезпечення позитивного емоційного відгуку слухачів.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Декларація права на подяку, на відповідь «Я не знаю».</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Створення ефекту позитивного фіналу.</p> | <p>1. <input type="checkbox"/> Фіксація на своєму багаченні предмету спілкування.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Піднімає власне «Я».</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Антикомпліменти слухачам.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Створення ситуації пасивного ведення учнів по засвоєваному матеріалу, орієнтація на «правильні відповіді».</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Створення ефекту негативного фіналу.</p> | <p>1. <input type="checkbox"/> «Включає» роботу з аналізу проблемної ситуації максимальне число учасників як помічників (співаторів рішення, вправи, дослідження проблеми...).</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Створює ситуацію успіху при опитуванні та бесідах. Залучає тривожних, непевних учасників як асистентів до практичної роботи.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Акцент робиться на результаті діяльності.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Колективне самоврядування в процесі творчої роботи.</p> | <p>1. <input type="checkbox"/> Зауваження, що принижують гідність учасників роботи і відволікають увагу оточуючих.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Створює ситуацію несприятливого прогнозу.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Акцент виставлений на особистому успіху.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Тверда регламентація дій з боку учителя (строго за інструкцією, за правилами).</p> |

Продовження додатку 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--|--|--|--|---|
| <i>III РІВЕНЬ (ствілістичний)</i> | | | | | |
| 1. <input type="checkbox"/> Встановлення особистого контакту (прохання, спогад). 2. <input type="checkbox"/> Уміння перенести участь у спілкуванні до іншого психологічного простору: дає час на осмислення ситуації, на «включення» в роботу. 3. <input type="checkbox"/> Ураховування обставин попереднього психологічного простору. 4. <input type="checkbox"/> Попереджає про закінчення, зміну виду діяльності. 5. <input type="checkbox"/> Здатність через жарт, гумор викликати відповідну позитивну реакцію. | 1. <input type="checkbox"/> Формальне, нав'язане спілкування. 2. <input type="checkbox"/> Байдужість до емоційних проявів учнів. 3. <input type="checkbox"/> У спілкуванні домінує елемент критики. 4. <input type="checkbox"/> Відчуженість від учнів. Неспівпадання темпоритмів роботи учителя і учнів. | 1. <input type="checkbox"/> Безоцінне судження щодо помилок, витівок, проявів невмотивованої агресії тощо. 2. <input type="checkbox"/> Реакція результату, постановова перед вибором. 3. <input type="checkbox"/> Обговорення на рівних (спільне осмислення проблеми). 4. <input type="checkbox"/> Порада як спосіб корекції негативного поводження. 5. <input type="checkbox"/> Довірча бесіда (діалог) як переважуючий стиль спілкування. Індивідуалізація реплік та оцінок. | 1. <input type="checkbox"/> Погрози, приниження особистості, намір покарати у випадку неслухняності. 2. <input type="checkbox"/> Допит, як форма одержання інформації, чи спосіб покарання. 3. <input type="checkbox"/> Неприйняття іншої думки. 4. <input type="checkbox"/> Оцінювання з використанням психологічної характеристики безнадійності. 5. <input type="checkbox"/> Депersonалізація особистості співрозмовника — позбавлення індивідуальності людини, з якою спілкується. | 1. <input type="checkbox"/> Уміння будувати спілкування, спираючись на позитивні якості підлітків. 2. <input type="checkbox"/> Передача ініціативи до рук учасників, спілкуючись, більше слухає. 3. <input type="checkbox"/> Ставлення до партнера як до вільного в своїх рішеннях суб'єкта спілкування. 4. <input type="checkbox"/> Критика з опорою на особисті достоїнства партнера. 5. <input type="checkbox"/> При відданні розпорядженню тон холодний, різкий, «гнітючий». | 1. <input type="checkbox"/> Моралізування, пуста декларативність. 2. <input type="checkbox"/> Побудова відносин (розмови) як засобу самовираження та самоствердження. 3. <input type="checkbox"/> Гіперопіка, дріб'язковий контроль, прагнення усе зробити і вирішити за клієнта. 4. <input type="checkbox"/> При спілкуванні домінує елемент критики особистості взагалі. 5. <input type="checkbox"/> При відданні розпорядженню тон холодний, різкий, «гнітючий». |



ЗАПРОШУЄМО:

авторів та книготорговельні організації до співпраці

ЗДІЙСНЮЄМО:

інформаційну підтримку бібліотек вузів

ПРОПОНУЄМО:

