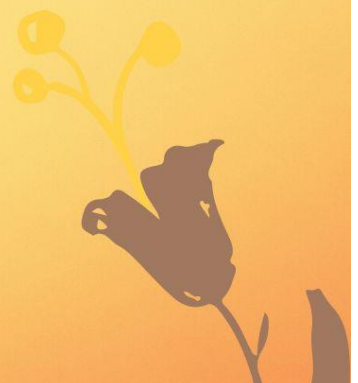


ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ  
ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

ВАЛЕРІЙ ЗЛИВКОВ  
СВІТЛАНА ЛУКОМСЬКА

**СУЧАСНІ  
ТРЕНІНГОВІ  
ТЕХНОЛОГІЇ  
РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ В  
ОСВІТІ**



Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 12 від 30. 08. 2022 р.)

***Рецензенти:***

***Михальчук Н.О.***, завідувач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, доктор психологічних наук, професор;

***Терещенко К.В.***, старший науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук.

Злишков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.

Посібник присвячено аналізу сучасних тренінгових технологій в галузі освіти. Висвітлено історичний контекст та теоретико-методологічні засади психологічних тренінгів в освіті, проаналізовано наукові дослідження тренінгових технологій, акцентовано на актуальності адміністративного коучингу в освіті. Проаналізовано історію розвитку освітнього психологічного руху: Т-групи, тренінги сенситивності, терапевтичні групи, відмінності у структурі тренінгових і терапевтичних груп, психокорекційні групи, групи зустрічей, балінтовські групи тощо. Окрему увагу приділено комунікативній складовій тренінгів в освіті: соціокомунікативним стилям тренера, моделям взаємодії учасників тренінгів та оцінки їх ефективності. У методичних аспектах організації тренінгової роботи в освітній галузі, висвітлено етапи розробки тренінгових програм, цілі та завдання тренінгів, їх сценарії, відповідальність і особистість тренера, стадії розвитку тренінгових груп і мотивація участі в освітніх тренінгах. Висвітлено актуальні психологічні тренінги в освітній галузі, зокрема проаналізовано тренінгові технології в освіті під час активної фази війни, психологічні тренінги для керівників закладів освіти, тренінги комунікативної компетентності педагогів і профілактики їх професійного вигорання. Посібник адресовано широкому колу як практичних психологів, так і педагогів, соціальних працівників та усіх, хто цікавиться психологією тренінгової роботи.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	4
<b>СЛОВО ДО ЧИТАЧА.....</b>	5
<b>РОЗДІЛ 1</b>	
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ ТРЕНІНГИ В ОСВІТІ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ.....</b>	6
ПОНЯТТЯ ТРЕНІНГУ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	6
ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТРЕНІНГІВ В ОСВІТІ.....	8
МЕТА АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТРЕНІНГІВ.....	23
АДМІНІСТРАТИВНИЙ КОУЧІНГ В ОСВІТІ.....	25
ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ.....	31
МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ.....	35
КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ В ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ.....	40
СОЦІОКОМУНІКАТИВНІ СТИЛІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЛЬНОСТІ В ТРЕНІНГУ.....	44
МОДЕЛІ ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРЕНІНГОВОГО НАВЧАННЯ.....	55
<b>РОЗДІЛ 2</b>	
<b>МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНІНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ.....</b>	67
ЕТАПИ РОЗРОБКИ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ.....	67
ЦІЛІ І ЗАВДАННЯ ТРЕНІНГУ.....	68
МОТИВАЦІЯ УЧАСТІ В ТРЕНІНГУ.....	71
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ.....	78
ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК У ПРОЦЕСІ ВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ.....	81
СЦЕНАРІЇ ТРЕНІНГІВ В ОСВІТІ.....	85
СТАДІЇ РОЗВИТКУ ТРЕНІНГОВИХ ГРУП.....	96
ОСОБИСТІСТЬ ВЕДУЧОГО ТРЕНІНГОВИХ ГРУП.....	111
ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТРЕНЕРА В ОСВІТІ	121
ТРИКУТНИК КАРПМАНА І ТРИКУТНИК ПЕРЕМОЖЦЯ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ.....	128
<b>РОЗДІЛ 3</b>	
<b>АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТРЕНІНГИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ.....</b>	131
СУЧАСНІ ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СВІТОВІЙ ОСВІТІ.....	131
ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ПІД ЧАС АКТИВНОЇ ФАЗИ ВІЙНИ.....	138
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..	141
ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА.....	151
ТРЕНІНГ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ.....	158
<b>ПІСЛЯМОВА.....</b>	172
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	173
<b>ДОДАТКИ.....</b>	178
<b>ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....</b>	183

## ПЕРЕДМОВА

**Шановний читач!** Книга, яку ви тримаєте у руках, присвячена тренінгам як одній із найпопулярніших форм роботи психолога в освітній галузі. Дослідження особливостей тренінгових технологій завжди були у центрі уваги як науковців, так і практиків. Численні праці із педагогічної, вікової, соціальної психології засвідчували провідну роль тренінгів у формуванні комунікативної компетентності, лідерських якостей, життє та стресостійкості особистості зокрема й в умовах невизначеності.

Тривалий час у психології та освіті спостерігалася виражена тенденція ідеалізації тренінгів, їх ефективності у різних галузях життя, однак пандемія COVID-19, а потім і російсько-українська війна, докорінно змінили підходи до навчання та тренінгової роботи, актуалізувавши врахування дистанційних он-лайн технологій та необхідність розвитку інформаційної компетентності, резильєнтності та адаптивних копінгів не лише в учасників тренінгів, а й, насамперед, у їх вєдучих. Зазначимо, що й досі у всіх на слуху тренінги особистісного зростання, комунікативної компетентності, ефективного лідерства і вирішення конфліктів, їхній позитивний вплив на особистість практично не піддається сумнівам. Однак чи таким вже універсальним методом є тренінг, особливо в умовах інтенсивної трансформації освіти? Чи можливо його однаково ефективно застосовувати у всіх галузях практичної психології, з різними клієнтами і чи можливі взагалі тренінги он-лайн та під час активної фази війни? Цим та низці інших питань присвячено даний посібник. Тому розробляючи концепцію книги «Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті», ми спробували, передусім, віддзеркалити сучасний стан дослідження проблеми тренінгів в освітній галузі, базуючись, насамперед на зарубіжних дослідженнях, де почасти тренінг не ідеалізується, а тому пропонуються конструктивні підходи до тренінгової роботи із врахуванням обмежень і протипоказів у певних ситуаціях і із певними клієнтами, зокрема й в освітній галузі.

Структура посібника розподілена на три частини. У першій частині висвітлено історичний контекст та теоретико-методологічні засади психологічних тренінгів в освіті, проаналізовано наукові дослідження тренінгових технологій, акцентовано на актуальності адміністративного коучингу в освіті. Другу частину присвячено методичним аспектам організації тренінгової роботи в освітній галузі, висвітлено етапи розробки тренінгових програм, цілі та завдання тренінгів, їх сценарії, відповідальність і особистість тренера, стадії розвитку тренінгових груп і мотивація участі в освітніх тренінгах. У третій частині книги проаналізовано актуальні психологічні тренінги в освітній галузі, зокрема проаналізовано тренінгові технології в освіті під час активної фази війни, психологічні тренінги для керівників закладів освіти, тренінги комунікативної компетентності педагогів і профілактики їх професійного вигорання. Ми сподіваємось, що книга «Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті» стане в нагоді всім, хто цікавиться тренінговими формами роботи.

Автори висловлюють вдячність за науково-професійну підтримку та допомогу директору Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України академіку С.Д. Максименку, заступнику директора Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків, член-кореспонденту НАПН України, доктору психогічних наук, професору Л.М. Карамушці, Ученому секретарю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Г.В. Гуменюк, співробітникам лабораторії методології і теорії психології, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та всім, хто цікавився процесом написання цієї книжки. Ми вдячні нашим шановним, але дуже доброзичливим рецензентам - доктору психогічних наук, професору Н.О. Михальчук та доктору психогічних наук К.В. Терещенко.

Окрема шана та вдячність нашим домашнім за терпіння і розуміння.

З повагою,



Валерій Зливков,  
Світлана Лукомська

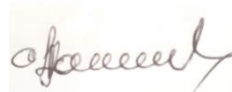
## СЛОВО ДО ЧИТАЧА

Психологія тренінгової роботи як розділ практичної психології завжди була у центрі емпіричних досліджень, оскільки саме тренінг вважається основним засобом формування тих чи інших вмінь, навичок і рис особистості. Дослідниками проведено численні емпіричні розвідки окремих аспектів проведення тренінгів для мінімізації стресу, профілактики посттравматичного стресового розладу, розвитку стресостійкості, копінг-стратегій та популярної нині резилентності. Однак всі ці тренінгові технології розраховані на реалізацію у мирних умовах і переважно, очно (офлайн). Тож думка, що питання використання тренінгів у психології та соціальній роботі вже давно не актуальне, насправді нині є хибною, оскільки хоча й чимало праць написано, практично усі можливі дослідження проведено, пандемія COVID-19 та війна, що розпочалася 24 лютого 2022 року докорінно змінила все не лише для України, а й для світу в цілому. Натепер ситуація у галузі тренінгів в освітній галузі є доволі кризовою: з одного боку існує накопичений роками вітчизняний і зарубіжний досвід, а з іншого – він розрахований для умов мирного, відносно стабільного життя, хоча й дещо суперечливий, оскільки орієнтований на досягнення, а не на виживання і життєстійкість, розвиток якостей дуже актуальних в умовах сьогодення.

Посібник є значною мірою новаторським, оскільки його автори не лише акцентують увагу на відомих аспектах тренінгових технологій, а й пропонують модифіковані сучасні підходи та різних видів тренінгів, зокрема й актуальних в сучасних умовах: тренінги для іммігрантів і біженців, спрямовані на допомогу в адаптації до нового дому та підтримки зв'язків із рідною культурною спільнотою; освітні тренінги для учасників бойових дій, спрямовані на допомогу ветеранам та військовим які повертаються до цивільного життя; складаються із тренінгів планування кар'єри, продовження освіти, перекваліфікації та працевлаштування, загалом – на розвиток навичок ефективної адаптації до умов цивільного життя. Тренінги для осіб з інвалідністю зазвичай спрямовані на розширення доступу до навчання осіб із різними видами функціональних обмежень. Подібні тренінги проводяться й в Україні, але ключовим моментом в Китаї, Франції, Канаді є навчання осіб з інвалідністю та їхніх піклувальників пошуку спонсорів. Окрему увагу приділено аналізу освітнього коучінгу та тьюторінгу.

Дана книга є продовженням дуже цікавого циклу книг цих авторів із психології тренінгової роботи та психології спілкування для різних професійних груп. Із задоволенням пропоную вашій увазі посібник «Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті», автори В.Л. Зливков, С.О. Лукомська. Сподіваюсь, він стане у нагоді широкому колу як педагогічних працівників, так і практичних психологів, соціальних працівників та усім, хто цікавиться психологією тренінгової роботи, зокрема й в ситуаціях невизначеності та хронічної екстремальності.

Дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, академік-секретар відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України



С.Д. Максименко



# РОЗДІЛ 1

## ПСИХОЛОГІЧНІ ТРЕНІНГИ В ОСВІТІ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

### ПОНЯТТЯ ТРЕНІНГУ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Тренінг* – це систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі (E. Salas, 2006). Тренінг спрямований на когнітивні та поведінкові зміни учасників, які можливі лише за ретельної підготовки його програми, наявності зворотного зв'язку та методів оцінки його ефективності. Зазвичай, розробка тренінгової програми базується на запитах, потребах організації, групи, спільноти, яка його замовляє.

Згідно з положеннями К. Левіна, R. Lippit, K. Venne, тренінг є методом формування, що спирається на проблемне навчання через дії і досвід, які використовують дані про актуальну поведінку учасників і про ситуації, що виникають у групах, про спроби їх зміни, зокрема, шляхом взаємодії учасників. Основними складовими даного методу є розширення і поглиблення самосвідомості і пізнання учасників, зміна їх настановлень за допомогою свідомого вибору, співпраці і спільної відповідальності в раціональному вирішенні проблем і виконанні завдань, що досягається головним чином через самостійну активність учасників при мінімальному структуруванні їх діяльності тренером. Зростання самосвідомості пов'язане із зіткненням думок і установок з пережитим досвідом, з констатацією помилок і деформацій, відкриттям реальних фактів, скеруванням мислення на планування і передбачення майбутнього. В результаті цього процесу в особистості можуть відбутися зміни в аспектах сприймання себе, соціальних ролей, груп і структур, крім того в контексті тренінгового підходу відбувається краще розуміння динаміки груп, організаційних проблем, здатності використовувати малі групи для найбільш чіткого функціонування громадських структур. Звідси – широке використання цього методу для формування управлінських кадрів, а також очікування з боку адміністраторів відчутної користі тренінгів для функціонування різних установ і організацій.

Серед першочергових завдань тренінгової галузі W. McGehee виділив наступні: визначити, хто має право бути тренером; яким повинен бути зміст тренінгових занять; які методи використовувати та як перевірити їх ефективність; хто розробляє тренінгові програми і навчає сертифікує тренерів; які короткотривалі та довгострокові наслідки мають тренінги.

На відміну від W. McGehee, J. P. Cambell у своїй праці 1971 року зауважив, що поле діяльності тренінгів розвитку персоналу занадто широке і фактично, вже втратило чітко визначених меж, тому він запропонував обмежити тренінги формуванням організаційної ефективності, віднісши їх до психологічної практики, інші є завдання залишити на розсуд інших прикладних наук. Оцінювати ефективність тренінгової роботи за J. P. Cambell слід із

використанням Моделі оцінки ефективності навчання Д. Кіркпатрика (див. оцінка ефективності тренінгу).

Починаючи з 60-х років ХХ століття актуалізувалася проблема оцінки потреб тренерів і їх методологічного оснащення, перші подібні розвідки належать військовій психології, де чітко визначено методичний інструментарій та засоби оцінки досягнення цілей і завдань тренінгових програм. Як зазначали W. McGehee, P. W. Thayer, (1961) тренінгова галузь потребує своєрідних «кулінарних книг» або книг із рецептами, де чітко визначена назва тренінгового заняття, його мета, «інгредієнти» (вправи, інформаційне наповнення), цільова група і протипоказання. J. P. Campbell (1971) також зазначив, що на відміну від 50-х років ХХ століття, коли тренінгові програми базувалися на індивідуальному або мікро рівні і до них успішно застосовувалися навчальні моделі, у 70-х роках ХХ століття виникла потреба у систематизації тренінгових програм і методів, на кшталт кулінарії створення книг із «європейської», «азіатської» кухні. Таким чином тренінги розвитку певних навичок мають бути об'єднані у більш широкий клас тренінгів, розробка яких базуватиметься на спільних принципах з використанням подібного інструментарію. В свою чергу J. P. Campbell виділив чотири групи методів, які має використовувати тренер у своїй роботі: інструкції, управлінські решітки, крос-культурні вправи та вправи на підвищення мотивації. S. I. Tannenbaum, і G. Yukl (1992) доповнили зазначені методи більш специфічними – вправами на набуття навичок, вправами на згуртування і формування команди. Загалом S. I. Tannenbaum, і G. Yukl виділили три види найбільш ефективних методів у тренінговій роботі – симуляція та ігри, відеопрезентації і поведінкове моделювання. До особистості тренера на їхню думку слід пред'являти вимоги в контексті умінь та навичок, атитюдів, очікувань і мотивації, а також міжособистісної взаємодії.

Отже, на початку 90-х років ХХ століття тренінг визнано ефективною формою навчання вмінням та навичкам, яку, однак, не можна розглядати ізолювано від інших форм діяльності в організації чи у будь-якій іншій галузі, наприклад тренінг командоутворення не лише спрямований на згуртування колективу, а й на досягнення ширших, актуальніших для організації цілей, так само як і тренінг усвідомленого батьківства не просто навчає ефективній взаємодії батьків з дітьми, а й формує усвідомлення ролі батьківства у мінливому динамічному світі.

Мета тренінгової групи, на думку більшості психологів, що займаються теоретичними і практичними питаннями тренінгу, - розвиток соціально-психологічної компетентності особистості, тобто здатності індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми. Але це не єдина мета, яку потрібно ставити перед практикою соціально-психологічного тренінгу. Є ще дві супутні цілі: розвиток активної соціально-психологічної позиції учасника тренінгу, тобто здатності людини виробляти суспільно значущі перетворення в сфері міжособистісних відносин; підвищення психологічної культури як істотного аспекту всебічного розвитку особистості.

Загальні цілі соціально-психологічного навчання конкретизуються в наступних психолого-педагогічних завданнях, до яких ми відносимо: а) оволодіння певними психолого-педагогічними знаннями; б) корекцію і формування соціально-психологічних умінь і навичок учасників; в) усвідомлення цілісності свого соціально-психологічного буття серед людей; г) розвиток здатності адекватного і повного пізнання себе та інших; д) оволодіння прийомами декодування психологічних повідомлень, що йдуть від оточуючих людей і груп; е) навчання індивідуалізованим прийомам міжособистісного спілкування; ж) чуттєве пізнання групо-динамічних феноменів і усвідомлення своєї причетності до виникаючих міжособистісних ситуацій.

Прийнято вважати, що найбільш оптимальний віковий період для такого навчання – з 16 до 40 років. У більш ранньому віці, з 14 до 16 років, таке навчання можна рекомендувати тільки в разі соціальної дезадаптації, різних форм дезадаптивної поведінки. Після 40 років структура особистості, як правило, стабілізується, і її зміна буде вимагати від суб'єкта значних зусиль, на що людина не завжди згодна та здатна.

## **ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТРЕНІНГІВ В ОСВІТІ**

В Китаї, Єгипті, Греції та Римі були поширені індивідуальна, а згодом і індивідуально-групова форми організації навчання. Навчально-пізнавальна діяльність може вважатися груповою (на відміну від навчання в групі) тільки в тому випадку, якщо її мета усвідомлюється всіма учасниками навчального процесу як єдина, що вимагає об'єднання зусиль усієї групи, що припускає поділ навчальної праці на основі кооперації, при цьому між учнями формуються відносини відповідальної залежності, а контроль з боку педагога поєднується з взаємоконтролем.

Перші рекомендації із організації взаємодії педагога з учнями зустрічаються у «Книзі етики» Конфуція, який стверджував, що «якщо навчатися на самоті, без друзів, світогляд буде обмеженим, а знання – збідненими». Методика викладання в школі Конфуція ґрунтувалася на діалозі вчителя з учнем, порівнянні фактів і явищ, наслідуванні зразкам.

В школах Спарти кожен, хто завершив курс навчання, присвячував два роки навчанню молодших. Вважалося, що молодші набувають в особі наставника не лише вчителя, а й захист і надійного друга. Такі наставники відповідали за швидкість засвоєння знань, умінь і навичок та за моральне виховання підопічних. Цей процес взаємовиховання відстежувався відповідальними особами, присутніми на заняттях, які, однак, не втручалися в процес стосунків, здійснюючи відповідну корекцію вже після того, як молодші йшли відпочивати. Таким чином в Спарті існувала трьохступінчаста модель педагогічних впливів, в якій суб'єктами другої ступіні були не дорослі, а старші учні.



На відміну від спартанської, мета афінської системи освіти полягала у вихованні не лише мужнього воїна, а й громадянина, який турбувався про державні справи та володів почуттям прекрасного, відповідно, афінська система навчання була більш відкритою і не замінювала собою родину. Найбільш значущими принципами виховання в період античності були: принцип конкурентності та агоністики – тобто вміння реалізувати себе в перемовинах і в діалозі. Вступаючи в діалог зі старшими, дитина повинна була не лише володіти класичною схемою риторичного процесу, а й певними комунікативними навичками: почуттям самоповаги, самоконтролю, вмінням слухати інших, швидко реагувати на зміну оточення, знаходити в кожній ситуації оптимальну тезу, рішення, постулат.

Перед початком утворення груп, педагог повинен підпорядкувати процес групоутворення наступним установкам: в учнів повинна бути орієнтація на розумову роботу; при будь-яких варіантах формування групи позиція організатора повинна бути зовнішньої по відношенню до групи; мета групової роботи відкрито оголошуються і пояснюються її організатором. У процесі створення груп учні починають самовизначатися щодо майбутньої роботи. Групи можуть відрізнятися: за типом роботи, тобто одна група проектує, інша досліджує, третя вирішує проблему; за темою роботи; за рівнем складності завдання.

Зазвичай вводилася норма кількості учасників на одну групу: 5-8 осіб, не більше. Якщо група створювалася за вільним вибором, то організатор призначався, а не обирався демократично. Основними засобами роботи організатора групи були: визначення напрямку руху роботи групи; контроль за процедурою роботи; опонування; рефлексія.

Підсумком роботи організатора вважалося, як правило, рефлексивне оформлення виконаної роботи, тобто виділення способу роботи і отриманого, нехай навіть не остаточного, а проміжного результату.

**Коло Сократа** («Сократичний» семінар) - педагогічний підхід, заснований на методі Сократа і використовується для кращого засвоєння інформації. Дана методика передбачає вивчення інформації за допомогою дискусії і ґрунтується на тому, що в учня є вже якісь знання з теми дискусії, а нові знання формуються шляхом участі в обговоренні. Мета цієї активності полягає в тому, щоб учасники обговорення, висловлюючи свої думки, прийшли до єдиної відповіді, а не перемога однієї людини або групи в суперечці (підтвердження переваги своєї теорії над іншими).

Цей метод заснований на переконанні, що учасники обговорення отримують більш глибокі знання про предмет при вдумливих міркуваннях, ніж через звичайне ознайомлення з матеріалом. Незважаючи на те, що «сократичні»

семінари можуть відрізнятися за структурою, вони зазвичай мають наступний склад: матеріал, з яким учні повинні ознайомитися заздалегідь, і два концентричних кола студентів: внутрішній і зовнішній. Внутрішнє коло зосереджене на аналізі матеріалу за допомогою методу Сократа, тобто послідовних питань і відповідях. У цей час учасники зовнішнього кола спостерігають за дискусією внутрішнього кола, не вступаючи в неї.

Коли обговорення у внутрішньому колі закінчується, учасники зовнішнього кола висловлюють думку про нього. Тривалість цього процесу залежить від теми дискусії. Викладач може змінювати групи місцями на свій розсуд, або ж групи чергуються після кожної дискусії. Відмінність між таким способом навчання і звичайним методом полягає в ролі викладача. Роль викладача в «сократичному» колі полягає лише в тому, що він лише спрямовує дискусію в потрібне русло за допомогою навідних запитань, при цьому не є повноцінним учасником дискусії.

Варіації кола: акваріум і панельний метод.

Акваріум. Студенти разом з викладачем утворюють два кола: зовнішній (спостерігачі) і внутрішній (активні учасники). Члени внутрішнього кола активно беруть участь в обговоренні запропонованого викладачем питання. Інші студенти спостерігають і виступають тоді, коли будь-чия версія їх зацікавила; вони доповнюють, задають питання, конкретизують. При цьому «спостерігач» повинен стати поруч з активним учасником, який «зачепив» його своєю версією. Після обговорення однієї проблеми (питання) учасники міняються місцями (ті, хто стояв за межами кола, сідають в коло). Бажано, щоб всі студенти побували в колі.

Панельний метод. Студенти діляться на групи по 6-8 осіб, які розташовуються в аудиторії по колу. Члени кожної групи вибирають представника або голову, який буде в процесі дискусії обстоювати їх позицію. Протягом 15-20 хв. в групі обговорюється проблема і виробляється спільна точка зору. Представники груп збираються в центрі кола і отримують можливість висловити думку групи, відстоюючи її позиції. Інші студенти стежать за ходом обговорення і тим, наскільки точно представник групи висловлює спільну позицію. Вони не можуть висловлювати власну думку, а мають можливість лише передавати в ході обговорення записки, в яких викладають свої міркування. Представники груп можуть взяти перерву, щоб проконсультуватися з іншими її членами. Панельне обговорення закінчується після завершення відведеного часу або після прийняття рішення. Після закінчення дискусії представники груп проводять критичний розбір ходу обговорення, а рішення приймаються вже усіма студентами.

Не важливо яка варіація буде обрана викладачем. Всі семінари даного типу заохочують колективну роботу учасників з подальшим формуванням єдиної думки з теми дискусії. Акцент робиться на критичне і креативне мислення.

Сократівський діалог є важливим елементом різних особистісно-орієнтованих психотерапевтичних методів, завданням яких є залучення клієнта до співпраці і розширення сфери його свідомості.

Фундатор класно-урочної системи навчання Я. А. Коменський висунув ідею про можливість одночасного навчання трьохсот і більше учнів шляхом поділу такого гігантського класу на «десятки» і доручення ведення занять, а також контролю роботи учнів одного з кращих учнів (декуріона). «Все те, що засвоєно, в свою чергу повинно бути передано іншим і для інших». Система взаємонавчання зустрічається і в епоху індустріального суспільства: в рамках моніторіальної системи А. Белля і Дж. Ланкастера, педагогіки нового виховання, вільного виховання і трудової школи.

У більшості педагогічних досліджень, проведених в період з 1918 по 1931 рр., виділяються наступні загальні організаційні форми навчання: класно-урочна, лабораторна і проєктивна системи. У часовому плані спостерігається перехід від класно-урочної системи занять зі стабільним складом учнів при сталому розкладі до проєктивної системи, заснованої на індивідуально-груповій роботі за відсутності поділу на групи, відсутності предметного проходження навчального матеріалу і стабільного розкладу. На початку 20-х років набуває поширення так звана студійна система, суть якої полягає в наступному. Все коло питань, що підлягають вивченню, підрозділяється на кілька циклів. Кожен цикл опрацьовувався в особливій студії певною групою учнів. Робота проходила не в стабільних групах, а в кабінетах-лабораторіях без розкладу. Учні створювали групу, яка працювала за принципом поділу праці над певною темою для досягнення спільної мети. Навчальна діяльність проходила в присутності викладача, але абсолютно самостійно. Програми розроблялися самими учнями стосовно тем офіційних програм. Успішність роботи учнів враховувалася колективом за реальними результатами.

При інтенсивному груповому навчанні найбільш необхідним атрибутом стає спілкування, а предметом спілкування є його продукти, до яких відносяться безпосередній обмін інформацією в процесі засвоєння знань, обмін результатами пізнавальної діяльності, їх обговорення, дискусії. Міжособистісне спілкування в процесі навчання підвищує мотивацію за рахунок залучення соціальних стимулів: з'являється особистісна відповідальність, почуття задоволеності від публічно пережитого успіху в навчанні. Все це формує якісно нове ставлення до предмету, почуття особистої причетності спільній справі, яким стає спільне оволодіння знаннями.

У ХХ столітті у прикладній психології широко популярним став так званий груповий рух (*group movement*). Лабораторний рух виник у 1930-х роках як намагання розробити освітні програми дій, які могли б навчити громадян ефективніше та демократичніше функціонувати у різних групах. Він розвивався в багатьох напрямках, деякі з яких мало або взагалі не стосувалися початкових цілей. Відповідно, інструменти, розроблені в лабораторному груповому русі, надають потужний потенціал для зміни окремих людей і груп в цілому. Однак що дефіцит навчання, критичного оцінювання або точності цілей серед тих, хто бере участь у використанні таких інструментів, може призвести до деструктивних, а не корисних результатів. Тобто, будь-які групові форми роботи завданнями яких перебачено навчання чи особистісні зміни мають проводитися виключно професіоналами, які розуміють можливі наслідки усіх своїх дій, володіють не лише практичними навичками, а й методологією своєї роботи. Головне, що звертає на себе увагу при знайомстві з груповим рухом – це різноманіття сформульованих завдань, методичних прийомів, теоретичних принципів, експліцитно, а частіше імпліцитно реалізованих різними авторами. У відповідній психологічній літературі представлені, як правило, не суворі класифікації, а лише переліки різних використовуваних групових форм. Серед них групи, орієнтовані на підвищення сенситивності учасників до соціальної реальності; на зміну самопрезентації; групові дослідження, спрямовані на вивільнення творчого потенціалу тощо. Особливу категорію складають так звані програмовані, або інструментальні, групи (зазвичай в системі підготовки різного рангу керівників). В одному ряду згадуються і форми групового релігійного досвіду, і групові дослідження підвищення мотивації, і особливим чином організовані групи без їх фасилітаторів. Втім ця «групова мозаїка» має свої витoki і методологічні обґрунтування.

Зазвичай більшість авторів одноставно датують «народження» тренінгу 1946-1947 роками, називаючи його «батьками» К. Левіна та К. Роджерса. Мається на увазі, що саме дослідницька практика в школі групової динаміки і «сфокусована на клієнті терапія» є безпосередніми джерелами тренінгів і галузями, де вперше з'являються Т-групи і «групи зустрічей». Втім тренінговий рух має значно тривалішу історію.

На початку 1900-х років увага дослідників була прикута до психології натовпу, а у 1920-х роках вона зосередилася на вивченні нормальних групових процесів в контексті вирішення різноманітних соціальних проблем.

Друга половина 30-х років ХХ століття позначилася появою практик організаційного розвитку. Так у 1939 р. опубліковано дослідження К. Левіна про самодержавство-демократію, де стверджувалося, що лідери, які сприяли демократичній участі, отримали набагато кращі результати, ніж автократичні лідери, відповідно, якщо автократичні лідери хотіли покращити ефективність своїх послідовників, вони спочатку повинні були змінити власну поведінку. Незважаючи на те, що тренінгові програми поліпшення якості людських відносин для керівників були впроваджені протягом 1920-х і 1930-х років, вони рідко виходили за межі менеджменту та лідерів вищих щаблів. Справді, до

Другої світової війни навчання майбутніх керівників зводилося до ротації робочих місць і наставництва, однак з кінця 40-х років XX століття все більшої популярності стали набувати так звані Т-групи або тренінги сенситивності. Зазначимо, що ці два останні поняття зазвичай вживаються як синоніми, однак існує точка зору (L. K. Lee, 2001), згідно з якою Т-групи насамперед пов'язані з Національними навчальними лабораторіями (National Training Laboratories), а тренінги сенситивності із Західним навчальними лабораторіями (Western Training Laboratories).

Період після Другої світової війни став визначним у розвитку поведінкових наук, насамперед в контексті подолання конфліктів у малих групах. Так рольові ігри та зворотній зв'язок розглядалися ключовими у формуванні конструктивної взаємодії в колективах. Вже згодом, у 50-х роках XX століття акцент Т-груп змістився на особистісне зростання, самопізнання та самовдосконалення. Середина 60-х років XX століття позначилася створенням національних тренінгових лабораторій.

У 1947 р. К. Левін заснував Інститут національних навчальних лабораторій для прикладних поведінкових наук, відомий як NTL Інститут, американський некомерційний центр поведінкової психології – розробник методології Т-груп, яка актуальна й натеper. К. Левін помер на початку проекту використання тренінгових груп для підготовки менеджерів організації, втім його справу продовжили співзасновники Інституту Р. Ліппіт, Л. Бредфорд і К. Бенне. У 1965 р. NTL Інститут почав видавати Журнал прикладних поведінкових наук (The Journal of Applied Behavioral Science), де публікуються дослідження в даній галузі. Таким чином розпочалася активна робота з організаційного розвитку, центр якого з міста Бетель (штат Мен, США) перемістився до Сілвер Спрінг (штат Меріленд, США).

К. Левін вважається піонером Т-групового руху, однак першими подібними на сучасні тренінгові групи слід вважати Коннектикутські воркшопи. К. Lippitt і L. Bradford, працюючи у Федеральному агентстві безпеки, експериментували з конфронтаційними зустрічами медсестер і лікарів у лікарні Фрідмена у Вашингтоні, а ще раніше німецький психолог Я. Морено розробив концепцію зустрічі, де наголошувалося на чесному поводженні з усіма учасникам групи, щирості у виразі своїх емоцій на почуттів. По суті, психодраматичні методи Я. Морено були попередниками рольових вправ, які використовувались на ранніх семінарах NTL. Сам же Я. Морено висловив нерозуміння надмірній увазі, приділеній суспільством так званим інноваційним технікам NTL.

Приблизно за рік до воркшопів в штаті Коннектикут К. Левін разом із П. Граббе сформулювали десять загальних спостережень щодо перевиховання, які й лягли в основу діяльності Т-груп. Ці принципи базувалися як на власному досвіді К. Левіна, так і аналізі роботи груп анонімних алкоголіків, програм перепідготовки працівників поліції та програм подолання упереджень щодо працівників літнього віку в індустрії. На погляди К. Левіна вплинули роботи



соціолога Г. Зіммеля, який розглядав суспільство як систему функціональних взаємовідносин, які об'єднують індивідумів в співтовариства. Він зауважив, що, будучи членами суспільства, всі люди належать до груп, лідери і члени груп постійно впливають один на одного. К. Левін почав застосовувати динамічні концепції Г. Зіммеля в міру того, як переносив свої психологічні дослідження з лабораторії у польові умови, тобто в нормальні природні умови суспільних процесів. К. Левін переконався, що більшість ефективних змін в установках особистості відбуваються в груповому, а не в індивідуальному контексті. Він стверджував, що для того, щоб виявити і змінити свої неадаптивні установки і напрацювати нові форми, паттерни поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші.

Від початку, ідея тренінгів полягала в дослідженні почуттів та атиюдів учасників, щоб вони зрозуміли та подумали про свою поведінку в контексті «тут і зараз» і, таким чином, вдосконалили свої міжособистісні навички, які знадобляться їм у післятренінговому житті. На перших семінарах в Новій Британії формальне тренінгове навчання включало лекції, рольові ігри та загальну групову дискусію, а кожного вечора організатори тренінгу та його ведучі детально обговорювали тренінговий день, оцінювали його позитивні та негативні моменти, тим самим забезпечуючи зворотній зв'язок не лише в системі тренер-учасник, а й організатор (замовник)-тренер 1-тренер 2 (співведучий). На початку своєї історії до Т-груп залучалися невеликі неструктуровані групи менеджерів, які вчилися чесній і відкритій комунікації протягом 3-4 тижнів в ситуаціях «тут і зараз». У фокусі Т-групи була поведінка членів неструктурованої групи, які намагалися боротися з відсутністю структури, ця боротьба загострювалася пасивним посередником – ведучим групи. Головним механізмом навчання був зворотній зв'язок, отриманий кожною особою від інших членів групи, таким чином виникала атмосфера відкритості до змін, отриманий досвід посилювався емоціями, що, зазвичай, підкріплювало позитивний вплив Т-групи на кожного її учасника.

Через 30 років після появи перших Т-груп викристалізувалися три основні види неструктурованих навчальних груп. *Традиційні Т-групи або групи лабораторного тренінгу* – наголошували на важливості міжособистісних стосунків та розвитку навичок комунікації у неструктурованому середовищі із розумінням групових процесів і групової динаміки кожним членом групи. *Групи організаційного розвитку або тренінги міжособистісних відносин* використовували Т-групи для вирішення проблем у взаємодії працівників організацій, формування так званої організаційної культури, а згодом – й організаційної ідентичності. Оскільки учасники таких тренінгів були до того ж й колегами, динаміка інтеракцій мала довготривалий позитивний і/або негативний вплив на соціально-психологічний клімат робочих колективів. *Групи самовираження або групи особистісного зростання* спрямовані на зміну настановлень, упереджень, переконань, по суті саме вони нині є синонімом тренінгів сенситивності. Їх ключова особливість у тому, що в процесі тренінгу

учасники можуть відкритися один одному, поділитися власними прихованими емоціями, переживаннями, бути щирими без страху суспільного осуду.

До кінця 60-х років рух Т-груп досяг свого піку. Численні статті друкувалися у навчальних та ділових журналах, основним було питання, чи варті Т-групи фінансових і психологічних витрат. У 80-90-х роках ХХ століття Т-групи продовжували функціонувати, але більш популярними стали терапевтичні общини, психотерапевтичні групи та групи організаційного розвитку, які по праву вважаються послідовниками Т-груп.

У дослідженнях *Т-груп* слід виділити дві галузі: вивчення групового процесу і оцінка кінцевої ефективності. Існує необхідність в більш довготривалих дослідженнях, зокрема, для вивчення перенесення результатів групового досвіду в реальність, наприклад у сімейну групу. Т-групи сприяли зростанню популярності груп в цілому і розширили знайомство з психологічними поняттями. Вони були частиною зростаючого інтересу членів суспільства до розвитку особистості, а також автентичності у міжособистісних стосунках. Наприкінці 80-х років ХХ століття Т-групи спрямували свою увагу на розвиток специфічних умінь і стали включати техніки інших напрямів.

*Перше словникове визначення тренінгу дав W. McGehee (1949) за яким це вузькоспеціалізований метод підвищення компетентності у певній галузі та набуття специфічних знань. Насамперед така вузька дефініція стосувалося організаційних тренінгів в індустрії, а під компетентністю малася на увазі командна ідеологія, сприятливий психологічний клімат в колективі. Крім того, дослідник зазначив, що попри те, що навчання зазвичай відбувається в навчальних класах і експериментальних лабораторіях, можливо створити нові, специфічні умови здобуття знань і запропонував перенести вже наявний досвід підготовки військових у галузь організаційної психології, для цього, на його думку, необхідно: застосувати психологічні принципи навчання до тренінгів; визначити засоби оцінки ефективності тренінгів; стандартизувати тренінги, їх програми, детальні плани тощо; визначити чіткі вимоги до тренера. W. McGehee вважав, що на відміну від навчання військових, розвиток організацій відбувається не в кризових, а в доволі спокійних умовах, відповідно наявні програми слід суттєво доопрацювати із врахування специфіки мирного життя.*

Серед першочергових завдань тренінгової галузі W. McGehee виділив наступні: визначити, хто має право бути тренером; яким повинен бути зміст тренінгових занять; які методи використовувати та як перевірити їх ефективність; хто розробляє тренінгові програми і навчає сертифікує тренерів; які короткотривалі та довгострокові наслідки мають тренінги.

На відміну від W. McGehee, J. P. Cambell у своїй праці 1971 року зауважив, що поле діяльності тренінгів розвитку персоналу занадто широке і фактично, вже втратило чітко визначених меж, тому він запропонував обмежити тренінги формуванням організаційної ефективності, віднісши їх до

психологічної практики, інші є завдання залишити на розсуд інших прикладних наук. Оцінювати ефективність тренінгової роботи за J. P. Cambell слід із використанням Моделі оцінки ефективності навчання Д. Кіркпатрика (див. оцінка ефективності тренінгу).

Починаючи з 60-х років ХХ століття актуалізувалася проблема оцінки потреб тренерів і їх методологічного оснащення, перші подібні розвідки належать військовій психології, де чітко визначено методичний інструментарій та засоби оцінки досягнення цілей і завдань тренінгових програм. Як зазначали W. McGehee, P. W. Thayer, (1961) тренінгова галузь потребує своєрідних «кулінарних книг» або книг із рецептами, де чітко визначена назва тренінгового заняття, його мета, «інгредієнти» (вправи, інформаційне наповнення), цільова група і протипоказання. J. P. Campbell (1971) також зазначив, що на відміну від 50-х років ХХ століття, коли тренінгові програми базувалися на індивідуальному або мікро рівні і до них успішно застосовувалися навчальні моделі, у 70-х роках ХХ століття виникла потреба у систематизації тренінгових програм і методів, на кшталт кулінарії створення книг із «європейської», «азіатської» кухні. Таким чином тренінги розвитку певних навичок мають бути об'єднані у більш широкий клас тренінгів, розробка яких базуватиметься на спільних принципах з використанням подібного інструментарію. В свою чергу J. P. Campbell виділив чотири групи методів, які має використовувати тренер у своїй роботі: інструкції, управлінські решітки, крос-культурні вправи та вправи на підвищення мотивації. S. I. Tannenbaum, і G. Yukl (1992) доповнили зазначені методи більш специфічними – вправами на набуття навичок, вправами на згуртування і формування команди. Загалом S. I. Tannenbaum, і G. Yukl виділили три види найбільш ефективних методів у тренінговій роботі – симуляція та ігри, відеопрезентації і поведінкове моделювання. До особистості тренера на їхню думку слід пред'являти вимоги в контексті умінь та навичок, атитюдів, очікувань і мотивації, а також міжособистісної взаємодії.

Отже, на початку 90-х років ХХ століття тренінг визнано ефективною формою навчання вмінням та навичкам, яку, однак, не можна розглядати ізолювано від інших форм діяльностей в організації чи у будь-якій іншій галузі, наприклад тренінг командоутворення не лише спрямований на згуртування колективу, а й на досягнення ширших, актуальніших для організації цілей, так само як і тренінг усвідомленого батьківства не просто навчає ефективній взаємодії батьків з дітьми, а й формує усвідомлення ролі батьківства у мінливому динамічному світі.

*Групи тренінгів сенситивності* спрямовані на розвиток самоусвідомлення людини та покращення її взаємин з іншими людьми (по суті те, що нині зветься тренінгами особистісного зростання). На відміну від психотерапевтичних груп, де подолання негативних емоційних проявів на кшталт підвищеної тривожності і депресії відбувається шляхом терапевтичних

втручання, у тренінгах сенситивності беруть участь психологічно здорові учасники, які прагнуть до самовдосконалення і набуття таких навичок як асертивність, вміння справлятися з гнівом, вирішувати конфлікти, долати емоційний дискомфорт, бути відкритими до спілкування з іншими тощо.

Розуміння тренінгів сенситивності важливо оскільки вони фокусовані на здорових індивідах, успішно соціалізованих, які, прагнуть до більшого успіху, а не подолання внутрішньоособистісних конфліктів. По суті, участь у даному тренінгу зумовлена вираженою мотивацією досягнення, а краща взаємодія з іншими передбачає чутливість до відмінностей між людьми – гендерну, мультикультурну чутливість, сенситивність до осіб із особливими потребами, з іншою сексуальною орієнтацією.

Метою тренінгів сенситивності є допомога учасникам в усвідомленні власних емоційних реакцій, розумінні групової взаємодії і відповідної модифікації власної поведінки на основі набутого досвіду. Насамперед учасники тренінгу мають оволодіти навичками розпізнавання власних емоцій тут і зараз, вмінням давати та отримувати зворотній зв'язок, використовувати тренінговий досвід у повсякденних ситуаціях, розуміти вплив своїх слів і вчинків на поведінку інших та ефективно поводитися у конфліктах.

На тренінгах сенситивності не проводяться дискусії за певною темою, психоедукація чи вирішення проблем, натомість акцентується на процесах групової взаємодії, зокрема почуттях учасників в умовах групи та обговорення цих почуттів із іншими її учасниками. Форматом тренінгів передбачено, що група складається із 7-12 осіб, які зустрічаються один раз на тиждень у певний, визначений ведучим групи час. Існують так звані тренінги-марафони, де одна зустріч триває від 12 до 24 годин, зазвичай для позначення ведучого не використовуються слова «тренер», «експерт», «вчитель», натомість віддається перевага поняттю «фасилітатор», тобто особа, яка допомагає учасникам тренінгу використовувати наявні у них ресурси для самовдосконалення, по суті акцентується на ресурсному підході, коли сила учасників не в організаторі чи у ведучому тренінгів, а у них самих. Крім того, тренінги сенситивності так само як і Т-групи є короткостроковими, передбачають 3-7 зустрічей. На відміну від них терапевтичні групи складаються з 5-15 осіб, тренер, він же психотерапевт, займає патерналістську позицію, тобто виступає експертом у вирішенні особистісних проблем учасників, а власне робота групи триває від трьох до п'яти місяців.

Загалом, тренінги сенситивності базуються на досвіді, а тому містять наступні форми роботи: дискусії без заданої теми, рольові ігри за участі усіх членів групи. Тренінгові групи зазвичай слабо структуровані, тому в процесі роботи відбувається їх структуризація, формуються міжособистісні стилі поведінки учасників, звичні способи привернути до себе увагу. Сконцентровані на собі учасники, схильні до маніпуляцій, агресивні чи занадто пасивні отримують зворотній зв'язок під впливом якого можуть змінювати свої моделі поведінки, які поширюються не лише на дану конкретну групу, а й на їх повсякденне життя в цілому.

В літературі часто зустрічається поняття «психокорекційні групи», однак Гугл академія в пошуку дає посилання лише на російськомовні та україномовні джерела, ймовірно дане поняття набуло популярності завдяки роботі К. Рудестама, оскільки практично всі автори при визначенні даного поняття посилаються на його працю «Групова психотерапія». Зазвичай цією назвою об'єднують практично усі психотерапевтичні, а часто й тренінгові групи. Ці групи орієнтовані швидше на розвиток і зростання особистості, ніж на позбавлення від розладів. Якщо не брати до уваги Т-групи, які розраховані виключно на здорових, нормальних людей, в психокорекційних групах не надається особливого значення тому, якого роду клієнтів вони обслуговують.

Згідно із G. T. Barrett-Lennard *психокорекційні групи* – це невеликі тимчасові об'єднання людей, які мають спеціально призначеного керівника, який організовує та проводить зустрічі, спрямовані на взаємне дослідження людей, отримання знань про власну особистість, її розвиток і розкриття (G. T. Barrett-Lennard, 1975). М. Лакін виділив шість процесів, які, на його думку, є спільними для всіх видів психокорекційних груп: 1) полегшують вираз емоцій; 2) створюють відчуття приналежності до колективу; 3) спонукають до саморозкриття; 4) знайомлять з новими зразками поведінки; 5) дозволяють зіставити особистісні особливості окремих членів групи; 6) сприяють розподілу відповідальності між керівником і іншими учасниками. А.М. Cohen, R.D. Smith (1976) ділять психокорекційні групи на чотири категорії: групи організаційного розвитку або вирішення проблем; групи навчання керівників і розвитку міжособистісних навичок; групи особистісного розвитку; терапевтичні групи. На практиці завдання цих чотирьох типів груп перекриваються, наприклад, багато навчальних груп за кінцевим результатом є також і терапевтичними. Кожна з перерахованих категорій дуже різноманітна: їх цілі можуть включати отримання інформації, виконання конкретних завдань, розуміння власної особистості; в них можуть заохочуватися спонтанні чи чітко визначені дії; основна роль у формулюванні групових процесів може належати керівнику або ж самим членам групи; групи можуть відрізнятися за ступенем структурованості і тривалості існування, вони можуть орієнтуватися на роботу зі здоровими людьми або на лікування осіб з серйозними емоційними розладами.

*Групи зустрічей (інкаунтер групи)* – це особливий вид групової психологічної роботи, що фокусується не стільки на груповому процесі як такому і на процесі розвитку навичок спілкування, скільки на пошуку автентичності і відкритості в міжособистісних взаєминах. Основні параметри міжособистісних взаємодій в групах зустрічей: концентрація на почуттях і переживаннях, усвідомлення самого себе, почуття відповідальності, саморозкриття, фокусування на те, що відбувається «тут і тепер».

Групи зустрічей або інкаунтер групи виникли на основі групової психотерапії і концепцій відкритої зустрічі, розроблених в 1960-х роках К. Роджерсом і У. Шутцем. Концепція відкритої зустрічі ґрунтується на ідеї інтеграції переживань і тілесних відчуттів, емоційно блокованих фрагментів особистого досвіду і завершення енергетичних циклів. Кількість учасників



варіює від декількох чоловік до декількох сотень людей. Варіантами груп зустрічей є так звані групи «Діабазіс», групи «марафону», групи Анонімних Алкоголіків і групи «оголення». На відміну від Т-груп інкаунтер-групи фокусуються не на груповому процесі або на процесі розвитку навичок міжособистісних взаємодій, а на пошуку автентичності та відкритості у відносинах з іншими. Це те, що у нас прийнято називати «групами особистісного зростання».

У групах зустрічей ведучий (фасилітатор) проявляє емпатію стосовно переживань членів групи, не використовує оціночних суджень, практикує саморозкриття, що сприяє поступовому виникненню атмосфери довіри, а тим самим свободу дослідження, усвідомлення і вираження учасниками особистісно значущих фрагментів свого особистого досвіду (думок, почуттів). Відсутні, як правило, заплановані процедури, які використовуються для того, щоб структурувати процеси групової динаміки, подолати опір учасників розкриттю особистісних установок і включити в груповий процес всіх членів групи. Повноцінне саморозкриття учасників можливо тільки після того, як група пройде через основні етапи групового процесу: знайомство; відчуття фрустрації через відсутність структури; перші спроби саморозкриття і опір цьому; опис минулих, більш безпечних подій і почуттів; відкрите вираження негативних переживань; вираз будь-яких переживань, що виникають «тут і тепер»; спроби дослідження особистісно значущих тем і прояви самоприйняття; основна зустріч (J. L. Shapiro, M. J. Diamond, 1972).

**Балінтовські групи** – це ефективний метод підвищення професійних комунікативних навичок, зниження професійного стресу і «емоційного вигорання». Нині ця технологія використовується не тільки в групах лікарів і психологів, а й в групах вчителів, соціальних працівників, поліцейських, священиків та інших фахівців, основою роботи яких є професійна комунікація. Пріоритетами в роботі балінтовських груп є безпека обговорення, аналіз і емоційна підтримка її учасників. В основі діяльності балінтовських груп лежить припущення, що в процесі роботи у фахівців галузі психічного здоров'я виникають сильні, часто складно вербалізовані почуття щодо пацієнтів, які на балінт-групах обговорюються у безоціночній атмосфері, таким чином учасники краще ідентифікують свої почуття, у них знижується рівень тривоги, підвищується рівень емпатії, і, як показали емпіричні дослідження (E. Lee & D.Kealy, 2014; M. Lustig, 2016; K. Van Roy, 2017) знижується ймовірність появи симптомів професійного вигорання.

Існують відмінності у розвитку тренінгових і терапевтичних груп. Для порівняння наведемо окреслену Б. Такманом структуру тренінгової і терапевтичної групи.

***Відмінності у структурі тренінгових і терапевтичних груп***

Компоненти групової структури	Тренінгова група	Терапевтична група
-------------------------------	------------------	--------------------

<b>1. Первинна оцінка і залежність</b>		
Мета етапу групової роботи	Розуміння учасниками моделей інтерперсональної поведінки, прийнятої у даній групі та схвалюваної лідером чи фасилітатором	Залежність від терапевта, толерантність до групи і терапевта, часто – ідеалізація терапевта, «акліматизація» у групі
Орієнтація на завдання	Усвідомлення цілей роботи групи, ключових понять (базової термінології)	Розуміння учасниками можливостей і обмежень групової терапії
Орієнтація на взаємодію	Пошук підтримки, бажання створити власний позитивний імідж	Формування раппорту з терапевтом, зниження тривоги, зумовленої участю у групі
<b>2. Внутрішньогруповий конфлікт</b>		
Мета етапу групової роботи	Вираз учасниками власної індивідуальності, визначення тем, які поляризують групу, зумовлюють агресивне ставлення учасників один до одного	Реакція «бийся або тікай» - конфлікт з терапевтом задля психологічного уникнення участі у тренінгових ситуаціях, ревності, конкуренція учасників один з одним за увагу терапевта
Орієнтація на завдання	Виражена емоційна реакція на виконання завдань: супротив вправам, спрямованим на самозміни і нейтральне ставлення до інтелектуально забарвлених завдань	Порушення правил роботи групи, саботування виконання завдань, резистентність до саморозкриття
Орієнтація на взаємодію	Нетерпимість учасників один до одного, агресивність, провокування конфліктів	Амбівалентне ставлення до терапевта, створення ситуативних підгруп, які конфліктують одна з одною
<b>3. Групова згуртованість</b>		

Мета етапу групової роботи	Досягнення гармонії у взаємодії членів групи, розуміння всіма учасниками групи цілей її діяльності	Усвідомлення себе членами даної групи, виражена агресія щодо інших терапевтичних груп
Орієнтація на завдання	Альтернативні думки приймаються без агресії, обговорюються, завдяки чому група приймає спільне рішення, яке влаштовує всіх її членів	Вирішення актуальних завдань терапевтичної роботи, отримання досвіду безумовної «батьківської» любові
Орієнтація на взаємодію	Відкритий обмін думками і емоціями	Формування ми-ідентичності, група стає схожою на родину з міцними кордонами
<b>4. Функціонально рольовий зв'язок</b>		
Мета етапу групової роботи	Група стає інструментом вирішення проблем, кожен член групи ефективно виконує свою роль	Досягнення терапевтичного інсайту
Орієнтація на завдання	Поява конкретних рішень, результатів роботи групи, конструктивні самозміни	Група стає інтегративно-креативним соціальним інструментом вирішення людиною своїх внутрішньоособистісних проблем
Орієнтація на взаємодію	Ефективні, так, що базуються на функціональних ролях, стосунки між членами групи	Атмосфера підтримки, товаришкості, свободи самовиразу в групі

Зазначимо, що терапевтичні групи рідко досягають четвертого етапу свого розвитку, оскільки терапевтичний інсайт виникає лише у 1-3 учасників групи, натомість тренінгові групи зазвичай успішно функціонують і на четвертому етапі (Tuckman, 1965). Таким чином, Т-групи і групова терапія виникли з різних джерел, і протягом багатьох років ці дві дисципліни, кожна з яких породжує власну теорію і техніку, продовжували існувати як паралельні напрямки знань, навіть незважаючи на те, що деякі визнані фахівці об'єднували ці галузі і в різних

ситуаціях вели разом терапевтичні і Т-групи. При цьому Т-групи зберігали продовжували ототожнювати себе зі сферами соціальної психології, освіти, організаційних наук та промислового управління, жодним чином не стосуючись сфери психічного здоров'я, відповідно вважалося, що Т-групи відвідують психічно здорові особи, а терапевтичні – такі, що мають психічні розлади – від незначних невротичних до глибоких психозів.

**Соціально-психологічний тренінг** (СПТ) – активний груповий метод, спрямований на вдосконалення та розвиток установок, навичок і знань міжособистісного спілкування. Іншими словами, соціально-психологічний тренінг – це засіб розвитку компетентності у спілкуванні. Метод «соціально-психологічного тренінгу» був розроблений у 50-ті роки ХХ століття в Лейпцігському і Йенському університетах в Німеччині під керівництвом М. Форверга. Його основою стали рольові ігри з елементами драматизації. Базуючись на численних своїх дослідженнях, М. Форверг зробив висновок про ефективний вплив СПТ на підвищення інтерперсональної компетентності за рахунок інтеріоризації змінених настановлень особистості та їх переносу на професійну діяльність. Підвищений інтерес до методів активного соціального навчання, таких як ділові та організаційно-управлінські гри, методи дискусійних груп, методи групової психологічної корекції, зумовлений діалектикою соціального розвитку тих часів, зокрема інтенсифікацією соціальних зв'язків особистості, розширенням поля її спілкування, яке стало більш різноманітним і напруженим. Відповідно, актуалізуються підвищені вимоги до культури спілкування, уміння швидко і адекватно орієнтуватися у різних міжособистісних ситуаціях. На розв'язання цих завдань й спрямовані різні форми соціально-психологічного тренінгу, що займають важливе місце серед методів активного соціального навчання. Г.О. Ковальов одним із перших звернувся до прикладної соціальної психології, апробувавши різні види тренінгу з метою корекції психологічних характеристик суб'єктів спілкування. Розробки з цієї проблеми він узагальнив у кандидатській дисертації (1980 р.). У наступні роки вчений досліджував проблеми психологічного впливу, вивчав їх види, об'єктивні і суб'єктивні чинники, що визначають їхні основні параметри, розробив технологію організації різноякісних впливів зі заздалегідь запланованим результатом. За підсумками проведених досліджень в 1991 р. Г.О. Ковальов захистив докторську дисертацію: «Психологічний вплив: теорія, методологія, практика». Він виділив три основних напрямки вивчення предмета психології впливів, що визначили розробку типології основних стратегій психологічного впливу: "імперативну", "маніпулятивну" і "розвиваючу". Це так звані об'єктна або реактивна парадигма (психіка як пасивний об'єкт впливів), суб'єктна або акціональна парадигма (особистість впливає на інформацію, яку отримує із зовні) і суб'єкт-суб'єктна чи діалогічна парадигма (психіка є активною, відкритою, інтегрованою системою, яка взаємодіє із іншими таким ж відкритими системами). У процесі взаємодії з довкіллям, людина відчуває (і сама реалізує) безперервні, пов'язані між собою впливи: екологічні (індивід), соціальні (особистість), культурологічні (суб'єкт) і автовпливи (індивідуальність).

Максимально позитивним психологічним ефектом (виховним, психокорекційним, особистісно-розвивальним) є впливи, реалізовані в процесі взаємодії систем "відкритого" типу (міжособистісне спілкування на рівні діалогу). Навпаки, мінімальними можливостями в аспекті розвитку систем (або навіть деструктивним потенціалом) володіє організація впливів в системах "закритого" типу ("монологічні" форми міжособистісних контактів). Окрему увагу Г.О. Ковальов приділяв дослідженню педагогічних впливів, зокрема акцентував увагу на творчому характері педагогічного спілкування, що реалізується в процесі пізнання педагогом особистості учня; в організації безпосередньої взаємодії і впливу на дитину; в управлінні власною поведінкою педагога-вихователя; у виборі засобів педагогічного впливу. Л.А. Петровська підкреслює, що зазвичай тренінг виконує лише роль поштовху до початку особистісних змін, тобто не охоплює весь процес зміни в цілому, а стосується лише його початкової стадії. Внутрішня робота по реалізації завдання на особистісних смисл і отримання підтримки процесу від зовнішнього середовища найчастіше переважно або й повністю відбуваються за межами тренінгу, у галузі післягрупового повсякденного життя учасників. Звідси, можна стверджувати, що жодним тренінгом неможливо відмінити чи замінити реальне життя як галузь розвитку та зміни особистості. Практично усі форми соціально-психологічного тренінгу, як зазначає Л.А. Петровська, спрямовані на розвиток в учасників міжособистісної сенситивності, емпатії, підвищення точності міжособистісного сприймання.

### МЕТА АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТРЕНІНГІВ

У табл. наведено результати мета-аналізу визначення тренінгів та їх ефективності.

Автори	Тема дослідження	Ключові аспекти
Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003)	Організаційний тренінг	Загальна ефективність тренінгу та його критерії: навчальний (скільки інформації учасник отримав на тренінгу), поведінковий (як змінилася робота людини після тренінгу) і результативний (яку користь організації принесла участь правника у тренінгу)
Burke, M. J., & Day, R. R. (1986)	Управлінський тренінг	Суб'єктивний критерій засвоєння знань на тренінгу; об'єктивний критерій засвоєння знань на тренінгу; суб'єктивний критерій поведінкових змін після тренінгу; об'єктивний критерій поведінкових змін після тренінгу



Collins, D. B., & Holton III, E. F. (2004)	Тренінг управлінського лідерства	Посттренінговий контроль за критеріями – об'єктивно отриманих знань, об'єктивної зміни поведінки, суб'єктивного благополуччя та загального впливу на організацію
Keith, N., & Frese, M. (2008)	Тренінг управлінських помилок	Застосування отриманих на тренінгу знань двома шляхами – аналогічним (як показано на тренінгу) та адаптивним (із адаптацією до реальної ситуації)
Salas, E., Nichols, D. R., & Driskell, J. E. (2007)	Тренінг командоутворення	Крос-тренінг (учасники команди міняються ролями для кращого розуміння ролі кожного в роботі команди). Адаптаційний тренінг (учасники вчаться координувати роботу команди та ефективно спілкуватися з учасниками різних щаблів). Тренінг самокорекції (учасники оволодівають навичками командних проблем та пошуку ефективних їх рішень). Критеріями ефективності тренінгу при цьому є об'єктивний (покращення роботи команди) і суб'єктивний (покращення психологічного благополуччя учасників команди)
Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., & Halpin, S. M. (2008)	Тренінг формування мультидисциплінарної команди	Результати тренінгу відображаються у зміні установок, виконання діяльності та набутті знань. Для ефективного тренінгу важливий періодичний моніторинг, ефективний лідер, ефективна комунікація та організаційна підтримка
Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005)	Тренінг моделювання поведінки	Результати тренінгу позначаються на формуванні декларативних і процедурних знань, зміни атитюдів, внутрішньогруповій продуктивності і кліматі в колективі

У всіх описаних вище тренінгах (1970-2017 роки) використовувалися наступні форми роботи: лекції, дискусії, поведінкове моделювання, рольові ігри, командоуворення, метод кейсів, аудіовізуальні методи. М. J. Burke і R. R. Day довели, що поведінкове моделювання, лекції разом із груповими дискусіями та

рольві ігри навіть на мінімальному рівні завжди підвищують показники суб'єктивного критерію засвоєння учасниками знань, отриманих на тренінгу; натомість показники об'єктивного критерію засвоєння знань підвищуються лише завдяки лекціям та дискусіям. Крім того, дослідниками доведено і ефективність лекцій із груповими дискусіями у зміні поведінки учасників після тренінгу, її об'єктивних і суб'єктивних критеріїв. Це значною мірою спростовує поширену думку, що лекції є застарілою формою групової роботи та недоцільною у використанні на тренінгах.

Як зазначали N. Keith, M. Frese, будь-які форми роботи, що застосовуються на тренінгу неефективні без самомоніторингу та комунікації, тобто людина повинна фіксувати у себе виконання (чи невиконання) певних завдань, свої типові помилки чи навпаки, переваги, обговорювати їх з колегами і спільно шукати найоптимальніші шляхи підвищення ефективності виконання діяльності. Це можна проілюструвати на прикладі командної роботи у катанні на ковзанах: є два, схожі між собою види стрибків – фліп та лутц, які виконуються із різних ребер ковзанів, у Лізи Т. стрибок лутц був досконалим, а фліп – із неправильного ребра, однак неправильне ребро виявлялося лише у стрибках в каскадах, сольний стрибок із заходу з так званих трійок був ідеальним; після того як Ліза Т. шляхом самомоніторингу зрозуміла, коли саме і за яких кроків їй зручно стрибати фліп, після обговорень із тренерами було прийнято рішення про заміну фліпа в каскаді на сольний, а до лутца додано інший стрибок – тулуп. Відповідно, самопостереження разом із наступним обговоренням сприяють ефективному засвоєнню знань і навичок, у тому числі передбачених тренінговими програмами. Це підтверджує й думку E. Salas з колегами про те, що тренінг (й загалом будь-яке навчання) не може бути ефективним без організаційної підтримки, тобто потрібно не лише навчити людину, а й створити для неї умови, в яких вона могла б продемонструвати отримані знання та набуті вміння.

## **АДМІНІСТРАТИВНИЙ КОУЧІНГ В ОСВІТІ**

Перспективним напрямком діяльності тренінгових форм роботи є саме адміністративний коучінг, який бере початок від традиційних Т-груп і містить чимало елементів соціально-психологічних тренінгів. Адміністративний коучінг був запропонований як втручання, спрямоване на те, щоб допомогти керівникам покращити їх результативність і, як наслідок, ефективність роботи всієї організації (R. R. Kilburg). Зазначимо, що коучінг розглядався насамперед як техніка, яку менеджери могли використовувати для виправлення недоліків у виконанні завдань працівників, але згодом його стали вважати засобом фасилітації навчання та продуктивності діяльності.

У літературі з менеджменту D. C. Feldman виділив три ключові елементи в системі адміністративного коучінгу: (а) консультації віч-на-віч з питань, пов'язаних з роботою; (б) використання 360-градусного зворотного зв'язку про

сильні та слабкі сторони керівників; (в) спрямованість на підвищення ефективності керівників на їх нинішніх посадах. Аналізуючи психологічну літературу, незрозуміло, коли саме вперше було використано адміністративний коучінг, припускається, що перші заняття проводилися наприкінці 1980-х років задля того, аби знизити негативну налаштованість очільників бізнесових структур до різних форм психологічної підтримки і тренінгів зокрема. L. L. Tobias стверджував, що за своєю суттю адміністративний коучінг тих часів нічим не відрізнявся від традиційних Т-груп, тобто був одним із різновидів розвиткового консультування. R. Kilburg наголошував, що протягом останнього десятиліття консультації вищого керівництва бізнес-організацій, все частіше називають адміністративним коучінгом. Він заявив, що консультанти, отримавши доступ до лідерів організацій, вирішили не гаяти часу та проводити короткострокові психологічні втручання без глибокого аналізу внутрішнього світу клієнтів, тим самим виправляючи помилки популярної на той час, але неефективної терапії на робочому місці. На думку W. Q. Judge, J. Cowell, широке схвалення коуч-менеджменту керівництвом консалтингових фірм розпочалося приблизно в 1990 році, хоча окремі подібні заняття проводилися і раніше. Так, за свідченнями організаційного психолога M. Harris адміністративний коучінг пройшов через три етапи свого становлення. Так перший етап відбулася між 1950 і 1979 роками, коли декілька фахівців використовували поєднання організаційного розвитку та психологічних прийомів у роботі з керівниками. На другому етапі (1980–1994 рр.) відбулася систематизація накопиченого досвіду і розпочалася стандартизація послуг у даній галузі. Нині триває третій етап, коли спостерігається збільшення кількості публікацій (як наукових, так і популярних) та створення професійних коучінгових спільнот, також наявний попит на коучінгові послуги у різних професійних напрямках.

Проаналізувавши літературу з питань адміністративного коучінгу ми виділили шість детально висвітлених у ній тем: (а) визначення та стандарти, (б) мета, (в) методи та методології, (г) порівняння з консультуванням та терапією, (д) повноваження тренерів, їх професійна підготовка та (е) особливості отримувачів коучінгових послуг. В рамках кожної теми інтегровані психологічні, тренінгові та розвивальні аспекти, розглянемо їх детальніше.

*Визначення та стандарти.* На думку низки авторів, адміністративний коучінг як окреме втручання залишається погано визначеним та регульованим (L. E. Brotman), найбільш поширеним визначенням вважається наступне: адміністративний коучінг – це допомагаючі стосунки, яка складається між клієнтом, який має управлінські повноваження та авторитет в організації, і консультантом, який використовує широкий спектр поведінкових прийомів і методів, щоб допомогти клієнту досягти взаємовизначеного набору цілей для підвищення його професійної діяльності та особистого задоволення і, отже, для підвищення ефективності організації клієнта в рамках офіційно визначеної тренерської угоди (R. R. Kilburg). Серед додаткових визначень адміністративного коучінгу, особливо слід відмітити ті, які акцентують на особистісному розвитку управлінців, оскільки на заняттях пропрацьовуються не

лише міжособистісні проблеми, а й внутрішньособистісні. Стандартами передбачено тривалість сесій – від 2-3 місяців до 1 року, шість складових коучінгової програми: побудова відносин, оцінка, зворотній зв'язок, планування, впровадження, а також оцінка та подальший контроль. Ці етапи узгоджуються з іншими тренінговими і навчальними моделями.

Цілі. Існує низка причин для більш широкого використання адміністративного коучінгу, включаючи той факт, що інші високопродуктивні особи – спортсмени, виконавці та публічні спікери – використовували коучінг як засіб для покращення їхньої ефективності. До інших причин розширеного використання коучінгу відносяться швидко мінлива глобальна економіка, що потребує подальшого розвитку, відсутність можливостей, що надаються керівникам для зростання, усвідомлення бізнесом того, що слабе керівництво може призвести до банкрутства, і визнання того, що міжособистісні навички є ключовими для людини і компанії в цілому. Звернувшись до адміністративного коуча, керівники отримують нові знання, нові навички, яких неможливо здобути просто читаючи літературу із менеджменту. Крім того, більшість керівників настільки впевнені у собі, що розцінюють звернення до психолога як прояв слабкості, натомість звернення до коуча навпаки, демонструє їх зацікавленість у саморозвитку та розвитку організації. Відповідно, метою адміністративного коучінгу є надання зворотного зв'язку керівництву про його поведінку та вплив, який воно має на інших як всередині організації, так і поза нею. Враховуючи такий тип зворотного зв'язку, керівники підвищують свої самооцінку, впевненість в управлінських рішеннях, покращують комунікацію з колегами та підлеглими, що, в свою чергу, зумовлює підвищення продуктивності та прибутку, поліпшення соціально-психологічного клімату в організації.

Методи і методології. Існує чимало методологічних моделей, на яких базується адміністративний коучінг, найвідомішими серед яких є R. R. Kilburg (1996), J. Waclawski, A. H. Church (1999), R. C. Diedrich (1996), J. T. Richard (1999). Їх всіх об'єднує спільна стратегія ведення коучінг-сесій та обов'язкове використання зворотнього зв'язку, що також робить їх подібними до психологічного індивідуального та групового консультування.

#### **Методологічні підходи до адміністративного коучінгу**

Підхід	Фокус	Втручання	Критерії оцінки
Психодинамічний	Неусвідомлені і думки та внутрішні психологічні стани	Психоаналіз, вивчення психологічних захистів, трансферу, контрансферу, сімейної динаміки	Краще усвідомлення своїх думок, почуттів і поведінкових патернів
Поведінковий	Патерни поведінки клієнта	Бігевіористичні принципи, підкріплення – позитивне і негативне	Краще розуміння мотивів поведінки, її зміна у напрямку

			ефективної адаптації
Особистісно-орієнтований	Я-концепція	Створення довірчих, емпатичних терапевтичних стосунків	Особистісне зростання
Когнітивно-поведінковий	Когнітивні патерни	Корекція ірраціональних думок	Нові когнітивні патерни, краще самопочуття та адаптивна поведінка
Системно-орієнтований	Індивідуальні, групові і організаційні впливи на поведінку	Збір інформації та її аналіз про міжособистісну взаємодію клієнта, його соціальні ролі та поведінку у міжгрупових стосунках, зміна поведінки в організації	Покращення продуктивності діяльності, ефективна комунікація в рамках організації та за її межами

Відмінність від консультування та психотерапії. Через стурбованість тим, що методи адміністративного коучінгу занадто тісно відображають практику консультування чи психотерапії, їх відмінності неодноразово визначалися різними дослідниками. Так, адміністративний коучінг відбувається на робочому місці з метою покращення міжособистісних навичок керівника та в кінцевому підсумку ефективності його діяльності, тобто дане втручання більше орієнтоване на проблеми, ніж терапія, і відбувається в більш широкому спектрі контекстів – включаючи сеанси віч-на-віч, зустрічі з іншими людьми, сеанси спостереження, по телефону та електронною поштою – і в різних місцях подалі від роботи. Сеанси коучінгу можуть тривати від декількох хвилин до декількох годин, тоді як терапія зазвичай проходить через інтервал 45–50 хв. Крім того, на відміну від консультування або психотерапії, дані збираються з багатьох джерел, включаючи окремих керівників, їх керівників, колег, підлеглих та членів сім'ї. Інші відмінності включають можливість бути більш директивним та розглядати відносини між керівництвом та тренером як більш колегіальні, тому що потреба у саморозкритті учасників коуч-сесій може бути не такою великою, як для консультування клієнтів. Звідси, хоча принципи консультативної терапії застосовуються у коучінгу, втім глибина аналізу тут значно менша, ніж у психотерапії. Існують й відмінності у професійній підготовці психологів-консультантів, психотерапевтів і коучів, та адміністративний тренер повинен розуміти не лише психологічну динаміку та розвиток дорослих, але й бізнес, управління та політичні питання. Таким чином ефективність психотерапії



перевіряється висловлюваннями клієнтів про покращення їх самопочуття, а коучінгу – розглядається з точки зору ефективності роботи керівництва та бізнесу. Втім, й натепер межі психологічного консультування та адміністративного коучінгу не є чітко визначеними.

Окрім консультування адміністративний коучінг має діадичний зв'язок із іншими, спорідненими галузями. *Радник* – це особа, яка ділиться своїми діловими можливостями або функціональним досвідом з керівниками, щоб допомогти їм у плануванні або здійсненні конкретних організаційних дій. Консультаційні відносини, як правило, зосереджуються на стратегічних або оперативних питаннях організації, наприклад, на тому, як керувати компанією в умовах кризи. Натомість коуч не бере на себе роль технічного експерта та не надає рекомендацій щодо конкретних бізнес-ініціатив. *Професійне консультування (профорієнтація)* використовується для того, щоб допомогти людям оцінити свої сильні та слабкі сторони з метою пошуку потрібної їм роботи на зовнішньому ринку праці. З іншого боку, адміністративний коучінг зосереджується на допомозі керівникам покращити свою роботу на поточній роботі. Крім того, профорієнтація передбачає всебічну оцінку переваг роботи, цінностей, інтересів та проблем особистого життя керівників, водночас коучінг фокусується виключно на робочих навичках та навичках управлінців. Таким чином, профорієнтація, як правило, включає оцінку можливостей роботи як поза, так і поза поточною організацією, тоді як головна мета керівництва менеджерами вищої ланки – підвищити ефективність особистості в поточній організації. *Наставник (ментор)*, як правило, відноситься до старшого, більш досвідченого працівника, який допомагає молодшому, менш досвідченому працівнику розібратися у своїй ролі в організації. Наставницькі відносини, як правило, ініціюються неофіційно шляхом взаємного залучення і можуть тривати до 5 років; часто ці відносини переростають у колегіальні стосунки після того, як протеже став успішним у своїй галузі. Ефективні наставницькі відносини характеризуються високим рівнем кар'єрного розвитку, соціальної підтримки та ефективного моделювання ролей і, як правило, найбільш інтенсивні на ранніх етапах кар'єри. Навпаки, адміністративний коучінг, як правило, коротший за тривалістю (зазвичай, 6-18 місяців) і формально стискається, а не неформально розвивається. Більше того, наставники часто є членами однієї організації, а коучі – зазвичай є сторонніми, незалежними, залученими фахівцями. Коучінг не вимагає розвитку тісних, особистих зв'язків; взаємодія між тренерами та керівниками, як правило, має більш формальний та структурований характер, він властивий у середній, а не ранній кар'єрі. *Терапію* проводять ліцензовані психологи, які займаються емоційними та поведінковими проблемами, метою ж коучів є зміна поведінки у короткостроковий період, а не емоційний стан у довгостроковій перспективі. Крім того, тривалість терапевтичних відносин залежить від прогресу клієнта в роботі над проблемами, водночас, у коучінгу часові межі та цілі чітко визначені і завжди є короткостроковими.

*Повноваження адміністративних коучів.* Четвертий пункт, який часто обговорюється в літературі про коучінг, стосується загалом кваліфікації

фахівців, які надають ці послуги. Нині професіонали у галузі бізнесу, викладання, права та спорту претендують на роль адміністративних коучів, частково це є наслідком підвищеного попиту на коучінг керівних кадрів, втім існує занепокоєння щодо некваліфікованих фахівців, які попри власні амбіції на практиці не можуть надати жодних послуг й часто своїми діями наносять шкоду своїм клієнтам. Щодо кваліфікації, натепер є дві окремі, але пов'язані між собою позиції, представлені в психологічній літературі. Перша – це переконання, що психологи вже володіють великою кількістю навичок, необхідних для надання адміністративного коучінгу, і тому є найбільш кваліфікованими постачальниками послуг. Ці вміння включають здатність дотримуватися конфіденційності та підтримувати високоінтенсивні відносини зі своїми клієнтами, відповідно – найкращі адміністративні коучі – це психологи у тому випадку, коли зміна поведінки є бажаним результатом. Крім того, психологи володіють психодіагностикою, розуміють когнітивні стилі клієнтів, їх мотивацію, атитюди та знаються на лідерських якостях. Було визначено низку навичок психологів, достатніх для того аби вважатися ефективними коучами: вміння слухати, співпереживати, надавати зворотній зв'язок, створювати сценарії, кидати виклики собі та підвищувати мотивацію інших. Наявність психоаналітичних знань (якими володіють деякі, але не всі психологи) значно покращує можливі результати коучінгу. Друга позиція полягає в тому, щоб стати ефективним коучем, психолог повинен пройти додаткову підготовку із менеджменту, розумітися на питаннях бізнесу, мікро та макроекономіки. Знову таки підкреслюється, що коуч має сам бути ефективним лідером і добре знати як розвивати лідерські якості в інших. L. Thach, T. Heinselman запропонували обирати коучів, які мають попередній досвід керівництва та досвід оцінювання персоналу, знають корпоративні середовища та процеси розвитку в організаціях, а також здатні бути конфронтаційними, але суппортивними (вміти підтримувати), зберігаючи при цьому конфіденційність.

Одержувачі послуг. Споживачі адміністративного коучінгу – це керівники, які мають потребу у самовдосконаленні та підвищенні ефективності діяльності їх організацій, переважно варіюються від керівників середньої ланки до генеральних директорів або претендентів на посаду генерального директора, зазвичай вони цінують свою компанію, є професіоналами у своїй галузі і тому є високомотивованими учасниками тренінгів і коуч-сесій. Ці клієнти, як правило, шукають способів удосконалити та вдосконалити свої навички, щоб продовжувати займати свої посади чи мати можливість кар'єрного зростання.

Окрему увагу слід приділити ефективності адміністративного коучінгу, його основним очікуваним результатом є зміни в управлінській поведінці, імовірно, підвищення організаційної ефективності. Однак емпіричне дослідження результатів адміністративного коучінгу показало, що менше 10% організацій вимірюють його вплив, а оцінки, які тренери отримують від своїх клієнтів, мають переважно суб'єктивний характер і не є емпірично обґрунтованими показниками фактичної ефективності тренерів, понад 70% коучів ніколи не звертаються за зворотнім зв'язком до своїх клієнтів. Навіть

відома модель оцінки ефективності навчання Д. Киркпатріка практично ніколи на практиці коучінгу не використовується, хоча у тренінговій роботі вже довела свою доцільність.

По суті, адміністративний коучінг – це верхівка бізнес-коучінгу. Бізнес-коучі навчають людей справлятися з професійними проблемами, вони часто працюють з менеджерами в компанії, і можуть навчати цілі команди. Наприклад, у керівника можуть бути труднощі з іншими керівниками, або директору потрібно більш чітко уявлення про цінності, про цілі і завдання бізнесу, або коучінгу потребує і вся команда, щоб її робота стала більш продуктивною. Коучінг зосереджений на окремих людях, а не на всій системі бізнесу, але побічно впливає і на сам бізнес, покращуючи його результати. Бізнес-коучінг також служить найкращим доповненням до будь-якого типу консультування або тренінгу. Без коучінгу і тренінгу, і консультування – часто порожня витрата грошей, оскільки інерція системи поверне все на колишній рівень, хоча опір змінам неминучий: бізнес повинен бути стабільним, інакше він впаде, тому-то він і чинить опір змінам – будь-яким, включаючи і ті, до яких прагнуть керівники організацій. Часто бізнес-коучінг непомітно переходить в лайф-коучінг, тому що неможливо відокремити роботу від решти життя, адже нерідко неефективність діяльності людини зумовлена проблемами не на роботі, а в особистому житті.

## **ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ**

Інтерес до розгляду комунікації з теоретико-пізнавальної точки зору пов'язаний, передусім, із надмірною багатозначністю, а також з дисциплінарною неузгодженістю власне поняття спілкування. Здається, немає жодної гуманітарної дисципліни, що не вивчала б комунікацію. Історія, економіка, лінгвістика, соціологія, літературознавство, соціальна психологія та соціальна філософія, етика і естетика, філософія мови і логіка, - всі ці дисципліни пропонують власні реконструкції та формалізації людського спілкування. Комунікація є найголовнішим соціальним механізмом, формою, яка зумовлює соціальну взаємодію; першопринципом і рушійною силою соціального порядку і соціальної реальності. Там, де є комунікативні процеси, там є простір соціальної реальності. Можна сказати, що соціальна реальність формується під впливом людини і набуває певних характерних рис. Індивід, будучи частиною комунікативної системи, отримує від неї зворотний відгук: зі зміною комунікативного середовища, змінюються й спілкування людей між собою, комунікація набуває нових сенсів. Створенню сприятливих умов для розвитку особистості сприяє реалізація в практиці педагогічного спілкування ідеї взаємної відкритості суб'єктів педагогічного процесу, звернення до їх почуттів і переживань, створення основ для взаєморозуміння між ними, для прояву творчості, свободи вибору і внутрішньої творчої активності.

Комунікація, що розглядається одночасно як процес і результат, причина і наслідок, умова і даність, пронизує собою всі сфери реальності, створеної людиною, тобто, комунікація є першопричиною існування світу і людини в світі

і в самому собі. При такому розумінні комунікації можна виділити шість основних її ознак:

1. Комунікація – це процес, можливий лише за наявності двох сторін, які взаємодіють одна з одною.

2. Комунікація як результат характеризується тими ж основними параметрами, що необхідні для комунікації як процесу (дві сторони процесу / результату, хоча б один загальний варіант інформаційного коду, основна інтенція, що запускає процес і призводить до результату).

3. Інтенція, що формується ще на докомунікаційному рівні, на думку О.Г. Луговської, являє собою різницю потенціалів сторін комунікативного процесу – інтенція виникає як результат невідповідності сторін одна одній, прагнення до єднання.

4. Комунікація починається не і не закінчується, вона існує доти, поки є та сама різниця потенціалів між сторонами процесу, яка, в свою чергу, існує поки є дві сторони, що забезпечують перебіг процесу.

5. Кількість отриманої та прийнятої сторонами інформації неоднакова. Існує незліченна кількість варіантів коду, який береться за основу при обміні інформацією. Сукупність варіантів коду, використовуваних однією стороною, ніколи не збігається із сукупністю варіантів коду, які використовуються іншою стороною. В іншому випадку порушується паритетність комунікації.

6. У міру перебігу процесу обміну інформацією, відбувається і своєрідне навчання: код (варіант коду), прийнятий в якості основного для здійснення комунікації, поступово приростає співвідносними з ним елементами інших кодів (варіантів), наявних у двох сторін комунікативного процесу. В результаті чого початковий код трансформується доти, поки значення його трансформацій, прийняті обома сторонами комунікації, не зрівнюються. Інформація одночасно виражена в коді і не виражена по суті, так як потенційна послідовність елементів коду різна в кожний момент існування інформації.

У повсякденній свідомості зі словом «спілкування» пов'язані три групи значень: 1) об'єднання, створення спільності, цілісності («хороша компанія, друзі»); 2) передача повідомлень, обмін інформацією («розмовляти, говорити»); 3) зустрічний рух, взаємопроникнення, що нерідко носить таємний або інтимний характер («глибоко розуміти один одного»). Рос. «общение» у тлумачних словниках С.Ожегова та Т.Єфремова визначається як ділові та дружні зв'язки, а у словнику синонімів, дотичними до нього вважаються бесіда, діалог, комунікація, зв'язок, взаємодія; дружба; контакт, зіткнення, зносини, якшанье, взаємозв'язок, повідомлення. Слово «общительный» в сучасній російській мові означає: такий, що легко входить в спілкування, чи в зносини з людьми, людина не замкнута, схильна підтримувати живе спілкування з оточуючими. Це ж значення відбивається і в похідному іменнику: «общительность» (укр. Товарииськість) - схильність до спілкування з людьми, балакучість. Власне «общение» походить зі старослов'янської «общитися». Очевидно, слово «общение» не входило в загальнолітературний активний словник XVIII ст. і не було включено в лексичну норму російської літературної мови кінця XVIII ст.

Воно залишалося за межами живих літературних стилів і в першій третині XIX ст. У словнику 1847 р слово «общатися» кваліфікується як «церковне», застаріле і визначається так: ділитися; робити учасником. У словнику В. І. Даля знаходиться таке пояснення цього слова: «Общать, общить что чему»- долучати, з'єднувати, змішувати; рахувати разом, заодно, у ньому містяться три церковнослов'янських значення, які вказані в словниках Академії Російської: 1) Спільнота; 2) Подаяння. 3) Причастя. Тобто - це старослов'янізм, що слугував для передачі грецьк. *κοινωνία* и лат. *communio*. Сучасного літературного значення слово «общительный» набуло у 30-40-х рр. XIX ст.<sup>1</sup>.

Зазначимо, що грецьке «κοινωνία» перекладається як «суспільство» - народ, який живе в одному місці або в історичний період, давня кооперативна група, учасники якої розробили організовані моделі *взаємодії*<sup>2</sup>. Латинське «communio» перекладається як «причастя, співучасть» та використовується для позначення різновиду богослужіння<sup>3</sup>. Натепер широковживане поняття «комунікація» походить саме від латинського «communio», «communicare» (ділити один з одним), а в XV столітті утверджується в англійській мові. Індоевропейський корінь *tim* вказує на значення чогось спільного, спільність сенсу слова або поведінки. Латинське *timus* має значення публічних виплат за заслуги (вказує на дари, данину, на ритуали шанування мертвих). У германських мовах від цього кореня утворюються відповідні сучасні форми *meaning* (англ.), *Meinung, gemein* (нім.). У латинській мові слово «communicatio» спочатку не було позначенням символічного процесу, трансляції символів або смислів від одного до іншого, однак не використовувалося й у сенсу діалогу, скоріше, вживалося у контексті наголосу на риторичному прийомі, що полягає у зверненні до гіпотетичних міркувань фактично не присутніх опонентів або публіки. Крім того, існував й інший не-діалогічний зміст: «communication» позначало релігійне таїнство причастя, але не було якимось посланням, а засвідчувало приналежність до релігійної громади, без конкретної комунікативного відповіді.

В українській мові слово «спілкування» є полонізмом від «spolecz» - «сполуч» (пара, чета), яке у свою чергу походить від німецького «folk» - «народ». За іншим визначенням, «спілкування» є калькою з російської, де «общество, общность» перекладаються як спілка. Обидві версії виглядають досить правдоподібно, оскільки у словнику Грінченка (кінець XIX — початок XX ст.) спілкування тлумачиться як «сношеніе, общеніе»<sup>4</sup>.