*широкий вибір навчальної та довідкової літератури
з економіки та природничих наук*

*Ми маємо гнучку систему знижок, а також здійснюємо
безкоштовну доставку книг замовникові.*

*Якщо вас зацікавило співробітництво з нами,
звертайтеся за телефоном:*

тел./факс (8-044) 451-45-66 (багатоканальний)

або відправляйте листа електронною поштою:

vdbook@profi-book.kiev.ua, rl@profi-book.kiev.ua



ЗАПИТУЙТЕ ПОВНИЙ АСОРТИМЕНТ КНИГ НАШОГО ВИДАВНИЦТВА

- в м. Вінниця:** СПД Хардін В. В. тел. (0432) 21-67-44, ТОВ «Дружба» тел. (0432) 32-76-93;
- в м. Дніпропетровськ:** «Дніпропетровський бібліотечний колектор» тел. (056) 371-02-78;
- в м. Донецьк:** ТзОВ «Бібліосфера» тел. (062) 311-01-72, ТОВ «Епіграф» тел. (062) 311-02-16;
- в м. Житомир:** ТОВ «Житомир-Книга» тел. (0412) 37-27-74,
«Обласний державний бібліотечний колектор» тел. (0412) 22-89-68;
- в м. Запоріжжя:** ТОВ «Фірма «Константа-І, Лтд» тел. (0612) 20-95-71;
- в м. Івано-Франківськ:** КП «Букініст» тел. (0342) 22-38-28,
ТзОВ «Арка» тел. (0342) 50-14-02;
- в м. Кіровоград:** ТОВ «Школяр» тел. (0522) 22-67-62;
- в м. Кривий Ріг:** КП «Букініст» тел. (0564) 92-37-32;
- в м. Луганськ:** Книгарня «Глобус-книга» тел. (0642) 53-62-30;
- в м. Луцьк:** ТВ ТзОВ «Знання» тел. (03322) 4-23-98, ТВП «Планета» тел. (03322) 2-39-58;
- в м. Львів:** Книгарня «Глобус-книга» тел. (0322) 74-01-77, ПП Василькевич К. І.
тел. (0322) 75-79-86, ТОВ «Книжкові джерела» тел. (0322) 45-00-64;
- в м. Миколаїв:** АВРП «Миколаївкнига» тел. (0512) 55-20-93;
- в м. Полтава:** Книжковий магазин «Планета» тел. (0532) 27-20-19, Книжковий
магазин «Зоря» тел. (0532) 27-21-61, ПП Солдаткіна В. Г. тел. (0532) 66-87-84;
- в м. Рівне:** ТОВ «Іскра» тел. (0362) 23-63-16, ОККП «Рівнекнига» тел. (0362) 22-41-05;
- в м. Суми:** ПП Ніканоров В. І. тел. (0542) 22-22-58;
- в м. Тернопіль:** ТОВ «Кобзар» тел. (0352) 52-23-05, КП «Кооп-книга» тел. (0352) 52-25-40;
- в м. Ужгород:** ТОВ «Кобзар» тел. (03122) 3-35-16;
- в м. Харків:** ДП «Авіоніка-Харків» тел. (057) 214-04-71, ТОВ «Вища Школа»
тел. (057) 700-10-50, Книгарня «Знак» тел. (057) 719-26-24,
книгорозповсюджувач Тимченко Андрій Миколайович тел. (050) 651-83-88;
- в м. Херсон:** ПП Палей М. С. тел. (0552) 24-64-23, ПП Лісова Г. В. тел. (0552) 26-21-71;
- в м. Хмельницький:** ТОВ «Книжковий світ» тел. (03822) 6-60-73;
- в м. Черкаси:** ТОВ «Фірма «Світоч» тел. (0472) 32-92-78;
- в м. Чернівці:** ПП Дроняк В. В. тел. (0372) 58-33-77
-
-

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



І. М. Цимбалюк

**ПСИХОЛОГІЧНЕ
КОНСУЛЬТУВАННЯ
ТА КОРЕКЦІЯ**

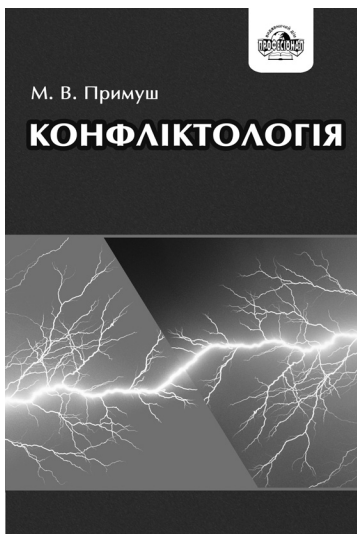
Навчальний посібник

**“ВД “Професіонал”,
2007. – 544 с.**

Навчальний посібник створено у відповідності до програми підготовки фахівців із психології у вищих навчальних закладах. Наведено матеріали оглядових лекцій і тьюторських занять для проведення лекційних і практичних занять із курсу «Основи психологічного консультування» за модульно-рейтинговою технологією викладання.