Англійським еквівалентами дієслова «спілкуватися» є *communication* (ділове спілкування – «communication in business»), безпосереднє спілкування – «face-to-face communication»), *contact* (звести спілкування до мінімуму – «to limit contact»), спілкування з природою – «contact with nature», особисте спілкування

<sup>1</sup> <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=obshitelnij>

<sup>2</sup> <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1>

<sup>3</sup> <https://ru.wiktionary.org/wiki/communio>

<sup>4</sup> [http://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/55885-spilkuvannja.html#show\\_point](http://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/55885-spilkuvannja.html#show_point)

– «personal contact»), *communion* (спілкування з друзями – «communion with one's fellows»), *intercourse* (письмове спілкування – «epistolary intercourse»), *association* (спілкування близьких людей – «close association»), крім того усталеними виразами в англійській мові є *informal socializing* (неформальне спілкування), *clubby bonhomie* (дружнє спілкування), словом «*conversation*» зазвичай позначають розмову, бесіду. Ці особливості перекладу слід враховувати при пошуку англомовних джерел зокрема із психології спілкування.

Щодо визначень поняття «спілкування» у психологічних словниках та енциклопедіях, то зазвичай вони подібні, наведено лише деякі з них. Так, у великому психологічному словнику за редакцією Б. Мецєрякова і В. Зінченко<sup>5</sup>, **спілкування** визначається як взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального і / або афективно-оціночного характеру. Зазвичай спілкування включено в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення і контроль їх діяльності. Водночас спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Задоволення цієї потреби насамперед пов'язане із виникненням почуття радості, тому прагнення до спілкування нерідко посідає вагоме місце серед мотивів, які спонукають людей до спільної практичної діяльності. Автори словника окремо виділяють спілкування педагогічне. **Педагогічне спілкування** – це професійне спілкування окремого педагога або групи педагогів (педколективу) з учнями як в урочний, так і в позаурочний час; це спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих або ефективно засвоєння програми, або розвиток особистості учня, або і те й інше разом. У радянський психолого-педагогічний тезаурус поняття практично одночасно введено наприкінці 1970-х рр. В. Кан-Каліком і А.Леонтьєвим.

Структура професійного педагогічного спілкування включає низку стадій:

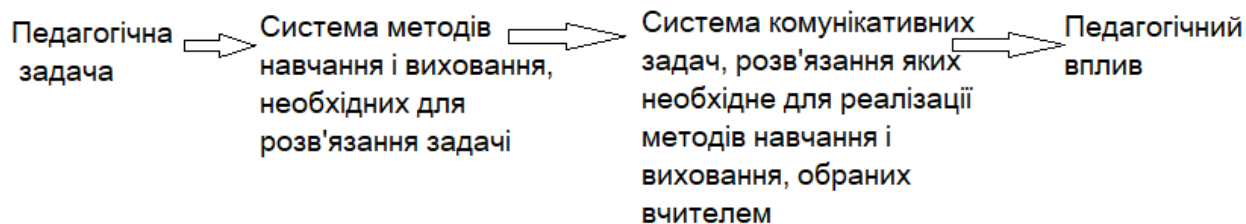
- 1) орієнтування в умовах спілкування, усвідомлення педагогом свого стилю комунікації з аудиторією, відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування у даному колективі, уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах, створення позитивної атмосфери;
- 2) залучення до себе уваги об'єкта педагогічного спілкування, де особливого значення набувають мовленнєві характеристики комунікативної діяльності;
- 3) своєрідний пошуковий етап: відбувається, швидко коригування та остаточне уточнення прийомів педагогічного спілкування;
- 4) вербальне педагогічне спілкування: вербальні здібності вчителя: виразне яскраве мовлення, що може викликати яскраві образи у слухачів;
- 5) зворотний зв'язок – змістовний і емоційний.

---

<sup>5</sup> <http://skshi8v11.org.ru/wp-content/uploads/2014/04.pdf>



Процес педагогічного спілкування відповідно є системою комунікативних завдань, де можна виділити наступні етапи їх розв'язання: аналіз ситуації; перегляд варіантів і вибір з них оптимального; комунікативна взаємодія; аналіз отриманих результатів.



### Процес педагогічного спілкування

Конкретизоване в педагогічній діяльності, спілкування, таким чином, виступаючи і як процес вирішення педагогом безлічі комунікативних завдань, і як його результат, є професійно творчою категорією. У процесі спілкування з дітьми педагог здійснює психологічний і комунікативний пошук, пов'язаний з пізнанням індивідуальної своєрідності іншої особистості (вихованця), і вибір відповідно до цього своєрідністю специфічного репертуару виховних доцільних впливів щодо даної дитини. Необхідність постійного розв'язання педагогом комунікативних завдань - як відображення завдань педагогічних - в свою чергу, надає комунікативній структурі педагогічної діяльності яскраво виражений евристичний характер.

*Тренінг професійного педагогічного спілкування* це система вправ, спрямованих на оволодіння основами професійного спілкування, що складається із двох циклів: 1) включає в себе два цикли: вправ на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням; 2) вправ на вміння діяти у конкретних педагогічних ситуаціях.

## МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ

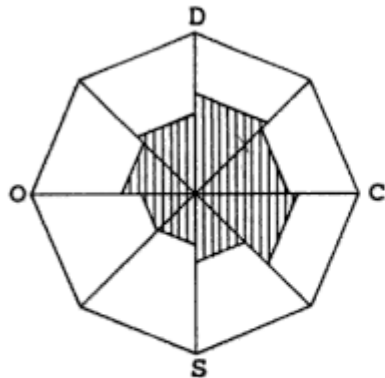
Спроба розглянути компетентність у психологічній концепції управління була зроблена М. Къярстом, який виділив різні типи компетентності:

- Передумови компетентності (здібності, талант, досвід, освіта, стаж);
- Діяльність людини як процес (її опис, структура, характеристики та ознаки);
- Результати діяльності (кількісні та якісні показники).

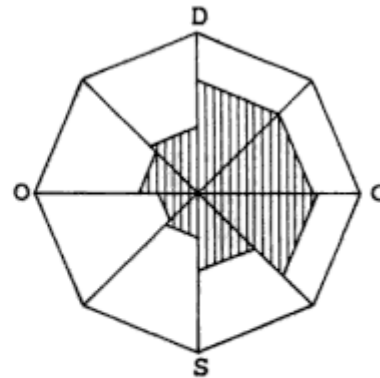
Дослідник зазначає, що компетентність окремої людини дуже динамічна, а тому її складно виміряти і можна оцінити лише за результативністю виконаної роботи. Звідси, компетентність як така окремо не існує, вона зустрічається лише у конкретній галузі, проблематиці, в конкретній спеціальності або «галузі компетентності».

*Модель міжособистісної педагогічної взаємодії* запропонували Т. Wubbels, Н. Creton, Н. Нооумайєрс. Дана модель є адаптацією моделі міжособистісних стосунків Т.Лірі (1957), згідно з якою поведінка вчителя може бути пояснена у двох вимірах (Кооперація (С) – Опозиція (О) та Домінантність

(D) – Підкорення (S)) у формі восьми секторів, кожен з яких описує різні поведінкові аспекти: Лідерство, Товариськість, Розуміння, Відповідальність і Свобода, Незгода, Незадоволеність, Упередженість і Вимогливість щодо суворого слідування правилам. У 1991 році на базі цієї моделі було створено Опитувальник педагогічних інтеракцій (QTI), популярний нині у педагогічній психології англomовних країн. Нижче зображено стилі педагогічної взаємодії.



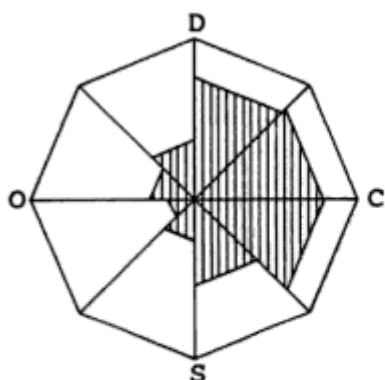
**1. Директивний стиль**



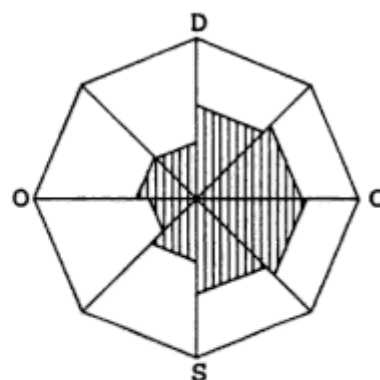
**2. Авторитарний стиль**

Очевидно, що обидва ці стилі передбачають високий рівень домінантності при низьких показниках підкорення, водночас характеризують педагогів як здатних до співпраці, таких, що йдуть на компроміс при цьому захищаючи власну точку зору і намагаючись переконати співрозмовників у своїй правоті.

Поєднання толерантного і авторитарного стилів становить особливий тип міжособистісних стосунків педагогів, де попри несхильність до підкорення, є виражене прагнення до співпраці, роботи в колективі, товариськість і комунікабельність. Натомість при чистому толерантному стилі домінантність, лідерські якості педагогів виражені значно менше, прагнення до співпраці лишається актуальним однак зростає і рівень підкорення, піддатливість впливам інших людей.



**3. Толерантно-авторитарний стиль**

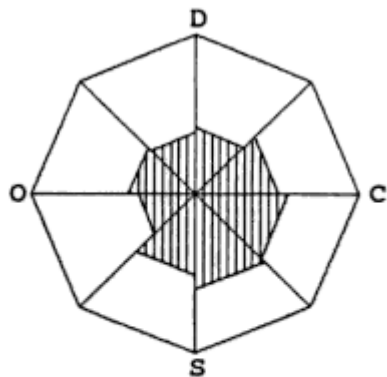


**4. Толерантний стиль**

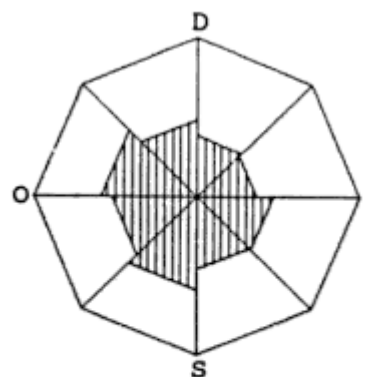
Наступні два стилі: скептично-толерантний та скептично-агресивний характеризуються переважно опозиційністю, прагненням протиставляти себе



колективу, не погоджуватися із думками інших та не шукати компромісів захищаючи свою думку. По суті відбувається протиставлення без чітко вираженої власної позиції. Якщо у випадку наявності толерантності високий рівень опозиційності гармонізується певною налаштованістю на співпрацю, то агресивність підкреслює риси опозиційності й, водночас, означає більшу сконцентрованість на інших (постійна запекла боротьба з ними) ніж на реалізації власних потреб і захисті власних інтересів (боротьба заради боротьби).

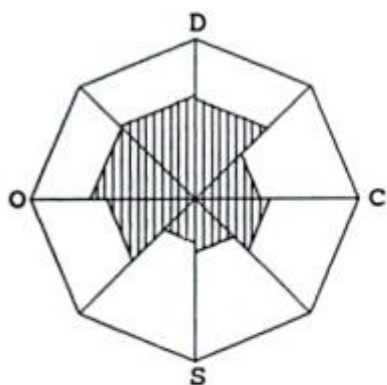


5. Скептично-толерантний стиль

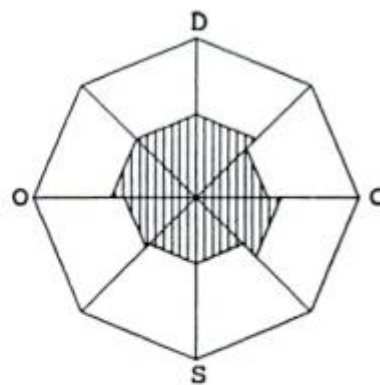


6. Скептично-агресивний стиль

Репресивний стиль (такий, що подавляє) характеризується високим рівнем опозиційності при вираженій домінантності. Педагог не налаштований на співпрацю, вперто наполягає на своєму, навіть якщо сам знає, що його співрозмовник має рацію, бажання домінувати попри усі обставини стає основною потребою і метою взаємодії.



7. Репресивний стиль



8. Тривожний стиль

Восьмий стиль міжособистісної педагогічної взаємодії на перший погляд виглядає найбільш гармонійним, однак характеризується вираженою тривожністю, зосередженістю на співпраці, страхах втратити авторитет і, водночас, зробити помилку. Це зумовлює небажання проявляти свої лідерські якості, наполягати на своїй думці, якщо вона суперечить поглядам більшості, однак помірний рівень опозиційності призводить до певного скептицизму, критичної налаштованості щодо оточуючих. Постійна тривога, відсутність

відчуття самореалізованості стають причинами внутрішньо особистісних конфліктів і врешті, зумовлюють професійне вигорання педагогів.

У типології *комунікативних стилів педагогів* J.C. McCroskey і P. Kearney вказується, що базовими для педагогів є такі комунікативні якості як *асертивність, гнучкість і чуйність (емпатійність)*.

*Асертивність* переважно стосується вмінь вчителя контролювати клас, тобто підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, заохочувати їх до активності та ефективної діяльності на уроці. Ефективні педагоги завжди вміють структурувати свою діяльність, вони ініціативні, впевнені у собі і заохочують учнів до дискусії на протипагу формальному засвоєнню знань без їх когнітивного та емоційного опрацювання. Асертивний вчитель володіє навичками невербальної комунікації, вміє вокально, поставою та жестами сформувати потрібні акценти при викладі інформації.

*Гнучкість* є вміння педагога адаптуватися до індивідуальних особливостей своїх учнів, реагувати відповідно до зміни психологічного клімату як в класі в цілому, так до поведінки окремого учня зокрема. Саме гнучкість лежить в основі популярного нині індивідуального підходу до навчання та виховання школярів і студентів.

*Чуйність (емпатійність)* – емоційність, сенситивність, розуміння та відображення почуттів учнів. Сюди ж слід віднести й навички зворотнього зв'язку, використання заохочень і мінімізації фрустрації учнів і студентів. Дослідники вважають, що ефективне навчання неможливе без емоційного насичення процесу викладу матеріалу, використання таких засобів, щоб навіть дуже складний матеріал став зрозумілим усім без винятку учням.

Проаналізувавши зв'язок стилів керівництва та стилів комунікації педагога V.P. Richmond і J.C. McCroskey запропонували модель управління комунікативними стилями (MCS). Згідно з якою комунікаційні стилі розглядаються як криву на континуумі, починаючи від верхньої точки, центрованої на керівництві (коли керівник приймає всі рішення і просто повідомляє їх підлеглим) до точки базованої на субординації (коли співробітники беруть участь практично в усіх процесах прийняття рішень).

Дана модель базується на визначенні комунікативного стилю педагога R.W. Norton (1978) – тобто невербальної і вербальної взаємодії, результатом якої є розуміння, фільтрування та засвоєння певних знань учнями. Цікавим з точки зору вітчизняного дослідника є саме фільтрування знань – не бездумне поглинання усієї поданої інформації, а відбір необхідної, корисної та цікавої; педагог при взаємодії з учнями не просто передає їм свої знання і вимагає суворого відтворення, а творчо підходить до процесу навчання, зацікавлює учнів, й, зрештою реалізує такий популярний у вітчизняній педагогіці індивідуальний підхід.

У цьому контексті з'являється нове для нас поняття – *емоційне навчання*. Тобто передача знань повинна бути не просто інформаційно насиченою, а й викликати в учнів певні емоційні переживання, при цьому й сам педагог має бути досить емоційним задля того, аби ефективно навчати учнів і стимулювати у них

бажання вчитися. Відповідно комунікативні стилі педагогів можуть бути орієнтованими на учнів і орієнтованими на себе.

**Педагог, орієнтований на учнів**, зазвичай достатньо товариський, у навчанні використовує дискурсивні діалогічні методи, намагається знайти спільну мову з кожним учнем, подає інформацію так, аби вона була зрозуміла практично всім учням класу. Стиль керівництва колективом у такого педагога є демократичним, а стиль подачі інформації – емоційно насиченим.

**Педагог, орієнтований на себе**, переважно зосереджений на власній освіченості, уникає діалогу з учнями, намагається передати їм якнайбільше інформації, незважаючи на те, зрозуміла вона для учнів, чи ні. Стиль керівництва колективом зазвичай авторитарний, а стиль навчання – неемоційний, такий, що базується лише на фактах.

Найважливішим фактором, що визначає ефективність педагогічного спілкування, є тип установки педагога. Під установкою мається на увазі готовність реагувати певним чином у однотипній ситуації. Наявність негативної установки викладача на того чи іншого студента можна визначити за такими ознаками: викладач дає "поганому" учню менше часу на відповідь, ніж "хорошому"; не використовує навідні питання і підказки, при невірній відповіді поспішає переадресувати питання іншому учневі або відповідає сам; частіше засуджує і менше заохочує; не реагує на вдалу дію учня і не помічає його успіхів; іноді взагалі не працює з ним на занятті. Відповідно про наявність позитивної установки можна судити по таких деталях: довше очікування відповіді на питання; при проблемах задає навідні запитання, заохочує усмішкою, поглядам; при невірній відповіді не поспішає з оцінкою, а намагається підкоригувати учня; частіше звертається до нього поглядом в ході заняття. Дослідження показують, що "погані" учні в чотири рази рідше звертаються до педагога, ніж "хороші"; вони гостро відчувають необ'єктивність педагога і болісно переживають її.

## КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ В ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ

У зарубіжній психологічній науці протягом 1970-х років сформувалося чотири базові напрямки вивчення комунікативних стратегій (англ. CSs): L. Selinker (1972), T. Váradi (1973, 1980), E. Tarone (1977) і S.J. Savignon (1972). Розглянемо їх детальніше. Зокрема, L. Selinker розглядав комунікативні стратегії в контексті міжнаціонального спілкування, тобто їх використання не залежить від мови спілкування (рідної чи іноземної), а універсальне у різних життєвих ситуаціях, зумовлене особистістю самої людини. S. J. Savignon виділяє граматичну, соціолінгвістичну, компенсаторну компетенції мовленнєвої стратегії, або простіше, комунікативні стратегії. E. Tarone визначив **комунікативні стратегії** як модель комунікативної компетентності особистості, що виявляється у різних обставинах її життя, незважаючи на стреси чи відчуття психологічного благополуччя. Логічно припустити, якщо існує комунікативна стратегія, повинна бути і **комунікативна тактика**, проте зазвичай ці два поняття вживаються як синоніми.

*Комунікативні стратегії базуються на знанні свої співрозмовників (їх психологічних особливостей, освіти, професії) та на очікуваному впливі повідомлень на більш широкий соціальний контекст. Комунікативна тактика – це покроковий план дій з обов'язковим розумінням комунікативних ресурсів, які використовуватимуться при спілкуванні з конкретними людьми чи певною цільовою аудиторією. Відповідно, комунікативна компетентність складається як із комунікативних стратегій, так і з комунікативних тактик.*

**Критерії комунікативних стратегій:** 1) Одна людина хоче передати повідомлення (М) іншій людині, однак невпевнена (об'єктивно чи суб'єктивно), що інша людина її зрозуміє; 2) Для передачі повідомлення його зміст спрощується (повідомляється частина інформації, використовуються не терміни, а побутові слова) або форма подачі змінюється (робляться повторення, застосовуються лестоці, навіювання тощо).

Т. Váradі виділив наступні комунікативні стратегії: перебільшення і применшення значень, їх зміну, генералізацію, знецінення та парафраз. По суті більшість з них натепер вважаються засобами маніпуляції (маніпулятивними стратегіями) тож можна припустити, що комунікативні стратегії мало чим відрізняються від стратегій маніпулятивних, й спрямовані на зміну поведінки людини під впливом повідомлень іншої.

Згідно із М. Selce-Murgіа, виділяються п'ять комунікативних стратегій: **стратегії досягнення** (досягнення мети будь-якими засобами, зокрема за допомогою брехні, лестоців, універсальних слів, нелінгвістичних засобів тощо); **стратегії зупинки часу** (використовуються для затягування часу, розширення промови не за рахунок її змістовного наповнення, а через використання слів-паразитів, зумисного повторення, тощо), **стратегії самоконтролю** (використовуються для виправлення допущених у розмові помилок, насамперед це так звані зойки «ой, пробачте!» і самоперефразування), **стратегії взаємодії** (прямий заклик про допомогу, непряме прохання про допомогу, запит повторення, запит на роз'яснення, запит про підтвердження, експресія нерозуміння як вербальна, так і невербальна), **соціальні стратегії** (використання мови для розширення своїх соціальних зав'язків, сюди ж відносять й соціальні мережі та опосередковане комп'ютером спілкування).

*Стратегії досягнення є найбільш маніпулятивними, оскільки їхня мета передбачає отримання власної користі від спілкування. Як показали дослідження S.Mujahadah, D.Rukmini, A.Faridі дану стратегію використовують як інтровертовані, так і екстравертовані особистості, оскільки її реалізація зазвичай вимагає вербальних і невербальних засобів, а ще краще – їх вдалого поєднання.*

*Стратегія зупинки часу властива людям, які погано розуміють предмет розмови, але не уникають її, а просто затягують час, вважаючи, що рано чи пізно необхідність спілкування припиниться (наприклад, закінчиться час лекції). У ситуаціях розв'язання проблем така стратегія дозволяє довше подумати перед тим, як прийняти рішення, обрати найкращий варіант із багатьох можливих, частіше використовується інтровертами.*

*Стратегії самоконтролю використовуються задля справляння гарного враження на інших («важливо не допускати помилок, а вчасно їх виправляти»).*

Людина, застосовуючи дану стратегію, ніби підкреслює іншим свою акуратність, сумлінність цим самим викликаючи повагу і/або співчуття, однак в цілому виглядає цілком пристойно в очах інших людей (насамперед керівників чи викладачів). Однак у даної стратегії є й інший полюс – виправлення помилок інших людей. Здавалося б, людина видається освіченою, однак позбавленою тактовності, її прагнення виділитися своїми знаннями принижуючи інших, нерідко заважає ефективній комунікації. Якщо моніторинг своїх помилок властивий більше інтровертам, то контроль за чужими помилками – екстравертам.

*Стратегії взаємодії* це стратегії підтвердження: власної значущості, зрозумілості, потрібності, причетності до соціальних груп тощо. Це найбільш кооперативні, налаштовані на співпрацю стратегії, однак із вираженим маніпулятивним ефектом, які частіше використовуються екстравертами, а не інтровертами.

*Соціальні стратегії* стосуються більш широкого контексту взаємодії, ніж припускається ситуацією спілкування і тут вправнішими виявляються екстраверти, однак за даними S.Mujahadah, D.Rukmini, A.Faridi, відмінності між ними та інтровертами не є статистично значущими.

Серед комунікативних стилів, які педагог використовує у спілкуванні з учнями J. Lemke виділив наступні: називання і припинення діалогу (зазвичай при авторитарному стилі управління класним колективом); наголос на важливості і недоцільності (при демократичному стилі); розмежування різних видів діяльності (при авторитарному та демократичному стилях взаємодії з учнями); постановка «закритих» запитань (при авторитарному стилі управління класом).

*Називання і припинення діалогу* – вчитель сам обирає учня, який відповідає на його запитання («А зараз до дошки піде О.»), натомість не дозволяє йому до кінця висловити свою думку і завершує розпочатий діалог «Дякую, нам потрібно рухатись далі», «Здається ти все сказав, достатньо»). Цей стиль обмежує свободу учнів, не дає розгортатися творчим процесам і нерідко зумовлює неадекватну оцінку педагогом знань учнів.

*Наголос на важливості і/або недоцільності* – аналог схваленню та осуду при демократичному стилі управління класним колективом, наприклад, «Олено, це гарна ідея!», «Ти маєш рацію!», чи навпаки «Цікаво, але я мав на увазі трохи інше», «Те, про що ти говориш, справді важливо, але з іншого боку...». Цей комунікативний стиль корисний при взаємодії із сором'язливими учнями, оскільки при неправильній відповіді дозволяє їх підтримати (не боятися відповідати та висловлювати свою думку), а при правильній – зміцнює їх самооцінку, додає авторитету в очах однокласників.

*Розмежування різних видів діяльності* – вчитель чітко визначає завершення одного виду діяльності та перехід до іншого «А тепер перейдемо до вивчення нової теми», «Розглянемо зв'язок цієї теми із тим, як вона висвітлюється в суміжних дисциплінах». Цей прийом дозволяє підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, структурує час для гіперактивних і астенічних дітей. Оскільки даний стиль комунікативної взаємодії застосовується насамперед для оптимізації взаємодії з класним колективом, то він частіше

застосовується при демократичному стилі управління, але нерідко зустрічається й при авторитарному, коли вчителю важливо структурувати матеріал і час в першу чергу для себе.

*Постановка «закритих» запитань* – вчитель чітко регламентує оцінювання знань учнів, ставлячи питання із конкретними однозначними відповідями «Скільки буде  $7*7?$ », іншої правильної відповіді як «49» бути не може; всі відхилення від теми уроку і розгорнуті відповіді на запитання жорстко заперечуються вчителем.

М. М. Martin, S. A. Myers, T. P. Mottet виділили *п'ять мотивів комунікації учнів з вчителями*: виправдання, функціонально-рольові, участі у діяльності, базовані на гармонійних стосунках і базовані на лестощах. Мотивовані гармонійними стосунками з педагогами, учні засвоюють знання завдяки контакту з вчителем, в процесі безпосереднього спілкування, де головне місце займають стосунки взаємної поваги та довіри. Мотивовані функціонально-рольовою взаємодією, учні сприймають вчителя, як авторитетну особистість, що володіє необхідними для засвоєння знаннями; їх не турбує міжособистісна комунікація, відхилення від теми на уроці вони сприймають як марну витрату часу, натомість зацікавлені у якнайбільшому отриманні інформації, що стосується саме навчального матеріалу. Мотивовані участю у діяльності, учні демонструють вчителю високий рівень засвоєння матеріалу, вміння застосовувати отримані знання на практиці, часто конкурують з вчителем за обсягом інформації з певної проблематики. Мотив виправдання характерний для учнів, які із різних причин не засвоїли тему уроку, всім відомі фрази «Не було часу, захворів, боліла голова, приїхала тітка в гості тощо». Мотивовані лестощами, учні намагаються здобути авторитет вчителя демонструючи йому своє позитивне ставлення («Ви ж наша класна мама», «Як гарно виглядаєте, аж милуюся Вами»).

У асертивних (впевнених у собі та своїх комунікативних здібностях) учнів домінують функціонально-рольові мотиви, мотиви відносин і мотиви участі у діяльності, натомість учням, які відчують тривогу при спілкуванні, подібні мотиви нехарактерні, їм легше виправдатися і використати лестощі, аніж відкрито взаємодіяти із вчителем. Вербально агресивні учні дуже рідко використовують функціонально-рольові мотиви у взаємодії з педагогами, натомість їм більш властиві мотиви лестощів (які мають іншу сторону – приховану агресію стосовно вчителя). Функціонально-рольові мотиви характерні насамперед, для людей, спрямованих на отримання інформації, їм важливий результат, а не процес. Загалом же у сучасній школі найбільш поширеними мотивами спілкування учнів (й студентів) з педагогами є мотиви гармонійних стосунків і мотиви участі у діяльності. Крім того, доведено, що стиль спілкування (базований на зазначених мотивах) зберігається й поза уроками, у позакласній взаємодії вчителів із учнями.

Поняття *педагогічна оперативність* означає сукупність вербальних і невербальних компонентів, що забезпечують контакт педагога з учнями, його готовність щиро і відкрито спілкуватися з ними в процесі навчально-виховної діяльності.

Педагогічна оперативність складається насамперед, із розкнутості у спілкуванні. Розкнутість, свобода, безпосередність часто вважаються антонімами ефективної педагогічної діяльності, натомість зарубіжними вченими доведено, що саме ця якість є запорукою того, що вчитель сприймається учнями як жива людина, особистість зі своїми власними цінностями, поглядами на суспільно-політичне життя та взаємодію в цілому.

Згідно з теорією соціального проникнення (І.Альтман, Д.Тейлор), розкнутість або щирість, відкритість є першим кроком у побудові ефективних міжособистісних стосунків. Поведінка знаходиться в прямій залежності від різних рівнів близькості, що виникають під час відносин. Розкнутість у спілкуванні завжди передбачає високий рівень саморозкриття перед співрозмовником.

Простежуючи динаміку соціального проникнення, І. Альтман і Д. Тейлор виділяють ряд умовних етапів, через які проходять у своєму розвитку в міру інтенсифікації та розширення актів обміну міжособистісними відносинами, а саме - стадії:

*орієнтації* - відносини носять характер обмежених, поверхневих (в основному поведінкових) контактів;

*пробного емоційного обміну* - контакти часті, але поверхневі (це стосується, зокрема, обміну між членами діади інформацією особистісного характеру);

*повного емоційного обміну* - контакти глибокі, зачіпають особистісні структури (причому має місце обмін досить значущою для індивідів інформацією), але охоплюють обмежені області взаємодії;

*усталеного обміну* - контакти охоплюють різноманітні «особистісні області» люди спілкуються як на інтимному (глибинному особистісному), так і на поверхневому рівнях.

Ще одна стадія, додаткова, стадія розпаду, коли близькі стосунки згортаються та переводяться у розряд поверхневих.

Яскравим прикладом розкнутості у спілкуванні є те, коли вчитель наводить власні приклади (не з підручника) задля пояснення навчального матеріалу. Часто учням корисний досвід педагога отримання знань із певної проблематики, з якими труднощами стикнувся особисто він, до якого висновків прийшов і як отримана інформація вплинула на його подальше життя. L. R. Wheelless, J. Grotz визначають *саморозкриття* або *розкнутість у міжособистісній взаємодії* як будь-яке повідомлення про себе іншій людині, наприклад, «Я вважаю», «Я відчуваю» тощо. Чим більше вчителі розкнуті, тим кращі неформальні стосунки вони формують із учнями у позакласній взаємодії. Водночас, потрібно зазначити, що далеко не завжди відкритість вчителя сприяє розкнутості учнів у взаємодії з вчителем, натомість вони стають більш відкритими один до одного, а вчитель виступає моделлю розкнutoго, вільного, нешаблонного спілкування.

Виділяють різні складові розкнутості у міжособистісному спілкуванні. Наприклад, R.Wheelless, J.Grotz наголошують, що щирість неможлива без відчуття особистісної важливості та значущості повідомлення, мотивованості на спілкування, чесності та близькості, натомість J.L. Cayanus, M.M. Martin серед складових розкнутості виділяють кількість (як часто вчитель щирий у спілкуванні



з учнями), відповідність (наскільки доречними є наведені вчителем особисті приклади при поясненні матеріалу) і негативізм (визнання та констатація негативних процесів – емоцій, подій, що відбуваються у класному колективі), наголошуючи, що справжня розкутість неможлива без приховування негативних емоцій, негативного ставлення особистості до певних подій і людей.

Канадський психолог С.Джурард в книзі «Прозоре «Я»» виділяє шість основних сфер саморозкриття: 1. відносини, думки і цінності; 2. інтереси і переваги; 3. робота, професія; 4. гроші; 5. особистість; 6. тіло і здоров'я.

У ситуації діалогу, що розгортається протягом тривалого часу, саморозкриття можливо і ефективно в рамках всіх названих сфер. В інших ситуаціях обговорення перших трьох областей доречно в діловому спілкуванні, а три останні більше характерні для неформальної взаємодії. Багато що залежить і від того, в якій формі ми повідомляємо інформацію. Це просто констатація фактів, так би мовити, «чиста» інформація, або емоційний відгук, емоційне саморозкриття. Багато хто схильний ще рідше розкриватися в інтимно-особистісній сфері, де часто відзначається псевдорозкриття, «удавана скромність».

У педагогічній діяльності саморозкриття сприяє побудові відносин співдружності і співтворчості вчителя і учнів, передбачає демократичний стиль спілкування з учнями. Саморозкриття педагога призводить до відкритості учнів, готовності співпрацювати, формує шанобливе ставлення один до одного. Учитель може розкривати учням свої погляди на життя, обговорювати питання моралі, культури, політики, суспільних цінностей, підводячи їх до відкритого вираженню своєї думки, до обміну поглядами і точками зору.

## СОЦІОКОМУНІКАТИВНІ СТИЛІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЛЬНОСТІ В ТРЕНІНГУ

Ще одним цікавим для науковців і практиків, але практично не дослідженим у вітчизняній психології є поняття соціокомунікативного стилю педагога. Як зазначає S.Norton, основу даного концепту складають особистісний стиль (D.W. Merrill, R.H. Reid, 1981), соціальний стиль і психологічна андрогінія (С.Бем, 1974). На думку С.Бем, *психологічна андрогінія* – це особистісна риса людей, які успішно поєднують в собі і традиційно чоловічі і традиційно жіночі психологічні якості. Дослідження показують, що андрогінія – важлива психологічна характеристика людини, яка визначає здатність змінювати свою поведінку в залежності від ситуації: вона сприяє формуванню стресостійкості, допомагає в досягненні успіхів у різних сферах життя. У педагогічній психології *особистісний стиль* не зводиться до якостей особистості та відповідних патернів поведінки, натомість характеризується компонентами моделі Куррі: уподобаннями в навчанні (освітніми уподобаннями), стилем навчання (стилем обробки інформації) та когнітивним стилем (когнітивними якостями особистості). *Уподобання в навчанні* визначаються як чітко виражений інтерес та прихильність до певного способу отримання інформації, наприклад «Я не люблю лекції, але із задоволенням відвідую практичні заняття з даного предмету», цю



складову, на відміну від інших, глибших шарів моделі Куррі, легко визначити за допомогою анкет і психометричних тестів.



### Модель Куррі

S. W. Riechmann, A. F. Grasha визначили *три стилі уподобань у навчанні*:

1) залежні учні, які віддають перевагу директивним педагогам, добре структурованим програмам, шаблонним завданням, виконання яких оцінюється вчителем за чітко визначеною шкалою;

2) учні, спрямовані на взаємодію, партнерські стосунки і співпрацю – орієнтовані на обговорення завдань, віддають перевагу роботі у групових проектах, виконання спільних доручень під час соціальної взаємодії;

3) незалежні учні – віддають перевагу самостійному навчанню, де вчитель виступає у ролі фасилітатора, ресурсу в отриманні інформації.

Відповідно, всі форми навчання можна об'єднати у три групи: 1) залежні (директивні), де учень є лише отримувачем інформації – лекції, посібники, підручники; 2) партнерські – групова робота, рольові ігри, де основна увага приділяється комунікації учнів між собою та з учителем; 3) автономні – дистанційне, базоване на комп'ютерній комунікації, екстернатне навчання.

*Стиль навчання* – це характерний і звичний спосіб набуття знань, навичок та атитюдів шляхом навчання або в результаті життєвого досвіду, тобто стиль є звичним, а отже й автоматичним, неусвідомлюваним, тоді як стратегія – усвідомленим способом набуття знань у певній, конкретній ситуації, втім і стратегія, і стиль є різними аспектами процесу навчання, невід'ємними один від одного. Базуючись на моделі емпіричного навчання Д. Колба, «циклі навчання» (P.Honey, A. Mumford) та моделі навчання К. Левіна, E.Sadler-Smith визначив наступні стадії розвитку стилю навчання:

Стадія 1. Конкретний, безпосередній досвід;

Стадія 2. Спостереження та рефлексія досвіду;

Стадія 3. Формування абстрактних понять та узагальнень, базованих на досвіді та його наступної рефлексії;

Стадія 4. Використання понять та узагальнень в нових, нешаблонних ситуаціях.

Розглянемо детальніше моделі, на яких базується визначений Е. Sadler-Smith стиль навчання. Насамперед це модель емпіричного навчання або навчання основаного на досвіді (Д. Колб). Дана модель присвячена поетапному формуванню розумових дій та у різних варіаціях широко застосовується в ході інтерактивних уроків.



Цикл навчання Д. Колба

Теорія містить чотири основні стилі навчання, які базуються на чотирьохетапному навчальному циклі (який може бути також інтерпретований як «навчальний цикл»). Д. Колб вважає «цикл навчання» центральним принципом своєї теорії, в якій «безпосередній або конкретний досвід» є основою для «спостережень і роздумів» (проте цикл Д. Колба іноді може починатися з інших циклів, наприклад, з розумового спостереження або теорії). Ці «спостереження і роздуми» асимілюються і перетворюються в «абстрактні концепції», що забезпечують новий зміст дій, які можна «активно протестувати», що в свою чергу створює новий досвід. Д. Колб каже, що в ідеальній ситуації цей процес являє собою цикл навчання або спіраль, в рамках якої учень «знайомиться з усіма основами», тобто цикл накопичення особистого досвіду, обмірковування, роздуми і дії. Безпосередній або конкретний досвід призводить до спостережень і роздумів. Потім ці роздуми асимілюються (сприймаються і перетворюються) в абстрактні поняття, що мають значення для дій, які людина може активно випробувати, що дозволяє їй отримувати новий досвід. Таким чином, модель Колба працює на двох рівнях – чотирьохетапному циклі:

1. Конкретний досвід (КД);
2. Мислинневі спостереження (МС);
3. Абстрактна концептуалізація (АК);
4. Активне експериментування (АЕ).

Для визначення стилів навчання на основі цих чотирьох типів (кожен з яких представляє поєднання двох бажаних стилів, а не матрицю «два-на-два» з чотирьохетапного циклу стилів, як показано нижче), для яких Д. Колб використовував наступні терміни:

1. Відсторонення (КД/МС);
2. Асиміляція (АК/МС);
3. Конвергенція (АК/АЕ);

#### 4. Пристосування (КД/АЕ).

У загальному сучасне переосмислення моделі Д.Колба та можливості її практичного використання на уроках представлено на рисунку.



#### Модель навчання, базованого на досвіді (Д.Колб)

Розглянемо найпоширенішу у зарубіжній педагогіці структуру інтерактивного уроку, базованого на моделі Д.Колба. Мотивація і оголошення нової теми (10% часу від загальної тривалості уроку) – початковий етап уроку, спрямований на те, аби сконцентрувати увагу учнів на досліджуваному матеріалі, зацікавити їх, показати необхідність або користь вивчення матеріалу. Закріплення (повторення) пройденого (20% часу від загальної тривалості уроку) – важливий етап уроку, що не тільки підвищує ефективність засвоєння матеріалу в цілому, зацікавленість учнів, а й формує у свідомості учнів послідовну логічну структуру знань і методів, що застосовуються в даному предметі, а не розрізнені, не пов'язані між собою факти, твердження. Вивчення нового матеріалу (50% часу від загальної тривалості уроку) – головний цільовий етап уроку, на якому учні безпосередньо отримують нові знання. Оцінювання (10% часу від загальної тривалості уроку) – найбільш поширений спосіб оцінювання на інтерактивних уроках – набір балів і командне оцінювання. Підведення підсумків уроку, дебрифінг, рефлексія (10% часу від загальної тривалості уроку) – заключний етап уроку, на якому зазвичай вчитель запитує, що було цікаво, що – ні, збирає побажання, зауваження, і в підсумку узагальнює пройдене і спонукає до подальшого самостійного і більш глибокого вивчення матеріалу. Часовий розподіл в даній схемі можна розглядати умовним, учитель може на свій розсуд і в залежності від особливостей уроку продовжувати або скорочувати ті чи інші етапи уроку, проте бажано, щоб всі перераховані якісні етапи уроку зберігалися.

Модель Д.Колба дозволяє визначити стиль навчання учнів за допомогою опитувальника Learning Styles Inventory (LSI).

У моделі циклів навчання (P.Honey, A. Mumford) навчання визначається його 18 характеристиками: це одночасно процес і результат; водночас формальне та неформальне; свідоме і неусвідомлюване; викликає як позитивні, так і негативні емоції; сплановане і спонтанне; складне і легке одночасно; поетапне та трансформаційне; передбачає індивідуальну і групову діяльність; сприяє

отриманню знань, умінь та навичок; добровільне і примусове; зрозуміле та незрозуміле; фасилітуюче та обмежуюче; самостійне й з допомогою; поверхове-глибоке; активне-пасивне; контрольоване і самоорганізоване, а також має як довгостроковий, так і короткостроковий вплив. Базуючись на даному визначення навчання, Р. Honey, А. Mumford у 1982 р. розробили Опитувальник навчальних стилів (The Honey & Mumford Learning Styles Questionnaire), який складався із 80 пунктів і був достатньо складним у використанні, відповідно, у 2000 р. автори створили скорочену версію Опитувальника, що містить 40 тверджень, простіший у використанні й, як виявилось, надійніший інструмент психолого-педагогічної практики.

Р. Honey, А. Mumford визначили чотири стилі навчання:

**1. Активісти** – із задоволенням та без упереджень отримують новий досвід, допитливі, ставлять багато запитань, найкраще працюють в групі, а не на одинці, потребують фасилітуючого стилю поведінки педагога, із форм навчання віддають перевагу мозковим штурмам і рольовим іграм; відкрито виражають свої емоції, цілковито перебуваючи в ситуації навчання, не відволікаючись на думки про минуле чи майбутнє, зазвичай, мають низький рівень навчальної тривожності, керуються принципом «усе хочу спробувати», спочатку діють, а вже потім аналізують наслідки своїх вчинків, життя без активної діяльності здається їм одноманітним і сумним, мають виражені лідерські якості, люблять бути у центрі уваги.

**2. Рефлектори** – інтровертовані, не поспішають із прийняттям рішень, намагаються зібрати якнайбільше інформації з усіх можливих джерел і лише проаналізувавши її, зробити висновки чи розв'язати задачу, часто це призводить до занадто тривалої в часі роботи над проблемою, а нерідко – й відсутності кінцевого результату, оскільки рефлектори вважають, що інформації для остаточних висновків ще недостатньо; керуються принципом «не спіши, будь обережним», на нарадах і зборах сідають позаду більшості та не беруть участі в обговореннях, для них важливо, аби педагог був неговірким і давав більше часу для обдумування як в процесі опанування новою інформацією, так і під час оцінювання, схильні до самоспостереження і рефлексії, співвідносять отримані знання із власним переосмисленням попереднього досвіду, зазвичай дотримуються дистанції у взаємодії з колегами і часто, на перший погляд, здаються неемоційними.

**3. Теоретики** – інтегрують свої спостереження в логічні, чітко структуровані моделі та схеми, аналізуючи усі об'єктивні дані, віддають перевагу покроковому (поетапному) вирішенню проблем чи розв'язанню задач, зазвичай – перфекціоністи, негативно ставляться до неідеального, прагнуть робити все якнайкраще, керуються думками, а не емоціями й часто, негативно налаштовані щодо емоційних колег, віддають перевагу інтелектуальній діяльності, чітко розуміють мету та завдання діяльності, схильні до аналізу і синтезу, керуються принципом «чи має це сенс?», намагаються з'ясувати суть питання, що лежить в основі проблеми, для них важливо щоб педагог не відволікався від теми заняття, був лаконічним і конкретним у своїх висловлюваннях, логічний, прогнозований

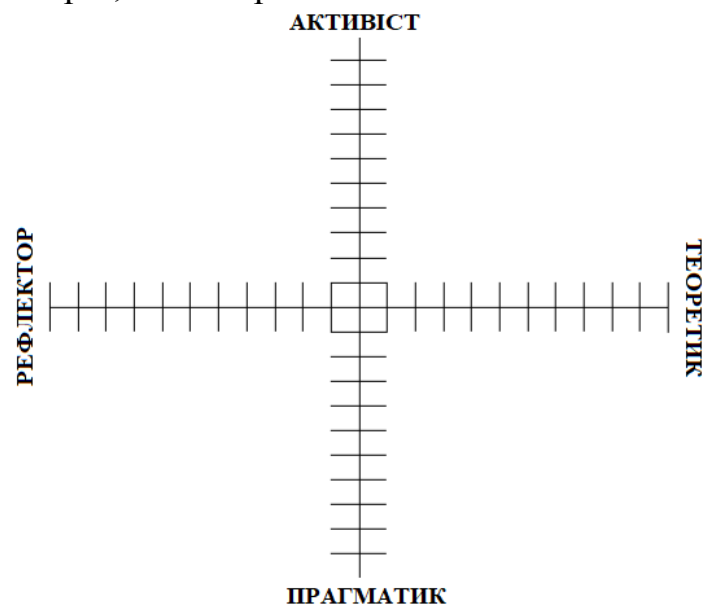
світ здається їм зрозумілим та безпечним, тоді як ірраціональний і суб'єктивний викликає скепсис.

**4. Прагматики** – практичні, для яких важливо мати можливість одразу застосувати свої знання на практиці, отримують задоволення від експериментів, позитивно налаштовані на здобуття нового досвіду, після курсів, тренінгів, додаткових занять чи самостійних розвідок, прагнуть поділитися отриманими знаннями з іншими, їм подобається діяти швидко, часто своєю енергією вони заряджають інших, виступають натхненниками у діяльності, керуються принципом «добре лише те, що має практичне значення», скептично налаштовані щодо теоретиків, вважаючи їх особами, відірваними від реальності, зазвичай більш комунікативно активні, ніж педагоги, під час отримання знань планують, як зможуть використати їх у найближчому майбутньому. Узагальнена характеристика чотирьох типів навчальних стилів представлена у таблиці:

	<b>Активісти</b>	<b>Рефлектори</b>	<b>Теоретики</b>	<b>Прагматики</b>
Переваги, сильні якості, ресурси	Гнучкі, діють швидко, але ефективно, мають лідерські якості, ефективно працюють в команді, схильні до ризику	Збирають інформацію із багатьох джерел, аналізують ситуацію із різних точок зору	Створюють теоретичні моделі, вдумливі, працелюбні, старанні, їх мовлення логічне та чітко структуроване	Застосовують знання на практиці, інтегрують теорію і практику, беруть на себе відповідальність за колективні рішення
Уподобання	Новий досвід, ризик, процес і результат діяльності, спілкування з багатьма людьми	Внутрішній світ інших людей, рефлексія власного досвіду, процес, а не результат діяльності	Теоретичні ідеї, вирішення проблем, аналіз точок зору лише експертів у даній галузі, робота на самоті	Робота як на самоті, так і в команді, практичний досвід, налаштованість на діяльність, а не на спілкування
Турбота про...	Особистісну значущість, авторитет в колективі, інтерес до діяльності	Особистий сенс діяльності, почуття інших, гармонію	Деталі, якість інформації, об'єктивність даних, інтелектуальні здібності	Практичне значення діяльності, прийняття ефективного рішення
Антипатія до...	Самотності, теоретизування, слухання інших, монотонної діяльності	Стислих термінів, браку часу для роздумів і підготовки, відсутності можливості усамітнитися	Легковажності, поспішності, емоційності, даремної витрати часу, відсутності відповідей на запитання	Усього теоретичного, зосередженості на минулому і майбутньому замість діяльності у теперішньому

Зазначимо, що ідеальний учень використовує всі чотири стилі, однак це зустрічається дуже рідко і, зазвичай, один зі стилей домінує над іншими, втім жоден з них не є «поганим» чи «хорошим», в усіх випадках учні за відповідних

умов оволодівають знаннями на високому рівні. Шкали опитувальника Р. Honey, А. Mumford не біполярні, а квазіортогональні.



Модель навчальних стилів Р. Honey, А. Mumford

Текст опитувальника LSQ-40 (Р. Honey, А. Mumford):

*Інструкція:* Прочитайте уважно кожне твердження, якщо Ви погоджуєтесь з ним або більше згодні ніж ні – обведіть пункт кружечком. Пам'ятайте, в опитувальнику немає «правильних» і «неправильних» тверджень, щиро дані відповіді допоможуть Вам зрозуміти свій індивідуальний стиль навчання.

- 1 Я точно знаю, що добре, а що – погано, що правильно, а що – ні
- 2 Я часто дію без усвідомлення можливих наслідків
- 3 Мені подобається вирішувати проблеми чи завдання поетапно (крок за кроком)
- 4 Я переконаний, що формальні правила лише обмежують людей, не дозволяючи їм проявити свої найкращі якості
- 5 У мене репутація людини, яка говорить те, що думає
- 6 Я переконаний, що вчинки, основані на почуттях кращі за ті, що детально продумані
- 7 Мені подобається діяльність, що потребує ретельної підготовки
- 8 Мені завжди цікаво чим зумовлені вчинки людей, їхні життєві цінності
- 9 Важливі лише ті знання, що мають практичне значення
- 10 Мені подобається отримувати нові знання
- 11 Коли я вивчаю щось нове, то завжди намагаюсь зрозуміти можливості її практичного застосування

- 12 Я самодисциплінована людина: дотримуюсь дієт, регулярно роблю фізичні вправи, не уникаю нецікавих, але важливих завдань
- 13 Я пишаюсь своїми досягнення на роботі (у навчанні)
- 14 Мені легко спілкуватися з раціональними людьми із математичним складом розуму, ніж зі «спонтанними», ірраціональними «гуманітаріями»
- 15 Зазвичай, я не роблю поспішних висновків, а ретельно аналізую наявні дані
- 16 Я приймаю рішення лише після аналізу усіх можливих альтернатив
- 17 Мене більше приваблюють нові, нестандартні ідеї, ніж ті, що мають практичне значення
- 18 Мене дратує, коли речі не знаходяться на своїх місцях, я не люблю безлад
- 19 Я дотримуюсь правил доти, поки вважаю їх ефективним способом досягнення цілі
- 20 Зазвичай, я дію правильно, відповідно до прийнятих норм
- 21 У дискусія завжди намагаюся говорити по суті, не відволікаючись на несуттєве
- 22 Зазвичай у мене формальні, дистантні стосунки з колегами
- 23 Я досягаю успіху тоді, коли приймаю нестандартні, нові рішення
- 24 Мені подобаються безтурботні, спонтанні люди
- 25 Я приділяю велику увагу деталям, перед тим як приймати рішення чи робити висновки
- 26 Мені складно висувати нові ідеї, пропонувати нестандартні рішення
- 27 Я переконаний, що слід одразу переходити до суті справи
- 28 Я намагаюсь не робити поспішних висновків
- 29 Мені важливо мати доступ до якнайбільшої кількості джерел інформації
- 30 Несерйозні, легковажні люди зазвичай дратують мене
- 31 Я уважно слухаю інших людей перед тим, як висловити власну думку
- 32 Я відкрито виражаю свої емоції та почуття
- 33 У дискусіях мені подобається спостерігати за словами і діями інших учасників



- 34 Зазвичай я схильний приймати спонтанні рішення (відповідно до ситуації), а не планувати їх завчасно
- 35 Мені подобається програмування, створення схем, упорядкування даних у таблиці
- 36 Я нервуюсь, коли потрібно виконати роботу у стислі терміни
- 37 Я ціную людей за їх практицизм, прагматичність
- 38 Мене дратують повільні, схильні до тривалих роздумів люди
- 39 Зазвичай, всі мої ідеї можна успішно реалізувати на практиці
- 40 Я більше думаю про практичну користь ідей, ніж про їх теоретичне значення

Як вже зазначалось, модель стилів навчання E.Sadler-Smith зумовлена також концепцією навчання, базованого на досвіді К.Левіна. Згідно з *концепцією К. Левіна*, всі знання, перед тим як стануть концептуалізованими та узагальненими, повинні пройти через так звані процеси «розморожування», «переміщення» та «заморожування». Всі дії людей є наслідком сформованих протягом тривалого часу внутрішніх когнітивних моделей, отримання нового досвіду передбачає «розморожування» звичного способу дій, вже сформованих знань і навичок, «переміщення» їх на новий рівень тобто розуміння нових можливостей їх застосування та повторне «заморожування», кристалізування у когнітивну систему. Отже, у моделі К. Левіна навчання є інтегративним циклічним процесом, що охоплює безпосередній досвід, спостереження і рефлексію, формування абстрактних понять і узагальнень, оцінку можливостей використання отриманих знань у нових ситуаціях та новий безпосередній досвід. Тобто, навчання є неперервним процесом, де один цикл одразу змінюється іншим.



Модель навчання К. Левіна



Модель К. Левіна широко використовується у різних модифікаціях, наприклад, у концепції загального управління якістю (TQM)<sup>6</sup> вона визначена як «планування-виконання-перевірка-діяльність», в концепції організаційного розвитку (E. Schein)<sup>7</sup> – цикл «спостереження-емоційна реакція-оцінка-втручання», згідно із моделлю подвійного циклу навчання (C. Argyris, D. Schon)<sup>8</sup> – це «виявлення-відкриття-створення-узагальнення» тощо. Зазначимо, що популярні нині тренінгові групи базуються саме на окреслених нами моделях навчання Д.Колба і К.Левіна.

Наступним і дуже важливим компонентом моделі Куррі є *когнітивний стиль*. Згідно із E. Sadler-Smith, когнітивний стиль – це звичний спосіб організації та обробки інформації, а когнітивна стратегія – план дій, створений задля організації та обробки інформації, у педагогічній психології когнітивні стилі та стратегії не розрізняються та вважаються синонімами стилів навчання. Поняття когнітивний стиль вперше використав А. Адлер для позначення характеристики особистості, що представляє собою стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, які спричиняють використання різних дослідницьких стратегій. В рамках його індивідуальної психології когнітивний стиль розумівся як своєрідність життєвого шляху особистості, структурованого постановкою і досягненням цілей. Г. Олпорт став розглядати когнітивний стиль як інтегральну систему особистості інструментального порядку – способи і засоби для досягнення цілей. Піонером теорії когнітивних стилів був також Г. Віткін. Виділені ним когнітивні стилі визначалися не за допомогою опитувальників, а шляхом рішення стандартизованих завдань. У колишньому СРСР вивченням когнітивних стилів займалися В. Колга (Естонія), школа Теплова-Небиліцина (Москва), М. Холодна (Київ, з 1990-х - Москва), А. Лібін та інші. Близьким за змістом поняттям є метапрограми в НЛП.

Аналізуючи різні види когнітивних стилів R. Riding, I. Cheema визначили, що кожному людину можна охарактеризувати одним із двох базових видів когнітивних стилів – «аналітиків» і «вербалізаторів».

*Цілісно-аналітичний вимір когнітивного стилю* – базується на працях Г. Віткіна та описує звичний спосіб, коли людина обробляє інформацію враховуючи всі її частини, однак зосереджуючись саме на цілісному баченні проблеми, відповідно існує розподіл на осіб із вираженою аналітичною або цілісною складовою. Індивід із вираженим аналітичним стилем уважний, сконцентрований на деталях, добре їх запам'ятовує, цікавиться кожною операцією з числами чи словами, конкретними засобами якісного виконання діяльності, часто – перфекціоніст, для якого дуже важливо робити все ідеально правильно, віддає перевагу покроковим, послідовним організаційним схемам, має розвинене логічне та критичне мислення. Індивід із вираженим цілісним стилем подібний до описаного вище стилю аналітичного, однак його мислення більш глобальне, інтуїтивне, спрямоване більше на виявлення подібностей, а не

---

<sup>6</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Total\\_quality\\_management](https://en.wikipedia.org/wiki/Total_quality_management)

<sup>7</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar\\_Schein](https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Schein)

<sup>8</sup> [http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/18/JOLE\\_1\\_1\\_Cartright.pdf](http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/18/JOLE_1_1_Cartright.pdf)

відмінностей (як у «чистих» аналітиків), нерідко він імпульсивний, приймає ситуативні, а не стратегічні рішення.

*Вербалізаційно-образний вимір когнітивного стилю* – звичний спосіб оволодіння знаннями, коли людина зберігає інформацію в пам'яті у вигляді слів або образів («малюнків»).

Дослідники вважають ці когнітивні стилі ортогональними, які загалом утворюють дев'ять різних видів когнітивних стилів.

<b>Цілісний вербалізаційний</b>	<b>Цілісний бімодальний</b>	<b>Цілісний образний</b>
<b>Проміжний вербалізаційний</b>	<b>Проміжний бімодальний</b>	<b>Проміжний образний</b>
<b>Аналітичний вербалізаційний</b>	<b>Аналітичний бімодальний</b>	<b>Аналітичний образний</b>

Види когнітивних стилів за R. Riding, I. Cheema

Доведено і вплив когнітивних стилів на навчання. Так, особи із вербальним стилем краще запам'ятовують інформацію, представлену у словесній, текстовій формі, а особи із образним стилем – інформацію, закодовану в малюнках, в наочній і схематичній формах. Для осіб із цілісним когнітивним стилем важливо представляти інформацію у вигляді добре структурованої моделі, де всі складові сконцентровані навколо «ядра», основного елемента проблеми, на відміну від них – аналітики віддають перевагу моделям, де компоненти рівнозначні, мають суттєве значення, навіть більше, ніж проблема в цілому. Усі когнітивні стилі мають як «сильні» так і «слабкі» риси, так люди із цілісним стилем не розуміють значення дерева самого по собі, а розглядають його лише в контексті цілого лісу і, навпаки, аналітикам важко зрозуміти значення лісу для конкретного дерева, вони детально розглядають кожне окреме дерево, вивчаючи його особливості та відмінні якості. Особі із цілісним когнітивним стилем тему краще викладати попередньо окресливши її структуру, а особі із аналітичним стилем – базуючись на користі, яку дана інформація може принести у найближчому майбутньому (наприклад, для вивчення наступної теми).

Натепер у зарубіжній психології існує чимало опитувальників, спрямованих на визначення стратегій навчання і відповідних їм форм і засобів викладання. Першим подібним опитувальником вважається опитувальник атитюдів щодо навчання, розроблений в США в 1933 р. (С. G Wrenn, W. J. Humber) [33]. Спочатку тест створювався виключно для чоловіків, однак згодом був адаптований і для жінок, основною його метою було визначення того, які атитюди визначають академічну успішність студентів, не останнє місце в опитувальнику відводилося й стилю комунікації викладачів зі студентами.

Наступним опитувальником став *Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA)* створений у США W. F. Brown і W. H. Holtzman у 1953 р. та удосконалений ними у 1966 році, призначений для вимірювання чотирьох шкал: ефективні засоби навчання, своєчасність виконання завдань, стиль викладання (позитивне ставлення до педагогів із певним стилем викладання) і розуміння цілей навчання. Засоби навчання – це ефективні технології отримання знань і набуття навичок; своєчасність виконання завдань насамперед стосується вміння планувати свою діяльність так, що закінчити її у необхідний термін; бажаний стиль викладання стосується думок і почуттів щодо вчителів, їх знання предмету викладання, стилю спілкування з учнями; розуміння цілей навчання є базовим у мотивації навчальної діяльності та забезпечує добровільну участь у навчальному процесі. Методика складалася зі 100 тверджень, які досліджуваний оцінював за 5-бальною шкалою (від дуже рідко до дуже часто) і попри наявність чотирьох шкал оцінювався загальний бал (атитюди щодо навчання) – від 0 до 200, де зазвичай учні шкіл набирали не менше 100 балів, а студенти коледжів – 115-120 балів.

Трохи згодом у 1974 р. в Великій Британії N. J. Entwistle, J. Thompson, J. D. Wilson розроблено опитувальник атитюдів до навчання *Entwistle Student Attitudes Inventory (SAI)*, його особливістю була шкала академічної мотивації, яка до того часу не вимірювалася жодним діагностичним інструментом. Методика складалася із 47 тверджень поділених на чотири шкали: академічна мотивація, методи навчання, методи оцінки та відсутність відволікань від процесу навчання. За результатами використання даної методики у 80-х роках ХХ ст. встановлено, що екстраверти мали гіршу мотивованість щодо навчання та менший арсенал ефективних засобів здобуття знань порівняно із інтровертами, втім останні характеризувалися вираженням страхом невдачі, в свою чергу зумовленим занадто сильною старанністю і виконавською дисципліною, що в результаті призводило до значно гіршої академічної успішності інтровертів на відміну від їх ровесників екстравертів, звідси – попри нижчу мотивованість до навчання і обмежену кількість ефективних технологій засвоєння інформації, екстраверти мали вищі оцінки і більше подобались вчителям ніж інтроверти. 70-80 роки ХХ ст. ознаменувалися активним пошуком ефективних методик вивчення стилів навчання та відповідних їм стилів викладання різних академічних дисциплін. Опитувальник *The Study Process Questionnaire* (J. B. Biggs, 1987) – один із найпопулярніших у той час, складається із 42 тверджень, що дозволяють визначити результати за трьома шкалами: поверхневий рівень, глибинний рівень і досягнення, кожна з яких має два виміри – мотивацію і стратегію та утворюють наступні субшкали: поверхневий мотив, поверхнева стратегія, глибинний мотив, глибинна стратегія, мотив досягнення і стратегії досягнення.

## **МОДЕЛІ ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРЕНІГОВОГО НАВЧАННЯ**

Модель оцінки ефективності навчання Д. Киркпатріка було створено у 1954 році, вважалося, що її можна використовувати не лише для оцінювання тренінгової діяльності, а й процесу навчання в цілому. Дана чотирьохрівнева модель вперше була представлена в серії статей в 1959 в *Journal of American*

Society of Training Directors (тепер відомий як T + D Magazine), пізніше, у 1975 році вона була скомпільована і опублікована у вигляді статті Techniques for Evaluating Training Programs в книзі під редакцією Д. Киркпатріка Evaluating Training Programs в 1975 році, проте, чотири рівні моделі Д. Киркпатріка стали популярними тільки після виходу його книги Evaluating Training Programs в 1994 році.



*Модель оцінки ефективності навчання Д. Кіркпатріка доповнена моделлю Д. Філіса (ROI)*

1) РЕАКЦІЇ (емоційний рівень) – важливо з'ясувати, як учасники реагують безпосередньо на саме навчання: чи подобається воно їм, і для чого вони будуть використовувати отримані навички та знання. Для оцінки ефективності першого рівня можуть бути використані таких інструменти як листи реагування (анкети коментарів, листи посмішок, анкети реакції), інтерв'ю, фокус-групи. Слід зауважити, що з одного боку, позитивна реакція як така не має особливого значення, оскільки реакція «сподобався тренінг» зовсім не тотожна «ефективному тренінгу», так само як і позитивні реакції не сприяють стійким змінам учасників, втім не варто недооцінювати цей рівень: задоволеність тренінгом – це зацікавленість і позитивний настрій учасників, необхідні для успішного навчання.

2) НАВЧАННЯ (рівень знань) показує, які знання, навички і методи засвоєні учасниками тренінгу. Набуття нових знань є важливим, але недостатнім результатом тренінгу. Щоб отримати знання, не обов'язково проходити тренінг – досить прочитати книгу або відвідати лекцію. До того ж, саме по собі набуття нових знань, без уміння і бажання їх застосовувати, часто не впливає на ефективність роботи людини. Найціннішим результатом тренінгу може виявитися отримання учасниками «інсайтів», коли інформація не просто засвоюється у даному тренером вигляді, а трансформується у власний досвід, отриманий у виконанні тренінгових вправ.

3) ПОВЕДІНКА (рівень навичок) – зміна поведінки учасника в робочій ситуації, застосування отриманих навичок на практиці. Зміна поведінки показує,

що учасники можуть застосовувати знання і навички, отримані на тренінгу. Це найважливіший показник ефективності, оскільки основна мета тренінгу – покращення шляхом вдосконалення поведінки учасників, адже нові знання і вміння не приносять користі, якщо їх не застосовувати.

Д. Кіркпатрік звертає увагу, що якщо зміни в поведінці учасників після навчання не відбулися, то це абсолютно не означає, що тренінг був не ефективний. Бувають такі випадки, коли не були створені необхідні для цього умови, тому при оцінюванні дуже важливо перевіряти наявність наступних показників: чи є бажання у учасників змінити свою поведінку; чи розуміють учасники, що і як потрібно робити; чи створений відповідний соціально-психологічний клімат на робочому місці; чи наявні заохочення учасників тренінгу за зміну їх поведінки.

4) РЕЗУЛЬТАТ – це кількісно вимірювані результати (осяг продажів, кількість конфліктів, прибуток, зменшення нераціональних витрат тощо). Витрати на дослідження цього показника можуть багаторазово перевищувати вартість самих тренінгів, тому цей рівень оцінки рекомендується проводити тільки в разі проведення довгострокових і дорогих програм. Для отримання більш достовірних результатів при оцінці необхідно: за використовувати контрольну групу (не проходить тренінг); проводити оцінку через деякий час, щоб результати стали помітні.

На початку 90-х років ХХ ст. експерт в галузі управління персоналом Д. Філіпс розробив методичку оцінки ефективності інвестицій в навчання співробітників. У своїй роботі, виданій у 1975 р. Д. Кіркпатрік висловив несподівану думку: «В жодному разі не здумайте переводити четвертий рівень (бізнес-результат) в гроші. Це не потрібно, ви не зможете», але вже у 1991 р. Д. Філіпс, не тільки заявив, що це можливо, але і запропонував алгоритм розрахунку. Відповідно, до чотирьох рівнів моделі Д.Кіркпатріка додався ще один – повернення на інвестиції, або розрахунок співвідношення прибутку від проекту і витрат на нього.

ROI (повернення на інвестиції)

$$ROI = \left( \frac{\text{Прибуток від навчання} - \text{Витрати}}{\text{Витрати}} \right) \times 100\%$$

Модель Д. Філіпса дає можливість: показати, що збільшення продуктивності компанії безпосередньо залежить від навчання співробітників; оцінити програму навчання як бізнес-інструмент; виправдати витрати на навчання.

Натепер загальною практикою є оцінка ефективності тренінгу, яка проводиться одразу по його завершенню, натомість Д. Кіркпатрік з колегами вважали за доцільне проводити посттренінгову діагностику через тиждень і через 90 днів після його завершення, таким чином оцінюючи не лише рівень реакцій, а й інші – вищі рівні даної моделі.

### Узагальнені питання до і після тренінгового моніторингу

Рівень	ДО тренінгового моніторингу	ПІСЛЯ тренінгового моніторингу
Реакції	Для кого призначений даний тренінг? Які ваші особисті очікування від тренінгу? Яким має бути ефективний тренер? Коли повинен проводитися тренінг? Які методи тренінгу будуть найбільш ефективними?	Наскільки завдання тренінгу відповідали вашим очікуванням? Наскільки ефективним був тренер? Наскільки ефективними були методи, які використовував тренер? Як ви будете застосовувати на практиці те, чому навчилися?
Навчання	Які дії ви збираєтеся робити? Що хотіли б навчитися робити? Що може завадити вам у досягненні успіху? Якої підтримки потребуватимете для здійснення вами дій? Яких очікуєте результатів?	1) Перевірка умінь: лист перевірки умінь заповнює спостерігач, який в ході бесіди з учасником тренінгу визначає його вміння використовувати отримані під час навчання навички. У першій колонці листа виставляється оцінка вміння, у другій вносяться коментарі. 2) Складання плану дій. 3) Навчання колег
Поведінка	Чи плануєте використовувати отримані на тренінгу навички у професійній діяльності? Як часто? Як це вплине на вашу діяльність? Уявіть, що ви вже завершили тренінг і повинні використати знання на практиці, опишіть свій стан.	Чи були отримані нові знання? Наскільки покращилося в результаті навчання виконання професійної діяльності? Через який час ви змогли застосовувати навчання в своїй роботі? Якщо це й досі не виходить, то чому? Що заважає дотримуватися складеного плану дій?
Результат	Наскільки ефективнішою буде ваша діяльність після тренінгу? Як результат вашої після тренінгової діяльності вплине на організацію, де ви працюєте, на вашу родину?	

Рекомендується складати від 8 до 15 питань для учасників навчання, які повинні бути як відкриті, так і зі шкалами (наприклад «п'ятибальна шкала» або «десятибальна шкала»), необхідними для найбільш точної оцінки думок всіх учасників тренінгу. Поруч з кожним питанням потрібно обов'язково залишити місце для коментарів. Анкети повинні бути анонімними.



У 1970-ті роки чотири рівні Д. Киркпатріка вже широко використовувалися багатьма організаціями в усьому світі, з часом вони були оформлені в цілісну модель оцінки (*Four Levels TM Evaluation Model*) і прийняті в якості стандарту для оцінки професійного навчання. Протягом 1980-х було розроблено безліч різних оціночних методів та інструментів, але увага практиків, як і раніше концентрувалося на рівнях 1 і 2 (реакції та навчання). Тільки у 2005 році Д. Кіркпатрік запропонував інструментарій для оцінки рівня 3 (поведінка), який описав у книзі «Від навчання до поведінки» (*Transferring Learning to Behavior*) у співавторстві з сином Джимом (Dr. James D. Kirkpatrick). Тож і натеper забезпечення ефективного застосування результатів навчання в реальній діяльності (перенесення знань і навичок) продовжує залишатися однією з найважливіших завдань для багатьох навчальних і тренінгових організацій.

**Модель Р. Тайлера.** Автор моделі вважав, що запорукою успіху в навчанні є чітке визначення цілей і завдань тренінгових і освітніх програм. Свою модель він детально описав у книзі *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), яка й нині популярна серед організаторів освітніх і тренінгових програм. Р. Талер наголошував, що освіта та тренінги зокрема спрямовані на зміну поведінки, а не емоцій, почуттів чи когніцій, тому цілі та, відповідно, ефективність повинні оцінюватися виключно з точки зору їх впливу на поведінку людини. Він виділив наступні критерії ефективності освітніх і тренінгових програм.

- 1) Постановка чітких цілей і завдань
- 2) Класифікація цих цілей і завдань
- 3) Визначення цілей і завдань в термінах поведінки
- 4) Пошук ситуацій, де можна перевірити, наскільки цілі досягнуті
- 5) Визначення техніки оцінювання
- 6) Збір даних, які стосуються ефективності навчання
- 7) Порівняння даних про ефективність навчання з даними про ефективність досягнення бажаних моделей поведінки.

Ключовий аспект даної моделі міститься у висловлюванні Р. Талера «Кожна ціль – це вказівка на формування чи корекцію конкретного виду поведінки».

По суті, ця модель схожа на 3 рівень моделі Д. Киркпатріка («поведінка»). Тільки у Р. Тайлера вона більш розширена і гнучка, однак і вона не враховує таких факторів як корпоративна культура, стилі управління, цінності та традиції, які можуть суттєво впливати на поведінкові патерни учасників тренінгів.

**Модель Д. Стаффлбіма (CIPP)** складається із чотирьох основних компонентів, її використання дозволяє вивчати і процес, і результати навчання, при цьому, на відміну від попередніх моделей, акцентується на ефективності самого процесу і на кінцевому результаті. Тобто, чи досягла програма поставлених цілей. Недоліки при роботі з цією моделлю полягають у тому, що оцінювання безпосередньо перед навчання не проводиться, а тому оцінити задоволеність потреб учасників тренінгів практично неможливо.

*Модель оцінки якості тренінгу Д. Стаффлбіма*



Ця модель виникла наприкінці 1960-х, щоб забезпечити більшу відповідальність очільників освіти за реформування шкіл у містах США, втім з того часу вона вдосконалювалася і нині поширена у багатьох галузях, зокрема й в організації тренінгів.

Усі чотири компоненти моделі оцінювання CIPP відіграють важливу та необхідну роль у плануванні, реалізації та оцінці тренінгу. Зокрема, мета контексту полягає в оцінці загальної готовності програми тренінгу, вивченні того, чи відповідають цілі та пріоритети потребам потенційних учасників тренінгу. Метою так званого входу – є удосконалення програми з урахуванням зауважень, отриманих при оцінці контексту, важливою складовою даного компоненту є створення альтернативної програми (або плану В) у випадку, якщо перша (основна) не відповідатиме актуальному стану учасників тренінгу, кожна з програм передбачає створення деталізованих планів. Зазначене суттєво впливає на процес тренінгу, який також слід періодично оцінювати з огляду на зміну стану учасників й, можливо, зміни їх пріоритетів в процесі навчання, оцінка кінцевого продукту визначається досягненням як запланованих, так і вторинних,



але не менш важливих цілей, поставлених в процесі реалізації тренінгової програми.

**Практичні рекомендації щодо оцінки якості тренінгу Д. Стаффліма**

Компоненти	Зміст	Методи реалізації
<p>КОНТЕКСТ</p>	<p><i>Що потрібно зробити?</i>            Діагностика проблем, які лежать в основі потреб учасників тренінгу. Чи відповідає зміст тренінгу потребам учасників і чи сприятиме розв'язанню їхніх проблем?</p>	<p>Опитування, огляд документів, інтерв'ю, діагностичні тести та метод Делфі (метод експертних оцінок).  <i>Метод Делфі</i> передбачає відмову від прямих колективних обговорень. Дебати заміняють програмою індивідуальних опитувань, які здебільшого проводять у формі таблиць експертної оцінки. Відповіді експертів узагальнюють і передають їм назад (іноді разом з новою інформацією про об'єкт), після чого експерти уточнюють свої відповіді. Таку процедуру повторюють кілька разів, поки не досягають прийнятної збіжності всіх висловлених думок. Оцінки ЕОМ, як правило, перетворюють на кількісну форму.</p>
<p>ВХІД</p>	<p><i>Як це робити?</i>            Основна спрямованість полягає в оцінці можливостей тренінгу, пошуку та критичному дослідженні потенційно відповідних підходів та створенні альтернативної програми. Результатом кроку вхідної оцінки є тренінг, розроблений для задоволення визначених потреб. Для успіху тренінгу необхідний хороший план, який при правильному виконанні принесе користь як постачальникам послуг</p>	<p>Інвентаризація та аналіз наявних людських та матеріальних ресурсів, створення бюджету тренінгу, його деталізація. Основні критерії оцінки вхідних даних включають актуальність запропонованого плану, доцільність, перевагу над іншими підходами, вартість та прогнозовану економічну ефективність. Пошук літератури, відвідування подібних тренінгів та пілотні тренінги - це всі відповідні інструменти для визначення та оцінки альтернативних підходів до тренінгової програми. Після розробки плану тренінгу його слід оцінити (використовуючи такі методи, як аналіз витрат, логічні моделі, методику оцінювання та аналізу програм [PERT]) відповідно</p>

	(наприклад, студентам), так і отримувачам послуг (членам громади).	до критеріїв, визначених на етапі оцінки вхідних даних. <i>PERT</i> — це спосіб аналізу завдань, необхідних для виконання проекту. Особливо, аналізу часу, який потрібен для виконання кожної окремої задачі, а також визначення мінімального необхідного часу для виконання всього проекту. <i>PERT</i> був розроблений головним чином для спрощення планування на папері та створення графіків великих і складних проектів. <i>PERT</i> призначений для масштабних, унікальних, складних, нерутинних проектів. Метод передбачав наявність невизначеності, даючи можливість розробити робочий графік проекту без точного знання деталей і необхідного часу для всіх його складових.
ПРОЦЕС	<i>Як це реалізовується?</i> Важливими цілями оцінювання процесу є документування процесу та надання зворотного зв'язку щодо (а) ступеня виконання запланованих заходів та (б) необхідності коригування чи перегляду плану. Додатковою метою оцінювання процесу є оцінка того, наскільки учасники приймають та виконують свої ролі.	Методи оцінки процесів включають спостереження на місці, співбесіди учасників, шкали оцінювання, анкети, аналіз записів, фотозаписи, тематичні дослідження учасників, фокус-групи, сеанси саморефлексії з учасниками тренінгу та відстеження витрат. Оцінка процесів може бути особливо корисною для тренінгів, тому що: (а) вона надає інформацію про внесення змін на місцях до програми тренінгу, і (б) сприяє розвитку взаємовідносин між оцінювачами (у цьому випадку членами цільової групи) та клієнтів / зацікавлених сторін, які ґрунтуються на зростаючому взаєморозумінні та компетентності, що може сприяти довгостроковій перспективі проекту.
ПРОДУКТ	<i>Чи успішний тренінг?</i> Мета оцінки продукту - вимірювати, інтерпретувати та оцінювати результати	Широкий спектр методів застосовується при оцінці продукції та включає журнали та щоденники результатів, інтерв'ю бенефіціарів та інших зацікавлених сторін,

	тренінгу, встановити ступінь задоволення потреб усіх учасників.	тематичні дослідження, фокус-групи, тести досягнення, заключний зворотній зв'язок.
--	---	--

**Модель CIRO** (P. Warr, M. Bird, & N. Rackham, 1970). Створена у 1970 році модель охоплює рівні 1 і 4 моделі Д. Кіркпатріка, де основними структурними елементами є контекст, вхід, реакція і результат. Цим вона подібна на до моделі Д. Стаффлбіма, її також відрізняє мала кількість деталей і рекомендацій по використанню кожного з наявних компонентів. Дана модель, так само як і інші, розглянуті нами вище моделі, підтримують використання двох груп контрольної і експериментальної, а також попередніх оцінок для поліпшення навчальних заходів. Результати цих оцінок дають відповіді на питання про те, наскільки тренінг був корисним, особливо в умовах обмеженої кількості ресурсів.

***Модель CIRO (P. Warr, M. Bird, & N. Rackham, 1970)***

С (Контекст)	Оцінка змісту визначення цілей та потреб потенційних учасників тренінгу, деталізація знань і навичок, які планується отримати на тренінгу
I (Вхід)	Виявлення можливостей і ресурсів, методів навчання та критеріїв оцінки результатів тренінгу
R (Реакція)	Оцінка реакції учасників, що відбувається шляхом вибіркового опитування
О (Результат)	Оцінка отриманих результатів порівняно із запланованими

Зазначимо, що оцінка результатів зосереджується на досягнутих результатах діяльності та визначається на трьох рівнях: (а) негайне, (б) проміжне та (в) кінцеве оцінювання. Негайне оцінювання проводиться одразу по завершенні тренінгу, проміжне – через деякий час після тренінгу, при цьому оцінюють навички і знання учасників тренінгів, а при кінцевому оцінюванні ці знання та навички оцінюються в контексті їх впливу на діяльність учасника тренінгу (його продуктивність, зниження конфліктності, покращення комунікативних навичок тощо).

**Модель М. Скрівенса** (Scriven's Focus On Outcomes) спрямована на результат і базується на методі супервізії. Оцінювач-супервізор обізнаний про цілі та завдання, які повинні бути вирішені під час тренінгу. Завдання ж супервізора полягає в тому, щоб самому визначити цінність програми після її завершення. Будучи експертом у даній галузі, він легко може визначити ефективність програми і рівень досягнення цілей кожним учасником тренінгу, проте дана модель характеризується вираженою суб'єктивністю, крім того через відсутність попередньої оцінки потреб потенційних учасників і їх запитів, складно об'єктивно оцінити результати тренінгової роботи.

### *Переваги і недоліки моделей оцінки якості тренінгу*

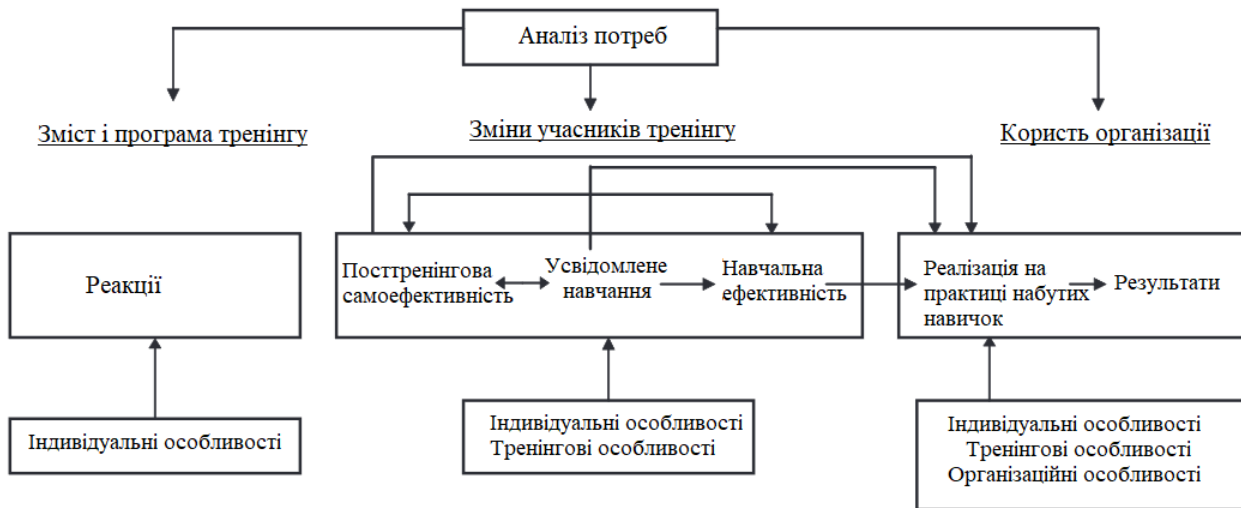
Модель	Переваги	Недоліки
<b>Д.Л. і Д.Д. Киркпатріків</b>	Наявність чотирьох рівнів оцінки, які визначають емоційні, когнітивні, поведінкові та результативні зміни учасників тренінгу	Відсутність можливості оцінювати фінансові ресурси та результативні показники, нечітко прописана оцінка рівня результативних змін
<b>Д. Філіпса</b>	Доповнення моделі Д. Киркпатріка 5-им рівнем, який дозволяє враховувати фінансові показники, що дуже важливо для організацій, які спеціалізуються на тренінгах	Можливо використовувати при оцінці довгострокових і комплексних програм навчання. Оцінка вимагає великих затрат часу
<b>Р. Талера</b>	Можливість розписати кожную ціль тренінгу з точки зору її впливу на конкретний поведінковий патерн	Потрібно використовувати разом із іншими моделями оцінки якості тренінгів
<b>СІРР Д. Стаффлбіма</b>	Орієнтація на результат. Можливість оцінити і процес, і результат	Розмитість і нечіткість методичного опису процедур оцінки і результатів навчання
<b>СІРО М. Бірда</b>	Розвиток моделей Д. Киркпатріка і Д. Стаффлбіма. Можливість зібрати думки про програму та оцінити результативність тренінгу	Мало підходить для довгострокових тренінгових проєктів, складно оцінювати ефективність з точки зору оточення учасників тренінгу

Враховуючи те, що всі описані нами моделі недосконалі, мають свої позитивні риси та «слабкі» місця, тренери можуть компілювати їх, використовуючи актуальні для своїх програм компоненти.

На рис. представлено інтегративну модель ефективності тренінгів (К. Alvarez, E.Salas, С. М. Garofano, 2004).

## Інтегративна модель ефективності тренінгів

(К. Alvarez, E.Salas, C. M. Garofano, 2004)



Основною **індивідуальною особливістю** учасників тренінгів, яка впливає на суб'єктивне та об'єктивне відчуття їх ефективності є *мотивація*. S. I. Tannenbaum з колегами (1993) виділили чотири типи мотивації до участі в тренінгу: мотивацію досягнення, мотивацію зниження тривоги, когнітивне удосконалення, мотивація домінантності і конкурентоздатності. Крім того, P. W. Thayer, M. S. Teachout (1995) виділили сім індивідуальних якостей, які впливають як на мотивацію до участі в тренінгу, так і можливості реалізації набутих знань на практиці: попередній досвід участі в тренінгах, попередній досвід навчання і рівень освіти, самоефективність, когнітивні здібності, локус контролю, професійний досвід, кар'єра та атитюди щодо професійної діяльності. Окреслені якості можуть як сприяти, так і заважати навчанню на тренінгу, наприклад, внутрішній локус контролю сприяє позитивному ставленню до тренінгів, так само як розуміння того, що набуті навички дозволять просунутися кар'єрними сходами.

До **тренінгових особливостей** відносяться не лише конкретні вправи (рольові ігри, кейси, лекції), а й їх зв'язок у цілісну структуру, що відповідає завданням тренінгу та запитам його учасників. Тобто, тренінг – це не сукупність вправ, а цілісна технологія, де всі складові пов'язані між собою та зумовлені необхідністю досягнення конкретної цілі, базовані на *принципах групового навчання* і формування знань та навичок. До того ж, важливою тренінговою особливістю є особистість тренера.

**Організаційними особливостями** є позитивний психологічний клімат в колективі, за якого учасник тренінгу зможе ефективно перенести набуті на тренінгу знання та навичку у свою практичну діяльність.

**Реакціями** зазвичай називають позитивне ставлення до тренінгу (див. модель Киркпатріка). **Посттренінгові атитюди**: самоефективність, орієнтація

на професійний розвиток, позитивний психологічний клімат в колективі, толерантність до невизначеності, атитюди щодо роботи та кар'єрного зростання. Ефективний тренінг зумовлює зміну атитюдів щодо виконання діяльності, покращує самоефективність учасників, симулює їх до продовження усвідомленого навчання та реалізації здобутих знань на практиці. **Навчальна ефективність** – це здатність використовувати набуті на тренінгу знання по завершенні тренінгової програми, у своїй повсякденній професійній діяльності. **Реалізація на практиці набутих знань** відбувається двома шляхами: процедуралізацією (точне відтворення здобутих навичок) і компіляцією (поєднання вже наявного досвіду ефективної роботи із набутими знаннями та навичками). При цьому ефективність відтворення засвоєного діагностується щонайменше через два тижні, а то й місяць по завершенні тренінгу. **Результатом тренінгу** є поведінкові та когнітивні зміни учасників, які суттєво позначилися на продуктивності їх професійної діяльності.

## РОЗДІЛ 2

# МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНІНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

### ЕТАПИ РОЗРОБКИ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ

Етапи розробки програми тренінгу чітко окреслили Д. і Д. Кіркпатрики й хоча їхня книга присвячена тренінгам в бізнесових організаціях, її доцільно застосовувати також для всіх інших тренінгів.