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



М. В. Примуш

КОНФЛІКТОЛОГІЯ

Навчальний посібник

**“ВД “Професіонал”,
2006. – 288 с.**

У даному підручнику зроблена спроба узагальнення і систематизації наукових знань про конфлікти. Подається загальна картина основ вітчизняної конфліктології, аналізується історія розвитку її галузей, пропонується понятійна схема опису конфліктів, розкриваються методологічні принципи конфліктології, методи вивчення конфліктів, способи їх попередження і вирішення.

Навчальний посібник призначений для студентів, аспірантів і викладачів, конфліктологів-практиків, а також широкого кола читачів.

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



І. М. Цимбалюк

ПСИХОЛОГІЯ
2-е вид., перероб. та доп.

Навчальний посібник

**“ВД “Професіонал”,
2006. – 288 с.**

У навчальному посібнику, розробленому відповідно до програм підготовки фахівців з вищою гуманітарною університетською освітою, викладено стислий зміст курсів з психології, висвітлено основні поняття психологічної науки, подану її коротку історію, наведено засади загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології та патопсихології.

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



Я. Я. Чорненький

**КУЛЬТУРОЛОГІЯ:
ТЕОРЕТИКО-
ПРАКТИЧНИЙ КУРС**

Навчальний посібник

**“ВД “Професіонал”,
2007. – 416 с.**

Видання розраховане на викладачів вищих і середніх навчальних закладів, учителів старших класів загальноосвітніх шкіл, студентів вищих навчальних закладів I–IV рівня акредитації та учнів ліцеїв, гімназій, шкіл та тих, хто прагне засвоїти матеріали курсу «Культурологія», володіти знаннями про культурні надбання людства.

Завдання посібника — сприяти вивченню та засвоєнню основних питань теорії, історії та практики культури як науки, а саме: найхарактерніших підходів до визначення та вивчення культури як складного суспільно-історичного явища, що перебуває в постійному процесі розвитку, розгляд основ і найважливіших складових культури, проблем розвитку світової культури, зосередження основної уваги на найбільш суттєвих моментах розвитку світової цивілізації.

Посібник подає теми курсу теоретичним і практичним розділами.

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



**Цимбалюк І. М.,
Яницька О. Ю.**

**ЗАГАЛЬНА
ПСИХОЛОГІЯ
2-е вид.**

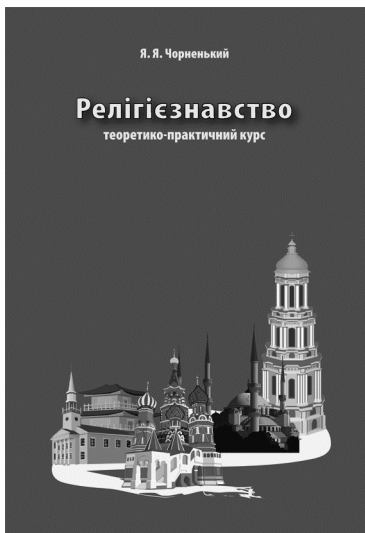
Навчальний посібник

**“ВД “Професіонал”,
2007. – 304 с.**

У навчальному посібнику викладено матеріали курсу "Загальна психологія" за модульно-рейтинговою системою його вивчення у вищій школі. Наведено зміст оглядових лекцій і тьюторських занять.