Насамперед це **визначення ресурсів**, основними з яких є ЛЮДИ, ЧАС, БЮДЖЕТ. Найпростіша формула тут наступна: *хто скільки часу може виділити на проведення тренінгу і яку суму бажає за це отримати.*

Далі – **актуалізація потреб учасників тренінгу.**

Для визначення найбільш актуальної проблеми, якій буде присвячено тренінгову програму, потенційним учасникам пропонується анкета, де наведено декілька (краще більше 5) альтернатив, які вони визначають як важливі чи не важливі в контексті їх актуального стану. У табл. 1. представлено анкету визначення найактуальніших тем тренінгу, розроблену Д. і Д. Кіркпатриками.

#### *Анкета визначення найактуальніших тем тренінгу*

Орієнтовні теми тренінгу	Дуже потрібно	Іноді потрібно	Не потрібно
Як мотивувати співробітників	2	1	0
Міжособистісне спілкування	2	1	0
Інтернет-комунікації	2	1	0
Тайм-менеджмент	2	1	0
Як делегувати повноваження	2	1	0
Як реагувати на конфлікти	2	1	0
Стилі керівництва	2	1	0

#### *Перелік запитань замовнику тренінгу:*

- Сформулюйте мету тренінгу?
- Для чого вам потрібен тренінг? Для вирішення, яких проблем?
- Які компетенції слід тренувати?
- Кількість учасників?
- Скільки днів і протягом якого часу буде проходити тренінг?
- Рівень мотивації учасників в балах від 1 до 10.
- Який рівень професійної підготовки співробітників?
- Що було добре (корисно) на попередніх тренінгах?
- Що було погано, що вам і співробітникам не сподобалося на інших тренінгах?

- Що показала діагностика учасників?
- Як будуть оцінюватися результати даного тренінгу?

Наступними етапами є складання програми тренінгу; оцінка реакцій, поведінки і результатів тренінгу після кожного його змістового блоку; моніторинг ефективності тренінгу (детальніше в розділі про ефективність тренінгу).

## ЦІЛІ І ЗАВДАННЯ ТРЕНІНГУ

Наявність мети в тренінгу є його специфічною рисою. Кожен учасник, приходячи на тренінг, має певні наміри; а кожен тренер, організовуючи групу, визначає її завдання. Таким чином, в кожному тренінгу є три групи цілей: особисті, загальні і універсальні.

*Особисті цілі* учасника можуть бути спочатку далекі від спрямованості тренінгу. Наприклад, людина, що йде на тренінг з розвитку асертивної поведінки насамперед щод розширити своє коло спілкування. В ході роботи наміри учасника можуть розширитися або трансформуватися. Допомогти йому в цьому можуть активна участь у вправах, обговорення і зворотний зв'язок, як від тренера, так і від інших членів групи. У зрілої групи особисті цілі здатні модифікуватися протягом всього тренінгу.

*Загальні цілі* спочатку формулюються тренером і відображаються в назві тренінгу. Оскільки під тренінгом розуміється широке коло методик, що базуються на різних теоретичних засадах, спільні цілі тренінгів також вкрай різноманітні. Серед найбільш часто зустрічаються загальних цілей можна виділити: розвиток навичок саморегуляції; підвищення комунікативної компетентності; зміна стереотипів поведінки; набуття нових умінь; удосконалення професійних навичок; розвиток соціальної перцепції; особистісне зростання тощо.

*Універсальні цілі* існують у всіх типах тренінгів незалежно від їх теоретичних концепцій. До них дослідники відносять передусім: поліпшення суб'єктивного самопочуття учасників групи; підвищення адекватної адаптації учасників тренінгу в соціумі за рахунок виявлення ними на власному досвіді закономірностей міжособистісної взаємодії; розвиток самосвідомості учасників групи. Саме в рамках універсальних цілей тренер повинен формулювати загальні цілі для конкретної групи.

Крім того, існує чітка класифікація цілей тренінгів, як форм роботи базованих на принципах навчання, розроблена D. VandeWalle (1997), відповідно всі цілі мають три виміри: 1) *ціль навчання* – розвиток компетентності шляхом набуття нових знань і навичок, удосконалення професійної майстерності та навчання через досвід; 2) *ціль підтвердження* – деманстрація своєї компетентності і, відповідно, отримання визнання інших людей; 3) *ціль*



*уникнення* – уникнення сумнівів у своїй компетентності та негативного ставлення інших людей.

A. J. Elliot, J. M. Harackiewicz (1996), а пізніше J. M. Harackiewicz, K. E. Barron, P. R. Pintrich, A. J. Elliot, T. M. Thrash (2002) розробили подібну трьохфакторун модель цільових орієнтацій у тренінговій роботі, де наголосили, що ціль досягнення і ціль уникнення дуже важливі для саморегуляції. Відповідно, ціль підтвердження значущості базується на саморегуляції, зумовленої бажанням отримати позитивні результати, які відрізнятимуть учасника тренінга від інших, хто не був на ньому присутній, на противагу, ціль уникнення базується на униканні потенційних негативних наслідків, зниженні тривоги, використанні когнітивних ресурсів задля уникнення ймовірних невдач. Зазначимо, що згідно із нормативною теорією цілей (C. S. Dweck, E. L. Leggett), всі цілі поділяються на два основні види – *покращення майстерності* (оволодіння знаннями та навичками, навчання, розуміння, розвиток: «я добре розумію і знаю як це якісно зробити») і *покращення самопрезентації* (оволодіння навичками самопрезентації, так аби щонайменші удосконалення умінь та навичок сприймалися оточуючими як визначне досягнення: «ця людина добре робить свою справу»).

Як зазначає всі цілі тренінгів мають наступні патерни – аддитивний та інтерактивний. В аддитивному патерні цілі майстерності і самопрезентації, незалежно одна від одної позитивно впливають на результати тренінгу, відповідно, тренінг має не лише дати знання, а й навчити презентувати їх застосування на практиці. В інтерактивному патерні цілі майстерності і самопрезентації впливають одна на одну, що також підтверджує припущення про єдність цих цілей у підготовці та реалізації тренінгової програми. Тобто *тренінг неможливий (точніше неефективний) без систематичного застосування отримань знань і умінь у повсякденній професійній діяльності*. Останнім часом поширені численні тренінгові навчальні групи, контингент яких зазвичай сталий, люди відвідують їх не заради оволодіння знаннями з метою застосування їх на практиці, а заради спілкування, навчання задля навчання, відповідно складно оцінити їх ефективність і рівень досягнення поставлених авторами програми цілей.

Реалізація цілей тренінгової програми завжди передбачає декілька складових: антеценденти (події, що передували, оскільки вони допомагають пояснити теперішнє), цільові орієнтації, найближчі результати, віддалені результати.

*Складові реалізації цілей тренінгової програми*



Цілі тренінгової програми конкретизуються в її завданнях.

1. Завдання повинні відображати конкретні результати, досягнення яких планується в ході роботи, а не перетворюватися на абстрактні міркування або гасла. Наприклад, навряд чи вдалі такі формулювання: «Розкриття суб'єктного потенціалу» або «Дітям має бути весело!». У першому випадку - хоча і науково осмислена, але дуже абстрактна фраза, що допускає неоднозначне тлумачення і вимагає конкретизації. У другому - гасло, що відображає не результат, а емоційність процесу роботи.

2. Результати, досягнення яких намічено в завданнях, повинні бути, по можливості, сформульовані в позитивних термінах - відображати те, що потрібно досягти, а не те, чого уникнути. Наприклад: «Не допустити конфліктів» - невдале формулювання, «Підвищити рівень групової згуртованості» - більш вдале.

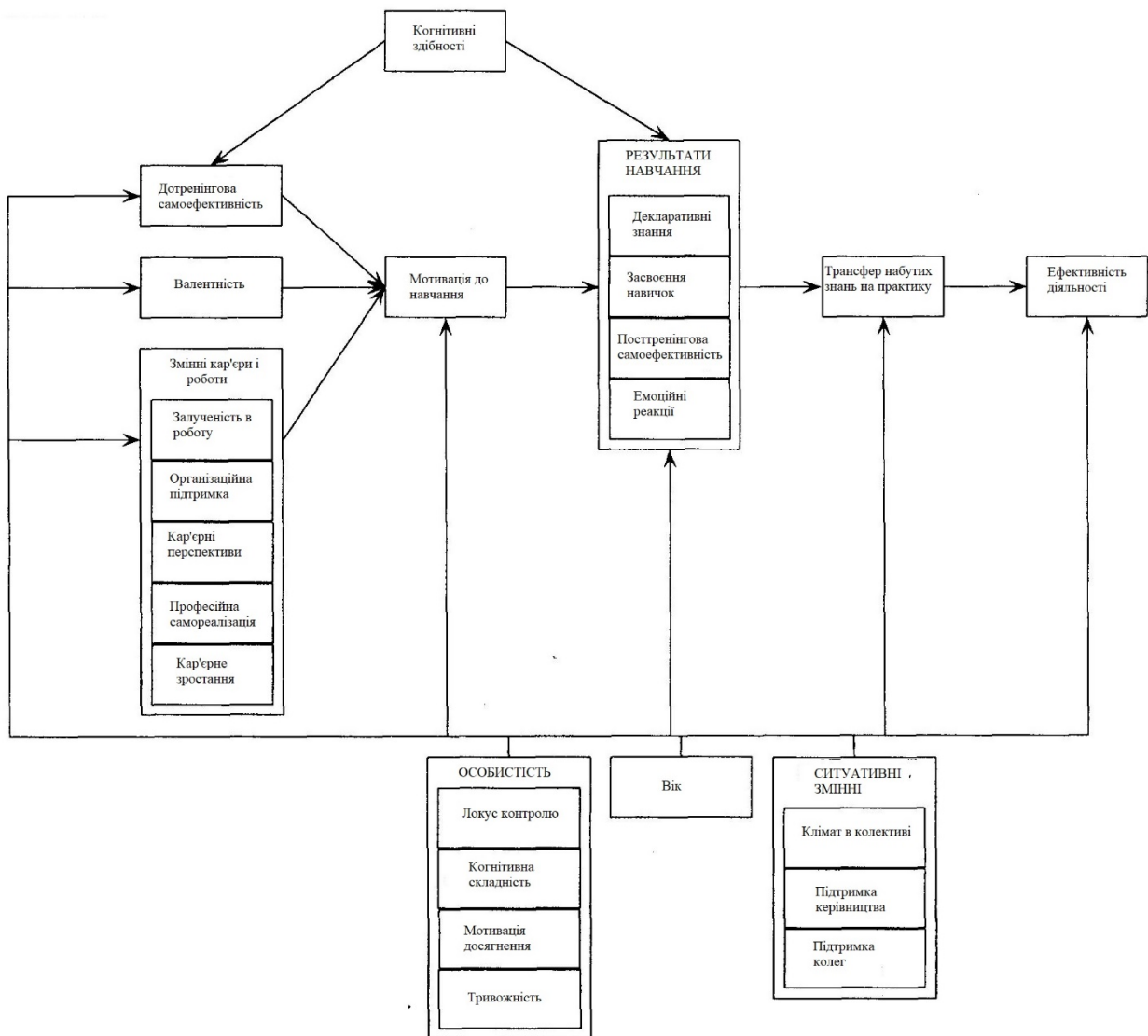
3. Завдання мають бути реалістичними, тобто досяжними в умовах тренінгу з урахуванням відведеного для занять часу, і водночас не дуже простими.

Зазначимо, що завдання тренінгів виділяються лише на пострадянських теренах, в Європі та США тренінги мають різні види цілей, які мають бути реалізовані задля його ефективності.

## МОТИВАЦІЯ УЧАСТІ В ТРЕНІНГУ

На цілі і завдання тренінгу значною мірою впливає мотивація його учасників. J. A. Colquitt, J. A. LePine, R. A. Noe (2000) розробили інтегративну модель тренінгової мотивації (Рис.), згідно з якою *мотивація до участі в тренінгу* визначається як спрямованість, інтенсивність і наполегливість у засвоєнні знань і умінь, передбачених тренінговою програмою.

*Інтегративна теорія мотивації до участі в тренінгу*



Інтегративна теорія базується на низці теорій мотивації, зокрема на *теоріях потреб-мотивів-цінностей* (R. Kanfer, E. D. Heggstad, 1991, 1997, 2000), згідно з якими відмінності у потребах, мотивах та цінностях зумовлюють різні цілі діяльності людей, різне конструювання ними свого когнітивного простору. Та людина, яка усвідомлює значущість своєї професійної діяльності, буде більше мотивована до участі в тренінгу, ніж та, для кого робота виключно можливість матеріального забезпечення. У руслі своєї теорії R. Kanfer і E. D. Heggstad розробили Опитувальник мотиваційних рис (Motivational Trait Questionnaire, MTQ), скорочену версію якого наведено у Додатках. *Теорії когнітивного вибору* підтверджені теоріями очікувань і теоріями цінностей так само важливі для розуміння тренінгової мотивації. Прикладом таких теорій є *теорія очікувань В. Врума* (1964), згідно з якою учасники тренінгу віддають перевагу одному або двом ймовірним результатам тренінгу і всю свою активність в процесі тренінгу спрямовують на їх досягнення. Теорія очікувань вводить чотири поняття, що лежать в основі мотиваційних механізмів поведінки працівника. Очікування – це уявлення працівника про те, що його зусилля приведуть до бажаного результату. Для того щоб очікування виправдалися,

працівник повинен володіти відповідними здібностями, досвідом діяльності, а також необхідними інструментами для виконання роботи. Інструментальність – це розуміння того, що виконання роботи і досягнення необхідного результату є основною умовою (інструментом) для отримання винагороди. Валентність – це ступінь бажаності кожного конкретного результату діяльності: гроші, кар'єра, ставлення адміністрації, авторитет серед колег, збереження робочого місця та ін. Валентність залежить від структури особистості і конкретної ситуації, що дозволяє визначити її в кількісних показниках на основі методів психодіагностики. Результат – це підсумок діяльності при обраній моделі поведінки працівника. Результати розглядаються на двох рівнях: перший - це власне результати виконання певних дій (якість і кількість виробленого продукту, реалізованих послуг); другий – можливі наслідки, які діяльність спричинить за собою (заохочення або покарання, тобто реакція керівництва на результати першого рівня).

Багато моделей тренінгової мотивації поєднують теорії потреб-мотивів-цінностей з теоріями когнітивного вибору. Наприклад, у моделі J. E. Mathieu, J. W. Martineau (1997) визначено, що індивідуальні та ситуативні характеристики впливають на результати тренінгу для кожного його учасника, наприклад, мотивація досягнення зумовлює такий результат тренінгу як підвищення самоефективності.

В основі концепції мотиваційного тренінгу лежить уявлення про те, що тренінг повинен бути мотивуючим. Після тренінгу його учасники повинні не лише вміти використовувати щось нове, що вони отримали на тренінгу, а й прагнути використовувати нове знання і новий досвід у своєму повсякденному житті. Даний тренінг необхідний тим, хто управляє людьми і в своїй діяльності неминуче стикається з необхідністю вирішення різноманітних мотиваційних завдань. Менеджеру доводиться спонукати інших людей до виконання певної діяльності, приводити спрямованість їх спонукань у відповідність з завданнями організації, орієнтувати їх на досягнення певного результату, надихати їх і підтримувати їх енергію і наполегливість, допомагати їм подолати апатію і втому, емоційне вигорання тощо. Ефективне вирішення мотиваційних завдань ускладнюється тим, що мотивація як система мотивів певної людини існує за власними законами, не завжди зрозумілими і тим більше не завжди доступними для регуляції ззовні. Мотиваційні сили виникають, розвиваються, стикаються і борються один з одним, слабшають і завмирають за своїми власними законами, як сили природної стихії. Необхідно використовувати ці сили на благо своєї організації, але при цьому не на шкоду носіїв цих сил – людям.

Загалом, мотивація – це спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби. В управлінні мотивація – це процес стимулювання працівників до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення

цілей підприємства. Мотивація необхідна для ефективного виконання прийнятих рішень і запланованих завдань. Варто розрізнити «мотивацію праці» і «мотивацію трудової діяльності». Праця – це цілеспрямована діяльність людини щодо зміни і пристосування предметів природи для задоволення своїх потреб. Процес праці включає три моменти: власне праця, предмети і засоби праці. Але трудова діяльність не обмежується лише процесом праці. Діяльність — це специфічна форма відношення до навколишнього світу, змістом якої є його корінна зміна і перетворення в інтересах людей, зміна, що включає мету, засоби, результат і сам процес.

Теорія постановки цілей (Goal-Setting Theory) – це мотиваційна теорія створення цілей, сутність якої полягає у розумінні кращих пізнавальних факторів, які впливають на успіх. Теорію постановки цілей розробив американський психолог Е. Локк. Згідно з його підходом, усвідомлювані людьми цілі і наміри розглядаються як первинні детермінанти їх дій. З цього випливає, що процес постановки цілей є основним засобом, використовуючи яке можна впливати на мотивацію і продуктивність членів організації. Основні передумови теорії постановки цілей полягають у тому, що люди формулюють усвідомлювані цілі і наміри, які є головними чинниками, що визначають їх дії. Можна виділити дві підстави використання цілей в організаціях:

- як мотиваційні засоби (в тому сенсі, що люди працюють для досягнення цих цілей);
- як засобу контролю, коли виконання роботи зіставляється з цілями, що стоять перед окремим працівником і організаційним підрозділом в цілому.

Отримані дані говорять про те, що важкі цілі призводять до більш високого рівня мотивації в порівнянні з легкими цілями. Звичайно, так відбувається до тих пір, поки важкі цілі залишаються реалістичними.

Практичним застосуванням теорії постановки цілей є практика розробки і впровадження програм управління за цілями. Їх ключовими елементами є визначення цілей організації, постановка конкретних цілей перед працівниками (досягнення яких приведе до реалізації організаційних цілей), і оцінка просування працівників на шляху до своїх індивідуальних цілям за допомогою зворотного зв'язку. При цьому обов'язково участь рядових співробітників у прийнятті рішень щодо індивідуальних цілей на певний період (зазвичай на рік). Успіх створення цілей в мотиваційному виконанні залежить від встановлення цілей, які мають відповідні атрибути чи характеристики. Цілі повинні бути специфічними і вимірюваними, складними, але такими, яких можна досягти, доречними щодо основної роботи організації і обмеженими в часі, тобто вимагати певного періоду часу, протягом якого мета має бути досягнута. Теорія очікування і теорія створення цілей мають багато спільних положень. Люди мають великі зобов'язання по досягненню цілей, коли вони володіють високими очікуваннями успіху в досягненні цілей, бачать сильний зв'язок між досягненням цілі і нагородами. Користь створення цілей з посиленням виконання має міцну

дослідницьку підтримку. Кожна з теорій мотивацій пропонує різну, хоча в якійсь мірі доповнюючу перспективу.

Створення цілей поєднано з теорією очікування у тому розумінні, що воно допомагає загострити увагу на рівнях виконання, пов'язаних із очікуванням зусиль – виконання і очікуванням виконання – результат. Аспекти неупередженості є частково розширеною моделлю очікування, що підкреслює важливість підтримки справедливості в мотиваційному процесі. Теорія очікування пропонує допомогти працівникам розвивати позитивні погляди на зусилля-виконання через такі засоби, як навчання і підтримка. Вона також виділяє зв'язок між виконанням і результатами і необхідність пропонувати винагороди, які володіють позитивною валентністю для працівників.



*Співвідношення зовнішньої і внутрішньої мотивації*

А – зовнішня і внутрішня мотивації врівноважені; Б – зовнішня мотивація переважає над внутрішньою; В – зовнішня мотивація пригнічує внутрішню.

Зовнішня мотивація співробітників передбачає застосування певних чинників для впливу на персонал. Виділяють типи мотивації персоналу – матеріальне і нематеріальне стимулювання. Матеріальні: додаткові премії; бонуси; кар'єрне зростання. Такий спосіб дійсно буде ефективним для окремо взятої людини або невеликого колективу, але з плином часу працівник отримуючи такі матеріальні блага буде відчувати бажання отримати ще більші премії і бонуси, або, наприклад, досягнення наступного ступеня кар'єрних сходів і підвищення розміру окладу. Нематеріальний вид благ передбачає отримання емоційного заохочення. Такий варіант ідеально підходить для застосування в усьому колективі. В результаті підвищується впевненість в роботі, зростає самоефективність. Ця мотивація вимагає професійного підходу і підрозділяється на типи мотивації персоналу. Перший варіант, коли керівник створює комфортні умови роботи, у другому – ефективна робота повинна бути гарантією, наприклад, кар'єрного зростання.

Внутрішня мотивація спрямована на саморозвиток співробітника, досягнення мети, реалізацію творчого потенціалу і прагнення до нових знань. Слід зазначити, що впровадження цього типу стимулювання вимагає тривалого часу. Також потрібно враховувати, що ці форми тісно пов'язані одна з одною.

Таким чином, зовнішній фактор підтримує співробітників на шляху до досягнення мети, а внутрішні чинники є її рушійною силою.

Учасники приходять на тренінг зі своїми проблемами: у когось особисті переживання, хтось має проблеми зі здоров'ям, чи просто сьогодні погано себе почуває, у когось проблеми вдома чи на роботі. Люди проєктують свої негативні емоції на сам тренінг, його учасників або ведучого, використовуючи події на тренінгу, як своєрідну «мішень для розрядки».

Відповідно, початок тренінгу вимагає окремої підготовки, оскільки найважливіше не просто мотивувати до участі в тренінгу, а зняти у групи психологічний бар'єр перед тренінгом – адже на емоційному рівні в учасників спочатку нерідко виникає тривога і навіть страх. Ось що відчуває типовий учасник тренінгу (особливо який на тренінгах вперше):

- Що мене чекає? Що зі мною буде? Що ми тут будемо робити?
- Хто ці люди – інші учасники тренінгу? Чого від них чекати? З ким мені доведеться ділитися своїми переживаннями:
- Як буде вести себе тренер? Який він?
- Що можна, а що не можна? Яку поведінку тут схвалюють?
- Яка моя роль?
- Чи є загроза моїм цінностям, переконанням, самооцінці, статусу?
- Наскільки тут будуть контролювати мою поведінку?
- Як участь в тренінгу вплине на моє подальше професійне життя?

*Чому варто приділити увагу при плануванні мотиваційного тренінгу?*

Тренінг повинен бути активним процесом для кожного учасника, а не тільки для тренера. Працюючи над планом, завжди слід акцентувати на особистостях учасників, оскільки люди запам'ятають тренінг і багато чому на ньому навчаться, якщо будуть не пасивними глядачами, а активними дійовими особами в кожній сцені, при виконанні кожної вправи.

Слід пам'ятати, що кожен включений в тренінг вид діяльності повинен мати логічний початок, продовження і фінал. Завдяки логічному розвитку блоків і грамотно побудованому зв'язку між ними весь тренінг буде виглядати для його учасників безперервним процесом, кожному стадію якого вони зможуть оцінити в будь-який момент.

Цілі повинні бути зрозумілими для кожного учасника. Для максимальної ефективності на початку кожного заняття тренеру варто сказати, якого результату він чекає.

Вибір цілей повинен бути логічним і вмотивованим. Розповідаючи про цілі тренінгу, тренеру варто окремо зупинитися на їх актуальності.

Досягнення цілей повинно виглядати зрозумілим процесом. Після знайомства учасників з цілями тренінгу тренер детально описує методи, якими він буде користуватися для їх досягнення, і вправи, які учасникам в цьому допоможуть.

Основою тренінгу повинен стати особистий досвід учасників. Слід організувати тренінги так, щоб учасники говорили більше тренера, тобто власне тренер стає мотиватором і дозволяє учасникам вільно висловлювати свої думки. Багато завдань треба будувати на взаємодії, якщо майже весь процес заснований на передачі інформації, яку тренер подає в вигляді лекції, цінність тренінгу набагато нижче. Тренеру не варто боятися відходити від початкового плану, необхідно виявляти гнучкість і адаптуватися до потреб кожної конкретної групи.

Якщо тренінг проводиться в примусово сформованій групі (де мотивація до участі в тренінгу дуже низька), то особливою проблемою в роботі може стати опір її учасників. Ведучому слід виконати роботу, спрямовану на зняття емоційної напруженості в групі, утилізувати опір учасників, спрямувавши його у конструктивне русло. Одна з технік роботи з даною проблемою – проведення короткої індивідуальної зустрічі і знайомство з кожним учасником до початку тренінгу. Це дає можливість вибудувати індивідуальний контакт, зацікавити і мотивувати кожного учасника. Однак іноді у тренера немає можливості проведення попередніх зустрічей. В цьому випадку при наявності опору в групі можна в потрібний момент зробити його очевидним для учасників. Після цього однією з технік є надання можливості учасникам відкрито висловити свої почуття і думки з приводу примусового об'єднання в групу. Тренеру при цьому необхідно контролювати цей процес, не допускаючи можливість його перетворення у «ниття». Для цього слід структурувати процедуру, надавши можливість висловлюватися кожному учаснику по черзі, закликавши їх поважати один одного і контролюючи загальний емоційний фон. Не слід при цьому робити оцінки, приймати будь-яку сторону, давати коментарі і тим більше вступати в суперечку. Необхідно просто і шанобливо вислухати учасників. Тим самим тренер дає їм можливість зрозуміти, що поважає їх почуття, не прагне доводити їх неспроможність і готові працювати з ними. Це перший крок до створення довірчої атмосфери. Успішність цієї техніки залежить від того, наскільки добре тренер зможе її завершити. Хорошим завершенням може бути вдало підібрана метафора. Таким чином, при роботі з групою, набраною примусово, важливо з самого початку дати учасникам розуміння, що, незважаючи на те що вони зобов'язані відвідувати тренінг, тренер враховує їхні побажання. Коли членів групи спонукають частково прийняти відповідальність за групову діяльність, опір часто знімається.

Як і перед будь-яким серйозним спортивним тренуванням, перед мотиваційним тренінгом групі необхідна розминка, в яку слід включати як вправи на комунікацію, так і фізичну активність, тобто різні рухливі ігри.

**Розминки** виконують низку функцій:

- знімають психологічну напругу;
- підвищують енергетику групи; покращують настрій;
- дозволяють фізично розім'ятися після довгого сидіння в нерухомості під час лекції;
- можуть стати своєрідним «містком» до більш серйозних вправ;



- дозволяють учасникам тренінгу познайомитися один з одним.

«Розігриви» в практиці бізнес-тренінгів часто називають «криголамами», «стартерами», або «енерджайзерами». Класичний «розігрів» - робота учасників в парах або в трійках, де кожен з учасників повинен дізнатися цікаву інформацію про «сусідів», а потім представити їх групі. Однак тут є свої тонкощі. Подібні вправи повинні використовуватися тільки в разі потреби щоб не перетворити діловий тренінг в анімаційну гру в турецькому готелі. Крім того, під час вправ не варто надто «лізти в душу» до учасників, і треба заздалегідь спрогнозувати, як вони відреагують на чергову розминку. Краще застосовувати випробувані техніки, але при цьому пропонувати учасникам тренінгу робити щось нове, ніж вони раніше ніколи не займалися.

Однією з головних розминок незмінно залишається «самопрезентація» кожного учасника тренінгу. Вона дозволяє вирішити відразу кілька завдань: ✓ познайомитися з учасниками тренінгу; ✓ познайомити учасників тренінгу один з одним; ✓ зрозуміти настрій, інтереси людей, що прийшли на тренінг; ✓ продемонструвати інтерес тренера до учасників тренінгу.

Самопрезентацію слід провести і ведучому. Звичайно, всю свою біографію зачитувати не слід, достатньо короткої розповіді про себе: ✓ про свій життєвий шлях і про те, як ви, власне, стали провідним цього тренінгу; ✓ про зону ваших інтересів і компетенцій, в чому ви експерт; ✓ про цікаві факти з вашого життя. Вся інформація повинна мати безпосереднє відношення до даного тренінгу.

Нерідко тренінг починається зі знайомства учасників і ведучого. Навіть якщо учасники вже знають один одного (наприклад, працюють разом) можна знову «познайомитися» в рамках тематики тренінгу: наприклад, кожен називає себе і наводить приклад успішного виконання тих дій, які будуть відпрацьовуватися на тренінгу.

Нижче наведені варіанти вправ для розминки. Деякі вступні варіанти проводяться дуже швидко, виконуючи функцію підготовки до наступного завдання. З інших можна зробити більш великі вправи на початку великого командного тренінгу.

*Вправа «Чи боїтесь ви тренінгу?»* Кожен з учасників формулює свої побоювання – все сказане записується на дошці. У цієї вправи важлива функція: все люди приходять на тренінг не тільки з певними очікуваннями, але і з деякими побоюваннями. Якщо тренер, таким способом, відразу виявить їх страхи і тривоги, працювати стане набагато легше.

*Вправа «Про що ви думаєте?»* Попросіть учасників підготувати коротке речення про те, що найважливіше для них на даний момент. Це допоможе їм відволіктися від неспокійних думок і дасть можливість відкласти болючі питання в сторону перед тим, як переходити до роботи на тренінгу.

*Вправа «Успіхи і невдачі».* Попросіть кожного згадати свій недавній успіх з будь-якої сфери життя, а потім запитаєте про якусь невдачу (проблеми, кризи). Після цього попросіть всіх по черзі, в одному реченні, розповісти про кожний

такий досвід. Краще цю вправу робити в тих групах, де люди знайомі один з одним.

*Вправа «Як вас звати?»* Попросіть, щоб кожен по черзі представився (назвав той варіант свого імені, який він вважає за краще), розповів, чому його так назвали і які почуття викликає у нього своє ім'я. Це не просто допомагає членам команд дізнатися, як кого звать, але і дозволяє їм дізнатися дещо з життя один одного, про їхні погляди тощо. Можна використовувати вигадані імена. Деяким дуже подобається подібний варіант, так як своїм ім'ям вони незадоволені.

*Вправа «Валіза для екстремальної ситуації».* Запитайте, які 3-5 предметів учасники тренінгу зібрали б в свою валізу на випадок екстремальних обставин. Потім ці учасники повинні знайти в групі людей з аналогічним списком речей. Такі члени групи можуть навіть об'єднатися в міні-команди.

*Вправа «Моя компетентність».* Попросіть кожного коротко розповісти, що вони вже знають по темі тренінгу. Так ви зможете оцінити рівень знання учасників, а попутно підкреслити їх обізнаність, зробивши чимало компліментів.

*Вправа «Ваше хобі».* Учасники розбиваються на пари і по черзі розповідають один одному про своє хобі. Після цього кожен повідомляє тренеру і групі про хобі свого партнера.

*Вправа «Детектор брехні».* Кожен з учасників по черзі представляється, повідомляючи один помилковий і два справжніх факту про своє життя (про освіту, симпатіях, антипатіях, роботу, захоплення ...). Група повинна визначити, де правда, а де – брехня.

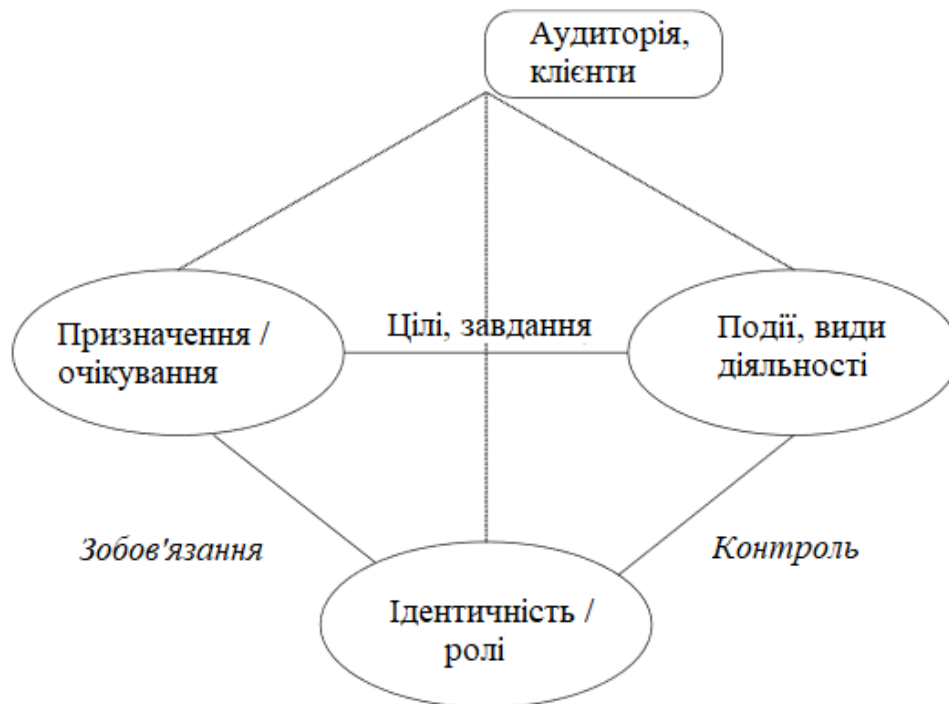
*Вправа «Парні герої».* Напишіть на картках імена відомих пар (Ромео і Джульєтта, Квазімодо і Есмеральда, Тарапунька і Штепсель) і закріпіть їх на спини учасників (оточуючі не повинні знати, що там написано). Кожен повинен знайти свого «партнера», задаючи йому питання. Учасники можуть відповідати лише «так» і «ні».

Розминочні вправи можуть використовуватися на початку, середині і ближче до кінця тренінгу для створення позитивної атмосфери, для зняття втоми, пересичення діловою інформацією і для підвищення групової енергії.

## **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ**

Дуже важливим, однак непопулярним у психології ведення тренінгів є питання відповідальності тренера та роботу групи. Одним із найвідоміших дослідників у цій галузі є В. R. Schlenker, згідно з яким людина потенційно відповідальна, якщо певним чином пов'язана із іншими людьми, має перед ними певні зобов'язання та вплив на них. За таких умов тренер є відповідальною особою, оскільки впливає на групу, є її формальним лідером та зобов'язаний сформулювати певні навички, дати визначені темою тренінгу знання. Готовність нести відповідальність базується на обов'язку, яке, у свою чергу, передбачає не лише схвалення, але і санкції, у випадку недотримання зобов'язань. Тому перед

тим, як складати тренінгову програму та проводити заняття тренер повинен усвідомити, чи готовий він взяти на себе відповідальність за процес і результат своєї діяльності.



*Піраміда відповідальності в тренінговій роботі  
(B. R. Schlenker, T. W. Britt, J. Pennington, R. Murphy, K. Doherty, 1994)*

Відповідальність ведучого тренінгової групи базується на трьох основних аспектах: 1) очікуваннях (призначеннях, чому присвячений тренінг і які очікування його учасників); подіях, видах діяльності (формах роботи, передбачених тренінговою програмою) та ідентичності або ролі (тобто особистісних якостях тренера, які позначаються на його роботі з групою).

Ці три ключові аспекти пов'язані між собою чіткістю і зрозумілістю цілей та форм тренінгової роботи, автентичністю тренера та тим, що він намагається донести до учасників тренінгу та контролем, тобто як аудиторія, учасники тренінгу сприймають ведучого групи і матеріал та форми роботи, передбачені тренінговою програмою. У випадку відповідності всіх аспектів відповідальності та зв'язків між ними – ведучий групи тренер відчуває свою високу ефективність (самоефективність за А. Бандурою), стає впевненим у проведенні даного виду тренінгів і згодом може вчити інших специфіці їх проведення. Моделлю відповідальності В. R. Schlenker передбачено роль не лише ведучого групи (тренера), а й учасників групи та супервізорів.

***Приклади відповідальності тренера, учасників тренінгу та супервізорів***

	Учасник тренінгу	Тренер	Супервізор
--	------------------	--------	------------

Очікування-ідентичність	В зоні моєї відповідальності застосувати знання отримані на тренінгу у практичній діяльності	Я відповідальний за те, щоб учасники тренінгу засвоїли передбачене тренінговою програмою	Я відповідальний за допомогу тренеру в реалізації тренінгової програми
Ідентичність-події	Я розумію, які із засвоєних не тренінгу знань, успішно використовую на практиці	Я можу частково контролювати те, які із засвоєних не тренінгу знань, учасники успішно використовують на практиці	Я можу частково контролювати те, чи учасники тренінгу використовують отримані знання на практиці чи ні
Очікування-події	Я зацікавлений у тому, щоб не просто гарно провести час на тренінгу, а й використовувати отримані знання для покращення своєї діяльності	Я зацікавлений, щоб учасники тренінгу покращили ефективність своєї діяльності завдяки отриманим на тренінгу знанням	Я можу допомогти учасникам тренінгу покращити ефективність їх діяльності та зацікавлений у створенні для них відповідних умов

На основі концепції В. R. Schlenker було розроблено рекомендації визачення стратегій відповідальності тренерів, їх супервізорів та учасників тренінгу на всіх етапах підготовки та реалізації тренінгових програм.

***Рекомендації щодо стратегій відповідальності усіх учасників тренінгового процесу***

Етап	Учасник тренінгу	Тренер	Супервізор
До тренінгу	Чітке розуміння очікувань організації, яка замовляє тренінг і власних очікувань (рекомендовано зафіксувати їх в письмовому вигляді)	Чітке розуміння вимог організації, яка замовила тренінг, підготовка чек-листів ефективності тренінгу, чіткий план тренінгу із двома або трьома його альтернативами	Чітке розуміння очікувань організації, учасників тренінгу та тренерів. Організація посттренінгового контролю ефективності тренінгу

В процесі тренінгу	Усвідомлена участь у всіх вправах, передбачених програмою, надання зворотнього зв'язку тренеру та супервізору	Використання основної або альтернативної програм, відповідно до запитів учасників тренінгу та організації, яка його замовила, гнучкість у взаємодії з групою	Контроль за реалізацією цілей і завдань тренінгової програми, допомога тренеру у її коригуванні відповідно до запитів групи та потреб організації
Після тренінгу	Самомоніторинг змін, які відбулися завдяки участі в тренінгу	Проведення посттренінгового контролю якості оволодіння знаннями та навичками, які були запропоновані тренінговою програмою	Отримання зворотнього зв'язку від учасників тренінгу, тренерів і організації, яка тренінг замовила, сприяння створенню умов для реалізації учасниками тренінгу набутих навичок

Отже, організаціям, які замовляють тренінги слід приділяти більше уваги як власній відповідальності за вибір тем, тренінгових програм і тренерів, так і супервізорам та учасникам тренінгів, оскільки саме відповідальність усіх учасників тренінгового процесу є запорукою його ефективності.

## ЗВОРТНИЙ ЗВ'ЯЗОК У ПРОЦЕСІ ВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ

В широкому значенні *зворотній зв'язок* – це надання іншій людині (або групі) інформації про те, як сприймаються їх дії, як вони впливають на інших людей, ситуацію в цілому. В освітньому (тренінговому) процесі зворотний зв'язок від тренера та групи дозволяє впливати на учасників, спонукати їх до аналізу своїх способів дій. Водночас за допомогою процедур зворотного зв'язку тренер може отримати інформацію від учасників з приводу процесу, змісту тренінгу та психологічної атмосфери на ньому.

В результаті надання зворотного зв'язку досягається зміна і / або поглиблення уявлень учасника тренінгу про самого себе і властивих йому патернів поведінки. За змістом зворотний зв'язок, як правило, стосується поведінки того, кому вона дається, і / або пов'язаних з поведінкою почуттів того, хто її дає. Типова фраза, яка містить зворотний зв'язок, будується за схемою: «Ти робиш ... я при цьому відчуваю ...». Якщо зворотний зв'язок дається не на поведінку, а на почуття або емоції іншої людини, то його доцільно почати з констатації зовнішніх проявів почуття ( «Я бачу , у тебе почав тремтіти голос ... ») і закінчити висуненням гіпотези про причини цих проявів («...схоже це

говорить про страх»). Важливо пам'ятати, що зворотний зв'язок повинен бути конструктивним і відповідати певним вимогам:

- мати описовий характер;
- відповідати принципу «тут і зараз»;
- бути специфічним, тобто відноситься до конкретних дій учасників тренінгу;
- бути релевантним, тобто відповідати потребам як того, хто його отримує, так і того, хто його дає;
- орієнтуватися на ті риси, що можуть бути змінені;
- мати «зворотну адресу», тобто даватися від себе або від імені конкретної, чітко окресленої мікрогрупи, а не від «деяких з нас»;
- носити характер констатації фактів, а не порад або повчань.

Значення зворотнього зв'язку описується п'ятьма широкими, але не дискретними категоріями: корекція, підкріплення, діагностика (експертиза), співставлення (порівняння з еталоном) і лонгітюдний розвиток. Зворотній зв'язок завжди спрямований на перспективу, а не на вже виконану роботу, тобто *зворотній зв'язок у тренінгу потрібен для підвищення ефективності наступних тренінгів, а не для того, щоб скоригувати вже проведений.*

Корекція – є центральним аспектом у традиційному визначенні зворотнього зв'язку, базованим на когнітивних науках, де роль зворотнього зв'язку полягає у виправленні помилок у зробленій роботі. Підкріплення – поняття, запозичене із бігевіоризму, де зворотний зв'язок розглядається як потужний зовнішній стимул, що забезпечує позитивне чи негативне підкріплення поведінки. Корекція та підкріплення є найпростішими аспектами зворотнього зв'язку, які нині рідко застосовуються в комплексному навчальному процесі, прикладом якого ми вважаємо і тренінг. Наступні два аспекти більш складніші і часто використовуються в системі освіти. Так, зворотній зв'язок повинен включати виявлення помилок – діагностику та експертизу проблем у роботі. Крім того, зворотній зв'язок визначає відмінності між тим, що було продемонстровано учасниками тренінгу (їх якість роботи по завершенні тренінгу) та тим, що від них очікувалося, при цьому очікування організації, яка замовила тренінг, супервізорів і тренерів приймаються за еталон, відповідати якому повинна діяльність учасників тренінгу. Найбільш перспективний аспект зворотнього зв'язку є лонгітюдний розвиток, тобто як можливо удосконалити тренінгову програму задля підвищення її ефективності у майбутньому.

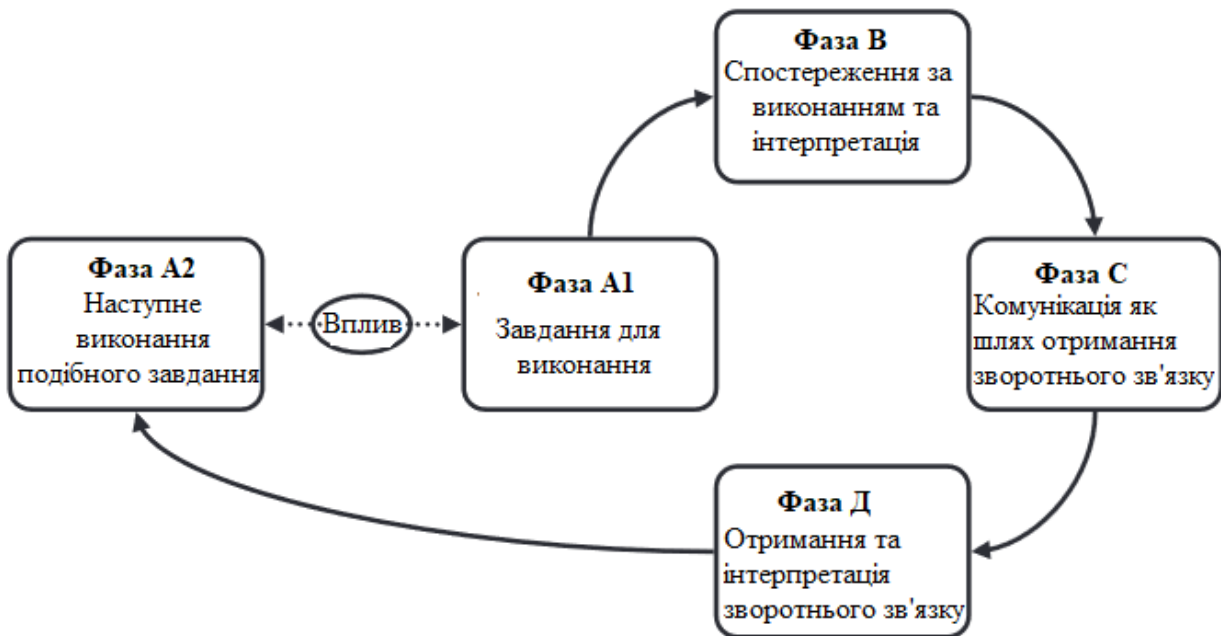
У 70-80-х роках ХХ століття зворотній зв'язок здебільшого застосовувався відносно тренінгів моделювання поведінки (W. G. Wallace, J. J. Moran, S. B. Baker, G. R. Hudson) та тренінгів, що базувалися на теорії соціального навчання (A. Bandura, D. Cervone). Таким чином учасник тренінгу міг порівняти свою бажану поведінку із тим, якою вона стала в результаті тренінгу, при цьому його зусилля спрямовувалися не на удосконалення тренінгової програми, а на самоудосконалення в проблемі, якій тренінг було присвячено. На тренінгах рухових навичок важливим був регулярний вчасний зворотній зв'язок, а не періодичний відкладений (A. W. Salmoni, R. A. Schmidt, C. B. Walter). Наприклад, тренуючи навички групування на 4-х оборотному стрибку у фігурному катанні спортсмен одразу після спроби стрибка повідомляв тренеру про свої відчуття, а тренер відповідним чином реагував, це дозволяло удосконалити наступні спроби виконання стрибка, підгорикувати кут польоту чи силу відштовхування від льоду.

Існує два види зворотного зв'язку:

- позитивний (відзначаються ті дії, які були ефективні, і пояснюється, завдяки чому вони вдалися);
- коригуючий (відзначаються неефективні дії і їх причини).

Тренеру важливо пам'ятати, що коригуючий зворотний зв'язок майже завжди викликає негативні емоції і неприємний для людини, яка його отримує. Людина, яка отримує такий зворотний зв'язок, замість того, щоб почути, задуматися і скорегувати свої дії, почне емоційно переживати ситуацію та займе захисну позицію. У цьому випадку зміст зворотнього зв'язку, швидше за все, буде нею проігноровано. Не менш важливо дотримуватися балансу коригуючого і позитивного зворотного зв'язку. Якщо не буде позитивного зворотного зв'язку або його буде недостатньо, учасники відчують себе неуспішними, їх мотивація почне знижуватися. Якщо недостатньо коригуючого зворотного зв'язку, учасникам важче виявити зони свого розвитку, зрозуміти, які способи їх дії недостатньо ефективні і потребують розвитку.

На рис. продемонстровано фази зворотнього зв'язку (J. M. van de Ridder, W. C. McGaghie, K. M. Stokking, O. T. ten Cate). Ключовим аспектом зворотнього зв'язку є комунікація учасників тренінгового процесу.



У фазі А1 реципієнт зворотнього зв'язку отримує інструкції щодо виконання завдання, фаза В стосується спостережень за виконанням завдання, яке проводиться іншими членами групи, тренером і / або супервізором, у більшості навчальних тренінгів виконання завдання порівнюється із певним стандартом, на фазі С учасники тренінгу шляхом обговорення надають зворотній зв'язок на виконання завдання, а у фазі Д отримувачі зворотнього зв'язку інтерпретують його. На фазі А1 учасники знову виконують таке ж або подібне завдання, при цьому зворотній зв'язок впливає на удосконалення його виконання, що відображається у фазі А2. В реальності фази А і В відбуваються одночасно, так само як і фази С і Д, згідно з цією моделлю фаза В є оцінною, де спостереження насправді носить характер оцінки, тим самим прямо впливаючи на фазу С, де зворотній зв'язок дається шляхом комунікації учасників тренінгового процесу.

У практиці проведення тренінгів в різних галузях, зокрема освітній та медичній, розроблено чіткі гайди щодо змісту та форм виразу зворотнього зв'язку.

1. Коментарі стосуються лише того, що було побачено та *не містять власних припущень і інтерпретацій*. Той, кому дається зворотній зв'язок, сам інтерпретує призначену йому інформацію.

2. Зворотній зв'язок завжди слід *починати з позитиву*. Реципієнт має бути впевнений, що його поведінка, діяльність відбувалися у правильному руслі, суперечливі моменти, негативні аспекти слід повідомляти в середині зворотнього зв'язку і завершувати його так само слід на позитиві.



3. Зворотній зв'язок важливий тим, що це, насамперед, *обмін інформацією*. В ідеалі він має бути дискусивний, тобто після обміну інформацією, важливо її обговорити, проаналізувати із різних точок зору, на базі різного досвіду.

4. Зворотній зв'язок *має бути доречним і вчасним*. Чим ближчий у часі він до події, ситуації, якій присвячений, тим більша ймовірність його ефективності.

5. Зворотній зв'язок має *стосуватися лише тих вчинків і поведінки, які реципієнт може контролювати, а відповідно, змінювати*. Тобто у нього достатньо ресурсів для того, аби вдосконалитись.

Умови конструктивного зворотнього зв'язку: ситуація довіри, описовий (а не оціночний) характер зворотнього зв'язку, його невідтермінованість, а отже й актуальність, релевантність потребам тих, хто її отримує та відправляє, реалізація лише у контексті тренінгової групи. Наприклад, оціночним зворотнім зв'язком є «ти - хороший», «ти - поганий», що актуалізує захисні механізми, не дозволяє інформації стати цільовою та зумовлює негайну імпульсивну реакцію («сам дурак»); описове формулювання зворотнього зв'язку виглядає як «твої слова завдають мені болю», тут автор висловлюється про себе, не дає оцінок іншому, виражаючи лише свої емоції, які повинні вплинути на того, кому вони адресовані. Віддeterminований зворотній зв'язок завжди спотворюється фактором часу, а тому у тренінговій роботі так важливо дотримуватися принципу «тут-і-тепер».

## СЦЕНАРІЙ ТРЕНІНГІВ В ОСВІТІ

### *Сценарій тренінгу*

Чітко пропишіть завдання, які потрібно вирішувати в процесі тренінгу. Мається на увазі вміння, компетенції, які потрібно буде тренувати.

1... \_\_\_\_\_

2... \_\_\_\_\_

3... \_\_\_\_\_

Зазвичай тренінговий модуль включає в себе:

- міні-лекцію; мотивацію учасників на виконання вправи;
- інструкцію до вправи;
- вправу або набір вправ;
- зворотний зв'язок за необхідності;
- дискусію (рефлексію);
- домашні завдання.

Під кожне завдання слід побудувати тренінговий модуль з опрацюванням всіх елементів модуля, які перераховані вище.

Учасники тренінгу можуть висловити свою думку про вправи, міні-лекції, озвучити інсайти, отримати зворотній зв'язок про сильні і слабкі сторони, про допущені помилки під час кейсів не тільки від тренера, але і почути думки інших

учасників, задати питання, зробити для себе потрібні висновки. На тренінгу надзвичайно важливо вести підготовлені дискусії. Наприклад, на тренінгу переговорів обговорити: чи завжди потрібно торгуватися, робити знижки, які є варіанти виявлення інтересів опонента по переговорах, чи завжди потрібно домовлятися? В один тренінговий день тренер вирішує 2-3 важливі завдання, тобто 2-3 компетенції, 2-3 модуля не більше.

Коротко розпишіть кожен модуль за наступною схемою.

- міні-лекція – тези;
- мотивація учасників на виконання вправи – тези;
- інструкція до вправи;
- вправи, сценарії вправ:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

Зворотній зв'язок – список оцінюваних параметрів:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

Дискусія – теми, обговорювані питання і можливі висновки:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

Домашні завдання. вправи, виконання завдань, читання книг, статей, перегляд відео.

Існують **принципи режисури тренінгу**:

- Чергування різних видів діяльності: розминки, лекції, вправи, зворотний зв'язок, дискусії.
- Чергування конфігурації учасників групи: робота по одному, по двоє, по троє в міні-групах, у великих групах, в колі або амфітеатром.
- Положення тіла в просторі: сидячи, стоячи, в русі.
- Вправи за алгоритмом і вправи імпровізації на тему.
- Чергування розминок і ключових вправ.
- Оптимальний початок тренінгу.
- Оптимальне завершення тренінгу.
- Чергування слайдів із записами на фліпчарті, виконання вправ з використання музичного фону, навчальне відео, яке демонструє ідеальну модель компетенцій або наочні помилки.

Головне – динаміка, щоб учасникам ніколи було нудьгувати.

Розписати всі вправи:

- Вправи поодинці;
  - Вправи в парах;
  - Вправи в трійках; Вправа в групах 4 і більше осіб;
  - Вправи в трьох групах чотирьох або двох великих групах.
- Які вправи будуть проходити сидячи;
  - Які вправи будуть проходити стоячи;
  - Які вправи будуть в русі.
  - ◆ Які розминки будуть на тренінгу;
  - ◆ Які будуть вправи «Алгоритм»
  - ◆ Які будуть вправи «Імпровізації».

*Дизайн тренінгу.* Дизайн тренінгової програми включає в себе: роздаткові матеріали (робочі зошити), слайд-презентації, опитувальники, анкети і тести, листки із завданнями, вправами і кейсами. Відеофрагменти, музика, книги та аудіокниги, відеокурси тренера за темою тренінгу, сувеніри. Мультимедійне обладнання: проектор, ноутбук, відео камера, фліпчарт, музична система.

Чек лист.

Розпишіть, що ви будете використовувати

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

Блоки (модулі) тренінгу – це структурні одиниці, з яких будується тренінг, кожен з них є цілісним предметно-дидактичним комплексом, заснованим на взаємопов'язаних процедурах (засобах роботи тренера). Кожен окремий блок потрібен для вирішення певного освітнього завдання за допомогою створення якоїсь ситуації, що впливає на навчальну групу.

Дуже ефективною, особливо для початківця тренера, є техніка написання тренінгу за допомогою стікерів (різнокольорових листочків різного кольору і розміру). Візьміть набір таких стікерів і призначте кожному варіанту кольору свою функцію. Скажімо, червоним ви позначили міні-лекції, жовтим – рольові ігри, синім – тренування, зеленим – жарти і розмови на абстрактні теми, фіолетовим – обговорення тощо. Тепер прямо на цих листочках коротко опишіть кожен з намічених вами навчальних процесів.

Існують чіткі **правила підбору тренінгових вправ.**

Для вибору кожного наступного вправи необхідно визначити:

1. З чим ви хочете працювати: з характеристиками групи як об'єкта чи з індивідуальними особливостями учасників?
2. Яких змін ви хочете досягти?
3. Використовуючи які вправи, ви можете досягти цих змін?
4. Наскільки група буде готова до виконання даної вправи?
5. Як можна підготувати групу до виконання даної вправи?
6. Який буде отримано результат для просування групи в змістовному плані після виконання вправи?
7. Що ви плануєте робити з цим результатом?

При підборі вправ і інших тренінгових процедур ведучому слід враховувати, наскільки вони цікаві йому особисто, відповідають його стилю ведення групи. Тренер повинен відчувати і розуміти психотехнічну наповненість вправи та програми тренінгу в цілому. Тільки в цьому випадку він може працювати впевнено і вільно імпровізувати, вносячи у вправи власне, властиве тільки йому змістовне та емоційне наповнення.

**Таймінг.** Програма вийшла змістовна, жива і цікава, тепер її потрібно обмежити певним часовим інтервалом. Тут можуть бути проблеми. Можна не вкластися в запланований час або, навпаки, мати багато вільного часу. Найчастіше, програма не вкладається в запланований час, і якісь модулі доводиться скорочувати, а щось і зовсім прибирати. Хтось із тренерів створює гнучку програму і заявляє оптимальний мінімум, а в порядку бонусів, якщо залишився час, дає ще додаткові модулі або частину модуля. Кожен тренінг унікальний, тренер повинен уважно стежити за процесом навчання і часом. Головне, розуміти, що може з'явитися вільний час, а можуть час «з'їсти» не передбачені обставини або учасники тренінгу. Потрібно бути до цього готовим.

В деяких випадках, особливо якщо тренеру бракує досвіду, краще зробити репетицію – прогін, краще перед кимось, але хоча б у своїй голові. Можна провести тренінг без аудиторії і зробити відеозапис свого виступу. Це допоможе оцінити себе зі сторони. Має сенс порадитися з колегами, тренерами.

Нові вправи або міні-лекції можна протестувати на вже відпрацьованих тренінгах. Без ризику зіпсувати весь тренінг, ви зрозумієте – оптимальний цей новий контент, або необхідно його доопрацювати чи зовсім не використовувати. Що відрізняє тренера професіонала? Він – експериментатор. У відпрацьовані роками тренінгові програми він періодично вставляє нові вправи, а іноді й цілі модулі, змінює свої міні-лекції, теми дискусій або режисуру тренінгу. Не завжди це буває вдалим і доводиться повертатися до старої програми. Але якщо не робити таких експериментів, то програми застарівають і стають неконкурентоспроможними. Перед тренінгом обов'язково слід звернути увагу на свою фізичну форму і психологічний стан, особливо якщо тренінг планується в іншому місті, або у насиченому робочому графіку.

Розрахувати час, необхідний для того чи іншого завдання, вправи, досить просто. Подумки уявіть собі, як цей метод буде реалізований. Наприклад, ви хочете провести загальне обговорення учасників. У вас є 15 учасників і три питання на обговорення, і вам важливо, щоб висловився кожен. Уявімо собі поетапно весь процес:

- Тренер дає установку на обговорення. Потрібно позначити тему, підкреслити її практичну значимість, зв'язати з попередніми частинами тренінгу, розповісти коротко, як буде відбуватися обговорення (у нашому випадку – позначити, що важливо, щоб висловилися всі, і будуть обговорюватися три питання). Скільки часу знадобилося б вам на це? Можливо, 2-3 хвилини.

- Тренер задає перше питання, кожен учасник повинен висловитися. Скільки часу в середньому буде говорити кожен? Все залежить від змісту питання. Припустимо, це будуть короткі висловлювання, в середньому по хвилині на людину. Тоді у 15 осіб це займе 15 хвилин.

- Тренер підводить резюме, фіксуючи основні думки учасників, і задає друге питання – 3-5 хвилин, третє питання – ще 3-5 хвилин і резюме.

Як бачите, розрахувати час на виконання будь-якої тренінгового вправи досить просто, але для цього необхідно чітко уявляти собі, який зміст буде опрацьовуватися в даному блоці тренінгу і яким чином. Власне кажучи, розробка детального дизайну тренінгу і полягає у визначенні змісту та поетапного процесу його опрацювання відповідно до логічної структури.

### ***Підготовка міні-лекцій та презентацій***

Як правило, у тренера є час заздалегідь підготуватися до міні-лекції, навіть якщо мова йде про узагальнення підсумків обговорення вправи або рольової гри. Звичайно, в цьому випадку йому важливо бути ситуативним і використовувати в своїй промові-узагальненні зміст попереднього обговорення цієї вправи учасниками тренінгу. Але оскільки тренеру заздалегідь відомі цілі, яких він прагне досягти, включаючи вправу або рольову гру в програму, у нього є можливість зробити заготовки тих висновків, які він хотів би отримати за підсумками проведення і обговорення. Тому рекомендується заздалегідь готуватися до міні-лекцій та презентацій. Далі представлені основні кроки підготовки.

***Крок 1. Визначення результатів, які повинні бути досягнуті за допомогою лекції / презентації.*** По суті, мова йде про визначення конкретних завдань презентації, оскільки мета – це завжди образ результату, який ми хочемо отримати. Вона повинна стати «призмою», через яку ми будемо проводити аналіз аудиторії, і критерієм, за яким ви будете перевіряти, що заслуговує включення в вашу презентацію. Зазвичай загальна відповідь типу «мета лекції – підвищити компетентність учасників в питаннях продажу» і навіть більш детальна: що вона полягає в тому, щоб «дати учасникам розгорнуті уявлення про п'ять етапів продажів: встановлення контакту, виявлення потреб, пропозиції товару, роботи з запереченнями, завершенні покупки », - не може служити таким критерієм.

Мета завжди пов'язана з конкретною ситуацією учасників. Яка вона? Вони взагалі не знають про схему п'яти етапів продажів? Знають, але не використовують у своїй практиці? Вони вважають, що ці п'ять етапів продажів необов'язкові? Вони впевнені, що вплинути на рішення про покупку неможливо і чим активніше продавець спілкується з клієнтом, тим менше шансів, що той купить товар? Чим більше подібних питань буде задано на цьому етапі, тим більше явною стане для тренера мета презентації в цілому. В результаті її можна буде сформулювати у вигляді конкретного образу планованого результату. Наприклад: «Учасники отримають розгорнуті уявлення про п'ять етапів продажів, завданнях і діях продавця на кожному з них, критерії успішного проходження етапів продажів і наслідків їх неефективної відпрацювання. Учасники будуть впевнені, що дана схема ефективно працює для товарів, які вони продають, і мотивовані до оволодіння відповідними навичками в рамках тренінгу, які дозволять їм ефективно користуватися схемою п'яти етапів».

**Крок 2. Аналіз аудиторії.** Основна мета цього кроку – виділити ключові характеристики аудиторії, які важливо врахувати в розробці міні-лекції або презентації. Для цього треба постаратися поставити себе на місце учасників, які будуть слухати, що тренер їм скаже; спробувати поглянути їх очима на предмет, питання, ситуацію, через призму очікуваних результатів міні-лекції. Ми хочемо переконати учасників у чомусь? Тоді чому вони зараз не впевнені? Які їхні уявлення зараз? Чому вони саме такі? Що важливо для учасників?

Насправді етапи аналізу аудиторії і постановки цілей реалізуються паралельно: щоб сформулювати конкретну мету, треба проаналізувати ситуацію аудиторії. Але якщо попередній розділ ставить питання: «Що ми прагнемо повідомити?» (Іншими словами, які уявлення сформувати), то даний - «Кому ми прагнемо це повідомити?» (Тобто які характеристики аудиторії ми повинні врахувати). Для цього тренеру важливо зрозуміти аудиторію. У ситуації бізнес-тренінгу це означає, що потрібно відповісти на наступні питання:

- Що вони знають про об'єкт міні-лекції?
- Що вони думають з приводу цього предмета?
- Наскільки і як він пов'язаний з їх практикою в даний час?
- Чому зараз вони думають і діють так, як думають і діють?
- Що для аудиторії важливо і цінно стосовно предмету міні-лекції?
- Чи є у аудиторії очікування від міні-лекції? Які?

Все це варто обміркувати так само ретельно, як і мету. Якщо є серйозні підстави вважати, що інформації недостатньо, доцільно знайти можливість поговорити з ким-небудь з майбутніх слухачів, щоб з'ясувати у них ступінь інтересу, інформованості, розуміння, досвіду, опору і забобонів. Можна спочатку планувати міні-лекцію у вигляді бесіди, поступово, крок за кроком просуваючись по логічній структурі, з'ясовуючи думки учасників і коригуючи зміст.

**Крок 3. Формулювання ключових ідей.** Підберіть головні ідеї для майбутньої міні-лекції (презентації). На першому етапі можна набирати

максимальну кількість ідей, щоб на другому згрупувати їх, відібрати 3-5 основних тез і визначити їх логічну послідовність. Як проводити відбір? У вас вже є чіткі критерії: цілі, очікувані результати та аналіз аудиторії. Тому вибрати варто ті тези, які дозволяють реалізувати вашу мету з даною аудиторією. Після визначення основних тез потрібно доповнити їх підтримують тезами, які розкривають і доведуть ключові пункти міні-лекції.

Іноді корисно дати пріоритети всім ідеям, тез:

- А – обов'язково включити;
- Б – включити по можливості;
- В – варто згадати, якщо залишиться час.

Це особливо корисно, коли час презентації чітко не визначено і може істотно змінюватися. Пріоритезація дозволить швидше зорієнтуватися і відкинути або розширити аргументацію.

**Крок 4. Формування структури і внутрішньої логіки міні-лекції / презентації.** Структура міні-лекції та презентації в бізнес-тренінгу включає:

- вступ;
- «міст»;
- основну частину;
- висновок;
- відповіді на питання і обговорення.

### **Вступ**

Вступ має дві основні мети: орієнтує учасників, а також допомагає виступає налагодити взаємодію з аудиторією. Повний вступ презентації або лекції включає п'ять пунктів:

1. Привітальні слова, мета яких – налагодити перший контакт з аудиторією. Наприклад, подякуйте учасникам за те, що вони знайшли час прийти на презентацію, і висловіть надію, що вони не пошкодують про те, як його провели.

2. Презентація лектора, тренера.

3. Тема і мета – що ви плануєте пояснити, запропонувати або продемонструвати в ході лекції або презентації. Важливо, щоб цілі представлялися з акцентом на інтереси учасників, а не тренера: чи не «що я збираюся вам розповісти», а «те, що, як мені здається, буде вам корисно».

4. Логіка побудови лекції / презентації.

5. Правила – зокрема, чи хочете ви, щоб люди переривали вас, якщо у них є питання, чекали закінчення розділу або залишали всі питання до кінця презентації? Перш ніж почати, поясніть порядок обговорення.

У міні-лекції в рамках бізнес-тренінгу більшість пунктів може бути пропущено. Однак завжди на початку міні-лекції важливо позначити її мету. Причому обов'язково в зв'язці з попередніми (і / або подальшими) темами, опрацьованими на тренінгу. Наприклад: «Перш ніж ми перейдемо до



відпрацювання технологій вирішення конфліктних ситуацій, важливо прояснити, що таке конфлікт. Наше розуміння його суті і ставлення до нього багато в чому визначають наші дії і можуть допомагати або заважати в ефективному вирішенні конфліктних ситуацій».

### «Міст»

Перехід від вступу до основної частини, безпосередньо до обговорення теми. В якості моста можна використати наступні прийоми:

- несподівану або навіть шокуючу заяву;
- гумор, жарт;
- коротку історію з особистого досвіду тренера, притчу, анекдот;
- риторичне питання.

### Основна частина

В основній частині промови відображено ключовий зміст, вибудований в певній логічній послідовності. Важливо, якою буде внутрішня логіка презентації. Вона схожа на сценарієм літературної п'єси, зі своєю динамікою, «зав'язкою» і «розв'язкою». В якості внутрішньої логіки міні-лекції / презентації можна використовувати наступну схему подання матеріалу:

а) характеристика ситуації;

б) проблематизація: проблеми (чому то, як зараз відбувається, неефективно), альтернативи (які варіанти дій, в тому числі залишити все як є), наслідки;

в) рішення.

Характеристика ситуації полягає в тому, що тренер описує її на сьогоднішній день стосовно до теми своєї лекції. Наприклад, говорячи про визначення конфлікту, тренер може пояснити, які типові розуміння цього терміна. Хоч би якими були тема і мета презентації, завдяки характеристиці ситуації, по-перше, всі учасники отримують однаково стартову інформацію для подальшого аналізу теми; по-друге, тренер демонструє своє знання ситуації та її контекстів. Це сприяє не тільки розумінню, а й формуванню довіри аудиторії. Ваша компетентність вселить упевненість, що ви розумієте, як йдуть справи в реальній ситуації, і вас варто уважно вислухати. Ця частина презентації може складатися буквально з пари пропозицій або тривалий протягом певного часу, але слід переконливо описати, оцінити її і узгодити розуміння з учасниками.

Можна будувати міні-лекцію у формі бесіди: тренер задає учасникам різні питання про ситуацію, що склалася, дії та інтереси учасників. Це допоможе тренеру більш точно пов'язати весь подальший хід міні-лекції з потребами слухачів.

Проблематизація. Основне завдання цього блоку міні-лекції – обґрунтувати необхідність тих чи інших конкретних змін для учасників тренінгу, пов'язаних з темою лекції. Це завдання вирішується за допомогою демонстрації наслідків, аналізу альтернатив і докази того, що учасникам вигідніше змінитися, ніж

залишатися колишніми. Наприклад, в рамках тренінгу для тренерів в міні-лекції, присвяченій визначенню поняття інтерактивного підходу в навчанні, тренер може показати, що поширене розуміння тренінгу тільки як способу передачі знань і навичок обумовлює об'єктне відношення до учасників тренінгу. Тренер сприймає їх як «судини, які треба наповнити знаннями, вміннями і навичками».

Рішення. Успіх цієї частини презентації багато в чому залежить від того, як було підготовлено ґрунт в рамках характеристики ситуації і проблематизації. Вона включає оцінку альтернатив, демонстрацію рішень, доказів, приклади. Оцінка альтернатив грає ключову роль у переконанні.

### **Висновок**

Мета презентації обов'язково диктує закінчення. Це означає, що у висновку важливо коротко підсумувати всі ключові ідеї в логічній послідовності та основні висновки.

### **Відповіді на запитання**

У міні-лекції завжди важливо залишити спеціальний час для відповідей на запитання аудиторії. Це дозволить в тому числі отримати зворотній зв'язок, зрозуміти, чи вдалося вам досягти своїх цілей, і ще раз донести основні думки свого виступу. Іноді потрібно донести до слухачів багато інформації. Тоді частина змісту може бути дана в рамках відповідей на запитання учасників. В цьому випадку, плануючи міні-лекцію, побудуйте її таким чином, щоб спровокувати потрібні вам питання від аудиторії. У будь-якому випадку корисно заздалегідь продумати, які питання можуть задати слухачі, і підготувати відповіді на них.

Загалом, внутрішня логіка побудови презентації представлена у відомій формулі: *«розкажіть про те, що збираєтеся розповісти» (вступ) - «розкажіть це» (головна частина) - «розкажіть про те, про що ви розповіли» (висновок).*

**Сторітеллінг** (цілеспрямоване розповідання спеціальних історій) – це потужний ресурс успішних комунікацій під час тренінгів. Промовці, політики, релігійні лідери, гуру, філософи давно використовують сторітеллінг для ефективного впливу на свою аудиторію.

Цікавим прикладом сторітеллінгу є пісня поета Гренгуара на початку мюзиклу «Собор Паризької Богоматері» (за романом В.Гюго) «Le temps des cathédrales» (музика Ріккардо Коччанте, слова – Люк Пламандон):

C'est une histoire qui a pour lieu	Ця історія, яка сталася
Paris la belle en l'an de Dieu	У прекрасному Парижі, від Різдва
Mil quatre cent quatre-vingt-deux	Христового в 1482 році.
Histoire d'amour et de désir	Історія любові і бажань.
Nous les artistes anonymes	Ми невідомі артисти
De la sculpture ou de la rime	Скульптур і рим,
Tenterons de vous la transcrire	Спробуємо вам її розповісти
Pour les siècles à venir	Для майбутніх століть

Вважається, що термін *storytelling* з'явився завдяки керівнику концерну *Armstrong International* Девіда Армстронга. На черговому семінарі з менеджменту він дізнався про теорію «MBWA, або управління під час прогулянки» (*Managing by Walking Around*). Ідея управляти своїми співробітниками нестандартно замість того, щоб читати їм безликі інструкції, привела Д. Армстронга до власної теорії: *MBSA - Managing by Storying Around*. Сенса полягав у тому, що працівники не завжди розуміють (або не хочуть розуміти) сухі інструкції і складні керівництва, які дає їм менеджер. Однак вони охоче вникають в історії про те, як співробітники компанії вели себе в критичних моментах, справлялися з труднощами, знаходили незвичайних клієнтів. Тобто такі життєві ситуації, в яких вони впізнають себе.

*Фундамент будь-якої історії:*

**Герой.** Головна діюча особа. Це можете бути ви, ваш друг, мама, клієнт, бізнес, міфічний персонаж - хто завгодно.

**Місце і контекст.** Середовище, де розгортаються події.

**Мета.** Якесь послання, мораль. Те, заради чого ви затіяли розповідь.

**Сюжет.** Те, що об'єднує попередні пункти. Структура, яка забезпечує взаємодію елементів історії.

Краще, якщо історія буде з вашого особистого досвіду, історію, яку ви пережили самі, є героєм цієї історії або були очевидцем подій. Переказувати чужі історії - це знижувати силу психологічного впливу історії. Наприклад, гіді туристичних фірм часто розповідають одну історію про шубу від себе особисто, звичайно, якщо часто подорожуєш, то ця історія від різних гідів вже нецікава, але коли чуєш її вперше – то відчуваєш доволі сильний психологічний вплив. Ось її приклад: «Супроводжував я минулого року групу в Угорщину, зима, темніло рано, після санітарної зупинки спитав чи всі на місці, почув, що всі і ми поїхали далі. Через декілька годин чоловік однієї туристки закричав, що його дружина зникла за санітарній зупинці... виявилось, він торкнувся її місця, там була шуба дружини, чоловік впевнився, що дружина на місці і навіть подумати на міг, що вона вийшла з автобусу без шуби, довелось повертатися і ми згаяли багато часу. Мораль цієї історії – перевіряйте наявність свого сусіда по автобусу не лише на дотик, але й розмовами».

Як розповісти цікаву історію? В якійсь мірі це творчість, в якійсь - справа техніки. *Найпоширеніші техніки сторітеллінгу.*

**Мономіф або шлях Героя.** У мономіфі герой залишає свій будинок і відправляється в подорож. Він ще не знає, що його чекає, але здогадується, що шлях буде нелегким. Подорож героя – це найпоширеніший прийом створення історії. Ця концепція «чіпляє» тим, що персонаж зазнає труднощів, долає їх і приходиться до класичного хепі-енду. Використовувати цей прийом просто – але так само просто і створити з ним нудну історію. Щоб уникнути цього, детально продумайте сюжет і дотримуйтеся законів драматургії, створивши в історії початок, кульмінацію і розв'язку.

**Гора.** Цей прийом схожий на попередній, але тут на героя не чекає хепі-енд. Персонаж зазнає невдачі, але знає, що пройдений шлях був не дарма.

**Рамка.** У цій техніці основна історія відіграє роль «рамки» для інших. За такою концепцією, наприклад, побудована «Тисяча і одна ніч», де палац царя Шахріяра обрамляє історії, розказані Шахерезадою.

**Sparklines** (як є і як могло б бути). Основа цієї історії – контраст – порівняння реальної ситуації і того, якою б вона могла бути. Акцент на контрасті між реальним і правильним. Необхідно сформулювати проблему, потім передати бажання змінити ситуацію. Підказати способи перетворення з реального в правильне, створити настрій надії і радості. Подібний прийом через його наочність часто використовують в рекламі. Наприклад, Sparklines використана в знаменитому ролику 90-х Fairy про села Вілларібо і Віллабаджо.

**Починаємо з кінця.** Цей прийом називається «**реверсивна драматургія**» і часто використовується в кіноіндустрії. Наприклад, за такою концепції знятий перший сезон серіалу «Велика маленька брехня». Тут читач відразу вирушає до кульмінації історії, інтригуючої і незрозумілої, а потім повертається до початку, щоб поступово зрозуміти, як головний герой опинився в подібній ситуації.

**Фальстарт.** Це прийом, який починається з нудної історії, де нічого не віщує ... Потім все розвалюється, і історія починається заново. Присутній ефект шоку, несподіваного повороту. Очікування читача ламаються, тепер він не знає, чого чекати від вас далі – а далі починається найцікавіше! Формат часто використовують для історій про невдачі, в яких герой переосмислив ситуацію, повернувся до початку і пішов іншим шляхом.

Історія, що розповідається на тренінгу, повинна бути зрозумілою, а тому короткою. Краще якщо вона укладається в три, п'ять хвилин, щоб не втратити увагу аудиторії. Це приблизно півсторінки тексту.

Сучасна аудиторія любить гумор. Подумайте про те, як задіяти гумор в свою історію.

*Правила використання гумору в сторітеллінгу.*

**Перебільшення.** Це вірний спосіб написати веселий, цікавий текст, особливо якщо ви збираєтеся розповідати випадки з чийогось життя (друзів, клієнтів, колег). Якщо людина, про яку ви хочете розповісти в своїй статті, сказала або зробила щось веселе, розкажіть про це, використовуючи елементи перебільшення.

**Цитування.** Ще один вірний спосіб розбавити текст веселощами – цитування смішних висловлювань відомих коміків, знайомих і друзів, артистів і колег. Природний гумор часто найпривабливіший. Людям легко жартувати, коли їм комфортно і знаходяться в природному, доброзичливому середовищі. Такі жарти можуть стати відмінною «приправою» для ваших текстів. І, головне, вас ніхто не засудить за використання цитат без авторського права. Також можна вставляти в текст забавні висловлювання телеведучих та інших знаменитостей.

Якщо в популярній телепередачі було щось дуже смішне, чому б не включити це в текст, звичайно, висловлювання повинно відповідати тематиці! Не забувайте при необхідності згадувати автора висловлювання.

**Незвичайні слова.** Щоб знайти кумедні еквіваленти звичайних слів, вдамося до допомоги словника синонімів. Якщо ви хочете, щоб слухачі попадали зі стільців від сміху, не прагніть зробити забавним кожне слово. Результат буде зворотний. Професійні гумористи вміло поєднують смішне з серйозним. Іноді вони залишають «солодке» на «потім», щоб глядач або слухач усвідомлював комічність ситуації поступово. Правильно підібрані звичайні слова можуть розвеселити набагато сильніше.

**Всі вправи, які використовуються на тренінгу, можна умовно розділити на дві групи: за алгоритмом та імпровізації.**

Вправа: «За алгоритмом»

Мета: натренувати певну компетенцію, як приклади:

- відпрацювання вміння делегувати,
- тренування навички управління запереченнями
- тренування вміння давати зворотний зв'язок.

Учасники виконують відповідні завдання строго за інструкцією. Імпровізація не вітається. Тут можна використовувати готові скрипти продажів, делегування, вирішення конфліктів.

Вправа «Імпровізація»

Мета вправи: діагностика варіантів поведінки учасника, його кмітливості, психологічної гнучкості, тренування уміння адаптуватися до ситуації, досягати поставлених цілей. У даній вправі можна імпровізувати, тому що тренер не дає чіткого алгоритму виконання вправи. Як приклади таких вправ:

- гра: «Кращий парламентар»
- гра: «Пройти до мети з пов'язкою на очах».

Залежно від мети і завдань програми відбувається чергування цих вправ в процесі тренінгу.

## СТАДІЇ РОЗВИТКУ ТРЕНІНГОВИХ ГРУП

У 1965 р. фахівець із групової динаміки Б. Такман опублікував книгу «Tuckman's stages of group development», де визначив чотири **стадії групового розвитку**: формування, конфліктування, нормування та виконання. У 1977 р. разом зі своїм колегою М. Дженсен удосконалив дану концепцію, додавши п'яту стадію закриття.

Згідно з концепцією Б. Такмана і М. Дженсен, групи проходять п'ять чітко визначених стадій розвитку: виникнення групи, конфлікту, прийняття групових норм, виконання і переривання діяльності. Процес розвитку групи і переходу від однієї стадії до іншої може бути повільним, не всі групи переживають

перераховані стадії, деякі з них залишаються на середніх рівнях, через що діяльність групи стає неефективною.

1. *Формування (forming)*. Стадія виникнення групи характеризується встановленням початкових контактів між членами групи і пошуком інгруп для поглиблення внутрішньогрупової взаємодії. Девізом учасників групи на цій стадії є *«Намагайся справити гарне враження на інших, будь чемним і позитивним»*. У цей період кожен член групи з'ясовує, які цінності прийняті в даному оточенні, які установки і настрої домінують. Крім того, встановлюються первинні норми спілкування. Члени групи визначають своє місце в системі взаємин і намагаються справити належне враження на оточуючих (демонструючи свої якості і особистісні ресурси). В групах міжособистісних взаємин на цій стадії багато що залежить від лідера, так як більшість членів групи відчуває невпевненість і невизначеність, їм необхідні орієнтири в соціальному і психологічному просторі групи, які і представляє лідер, визначаючи первинні правила поведінки (у тренінгу так звані закони або правила групи).

2. *Конфліктування (storming)*. Конфліктна стадія або стадія самоствердження - найнеприємніший період розвитку групи. Девізом учасників групи на цій стадії є *«Борись за місце під сонцем, звертай на себе увагу різними способами»*. Сформувавши первинні групи, її члени намагаються самоствердитися в своїх ролях, розширити межі власної значущості, визначити відносини взаємозалежності і внутрішньогрупової ієрархії. Дії по досягненню цих цілей можуть зумовити блокування потреб інших членів групи і прояв агресії, що в свою чергу, призводить до міжособистісних конфліктів. В ході конфлікту можуть бути порушені первинні відносини, що сформувалися на попередній стадії розвитку групи. На другій стадії ключовими аспектами створення нормальних міжособистісних відносин всередині групи можна вважати управління конфліктом і орієнтація зусиль членів групи на досягнення спільних цілей.

3. *Нормування (norming)*. Стадія нормотворення та прийняття норм, коли основна увага приділяється організації набуття навичок, освоєння технологій; виникають більш тісні взаємини і почуття товарищескості. Девізом учасників групи на цій стадії є *«Іншим членам групи можна довіряти, спробуй розслабитися і отримувати задоволення від роботи»*. Головними є питання функціональної включеності в процес діяльності групи: хто, що, де і яким чином буде робити задля досягнення спільних цілей. На основі норм поведінки і розподілу рольових обов'язків виробляються і приймаються правила спільної діяльності. Таким чином, в групі створюється функціональна структура, в якій кожен член групи може встановити особистий контакт з іншими членами. В результаті цього виникає система погоджувальних рольових очікувань членів групи по відношенню один до одного, а також фіксується нездатність окремих

членів групи відповідати поставленим очікуванням. Міжособистісні відносини всередині групи орієнтовані на підвищення згуртованості. Члени групи відчують, що конфліктні відносини подолані і мають почуття приналежності до групи. На цій стадії налагоджуються контакти з іншими соціальними групами в організації, члени групи стають більш відкритими у взаємодії один з одним.

4. *Виконання (performing)*. Виконавча стадія – на її початок група вже створила ефективну робочу структуру тому її головною турботою стає фактичне виконання цілей і завдань. Девізом учасників групи на цій стадії є «*Будь собою, довіряй собі та іншим*». Таким чином, на даній стадії функціонує повністю розвинена група. Але не всі групи в своєму розвитку досягають цієї стадії, деякі з них «застряють» на ранніх стадіях, менш продуктивних з точки зору ефективності діяльності. Міжособистісні відносини на даній стадії характеризуються взаємозалежністю, взаємною довірою і взаємодопомогою. Члени групи готові працювати в поодиночку, в підгрупах і в складі всієї групи як цілісної одиниці. Між ними виникають функціональна конкуренція і співпраця, спостерігаються розуміння значущості групових цілей, почуття відповідальності. В цілому роботу групи на цій стадії можна характеризувати як діяльність, спрямовану на вирішення проблем.

5. *Завершення (adjourning)*. Стадія переривання являє собою заключний етап розвитку групи, досягнення групових цілей чи розуміння неможливості їх реалізації через низку обставин. Фасилітатор формує нову групу і процес розвитку починається знову.

В узагальненому вигляді груповий розвиток представлено у табл. (Edson, 2010)

***Розвиток тренінгових груп: стадії, структура та завдання діяльності***

Стадія	Структура групи (модель міжособистісних стосунків, як члени групи взаємодіють один з одним)	Завдання діяльності (зміст взаємодії відносно до стадії розвитку групи)
<b>Формування</b> (орієнтація, випробування залежність)	Випробування залежність	Ознайомлення з завданням
<b>Конфліктування</b> (супротив груповому впливу та завданням діяльності)	Внутрішньогруповий конфлікт	Емоційна реакція на вимоги діяльності

<b>Нормування</b> (відкритість до інших членів групи)	Згуртованість, формування нових стандартів і прийняття нових ролей	Відкритий, щирий обмін своїми думками у комфортних, безпечних умовах
<b>Виконання</b> (конструктивна діяльність)	Ролі стають гнучкими та функціональними, структура групи спрямована на виконання завдання	Міжособистісна структура стає інструментом виконання діяльності, прийняття рішень
<b>Завершення</b> (роз'єднання)	Тривога і сум з приводу завершення роботи групи	Самооцінювання

Часто тренери радіють успішному початку тренінгової роботи і, нерідко, застрягають на першій стадії групи – її формуванні. Втім позитивна атмосфера зумовлена так званою «псевдороботою» групи, коли спілкування відбувається на теми, що не стосуються групових завдань, а емоції більше спрямовані на позагрупову, а не на групову активність. Діяльність на стадії формування вигідна й власне тренеру, оскільки він часто боїться переходу до стадії конфліктування, вважаючи її непродуктивною, такою, що не сприяє ефективному вирішенню групових завдань, втім без внутрішньогрупового конфлікту перехід до стадії нормування не можливий. На стадії нормування емоції поступаються місцем конкретній роботі над груповими завданнями, найбільшої ефективності група досягає на стадії виконання, сприяє цьому й відкрите висловлювання учасниками своїх думок та почуттів.

### *Успішність стратегій фасилітатора на різних стадіях розвитку групи*

Стадія розвитку групи	Стратегії фасилітатора	Ключові аспекти
1. Формування (початок роботи групи)	Координація	Цілеспрямований підбір учасників групи; визначення цілей роботи групи і механізмів оцінки їх досягнення
2. Конфліктування (зростання напруги в групі)	Коучінг	Розвиток взаємної довіри і позитивного психологічного клімату, визначення особистісних ресурсів кожного учасника групи



3. Нормування і 4. Виконання (ефективна робота в групі)	Розширення можливостей учасників групи і своїх власних	Отримання зворотнього зв'язку від учасників групи, делегування обов'язків, планування подальшої роботи із врахуванням актуальних запитів учасників групи
5. Завершення (прощання з даною групою та набір нової)	Підтримка	Розвиток гнучкості в ролях учасників групи, створення можливостей для прояву лідерських якостей

Як зазначає М. Frances (2008), на першій стадії розвитку групи фасилітатори (тренери, ведучі групи) повинні стати авторитетами для учасників групи, керувати групою не демократично, і тим більше, не ліберально, а авторитарно, так, щоб усі учасники відчули себе у безпеці, змогли вільно висловлювати свої думки та почуття без страху бути осудженими іншими членами групи. По суті, фасилітатор стає «компасом», орієнтиром для учасників тренінгових груп, здатним вчасно відреагувати на конфлікти та прийняти рішення у ситуаціях, що вимагають швидкої реакції.