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



Я. Я. Чорненький

**РЕЛІГІЄЗНАВСТВО:
ТЕОРЕТИКО-
ПРАКТИЧНИЙ КУРС**

Навчальний посібник

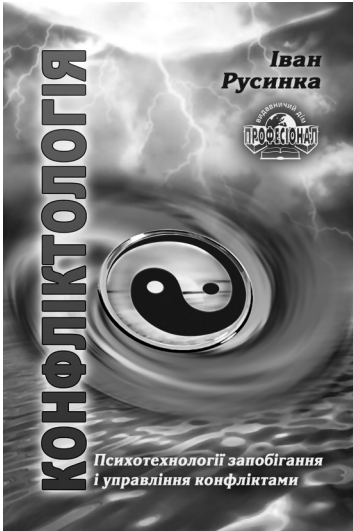
**“ВД “Професіонал”,
2006. – 544 с.**

Посібник містить матеріали теоретичного мінімуму в лекційному викладі та в питаннях і відповідях, тести, практичні завдання, які містять всеохоплюючий матеріал щодо фактажу, словник понять і термінів із релігієзнавства. Запропонований виклад матеріалу забезпечує також контроль знань, стимулюватиме студента до самостійного осмислення й оцінки надбань релігієзнавчої науки у її проблематиці як минулого, та і сучасного. Глобальна та прагматична мета посібника — зацікавити релігієзнавством як комплексною наукою його користувачів, дати їм поштовх для подальшого самостійного заглиблення в широкий спектр насущних проблем.

Посібник призначений студентам і викладачам вищих навчальних закладів, учням загальноосвітніх шкіл, гімназій, та всім, хто цікавиться історією та особливостями становлення і розвитку релігій світу.

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



Русинка І. І.

**КОНФЛІКТОЛОГІЯ.
ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ
ЗАПОБІГАННЯ
КОНФЛІКТАМ**

Навчальний посібник

**“ВД “Професіонал”,
2007. – 336 с.**

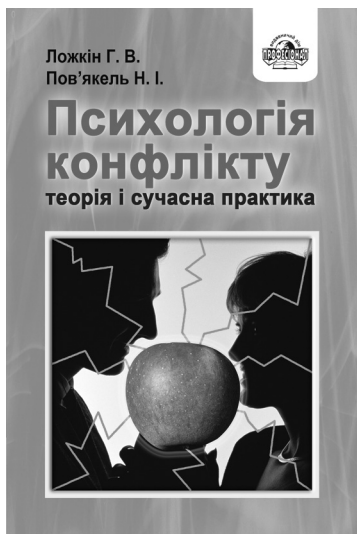
У посібнику узагальнений теоретичний та практичний матеріал, що сприятиме формуванню соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців в галузі економіки. Автор особливу увагу приділяє методам і засобам запобігання конфліктам, спеціфіці вирішення внутрішньоособистісних конфліктів.

Чільне місце відводиться проблемам конструктивного управління конфліктами, зокрема, мистецтву ведення переговорів як засобу вирішення конфліктів.

Книга завершується словником-довідником ключових понять і термінів для поглиблення теоритичного рівня знань, а також набором тестів, які допоможуть особистості визначитися зі стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях, спеціфікою реагування на кофліктні ситуації.

**Видавничий дім “Професіонал”
пропонує:**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
для студентів вищих закладів освіти**



**Ложкін Г. В.
Пов'якель Н. І.**

**ПСИХОЛОГІЯ
КОНФЛІКТУ:
ТЕОРІЯ І СУЧАСНА
ПРАКТИКА**

Навчальний посібник

**“ВД “Професіонал”,
2007. – 416 с.**

У книзі розглядаються актуальні психологічні проблеми конфліктів, їх функцій, видів і місця в житті особистості, а також особливості їх виникнення та вирішення. Особливу увагу автори звертають на психологічні аспекти аналізу та діагностики конфліктів, прогнозування і профілактики, на психологічні техніки і технології врегулювання й вирішення конфліктів. В навчальному посібнику підібраний й адаптований комплекс психологічних методик, що дозволяють в значній мірі попереджувати виникнення конфліктних ситуацій, ступінь і частоту виникнення конфліктів, попереджувати психологічні прояви і проблеми впливу конфліктів на становлення особистості та її розвитку, психологічних наслідків конфліктів для особистості, групи, суспільства. Книга адресована всім бажаючим отримати практично орієнтовані психологічні знання, уміння і навички діагностики й прогнозування, регуляції і розв'язання конфліктів.

Навчальне видення

Авдєєва І. М.
Мельникова І. М.

**ІННОВАЦІЙНІ
КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В РОБОТІ КУРАТОРА АКАДЕМГРУПИ**

*Підготовка оригінал-макету В. Л. Тарнавський, Ю. В. Романенко
Керівник видавничого відділу С. О. Кіцно*

Формат 60x84/16. Підписано до друку 30.01.2007.
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Наклад 500 прим.

ТОВ «Видавничий дім «Професіонал»
Тел./факс (8-044) 451-45-66 (багатоканальний)
e-mail: vdbook@profi-book.kiev.ua,
rl@profi-book.kiev.ua

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 1533*