На другій стадії фасилітатор під час дискусій і рольових ігор дає можливість учасникам зрозуміти потреби, інтереси та мотивацію участі в тренінгу один одного, водночас він працює над формуванням групових правил, враховуючи очікування та особливості кожної конкретної групи. Тут важливо не змусити групу засвоїти стандартні норми, а дати можливість напрацювати свої, це може відбутися лише якщо фасилітатор «сумлінно зрозуміє» (understanding faithfully) світогляд усіх учасників даної групи.

На третій та четвертій стадії фасилітатору варто змінити авторитарну форму управління групою на демократичну, тобто делегувати свої повноваження учасникам групи, акцентувати на їх сильних якостях та особистісних ресурсах. При цьому фасилітатор не уникає керівництва групою, а спостерігає за ритмом її життя (часто використовується поняття «серцебиття групи»), коли потрібно – посилюючи чи послаблюючи його. Саме на цій стадії ефективно працюють творчі ігри, відкриті запитання, дискусії без заздальгідь визначеного плану.

Стадія завершення дуже важлива для фасилітатора, оскільки він має «відпустити» групи, а сам підвести підсумки своєї роботи з нею. Не лише учасники тренінгових груп дають зворотній зв'язок, а й сам фасилітатор, він наголошує на цінності кожного учасника групи, його ресурсах у галузі, якій

присвячено тренінг, а також на вміннях всіх ефективно брати участь у груповій роботі. Для себе ж фасилітатор зазначає труднощі, що виникли в процесі введення даного тренінгу, свої особисті ресурси, які дозволили ефективно (чи певною мірою ефективно) впровадити тренінгову програму та знання і навички, яких він потребує, для удосконалення своєї роботи.

Для визначення стадії розвитку групи використовується Система спостереження *Group Development Observation System (GDOS)* (Wheelan, Davidson, Tilin, 2003). На рис. подано авторську модифікацію даної методики (Зливков, Лукомська, 2019).

*Бланк визначення стадії розвитку групи (модифікація GDOS)*

Назва групи \_\_\_\_\_ Фасилітатор \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Стадія	Показники	Відмітки про вираженість							
<b>Ф</b>	Залежність								
	Супротив								
<b>К</b>	Контрзалежність								
	Втеча								
<b>Н</b>	Приєднання								
<b>В</b>	Приєднання								
	Робота								
<b>З</b>	Контрприєднання								

**Залежність** – численні питання фасилітатору, пошук підтримки, немічність, високий рівень тривожності учасників групи, виражений комплекс, конформізм.

**Контрзалежність** – підкреслена незалежність, опозиція до фасилітатора, його ігнорування, бунт.

**Супротив** – незгода з фасилітатором, сарказм, його висміювання, надмірна балакучість з метою привернення до себе уваги.

**Втеча** – уникання виконання завдань, заперечення своїх негативних емоцій, показна байдужість, пасивність, розмови на сторонні теми.

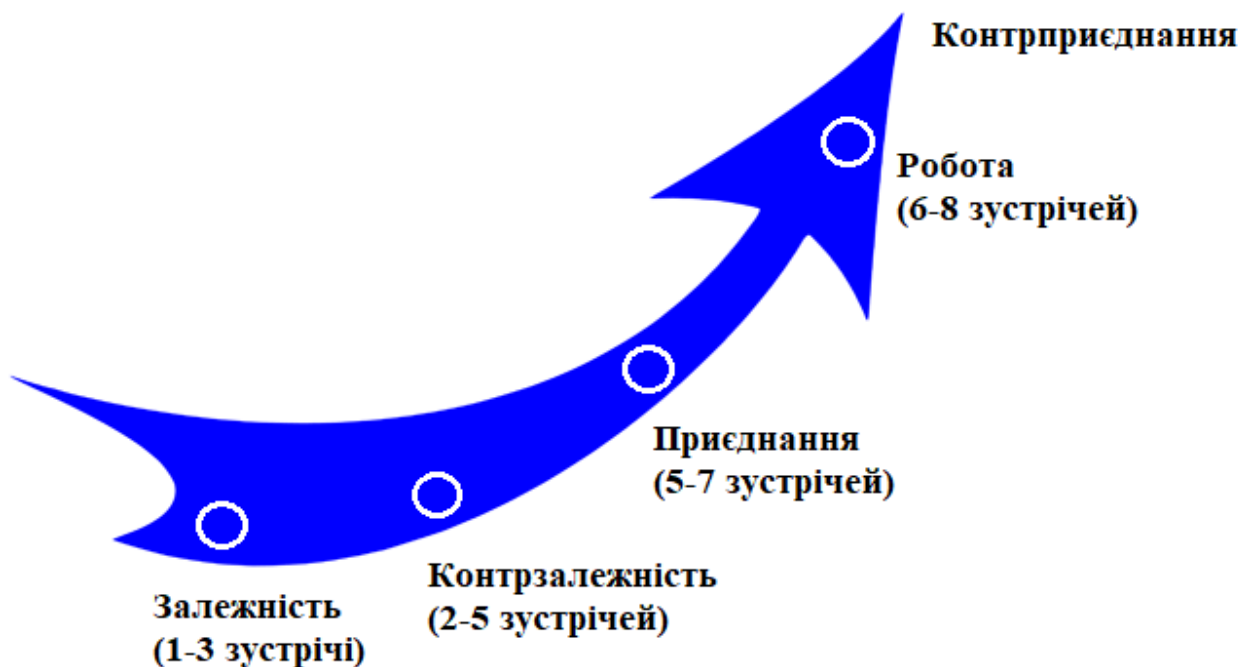
**Приєднання** – привітне ставлення, відкритість, щирість, висловлення думок і почуттів.

**Контрприєднання** – розрив зв'язку із групою, пошук нових груп, уникання відвідування групових занять без поважної причини.

**Робота** – розуміння цілей групи і своєї ролі в ній, наявність чітких планів, робота над завданням із мінімум емоцій та максимальною зосередженістю на виконанні кожного конкретного завдання.

Наступним питанням, вартим уваги є зв'язок стадії розвитку групи, досягнення зрілості з часом її існування. Насамперед проаналізуємо поняття «зрілість тренінгової і терапевтичної групи». Як зазначають E.Salas, D.DiazGranados (2008), *зрілість групи* визначається її здатністю чинити позитивний вплив на когнітивну, емоційну, мотиваційну та поведінкову сферу учасників. При цьому вже на етапі нормування чиниться позитивна дія на афективну сферу учасників групи, натомість етап виконання здебільшого впливає на позитивні зміни у мотиваційній і поведінковій сфері учасників.

*Залежність показників розвитку групи та кількості зустрічей*



Як зазначають дослідники робоча атмосфера у тренінговій групі зазвичай формується на 6-8 зустрічах, якщо припустити, що учасники груп зустрічаються двічі на тиждень, то лише на другому тижні сформується налаштованість на продуктивну роботу, а третьому тижні власне ефективна робота над тренінговими завданнями розпочнеться.

S. A. Wheelan, B. Davidson, F. Tilin (2003) окреслюють десять критеріїв зрілості тренінгових і терапевтичних груп: високий рівень зворотнього зв'язку, функціональні методи прийняття рішень, виражена групова згуртованість, вміння усіх учасників брати участь в управлінні групою в цілому чи підгрупою зокрема, толерантність до поглядів інших учасників, у тому числі й тих, що становлять меншість даної групи, гнучкість тренінгової програми, використання особистісних ресурсів усіх учасників тренінгу, відкрита, щира комунікація, розуміння усіма членами групи її цілей, демократичний стиль управління групою.

Натепер модель розвитку малих груп Б. Такмана лишається популярною у галузі тренінгових технологій, хоча й за час свого існування (з 1965 року) зазнала серйозних змін. За даними Google Scholar праця «Developmental sequence in small groups» (1965) цитувалася 8331 разів<sup>9</sup>, її наступне видання (1977) – 3503, а останнє на сьогодні (2010) – 57, значною мірою це зумовлено лише окремими доопрацюваннями Б. Такманом його концепції.

У 1960-х роках ключовим аспектом діяльності малих груп була продуктивність окремих її членів без врахування впливу на них групових процесів. Відповідно, перші дослідження, проведені Б. Такманом акцентували увагу на тому, що в тренінгу змінюється не лише окрема людина, а й група в цілому, що, у свою чергу, впливає на зміну усіх учасників тренінгу. Іншими словами, не лише зміст завдань визначає ефективність тренінгу, а й групові процеси, змінюючись, група змінює особистість.

1970-1980-ті роки позначилися розвитком team building руху (тренінгами командоутворення). Команди створювалися в організаціях різних рівнів, а тому виникала потреба у моніторингу стадій формування команд та вивченні впливу кожної стадії на продуктивність діяльності працівників.

У 1990-х роках команди поступилися місцем гнучким малим групам, часто – без визначеної структури, які проходили стадії свого розвитку значно швидше, спонтанно виникали, певний час розвивалися і так само швидко зникали. За таких умов важливо було підготувати фасилітаторів, здатних діяти у нових обставинах. Відповідно, на тренінгах готувалися практики, які б ефективно керували новими групами – гнучкими командами.

Від початку 2000-х років концепція Б. Такмана застосовується у дослідженні лідерських команд, у тому числі на тренінгах підготовки менеджерів різних рівнів, розвитку віртуальних груп, зокрема терапевтичних, діяльність яких відбувається в електронному, а не у реальному просторі (Boneybright, 2010).

На завершення розділу наведемо приклад, який безпосередньо не стосується тренінгових груп, втім характеризує групову динаміку в екстремальних умовах – від час сходження на Гімалаї (M. T. Allison, J. L. Duda, A. Beuter, 1991).

Дев'ятеро жінок брали участь у 19-тиденному сходженні у Гімалаї. Вони пройшли понад 324 кілометри (12-19 км / день) навколо гірського хребта Аннапурна у Непалі. Їх трекінг тривав приблизно від 6 до 11 годин на день на висоті від 426 метрів до 5395 метрів (17 700 футів), група зазнала впливу суворих температур, сильних опадів, вітрів та інших надзвичайних явищ навколишнього середовища. На початку сходження у кожної учасниці з'ясували, чим мотивовані

---

<sup>9</sup> Станом на серпень 2019 року

вони на таку подорож, що найбільше турбує і що вони планують отримати в результаті успішного сходження?

***Результати опитування до початку підйому у Гімалаї***

	Мета сходження	Що турбує? Імовірні ризики?	Що планується отримати в результаті?
1	Виклик собі, випробування свого організму	Серйозні хвороби, травми	Чудові краєвиди, можливість відвідати місця, де раніше не була, гарне здоров'я
2	Реалізація мрії	Травма	Відчуття партнерства, коли «один за всіх і всі за одного»
3	Можливість побачити красиву місцевість	Проблеми у стосунках з іншими учасницями	Якщо всі будуть морально стійкими і фізично здоровими, похід пройде весело, а це найголовніше
4	Пригоди	Невпевненість, що витримаю похід	Розуміння того, що я сильна, витривала, можу знаходити спільну мову з групою, мої можливості значного вищі, ніж я уявляла
5	Отримання досвіду	Сильна втома	Впевненість, що абсолютно всі проблеми в житті можна подолати
6	Можливість бути в Гімалаях	Погане самопочуття	Відпочинок, справжній релакс і ентузіазм для подальших звершень
7	Спільний груповий досвід	Хвороба когось із групи	Задоволення, яке можна розділити з групою
8	Допитливість, цікавість	Перевантаженість багажем, що я візьму більше, ніж зможу нести	Майнфунлес, насолода кожним конкретним моментом і неповернення до минулого життя

9	Духовне і фізичне оновлення	Фізична реакція на висоту	Розуміння, що життя можна прожити в колективі і в гармонії з іншими його учасниками та з собою
---	-----------------------------	---------------------------	--

Подібне опитування можливо проводити й до тренінгів, оскільки воно чітко показує наскільки різні очікування учасників, їх хвилювання у випадку можливої невдачі і показники кінцевого результату. Так, перша учасниця трекінгу вважає, що отримає задоволення, якщо під час сходження буде гарна погода і вона побачить чудові краєвиди, однак, що трапиться, якщо погода погіршиться, і чи отримає вона бажаний результат, яким буде задоволена? У восьмої учасниці є страхи з приводу того, чи осилить вона нести вантаж, керується власною допитливістю, а завдяки сходженню планує кардинально змінити своє життя. Як видно з табл., група одна, однак мотивація сходження і очікування абсолютно різні.

**Стадія перша – формування групи:** пре-трек (1-3 дні), висота – 328 м, локація – Катманду, Непал.

Дана стадія почалася на місці зустрічі групи з інструктором, знайомстві учасниць між собою, оскільки до сходження лише дві з них знали одна одну.

*Основні види діяльності групи на цій стадії.* Більшість взаємодій відбувалися у групах із двох чи трьох осіб. Такі діади та тріади значною мірою ґрунтувалися на дружбі чи симпатіях учасниць групи, розміщення у готелі теж відбувалося за принципом товариського ставлення, лише одна учасниця висловила бажання жити окремо від інших, оскільки ще не визначилася зі своїми симпатіями. Відповідно, основними видами діяльності на цій стадії було знайомство, шопінг, екскурсії, спілкування на теми, що безпосередньо не стосуються сходження.

*Основні інтеракції.* Спілкування в готелі було формальним, учасниці повідомляли одна одній інформацію, постукавши у двері номера, але не входячи в нього навіть тоді, коли їх запрошували. У лаундж зоні готелю розмови велися виключно про майбутній похід, при цьому ні переживання, ні очікування не обговорювалися. Керівник трекінгу декілька разів організував офіційні наради для учасниць, втім на них відбувалося лише планування, переважаючою формою спілкування був обмін інформацією та жарти між існуючими діадами та тріадами.

*Ключовий момент першої стадії у даній групі.* На третій день в готелі була заздалегідь запланована зустріч, тривалістю увесь ранок. Оскільки готель

не передбачав достатньо місця для подібних заходів, учасниці розмістилися в одному з номерів, по суті саме в цей час група вперше зібралася на дуже обмежені території. Жінок проінструктували з приводу майбутнього походу, одна на одній вони вчилися контролювати пульс, дихання, тиск, надавати першу медичну допомогу. Всі заходи зустрічі спрямовувалися на тісну взаємодію учасниць поза межами їх діад і триад. Основною формою спілкування лишалися жарти, втім комунікували вже всі учасниці, а не лише в рамках сформованих протягом попередніх двох днів підгруп. Фактично, учасники вперше відчули себе членами даної групи, а не окремими особами, яким доведеться разом провести декілька днів.

***Стадія друга – продовження формування, початок нормування групи:*** випробування своїх можливостей (4-6 днів), висота – 396-1310 м.

*Основні види діяльності групи на цій стадії.* Перші чотири дні можна охарактеризувати як випробування власних сил. Офіційно, сходження мало розпочатися на 4-ий день, групу ленд ровером мали б перевезти 100 км, звідки учасниці треку повинні були пройти близько шести кілометрів до першого кемпінгу. Але на ранок почалася злива, один із лендроверів застряг, а тому жінкам довелося йти більшу частину маршруту пішки, наступна перешкода трапилася вже під вечір, коли виявилось що міст через річку розмитий водою – шерпи переносили спочатку жінок на протилежний берег, а потім верталися за багажем, до першого кемпінгу учасниці дісталися практично в ночі, намети розташували на мокрій, брудній місцевості.

*Основні інтеракції.* Попри складність першого дня сходження та неочікувані проблеми, настрої у групи лишався позитивним. Одна учасниця зауважила «Невже це знак, що подорож буде невдалою?», а інша – «Що я тут роблю? Навіщо?», інші сім мандрівниць з усмішкою сприйняли перші труднощі, оскільки вважали їх елементами пригод. Бесіди стосувалися загальних теми, таких як кар'єра, сім'я та хобі. Спілкування було квазіформальним, але дружнім. Група в цілому зустрічалася під час їжі та обговорень, присвячених подіям дня, жарти все ж лишалися основною формою спілкування, однак вони вже виходили за межі діад і відбувалися в усій групі. Вперше перед учасницями сходження актуалізувалися питання здоров'я, втома, м'язові болі та що робили з пухирями на ногах. Жінки допомагали одна одній обробляти вже реальні (а не уявні, як на першій стадії) рани, співчували всім, хто відчував фізичні проблеми. Група остаточно від діадної взаємодії перейшла до групової. Можна припустити, що аби все відбувалося як заплановано, без труднощів, згуртування тривало б трохи довше, а діади все ще продовжували існувати.

*Ключовий момент другої стадії у даній групі.* Несприятливі погодні умови, зміна плану сходження, перші травми, які загалом сприяли згуртуванню команди учасниць.

**Стадія третя – нормування групи:** груповий комфорт (8-9 днів), висота – 1310-4175 м.

*Основні види діяльності групи на цій стадії.* Група сформувала свій звичний розклад дня, зустрічі стали регулярними, а теми обговорення – прогнозованими та зрозумілими для всіх, більше не виникало бажання справити на інших гарне враження, натомість учасниці відчували комфорт від спільного проведення часу. Жінки прокидалися о 5.00-5.30, збирали свої речі, снідали о 6.00 і йшли в гору з перервою на обід до 16.00-17.00, під час обіду члени групи сиділи або лежали на брезенті, знімали чоботи, показували одна одній свої пухирі, спілкувались, дрімали і взагалі намагалися відновитися після ранкового походу. Поки шерпи ставили намети для ночівлі, жінки милися, пили чай, заповнювали щоденники. Після вечері група збиралася разом, все ще багато жартували, втім все частіше розмови були на особисті теми, у тому числі й про конфлікти в родинях, проблеми на роботі тощо.

*Основні інтеракції.* Дайдне спілкування поступилося місцем груповій взаємодії. Ролі в групі чітко визначилися, а організатор став більше неформальним лідером, ніж суворим наставником, одна учасниця трекінгу розпочала боротьбу за лідерство з організатором, інша – більше спілкувалася з шерпами і приєднувалася до групи лише під час вживання їжі. Три жінки зумисно ізолювали себе від решти групи. Найстарша учасниця групи зауважила, що має недостатньо сил для завершення сходження, постійно йшла останньою, її намагалися підтримати, але через дуже повільну швидкість, все ж йшли вперед, лишаючи цю жінку позаду. На висоті 3600 м було проведено нараду з приводу допомоги даній учасниці, вирішено одному шерпу довірити її вантаж і йти постійно разом із нею. Таким чином перейти через перевал і досягти висоти 5395 м можна було б за два наступні дні.

Хоча під час відпочинку все же відбувалися розмови на різні теми, втім учасниці стали більш серйозними та частіше обговорювали своє фізичне здоров'я (у двох учасниць почалася застуда, в інших – головний біль і нудота), жарти практично не спостерігалися. На висоті 3636-4080 м під час сходження учасниці не спілкувалися між собою й загалом, стали мовчазнішими.

*Ключовий момент третьої стадії у даній групі.* Сильна фізична втома, проблеми зі здоров'ям у всіх учасниць сходження.

**Стадія четверта – стадія виконання:** перенасиченість групою (10-14 днів), висота – 4080-5395 м.

*Основні види діяльності групи на цій стадії.* Напередодні переходу через перевал (5805 м) ввечері на висоті 4080 м було розбито табір, а власне перехід заплановано на нічний час о 3,30 год. Приблизно 12 годин знадобиться учасницям, щоб дістатися до наступного кемпінгу. Було вирішено, що особа, яка



мала проблеми зі здоров'ям, перейде перевал на коні, оскільки її артеріальний тиск постійно зростає протягом останніх кількох днів. Під час попереднього проходження брифінгу напередодні ввечері керівник групи неодноразово наголошував, що група весь час повинна залишатися разом. Однак, коли розпочався ранковий похід, група одразу розпалася на три частини, темп руху яких дуже відрізнявся. Найсильніші жінки швидко рушили вперед; ті, хто переніс застуду та / або нудоту, йшли позаду. Дорога була неймовірно крутою і в поєднанні з низьким рівнем кисню на цій висоті, потрібні були часті зупинки. Учасниці трекінгу скаржилися на неможливість вдихнути на повні груди, сильне серцебиття, важкість в ногах, однак всі 9 жінок продовжували свій шлях, 5 з них віддали свій вантаж шерпам на висоті 5080 м. До фінальної точки даного етапу учасниці дійшли за 11 годин, у декількох з них виявлено симптоми висотної хвороби, тому довелось спуститися нижче і хвороба відступила.

*Основні інтеракції.* До 15.30 год. група прибула до свого наступного кемпінгу, більшість відчували сильну втому. День відпочинку був запланований на наступний день, тому група відпочивала протягом 36 годин перед початком дев'ятиденного походу вниз. За винятком їжі, протягом дня відпочинку учасниці ізолювалися одна від одної: хтось читав, інші гуляли, чи сиділи в наметах. Ввечері відсвяткували разом із шерпами кульмінацію походу, шерпи розважали жінок народними піснями та танцями, частували місцевим пивом. Члени групи зрозуміли, що найскладніша частина походу – перехід через перевал, всі дії були спрямовані на досягнення даної мети. Однак, коли мета була досягнута, в групі відбулися суттєві зміни – жарти стали не смішними, а образливими, з'явилися скарги на відсутність регулярної взаємодії зі шерпами, жінки висловлювали своє незадоволення найстаршою учасницею походу. Одна із жінок зауважила, що сподівалася, що похід стане можливістю для групи учасниць потоваришувати, поділитися досвідом і далі підтримувати близькі стосунки, але його не відбулося. Вперше учасниці сходження сказали, що сильно сумують за своїми родинами та вже планують справи по поверненні додому. Відчувалася перенасиченість спілкуванням в даній групі, прагнення якнайшвидше повернутися до звичного життя.

*Ключовий момент четвертої стадії у даній групі.* Перехід через перевал на висоті 5805 м. Перенасиченість спілкуванням в групі, планування домашніх справ.

**Стадія п'ята – стадія конфліктування:** конфронтація учасниць групи (15 день), висота – 2042-2710 м.

*Основні види діяльності групи на цій стадії.* На попередньому етапі між членами групи почали виникати поодинокі випадки явних конфліктів. Втім саме на 15-ий день подорожі відбувся великий груповий конфлікт. Як зазначалося раніше, на привалах розмови велися про плани на повернення додому, домашніх

тварин, роботу, на 15-ий день прийшовши в табір на ночівлю, жінки, окремо або невеликими групами, вирушили в різні боки, щоб попраці речі, погуляти до сусіднього села, почитати та / або попрацювати над щоденниками. Одна жінка розповіла іншим про свою бесіду із керівником групи, насамперед те, що він висловлював своє незадоволення відсутністю згуртованості, поверхневими інтеракціями, тим, що не вдалося створити команду однодумців, які б і після повернення до дому продовжували спілкуватися (згадаємо очікування перед походом – саме це бажання було й у більшості учасниць сходження).

*Основні інтеракції.* Під час обіду негативні емоції учасниць групи щодо її керівника ледь не переросли в бійку, жінки звинувачували одна одну у невдалому поході, були розчаровані тим, що їх очікування не виправдалися і багато хто шкодував про «авантюру» (сходження в Гімалаї). Зазначимо, це був 15-ий день трекінгу, коли всі відчували сильну втому, а відсутність спільних справ та необхідності долати труднощі, зумовили конфлікт. Виникає питання, чому стадія конфліктування актуалізувалася лише після стадії виконання, а не до неї, як це традиційно зазначається в концепції Б.Такмана? Однак відчуття загрози з боку зовнішнього середовища, ціль, яка вимагала значних зусиль, у тому числі фізичних, були достатніми, щоб утримати групу не дозволяючи розвиватися внутрішнім проблемам. Особливо актуальний даний висновок щодо груп військових, яких часто від виражених конфліктів утримує загроза їхньому життю, реальні бойові дії, натомість у випадку паузи, беззмістовного очікування і виникають позаустановні стосунки, конфлікти, що нерідко призводять до травмування, чи навіть смерті військових. Але повернемося до учасниць трекінгу. Після проходження перевалу жінки почали усвідомлювати, що найскладніша частина походу закінчилася, і в деякому сенсі похід символічно завершився, більше не було потреби спільно взаємодіяти та підтримувати одна одну, почалося виражене ігнорування групи, зосередженість на власних потребах та інтересах.

*Ключовий момент п'ятої стадії у даній групі.* Конфлікт між керівником і учасницями сходження, відчуття нереалізованості очікувань (зазначимо, дуже сильно ідеалізованих перед початком сходження).

**Стадія шоста – стадія завершення:** групова інерція (16-19 дні), висота – 727-2835 м.

*Основні види діяльності групи на цій стадії.* Формальне спілкування лише на вимушених зустрічах, вже більше не було потреби підлаштовуватися під когось, спілкуватися англійською (три учасниці говорили французькою, дві - німецькою та байдуже ставилися до інших, хто їх не розумів). Група була орієнтована на спуск в Катманду і повернення додому.

*Основні інтеракції.* Конфлікт у групі припинено, учасниці вибачилися одна перед одною за поведінку 15-го дня, втім бажання спілкуватися, особливо ділитися своїми переживаннями, більше не виникало. Відновилися діади, сформовані на першій стадії. Святкування закінчення сходження відбувалося в ресторані Катманду, настрої учасниць був позитивним, хтось ділився отриманим досвідом, але більшість вже турбувалися про своє повернення до дому.

*Ключовий момент шостої стадії у даній групі.* Вибачення за конфлікт 15-го дня, відновлення рівноваги в групі, завершення спільного перебування.

Зазначимо, що приклад динаміки групи під час трекінгу в Гімалаї можливо перенести не лише на тренінгові групи, а й, наприклад, туристичні, особливо коли автобусний тур триває понад тиждень.

Увесь час трекінгу учасниці заповнювали щоденники, відповідаючи на наступні запитання (які можна успішно використовувати й у тренінгових групах): (1) *Наскільки сильний зв'язок між учасницями групи?* (2) *Наскільки вам подобається бути частиною цієї групи?* (3) *Якою мірою ви відчуваєте себе частиною цієї групи?* Жінки відповідали на ці питання за семибальною шкалою Лайкерта (де, 1 = дуже сильний, дуже сильно подобається, значною мірою; 7 = слабкий зв'язок, зовсім не подобається, зовсім не відчуваю, відповідно).

#### ***Залежність згуртованості групи від стадії її розвитку***

Дні	Назва стадії	Близькість (1)	Задоволення (2)	Відчуття частиною групи (3)
1-3	Формування	3,40	3,04	3,24
5-9	Нормування	3,31	2,87	3,20
10-11	Виконання	3,19	2,59	3,15
15	Конфліктування	4,22	4,33	4,33
17-19	Завершення	3,42	2,92	3,35

Де, 1 – виражений показник, 7 – не виражений показник.

Як видно з таблиці, протягом трекінгу спостерігався дещо нижчий за середній (>3) рівень близькості учасників, найвищий виявлено на стадії виконання, а найнижчий – на стадії конфліктування. Подібна ситуація складається у стосовно того, наскільки учасниці відчувають себе частиною групи. Втім, задоволення від взаємодії учасниці таки отримали, оскільки при відповіді на друге питання лише на стадії конфліктування показник згуртованості був нижчий середнього. Можна припустити, що участь у даній групі найбільше вплинула на емоційну сферу учасниць, їхні очікування щодо

отримання задоволення від подорожі більшою мірою виправдалися. Подібне ми спостерігаємо й у тренінговій роботі, коли під час заключного кола учасники повідомляють саме про отримане задоволення, а не інші зміни, що сталися з ними в процесі групової роботи, тим самим пояснюється й покращення діагностичних показників у післятренінгових опитуваннях, які, однак, лишаються ситуативними, такими, що базуються на позитивних емоціях від участі в групі.

Завдяки дослідженню М. Т. Allison, J. L. Duda, A. Beuter (1991) встановлено, що стадії розвитку групи, зокрема конфліктування є не сталими і значною мірою залежать від потенціалу загрози (сприйманого та / або реального). Чим вища загроза, насамперед, фізичному благополуччю, тим віддаленішим буде конфлікт, який, ймовірно, відбудеться вже після загрозової події. Отримані дані слід враховувати в організації діяльності не лише тренінгових, а й інших малих груп, у тому числі терапевтичних і психокорекційних.

## ОСОБИСТІТЬ ВЕДУЧОГО ТРЕНІНГОВИХ ГРУП

Починаючи з середини 90-х років ХХ століття в Україні спостерігається постійна тенденція замовлення з боку державних та недержавних організацій на проведення тренінгів управління персоналом і тренінгів особистісного зростання. Відповідно, збільшується й кількість осіб, хто пропонує послуги ведучих тренінгових груп, часто це люди, без психологічної освіти, які прочитавши максимум п'ять книжок, вважають себе тренерами, здатними ефективно працювати з групами. А чи існують вимоги до особистості тренерів або, як доцільніше говорити – фасилітаторів тренінгових груп?

Загальні вимоги до ведучих тренінгів з 1970-х років стали предметом спеціальних досліджень вчених-психологів: Ю. Ємельянова, В. Захарової, В. Казмиренка, Г. Ковальова, С. Макшанова, Х. Міккіна, Л. Петровської, О. Сидоренко, Н. Хрящової, Т.С. Яценко та ін. У центрі їхньої уваги були рівень професійної кваліфікації, особистісної й етичної зрілості ведучого, ступінь володіння методичними засобами тренінгу і готовність нести відповідальність за результати своєї роботи та побічні ефекти групи – якості та уміння, які суттєво впливають на характер, стійкість змін, які відбуваються під час тренінгу з його учасниками.

У попередньому розділі ми аналізували особливості роботи фасилітатора на різних стадіях розвитку тренінгових груп. Нині час розглянути ролі ведучих тренінгів та стратегії забезпечення продуктивності груп.

Насамперед зазначимо, що у науково-практичній літературі тренінгові та психотерапевтичні групи зазвичай ототожнюють (про їх відмінності ми писали у попередньому розділі), відповідно ролі ведучих терапевтичних і Т-груп теж

вважаються спільними. При систематизації можливих типів поведінки групових психотерапевтів зазвичай використовують такі понятійні категорії як «роль» (І. Ялом, С. Кратохвіл), «орієнтація» (А. Гольдштейн) «терапевтичний стиль» (М. Ліберман). Поняття «роль» зводиться тут до місця, яке займає психотерапевт, ведучий тренінгу у структурі групи. З ним пов'язані очікування відносно його власної поведінки і членів групи. Зокрема, В. Франкл визначав психотерапію як поєднання мистецтва і техніки. Згідно з його формулою,  $\Psi = x + y$ , вибір методу ( $\Psi$ ) залежить від двох невідомих змінних: унікальності особистості пацієнта або клієнта ( $x$ ) і своєрідності та неповторності особистості терапевта чи ведучого тренінгу ( $y$ ). Власне, звідси і з'являється різниця в ефективності при використанні одного і того ж методу різними психотерапевтами чи фасилітаторами тренінгових груп.

Поведінка ведучого тренінгової групи, стиль його спілкування і манера реагування грають важливу роль в будь-якому тренінгу, так дослідження М. Narrow, В. Astrachan показали, що стиль поведінки тренерів з різними підходами по-різному впливає на інтеракції групи, при цьому сам ведучий групи виступає у трьох позиціях: як учасник супервізійних груп, де він терапевт серед терапевтів, як учасник навчальних груп, де він навчає своїх колег і як учасник терапевтичних груп під його ж керівництвом, важливо щоб на останніх ведучий був саме у ролі лідера своєї групи, учасниками якої є не колеги, а клієнти.

Американський психолог, психотерапевт І. Ялом виділяє дві основні ролі психотерапевта – технічний експерт і еталонний учасник. Виступаючи в якості експерта («соціального інженера», за М. Ліберманом), психотерапевт планомірно і цілеспрямовано використовує свої знання і професійні навички для досягнення найближчих і віддалених терапевтичних цілей і в потрібний момент застосовуючи відповідні методи. В якості еталонного учасника групи він може переслідувати двояку мету: або демонстрацію бажаних зразків доцільної поведінки (наприклад, модель відкритого вираження емоцій або розумної стриманості в їх прояві), або прискорення процесу соціального навчання. Децентралізуючи своє становище в групі, він тим самим прискорює досягнення нею незалежності і згуртованості.

Класифікація стилів керівництва психологічною групою за М. Ліберманом, М. Майлзом і І.Яломом містить чотири основні стилі: емоційна стимуляція, опіку, пізнавальна орієнтація та виконавська функція.

1. Емоційна стимуляція: керівник групи стимулює прояв різних почуттів, конфронтацію окремих учасників групи, він бере участь в житті групи як рівноправний її учасник, стимулює, проявляє нетерпимість, роздратованість, теплоту чи повагу, його основним гаслом є «Дивіться як я роблю та повторюйте за мною!»

2. Опіка: ведучий групи оточує її учасників турботою та повагою, забезпечує емоційну підтримку, він відкрито виявляє теплоту до всіх учасників групи.

3. Пізнавальна орієнтація: ведучий групи вербалізує почуття, які відчують учасники, пояснює сенс поведінки конкретної людини або всієї групи, інтерпретує переживання доступно і зрозумілою для всіх учасників мовою.

4. Виконавська функція: керівник встановлює правила, визначає норми, скеровує діяльність, слідкує за часом, радить, вказує, він діє як режисер, який за необхідності зупиняє дію і зосереджує увагу на певній поведінці члена групи або групи в цілому, його позиція авторитарна і не передбачає врахування думок і потреб учасників групи.

С. Ледер і Високінська-Гонсер виділяють шість ролей ведучих тренінгів – технічний експерт, ініціатор, диригент, опікун, товариш, довірений – пропонуючи як критерій цієї класифікації такі параметри як спосіб впливу керівника на учасників, рівень його директивності та активності, здатність до саморозкриття і передачі позитивних емоцій, а також його професійну підготовку.

На думку К. Рудестама, у тренінгових групах керівники, звичайно, грають чотири провідні ролі: експерта, каталізатора, диригента, зразкового учасника.

**Роль експерта** керівник групи реалізує через коментування групових процесів, поведінки окремих учасників або групи в цілому. Його коментарі допомагають учасникам об'єктивно оцінити свою поведінку, наочно побачити, як вона діє на інших, і, в кінцевому варіанті, побачити, як вона впливає на зміст їхнього образу "Я" та на обставини, які склалися. Однак, керівникові не варто надто захоплюватися роллю експерта, оскільки це призводить до гальмування групових процесів.

**Роль каталізатора** сприяє розвиткові подій. Керівник-каталізатор використовує своє уміння діяти в міжособистісному спілкуванні в теплій, щирій і емпатійній манері, створювати у групі позитивний зворотний зв'язок й виявляти здатність швидко реагувати на ситуації, що виникають.

Виконуючи **роль диригента** групової поведінки, керівник намагається полегшити групі розв'язання проблеми і досягнення мети. Майстерність диригента полягає в регулюванні можливих варіантів внутрішньогрупової поведінки, в підтримці намірів учасників дослідити проблеми й обговорити думки й почуття, що виникають у них, захисті учасників від впливу небажаних для даної групи форм поведінки й вирівнюванні внесків учасників у групову взаємодію. Керівник регулює рівень приватності, яка за певних умов може бути корисною в навчанні.

**Роль зразкового учасника.** Залежно від групового методу керівник проводить чітку межу між перебуванням у групі та за її межами. Активна участь й допомога керівника дає членам групи можливість відчувати повагу й піклування. Саме щирість і автентичність при саморозкритті й втручанні в групову ситуацію опосередковано дають можливість членам групи спостерігати високий рівень міжособистісного функціонування й навчатися йому.

С. Кратохвілл описує п'ять основних ролей керівника групи.

**Активний керівник** (інструктор, вчитель, режисер, ініціатор і опікун). Керівник виявляє свою активність і постійно впливає на учасників групи, виконуючи при цьому перераховані вище ролі. Як правило, керівникові доводиться робити це коректно і ненав'язливо на початку тренінгу. Важливо, щоб це не стало нормою, оскільки може призвести до того, що група буде позбавлена активності, креативності і постійно чекатиме допомоги від керівника. Внаслідок цього група не отримає кінцевого результату, що передбачався тренінгом.

**Аналітик** (найчастіше - психоаналітик, який зберігає дистанцію та особистий нейтралітет стосовно членів групи). Керівник веде себе індиферентно, слухає пасивно, не проявляє себе, нічого не радить, не виражає свої почуття і оцінки. Аналітик повинен залишатися для пацієнтів незнайомою, загадковою і незворушливою особистістю, яка учасникам групи зовсім невідома.

**Коментатор**, як і аналітик, дозволяє бути групі самою собою, не керує і не спрямовує її діяльність надто активно. Через невеликі інтервали часу він збирає групу, узагальнює і коментує все, що відбулося за певний відрізок часу. Керівник допомагає групі підбити підсумки, зробити резюме групового обговорення будь-якої гри. Іноді він може висловити свою думку як учасник групи або може звернути увагу учасників на ті моменти, які при обговоренні залишились поза увагою членів групи.

**Посередник** - експерт, який не бере на себе відповідальності за те, що відбувається в групі, але періодично втручається в груповий процес і спрямовує його так, щоб вона ефективно просувалась до визначеної мети. Сам посередник у тренінгу особливої участі не бере, про свої відчуття не говорить, але іноді рекомендує, що потрібно зробити, підказує зміст того чи іншого заходу. Він стежить за учасниками і координує обговорення. Група сприймає його як експерта, який розбирається в багатьох питаннях і може подати інформацію, щось розтлумачити. Він не нав'язує певні рішення авторитарно, навіть, як правило, ніби не помічає і приймає рішення, запропоновані цілою групою; своїми зауваженнями він допомагає підійти до будь-якого питання або речі з різних боків. Переважно тренер виступає у допоміжній ролі. Він втручається в груповий процес тоді, коли це потрібно.

**Член групи** (автентична особа зі своїми індивідуальними особливостями і життєвими проблемами). Керівник повинен бути природним, без маски виконувати свою основну роль. Це означає, що тренер всією своєю вербальною і невербальною поведінкою демонструє свою щирість і відвертість у стосунках.

Йому також притаманні ті чи інші особливості й життєві переживання, труднощі та проблеми.

А. Гольдштейн характеризує групових психотерапевтів з урахуванням їх поглядів на те, хто і на кого терапевтично впливає в групі. З одного боку, фахівці мають справу з орієнтацією на лікування індивідуума на тлі групи, з іншого, - з орієнтуванням на групу і лікуванням за допомогою її впливу. У першому випадку психотерапевт виступає як особа директивна, інтерпретатор, орієнтований на психодинаміку окремої особистості, в другому - його дії приймають більш непрямі форми, спрямовані на динаміку групи і носять в більшій мірі спонукальний і каталізуючий характер. Мета цих дій – викликати інтеракції учасників між собою, в меншій мірі – з ним самим.

Н.В. Ключова виділяє наступні функції ведучого групи.

1. *Керівна функція.* Ведучий визначає цілі роботи групи, розробляє і здійснює відповідну програму дій своїх і учасників групи, встановлює, роз'яснює, аргументує норми і правила роботи і взаємодії в групі, забезпечує методичний супровід занять. Ступінь вираженості керівної посади тренера залежить від форми проведення тренінгу та індивідуального стилю спілкування ведучого з групою, його роботи.

2. *Аналітична функція.* Ведучий аналізує, узагальнює і коментує процеси, що відбуваються в групі. Коментарі можуть бути висловлені у вигляді:

- опису того, що відбувається на основі власних спостережень;
- перерахування і класифікації подій у групі з використанням відповідного понятійного апарату;
- висловлювання гіпотез подальшого розвитку процесів в групі або розвитку ситуації з поясненням причин.

3. *Експертна функція.* Ведучий допомагає кожному учаснику оцінити свою поведінку і зрозуміти, як вона вплинула на інших, надає актуальну інформацію по ситуації, що склалася в групі або проблеми в її діяльності.

4. *Посередницька функція.* Ведучий організовує групові процеси, втручається в них, коли група відчуває труднощі у взаємодії.

Р. Кочюнас пропонує наступну модель особистості ефективного психолога-тренера:

- Автентичність як найважливіша стрижнева якість особистості психолога і екзистенційна цінність.
- Відкритість власному досвіду та щирість у сприйнятті власних почуттів.
- Розвиток самопізнання. Відповідь на питання, як можна допомогти іншій людині, криється в самооцінці психолога, адекватної його відношенню до власних здібностей і взагалі до життя.
- Сила особистості та ідентичність. Постійно піддавати перевірці себе і свої життєві цінності.
- Толерантність до невизначеності. Оскільки однією з передумов успішного тренінгу є "прощання" людини зі звичним, відомим із власного



досвіду і вступ на "незнайому територію", консультанту зовсім необхідна впевненість в собі в ситуаціях невизначеності.

- Ухвалення особистої відповідальності. Оскільки багато ситуацій виникають під контролем психолога, він повинен нести відповідальність за свої дії в цих ситуаціях.

- Почуття гумору. Психолог не може бути успішним без почуття гумору, тобто здатності відбудовуватися від ситуації і сприймати її з іронією.

- Уникнення ярликів. Психолог зобов'язаний оцінювати людей, їхні почуття і погляди, своєрідні риси особистості, але робити це без наклеювання ярликів, без стигматизації.

- Постановка реалістичних цілей. Відповідно до закону прагнення до успіху і уникнення невдач, ми не завжди ставимо реалістичні цілі. Потрібно розуміти межі своїх можливостей.

- Здатність до співпереживання. Ефективний психолог - це перш за все той, хто може стати на позицію іншого.

Все вище сказане, звичайно ж, не скасовує важливості спеціальної підготовки ведучого, його досвідченості та професійності.

***Автентичність ведучих тренінгових груп.*** Засновник екзистенційно-гуманістичного спрямування Д. Бьюдженталь вважав, що ключовою якістю психотерапевта і ведучого терапевтичних груп, його головною екзистенційною цінністю є автентичність, яку він розглядав в трьох аспектах: як повне усвідомлення і занурення в даний момент, як вибір теперішнього способу життя і як прийняття відповідальності за свій вибір. Більш того, автентичність виступає у нього як інтегративна властивість особистості, яке включає в себе здатність висловлювати щирість по відношенню до клієнта і бажання залишатися самим собою у всіх ситуаціях. Це важливо ще й тому, що автентичний консультант – свого роду модель для клієнта, приклад гнучкої поведінки. Учень Р. Мея і Дж. Бьюджентала К. Шнайдер виділив три найважливі критерії професійного консультування та психотерапії. По-перше, практичний психолог повинен досягти певного рівня особистої зрілості – вміти вирішувати власні життєві проблеми, бути щирим, толерантним і чесним по відношенню до самого себе. По-друге, повинен володіти соціальною зрілістю, а саме бути здатним допомогти своїм клієнтам ефективно вирішувати їхні проблеми, бути терплячим і щирим у стосунках з ними. І, по-третє, консультант повинен завжди перебувати в процесі розвитку і досягнення все більш високого рівня зрілості, усвідомлюючи при цьому, що бути зрілим завжди і всюди неможливо.

Термін «автентичність» став поширеним у психології у другій половині ХХ-го сторіччя у зв'язку із розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду він фактично не використовувався замінюючись термінами «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність» і досліджувався в контексті проблематики самосвідомості особистості. У. Джеймс постулював тотожність особистості самій собі в особистісному і соціальному аспектах. На думку З. Фрейда, людина стає соціальним суб'єктом допомогою

ідентифікації (найбільш раннього прояву емоційного зв'язку з іншою особою, наслідування і уподібнення себе батькам). К.-Г. Юнг описав архетип «несвідомої самості» як абсолютний початок буття душі. «Крах свідомої установки» (почуття дезорієнтованості в навколишньому просторі) в юнгіанстві є кризою автентичності.

У К.Юнга автентичність тісно пов'язана із архетипом Тіні людини, а також із поняттям персоналізації. Персоналізація – це процес еволюції персони і, отже, тіні особистості, що одночасно є процесом інволюції її образу. Потреба в персоналізації - це потреба бути кимось, бути особистістю, водночас у результаті процесу персоналізації людина стає: більш закритою, більш відгородженою від інших людей; менш здатною до співпереживання, емпатії у взаєминах з іншими людьми; менш схильною до самовиразу, розкриттю іншим своїх власних психологічних проблем, менш конгруентною. На відміну від персоналізації персоніфікація проявляється не в прагненні людини «бути особистістю», а у прагненні бути «самою собою». Процес персоніфікації характеризується відмовою індивіда від «масок», посиленням інтегрованості особистості, підвищенням рівня конгруентності і емпатійності, збільшенням загальної автентичності. Звідси, «персоніфікаційний синдром» утворюють: позитивна безоціночність, емпатійність і конгруентність.

За результатами напівструктурованого інтерв'ю (D. J. Burks, R. Robbins, 2012) було з'ясовано, що фасилітатори тренінгових груп асоціюють автентичність насамперед зі щирістю емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій людини («говорить те, що думає, відчуває, а робить лише те, що прагне робити»), тобто автентичність – це узгодженість різних соціальних ролей людини, її внутрішнього і зовнішнього «Я». Водночас досліджувані зазначали, що автентичність завжди ситуативна, оскільки кожного разу людина перебуває у «автентичному (справжньому) моменті», однак вибір автентичної чи неавтентичної поведінки завжди лишається за нею: «наша професія вимагає сильних масок, бути автентичним одразу означає втратити авторитет у клієнта», «щирість з клієнтом – показник слабкості психолога», «якщо я буду автентичним на тренінгу, то чому я зможу навчити клієнтів, які вважають мене фахівцем у даній галузі?». По суті, тренери вважали, що для ефективного управління тренінговою групою автентичність не лише не потрібна, а й часто шкідлива. Досліджувані акцентували на поняттях «тактовність» і «толерантність», які важливіші в роботі з групою ніж автентичність і, на їхню думку, є антонімами автентичності. Тобто, з одного боку, автентичність як справжність, щирість є професійно важливою якістю психолога, а з іншого – саме на тренінгу стає на заваді ефективній роботі, зокрема при керівництві групою. Автентичність виражається як вербально, так і невербально, якщо учасники тренінгової групи розуміють невербальну комунікацію, вони можуть здогадатися, що тренер з ними нещирий, втім, на думку фасилітаторів, відповідність вербальних висловлювань їх невербальному виразу важлива у психотерапевтичних групах,

але не на навчальних тренінгах. Звідси очевидно, що фасилітатори тренінгових груп більше вважають себе педагогами, а ніж психологами, завданням яких є передача знань, а не вплив на особистість учасників груп. Досліджувані зазначали, що ведучим тренінгів для успішної роботи достатньо мати помірний (часто нижчий за середній) рівень автентичності.

Іншої думки дотримуються досліджувані щодо автентичності ведучих психотерапевтичних груп. Саме там автентичний самовираз терапевта сприяє саморозкриттю учасників терапевтичної групи, щирість одних стає запорукою щирості, автентичності інших тим самим зумовлюючи необхідний для психотерапії раппорт. Фасилітатори тренінгових груп зазначали, що автентичність завжди більше стосується емоційної і менше – когнітивної сфери, саме тому автентичність у взаємодії сприяє психологічному комфорту учасників групи, однак смислового впливу при цьому вона не має. Деякі називають спілкування між клієнтом та терапевтом «автентичним діалогом», відповідно він більше актуальний у психотерапії, ніж у психоедукації чи психокорекції зокрема. Однак, на думку ведучих психотерапевтичних груп, є групи клієнтів, у спілкуванні з якими слід виявляти менший рівень автентичності, це зокрема, особи із межовими, нарцисичними та істеричними розладами, а також з дітьми та підлітками, з якими занадто сильне саморозкриття може знизити авторитет психотерапевтів. Досліджувані зазначали, що вони автентичні лише в тому випадку, коли дискусія чи групові вправи стосуються їх особистого досвіду, втім чи розповідати про свої переживання чи ні, справа ситуативна і стосується кожного конкретного контексту, конкретної тренінгової групи. Тобто, ведення як тренінгових, так і психотерапевтичних груп вимагає помірного рівня автентичності психологів, занадто низький не сприятиме встановленню емоційного контакту, відчуттю безпеки та комфорту у роботі з групою, а зависокий – знизить авторитет ведучого і так само не сприятиме позитивній психологічній атмосфері в групі.

*Особливості автентичності ведучи) тренінгових груп*

*(Шкала автентичності А.М. Wood, Р.А. Linley, 2008)*

Вік	Показники автентичності		
	Не-обмеженість іншими	Знання і прийняття себе	Автентичний самовираз
До 30 років	9,68	7,72	20,94
31-40 років	20,73	12,58	16,12
41-49 років	15,08	15,90	18,22
Старші за 50 років	8,95	14,38	21,97
Всього	13,61	12,65	19,31

Отже, досліджувані молодші 30 років мають найвищі показники за шкалою «автентичний самовираз», а найнижчі – за шкалою «знання і прийняття

себе», ведучим тренінгових груп старшим за 50 років найбільше властивий «автентичний самовираз», а найменше – «не-обмеженість іншими». Фахівці віком від 31 до 49 років мають збалансовані показники автентичності тобто характеризуються помірним рівнем не-обмеженості іншими, знання і прийняття себе та автентичного самовиразу. Аналіз результатів усіх вікових груп за показниками автентичності дозволяє стверджувати, що найбільше їм властивий автентичний самовираз, а найменше – знання і прийняття себе. Тобто професійна діяльність ведучих тренінгових (не психотерапевтичних) груп відповідає їх усвідомленню власних переживань та досвіду, своїх можливостей впливати на інших людей, однак спостерігається певна невідповідність справжньому «Я», гнучкість вживання у різні ролі, часто – нехтування власних потреб задля інших чи задля збереження власного авторитету серед учасників тренінгових груп.

За результатами анкетування щодо професійної компетентності виявлено, що фасилітатори тренінгових груп вважають себе «голодними до знань студентами», які постійно удосконалюють свій фаховий рівень. Контент аналіз відповідей на запитання показав, що найчастіше для характеристики професійного тренера-психолога були використані такі слова як «жага до знань», «спрага знань», «знання як джерело розвитку» тощо. Водночас, більшість опитаних вважають, що їхнім найважливішим ресурсом в роботі є накопичений життєвий і трудовий досвід, саме досвід визначає ефективність ведення тренінгової групи, відповідно навіть молодому фасилітатору, який лише починає діяльність як тренер групи, необхідно напрацьовувати власний досвід участі у тренінгових групах і базуватися в тому числі на ньому при проведенні тренінгів, у тому числі й психотерапевтичних. Задля досягнення ефективності у проведенні тренінгів ведучим необхідно мати когнітивну складність та бути толерантними до вчинків інших людей, досліджувані порівняли себе з метеорологами, яким потрібно вміти прогнозувати мінливу та непередбачувану погоду, по суті професійним ведучим тренінгових груп властива гнучкість у взаємодії з іншими та неупередженість щодо їх особистості та поведінки як у групі, так і поза її межами. Важливою складовою професійного психолога-тренера є рефлексивність, емоційна сприйнятливість та вміння сприймати і надавати зворотній зв'язок. Як зазначали досліджувані, цими якостями вони оволодівали під час навчання на подібних тренінгах і/або у психотерапевтичних групах. Важливою характеристикою професійності є психологічне благополуччя ведучих тренінгів, зокрема конгруентність їх професійного та особистого життя, впевненість у собі, у цінності власних досягнень. Психологи, які окрім психоедукаційних тренінгів проводять ще й тренінги психотерапевтичні, зазначали, що найкращим засобом підтримання психологічного здоров'я для них є особиста участь в тренінгах, фізичні вправи та духовні практики, зокрема майндфулнесс. Ефективно вести тренінги, на думку досліджуваних, неможливо без розвинених навичок слухати, спостерігати та піклуватися про добробут людей, так званої сенситивності щодо інших, щира зацікавленість в людях, пізнанні їх внутрішнього світу є важливою якістю професійного психолога-тренера. Зазначимо, що психологи, які не проводять психотерапевтичні тренінги

зазвичай не вважають робочий альянс запорукою успішної роботи, натомість тренери так званого особистісного зростання чи терапевтичних груп вважають основою терапевтичних змін клієнтів саме вміння психотерапевта встановлювати робочий альянс. Готовність до вирішення конфліктів, сприйняття сильних негативних емоцій клієнтів також є важливими показниками професійності ведучих тренінгових груп.

Отже, когнітивними складовими професійної компетентності ведучі тренінгових груп вважають потребу постійного самовдосконалення шляхом оволодіння новими знаннями та навичками, акумулювання професійного і життєвого досвіду та когнітивну складність; емоційними – рефлексивність, психологічне благополуччя та високий рівень емоційного інтелекту; реляційними (такими, що виявляються у взаємодії з іншими) – сенситивність до інших людей, вміння формувати робочий (терапевтичний) альянс, готовність вирішувати конфлікти в групі та сприймати сильні негативні емоції учасників тренінгу. Ще у 1971 р. М. Jackson, С. L.Thompson окреслили три основні характеристики ефективного тренера: когнітивна складність, толерантність до невизначеності та позитивне ставлення до себе, до інших людей і до своєї роботи, акцентувавши, що саме остання є ключовою для ведення тренінгів – як освітніх, так і терапевтичних. Тобто реляційні якості професійної компетентності можна вважати найважливішими для особистості ведучих тренінгових груп.

В контексті аналізу особистості ведучого тренінгових груп доцільно розглянути його імідж. Поняття «імідж» (від лат. *imago*, *imitari* — «імітувати») в останні роки стало досить поширеним і в побуті, і в лексиконі представників ряду наук і фахівців-практиків. У числі перших, хто звернувся до цього поняття, були фахівці в галузі *public relations*, реклами і політики. Трохи пізніше цей термін став все активніше культивуватися в психології, соціології, культурології, менеджменті. Проте імідж як такий не є винаходом сьогодення. Його вживали ще за часів античності. Стародавні люди, ще, власне, не оперуючи поняттям «імідж», тим не менш поставали перед масами зовсім не такими, якими вони були насправді, а такими, якими їх хотіли б бачити інші. Як термін «імідж» вперше з'явився у 1806 році в словнику Ноя Вебстера (*A Compendious Dictionary of the English Language* - Webster's Dictionary).

«В англomовних країнах, - пише А.Ю. Панасюк, - у фаховій літературі, присвяченій проблемам формування іміджу, термін «*image*» вживається в значенні, яке можна було б сформулювати наступним чином: відображення в психіці людини у вигляді образу тих чи інших характеристик об'єкта або явища, а це означає, що термін «*image*» професіоналами інтерпретується як «образ», який розуміється як сукупність не тільки «матеріальних» («видимих») характеристик об'єкта, а й ідеальних» («невидимих») його характеристик». А. Ю. Панасюк пропонує класифікацію іміджів за двома напрямками: виду діяльності та суб'єктивного ставлення. Перший напрямок передбачає розподіл на професійний імідж і на особистісний. Другий – відображає емоційне забарвлення: позитивний і негативний імідж людини. Ми базуємось на

функціональному підході до розгляду іміджу ведучого тренінгових груп, де виділяються наступні іміджі:

1) дзеркальний (імідж, властивий нашому уявленню про себе, інакше кажучи, дзеркальний імідж відображає сприйняття себе, образ «Я»);

2) поточний (видимий з боку, тобто як сприймають нас інші, при цьому враховується можлива наявність упереджень, які формують уявлення про наш імідж так само, як наші вчинки);

3) бажаний, до якого ми прагнемо, якими ми себе уявляємо в ідеальному образі, якими ми хочемо бути;

4) корпоративний (імідж організації в цілому, а не окремих підрозділів: репутація організації тощо);

5) множинний (імідж незалежних структур в єдиній корпорації, яка прагне до привабливого, позитивного, єдиного іміджу, використовуючи торгову марку, власну символіку, уніформу та інші атрибути об'єднання і представлення компанії всередині неї і зовні);

6) негативний (імідж, створений опонентом, суперником, самою людиною при свідомій негативній самопрезентації).

Іноді імідж розглядають в загальному контексті з репутацією, зокрема, в розробках так званого репутаційного менеджменту. Г.Г. Почепцов, наприклад, в низці ситуацій, де ми реагуємо саме на імідж, а не на реальність, виділяє імідж-репутацію, на який ми спираємося при зверненні в банк або авіакомпанію. Однак такий підхід навряд чи може служити підставою для ототожнення понять «імідж» і «репутація». Справа в тому, що репутація, як і думка, передбачає вербальну форму вираження або принаймні можливість вербалізації. Крім того, репутація включає в себе в якості істотного і обов'язкового параметра оцінку об'єкта: репутація завжди є «хорошою» чи «поганою». Важливим є те, що ця характеристика включена в саму репутацію на відміну від іміджу, який також може бути оцінений, але не обов'язково включає в себе оцінку як неминучий елемент.

## ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТРЕНЕРА В ОСВІТІ

Вченими доведено, що виробничий стрес (стрес, пов'язаний із роботою) більше корелює із професійними деформаціями, ніж із вигоранням, водночас важливість роботи більше пов'язана саме із вигоранням, ніж із хронічним стресом. Тобто вигорання переважно властиве представникам соціально значущих професій, чия діяльність пов'язана із насиченими соціальними контактами та відповідальністю перед іншими. На відміну від професійної деформації, наслідками вигорання є незадоволеність власною діяльністю, бажання змінити роботу і низький рівень продуктивності праці.

Теоретичний аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що кожен автор, який займається питанням вигорання, розуміє його по-своєму. Однак після I Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченій дослідженню вигорання (2007 р., м Курськ, Росія) було прийнято рішення про використання єдиного терміна – **«синдром вигорання»** - без уточнюючих

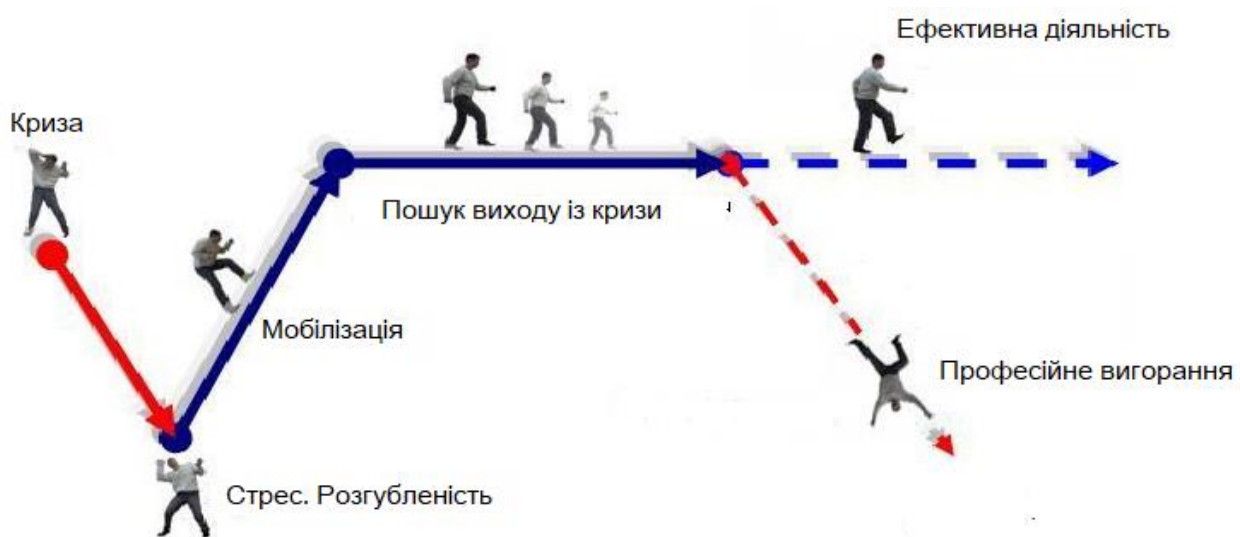
прикметників, підкреслюючи тим самим те, що дане явище зустрічається лише у професіоналів в комунікативній сфері, подібної єдності у визначенні вигорання серед українських науковців на сьогодні немає. Натепер синдром вигорання визначений у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10) під назвою «Перевтома» (код Z73.0 – проблеми, пов'язані зі складнощами управління власним життям), входить до класу факторів, що впливають на стан здоров'я населення і звернення у заклади охорони здоров'я та до блоку «Звернення у заклади охорони здоров'я у зв'язку із іншими обставинами». На відміну від МКХ, психіатричні керівництва (DSM) не оперують поняттям емоційного вигорання. Співвіднесення емоційного вигорання з категоріями «психічної норми» і «психічної патології» дозволяє розглядати його як *феномен, що знаходиться на межі «норми» і «патології» та являє собою крайній варіант норми.*

Вперше проблема «емоційного вигорання» була окреслена Х. Фрейденбер у 1974 році при дослідженні медичних працівників, з того часу вона набула популярності серед дослідників. Зокрема, подальше вивчення вказаного стану проводилось психологами Маслач і Джексон (1981), котрі охарактеризували його як емоційне спустошення. На думку В.В. Бойко (2004) емоційне вигорання є формою професійної деформації особистості та складає вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повної чи часткової відсутності емоцій у відповідь на певні психотравмуючі впливи. Емоційне вигорання – це динамічний процес, що виникає поетапно у відповідності із механізмом розвитку стресу.

У пострадянській науковій літературі власне поняття «вигорання» практично не вживається. Натомість поширеними є такі терміни як «синдром психічного вигорання» (О. Рибніков), «синдром професійного вигорання» (Н. Водопьянова), «синдром особистісної (професійної) деформації» (Г. Абрамова, Ю. Юдчиц), «емоційне згорання» (Л. Дьоміна, І. Ральнікова), «синдром емоційного згорання» (В. Бойко; М. Амінов), «синдром емоційного перегорання» (В. Від, О. Лозинська), «феномен психічного вигорання» (Л. Вайнштейн), «синдром емоційного вигорання» (Г. Макарова), «психічне вигорання» (А. Рукавішніков; В. Орел).

До 1980-х років поняття «вигорання» використовувалося переважно у сфері бізнесу та стосувалося відсутності мотивації до виконання професійної діяльності й низького рівня продуктивності, при цьому емоційні складові поняття, окреслені згодом, до уваги не бралися. Протягом 1980 – початку 1990-х років дослідження вигорання проводилися поза концептуальними моделями та стосувалися виключно професій типу «людина-людина» (вчителів, медичних сестер, лікарів, соціальних працівників і поліцейських), тобто людино-центрованих фахівців, орієнтованих на досягнення соціально важливих, часто ідеалізованих цілей. Представники цих професій часто працюють позанормово, витрачаючи багато емоційної, розумової й нерідко фізичної енергії для допомоги користувачам їхніх послуг.

Варто зазначити, що у радянській психології термін «вигорання» не набув поширення, оскільки згідно ідеологічним установкам, що панували за часів комуністичної влади, особистість «радянської людини» незламна і не може «вигоріти». Поняття «burnout» перекладалося як «емоційна слабкість», «психологічне виснаження», «вигорання емоцій», тобто акцентувалося лише на одному із аспектів зарубіжного поняття «вигорання», а поширене й нині поняття «професійне вигорання» підкреслює лише результат – погіршення працездатності, упускаючи головне – деформацію особистості професіонала. В.В.Бойко виділив наступний ряд зовнішніх і внутрішніх чинників, що провокують емоційне вигорання. Група організаційних (зовнішніх) факторів, куди включаються умови матеріального середовища, зміст роботи й соціально-психологічні умови діяльності, є найбільш представницькою в області досліджень емоційного вигорання: хронічна напружена психоемоційна діяльність: така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, із цілеспрямованим сприйняттям пацієнтів і впливом на них; дестабілізуюча організація діяльності: основні її ознаки – нечітка організація й планування праці, недолік устаткування, погано структурована й розпливчаста інформація; підвищена відповідальність за виконуючі функції та дії: лікарі працюють у режимі зовнішнього й внутрішнього контролю; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності: визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, у системі "керівник – підлеглий", і по горизонталі, у системі "колега – колега"; психологічно важкий контингент, з яким має справу лікар – це пацієнти та їхні родичі. До внутрішніх факторів, що сприяють емоційному вигоранню, зокрема лікарів, В.Бойко відносить наступні фактори: схильність до емоційної ригідності: тобто, емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає частіше у емоційно стриманих, негнучких, менш реактивних лікарів, які схильні до самозвинувачень, не володіють навичками компромісної поведінки.



Важливу роль у виникненні синдрому емоційного вигорання відіграє факт психологічного неприйняття людиною обраної професії, коли її вибір здійснено



під впливом обставин, відсутні прагнення до самореалізації, а професійне самовизначення виявляється в неусвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти.

Процесуальні моделі аналізують вигорання як динамічний процес, що має певні фази. В основі динамічної фазової моделі вигорання, запропонованої Р.Т. Голембієвським і Р.Ф. Мунзенрідером (1988 р.) в адаптації Н. Водопьянкової (2009 р.), лежить уявлення про складну динаміку розвитку даного синдрому. Автори виділяють три ступеня і вісім фаз вигорання, які показників за всіма трьома факторами, які діагностуються за допомогою опитувальника МВІ.

Запропонована модель дозволяє виділити низький (1-3-я фази), середній (4-5-я фази) і високий ступінь вигорання (6-8-я фази). Остання – перехід до енергетичного виснаження, до цього емоційно-енергетичний запас протидіє наростаючій деперсоналізації і редукції особистих досягнень. Згідно авторам даної моделі, в фазі 1 люди поведуться з іншими людьми шанобливо і тактовно; вважають, що добре виконують свою роботу, яку розглядають як соціально значущу; у них достатньо емоційних ресурсів для подолання більшості стресорів, з якими вони стикаються. У фазі 8 можна бачити зворотну ситуацію: індивіди, що переживають вигорання, дистанціюються від людей а, отже, не можуть отримати конструктивну інформацію (в тому числі у вигляді зворотного зв'язку) і соціальну підтримку; робота не приносить їм психологічного винагороди (морального задоволення). На цій фазі «згорілі» працівники мають низьку самооцінку персональних досягнень і розглядають свою роботу як непривабливу, також у них спостерігається дефіцит емоційних ресурсів для подолання нових стресів.

### Професійне вигорання: відчуття-думки-дії

**Відчуття:** втома, апатія, страх помилитися, безпідставна тривога, страх ситуацій невизначеності, страх здатися некомпетентним, слабким і невпевненим у собі

**Думки:** про несправедливість світу, свій низький соціальний статус, відсутність перспектив професійної самореалізації, про недооціненість оточуючими

**Дії:** критика себе та інших людей (колег, пацієнтів), прагнення робити все якнайбільш якісно або навпаки, небажання працювати взагалі, поява або посилення шкідливих звичок

Інші представники процесуального підходу Б. Перлман і Е.А. Хартман виділяють чотири стадії емоційного вигорання.

Перша стадія – **напруженість**, пов'язана з додатковими зусиллями, необхідними для адаптації до ситуаційних робочим вимог. Таку напруженість

зумовлюють наступні ситуації: 1) навички і вміння працівника недостатні, щоб відповідати статусно-рольовим і професійним вимогам; 2) робота може не відповідати очікуванням людини, її потребам або цінностям.

Друга стадія *супроводжується сильними переживаннями стресу*. Рух від першої стадії емоційного вигорання до другої залежить від ресурсів особистості, від статусно-рольових і організаційних змінних.

Третя стадія *супроводжується фізіологічними, афективно-когнітивним та поведінковими реакціями* в індивідуальних варіаціях.

Четверта стадія являє собою *емоційне вигорання як багатогранне переживання хронічного психологічного стресу* – фізичного або психологічного дискомфорту. Автори розробили модель, яка визначає особистісні та організаційні змінні, пов'язані з вигоранням. Три виміри вигорання відображають основні симптоматичні категорії стресу: а) фізіологічну, сфокусовану на фізичних симптомах (*фізичне виснаження*); б) афективно-когнітивну, сфокусовану на установках і почуттях (*емоційне виснаження, деперсоналізація*); в) поведінкову, сфокусовану на симптоматичних типах поведінки (*дезадаптація, знижена продуктивність праці*). Згідно із даною моделлю, індивідуальні характеристики, виробниче і соціальне оточення важливі для сприйняття стресу (який ототожнюється із вигоранням) і разом з ефективним чи неефективним подоланням, впливає на нього.

Поняття «емоційна праця» вперше використала американський соціолог А. Хохшильд у своїй книзі «The Managed Heart: The Commercialization of Feeling» (1983) задля позначення управління зовнішнім виразом емоцій. Це ступінь маніпуляції людиною своїми внутрішніми почуттями або поведінкою, щоб показати відповідну емоцію у відповідь на організаційні правила або вимоги трудової ролі. Дослідниця базувалася на ідеях Е. Гофмана про те, що клієнт – це аудиторія, працівник – актор, а умови праці – сцена. Як і будь-яка акторська гра, управління емоціями вимагає значних зусиль, що призводить до виснаження та розвитку симптомів професійного стресу. Згідно із А. Хохшильд, професійна діяльність, що характеризується емоційною працею має відповідати таким вимогам як тривале спілкування віч-на-віч і необхідність впливу на емоційний стан інших людей. Емпатійність, стурбованість почуттями інших призводять до відчуження фахівця від своїх емоцій, що певною мірою позначається на їх психологічному та фізичному самопочутті.

М. Толіч(1993) розробив класифікацію видів емоційної праці, в основі якої лежить ступінь контролю працівника над власним виразом емоцій. У його типології регуляція емоційною працею контролюється як організацією (правила, навчання, супервізіями), так і власне працівником. Перший вид відповідає визначенню А. Хохшильд, а другий відображає невизначеність праці і ті дії працівників, які не піддаються контролю. Уявлення про регульовану і автономну емоційну працю підтвердилося і у дослідженні емоційної праці лікарів.

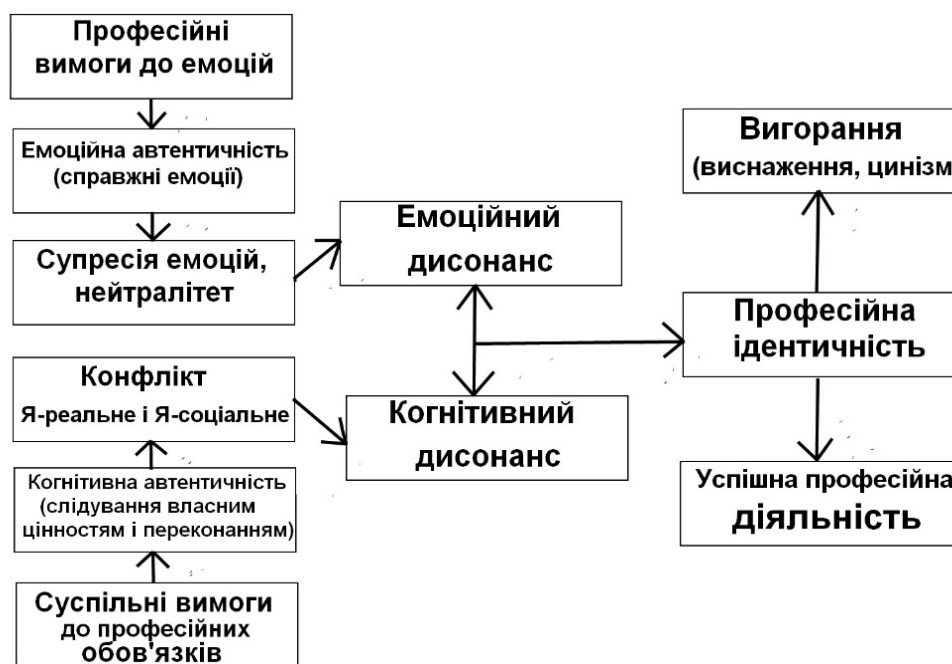
На думку E.B. Larson і X. Yao попри технологічний прогрес у медичній галузі, емпатія лишається важливим компонентом лікувальної взаємодії, оскільки особливості міжособистісних стосунків лікаря та пацієнта значною мірою зумовлюють результат лікування. Дослідники визначають емпатію як форму емоційної праці. При цьому глибока дія емоційної праці виявляється лікарями до, в процесі та після взаємодії з пацієнтом, це справжнє співпереживання, яке властиве меншості лікарям й негативно позначається на їх психологічному благополуччі, натомість більшість медичних працівників виявляють поверхневу дію емоційної праці, що є компонентом їх професійної компетентності, така поведінка убезпечує їх від надмірних емоційних навантажень і попереджує розвиток симптомів емоційного вигорання. Попри це, E.B. Larson і X. Yao вважають, що справжнє задоволення від роботи отримують лікарі, що демонструють емпатію у контексті глибокої дії емоційної праці.

Інші дослідники В.Е. Ashforth і R.H. Humphrey визначали емоційну працю як акт відображення відповідних емоцій, з метою управління враженнями на користь організації, до складу якої вони входять. Дослідники фокусувалися переважно на вивченні зв'язків між зовнішнім виразом емоцій та продуктивністю діяльності фахівців. Вони припустили, що емоційний праця позитивно корелює із ефективністю діяльності, коли працівники позитивно ставляться до неї, і навпаки, при негативному ставленні до виконуваної роботи людина намагається дисоціюватися від себе, що зумовлює виникнення різноманітних дисфункцій.

Дж. Морріс і Д. Фельдман (1996) визначили емоційну працю як спроби планування і контролю, необхідні для виразу організаційно бажаних емоцій в процесі міжособистісної взаємодії. Дане визначення базується на теорії інтеракцій, згідно з якою вираз емоцій детермінований переважно соціальним середовищем. Даний підхід узгоджується із поглядами А. Хохшильд, В.Е. Ashforth і R.H. Humphrey в тому, що емоції можуть бути змінені і контрольовані людиною, а широке соціальне оточення визначає спосіб, яким відбувається регуляція емоцій. На думку Дж. Морріса і Д. Фельдмана емоційна праця складається із чотирьох вимірів: 1) частоти інтеракцій, 2) інтенсивності емоцій протягом інтеракцій, 3) діапазону необхідних емоцій і 4) емоційного дисонансу.

Згідно із А. Хохшильд, емоційний дисонанс – це стан, коли людина виражає емоції не так, як вона їх відчуває, як наслідок – виникає незадоволеність роботою та емоційне виснаження. У цьому контексті емоційний дисонанс виражає невідповідність справжніх і удаваних емоцій, як складову професійної діяльності. Емоційна праця за своєю суттю є амбівалентною: з одного боку фасилітує міжособистісну взаємодію, а іншого – призводить до стресу і вигорання. Враховуючи цю амбівалентність, можна констатувати наявність позитивного впливу емоційного дисонансу на ефективність праці. Водночас емоційний дисонанс виступає зовнішньою вимогою діяльності, що нерідко убезпечує людину від надмірної емоційної участі у житті клієнта і забезпечує успішну професійну діяльність. Тобто, емоційний і когнітивний дисонанс є своєрідним буфером між вигоранням і продуктивністю праці, зумовлює як

виснаження, так і психологічне благополуччя, а ключовим аспектом у цьому процесі є професійна ідентичність у тому числі ставлення людини до своєї діяльності, відчуття представником певної професійної групи, тощо.



#### Вплив емоційного та когнітивного дисонансу на професійну ідентичність особистості

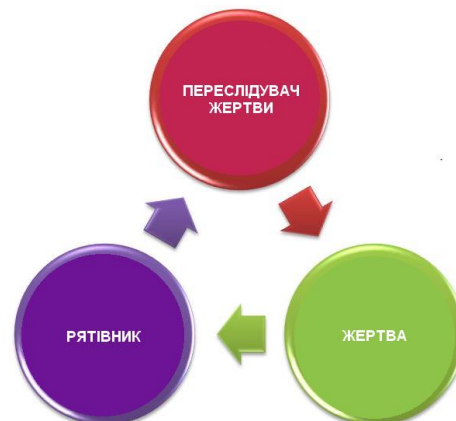
D. Zapf, M. Holz (2006) характеризують вимоги до емоційної праці у контексті виразу фахівцем позитивних і негативних емоцій, емпатійності та емоційного дисонансу, коли реальні емоції не тотожні емоціям, які людина змушена виражати під час виконання своїх професійних обов'язків. F. Tschan, S. Rochat, D. Zapf (2005) зазначають, що емоційний дисонанс пов'язаний не лише із супресією емоцій, а й із їх когнітивною обробкою, що зумовлює так званий нейтралітет, який так само призводить до емоційного дисонансу (наприклад, у ситуації коли лікар говорить про смерть людини її родичам). Відповідно емоційний дисонанс – це стан, зумовлений не просто навмисним виразом позитивних емоцій, які не насправді не відчуються, але й штучною відсутністю емоцій при переживанні суму, горя чи болю. При професійному вигоранні нейтралітет змінюється байдужістю, а вплив на інших людей (у тому числі на клієнтів) зводиться до маніпуляції ними.

Вигорання є результатом емоційної праці, яка характеризується когнітивним та емоційним дисонансом. Одночасне переживання людиною емоційного та когнітивного дисонансу, призводить до виснаження та цинізму як базових симптомів вигорання. Емоційний і когнітивний дисонанси впливають на формування професійної ідентичності, яка, в свою чергу, опосередковує вигорання та психологічне благополуччя, що виражається в ефективності професійної діяльності, гармонійних міжособистісних стосунках з оточуючими.

## ТРИКУТНИК КАРПМАНА І ТРИКУТНИК ПЕРЕМОЖЦЯ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ

*Трикутник Карпмана* – психологічна і соціальна модель взаємодії між людьми у транзактному аналізі, типовий зв'язок трьох основних проблемних ролей у людських стосунках, вперше описаний Стівеном Карпманом в 1968 році.

Все різноманіття ролей, що лежить в основі ігор, в які грають люди (за Е.Берном), може бути зведене до трьох основних - Переслідувача винних, Жертви переслідування і Рятівника.



Трикутник, в який об'єднуються ці ролі, символізує їх зв'язок і постійну зміну. Спілкування в межах цього трикутника – дуже ефективний спосіб не брати відповідальність за свої вчинки і рішення, а так само в нагороду за це отримувати сильні емоції і право не вирішувати свої проблеми (так як у них винні інші). Переслідувач вважає що в усьому винна Жертва, про що він і повідомляє, або їй самій, або Рятівнику. Жертва вважає, що винен Переслідувач, і це їй дозволяє жалітися на власну долю, й шукати того, хто б її врятував, щоб на час перетворитися в Переслідувача. Рятівник шукає, кого б врятувати, перевірши зі стану Жертви у стан Переслідувача.

Кілька типових трикутників.

Старий Лікар – Пацієнт – Новий Лікар;

Дружина – Чоловік – Коханка;

Чоловік – Дружина – Теща.

Кожній з ролей відповідають властиві лише їй почуття.

У **Переслідувача** найголовніша емоція *праведне обурення*. У **Жертви** – внутрішня Суєта, *паніка*. У **Рятівника** – *жалість, почуття обов'язку и відповідальності за іншу людину*.

В умовах трикутника, рятівник – це не той, хто допомагає комусь у надзвичайній ситуації. Це той, хто має змішаний або прихований мотив, який насправді егоїстично вигідний «тому, хто рятує». Наприклад, він може насолоджуватися, коли бачить, що від нього хтось залежить чи хтось йому довіряє. На перший погляд здається, що він діє з бажання допомогти, але насправді він грає з жертвою, щоб продовжувати отримувати свої переваги.

Жертва не така безпорадна, як себе відчуває; згодом їй стає мало того, що вона отримує та починає вимагати більшого від Рятівника, який, у свою чергу, не може виконати усіх забаганок Жертви. Так поступово і непомітно Рятівник стає Жертвою, а колишня Жертва стає Переслідувачем (Агресором) для свого колишнього Рятівника. І чим більше Рятівник докладает зусиль для порятунку

Жертви, тим більше він стає їй винен. Очікування ростуть, і він зобов'язаний їх реалізовувати. Колишня жертва все більше незадоволена тим, що Рятівник «не виправдав її сподівань», а відповідно, перетворює колишнього Рятівника на Переслідувача (оскільки тепер вже його звинувачує у всіх своїх проблемах). Жертва шукає нових Рятівників, адже у неї кількість агресорів зросла – колишній Рятівник не виправдав очікувань, за великим рахунком, обдурив її, і повинен бути покараний. Колишній же Рятівник, будучи вже Жертвою своєї колишньої Жертви, виснажений в спробах (ні, не допомогти, його зараз хвилює лише одне - зуміти врятуватися від «жертви») – починає (вже як справжня жертва) шукати інших рятівників – і для себе, і для своєї колишньої Жертви. Переслідувач (справжній агресор, той, хто і вважає себе переслідувачем) як правило, не знає про те, що Жертва насправді не жертва, не така вже й беззахисна, а просто грає цю роль.

*Типові почуття, які переживають учасники подій.*

<b>Жертва</b>	<b>Рятівник</b>	<b>Переслідувач</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Примус</li> <li>● Безсилля</li> <li>● Нікчемність</li> <li>● Заплутаність</li> <li>● Розгубленість</li> <li>● Образливість</li> <li>● Жалість до себе</li> <li>● Безпорадність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Жалість</li> <li>● Бажання допомогти</li> <li>● Відчуття власної переваги над Жертвою</li> <li>● Компетентність</li> <li>● Поблажливість</li> <li>● Почуття всемогутності</li> <li>● Самовпевненість</li> <li>● Неможливість відмовити</li> <li>● Співчуття</li> <li>● Відповідальність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Відчуття власної правоти</li> <li>● Відчуття благородного обурення і праведного гніву</li> <li>● Бажання покарати порушника</li> <li>● Бажання відновити справедливість</li> <li>● Ображене самолюбство</li> <li>● Азарт полювання</li> <li>● Роздратування на жертву і рятівників</li> </ul>

Якщо Ви опинилися у цьому «магічному» трикутнику, то знайте, що Вам доведеться побувати у всіх його «кутах», пережити усі його ролі. Події у трикутнику можуть відбуватися як завгодно довго – незалежно від свідомих бажань їх учасників. Дружина алкоголіка не бажає страждати, алкоголік не бажає бути алкоголіком, а лікар не хоче обманювати сім'ю алкоголіка. Найголовніше – зрозуміти, на який ролі саме Ви увійшли в трикутник. Тоді можна змінити ці деструктивні ролі на інші – конструктивні. Переслідувач повинен стати для Вас Учителем (пам'ятаєте відомий вислів «Наші вороги дають нам найкращі життєві уроки»); Рятівник – Помічником або максимум – Провідником (можна – тренером: Ви робите, а тренер тренує), а Жертва – Учнем.

Якщо Ви опинилися в ролі Жертви – почніть вчитися. Якщо Ви Рятівник – не думайте, що той, «хто потребує допомоги» немічний і слабкий, цим самим Ви робите йому ведмежу послугу, оскільки виконуючи замість нього роботу, не даєте Жертві можливість вчитися. Нехай людина помиляється, але це будуть її помилки, щоб згодом вона не могла звинуватити Вас, коли спробує стати Вашим Переслідувачем.

**Трикутник переможця** – психологічна модель, протипага драматичному трикутнику Карпмана, яка демонструє людині, як змінити соціальні транзакції при вході у трикутник на будь-якому із трьох його кутів. Наприклад, Жертва повинна відчувати себе вразливою, Переслідувач – стати впевненим у собі, а Рятувальник діяти як турботливий.

### Кути Трикутника Переможця: Впевнений - Турботливий – Вразливий

<b>Вразливий</b>	<b>Турботливий</b>	<b>Впевнений</b>
<p>Як і Жертва, Вразливий усвідомлює, що має проблему від якої страждає. Він відрізняється від Жертви тим, що зберігає можливість логічно мислити і бере участь у вирішенні своїх проблем.</p> <p>Вразливий знає, що може думати і відчувати одночасно. При вирішенні проблеми він просить про допомогу і підтримку, розуміючи при цьому, що якщо отримає відмову – то знайде інші способи задоволення своїх потреб. Головним вмінням Вразливого є здатність вирішувати проблеми</p>	<p>Як і Рятувальник, мотивований щирим співчуттям до вразливих. Турботливий відрізняється про Рятувальника тим, що поважає здатність Вразливого мислити, вирішувати проблеми, просити того, що він хоче. Не втручається, якщо його не попросять про допомогу. Якщо Турботливий не хоче допомагати, він впевнено відмовляється без почуття провини.</p> <p>Головним вмінням Турботливого є користування навичками активного слухання.</p>	<p>Впевнений використовує свою енергію на задоволення власних потреб і захист своїх прав. Але, на відміну від Переслідувачів, не зацікавлений у покаранні інших. Він розглядає переговори як частину процесу вирішення проблеми, щоб максимально задовольнити свої потреби у даній ситуації. Найбільше Впевненому необхідні навички впевненої поведінки.</p>

Кути обох трикутників – драматичного трикутника Карпмана і трикутника Переможця – мають схожі характеристики. Проте кожен кут драматичного трикутника включає знецінення, а знецінення є запрошенням до психологічної гри. Трикутник Переможця виключає знецінення і дозволяє людині діяти автономно.



## РОЗДІЛ 3

### АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТРЕНІНГИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

#### СУЧАСНІ ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СВІТОВІЙ ОСВІТІ

**Тренінги для іммігрантів і біженців.** Спрямовані на допомогу в адаптації до нового дому та підтримки зв'язків із рідною культурною спільнотою. Сюди відносять *освітні тренінги* – формування умінь та навичок, зокрема мовних, необхідних для життя в громаді; *культуро-орієнтовані тренінги*, де переселенці вчаться розуміти свою власну культуру у контексті тієї, де вони нині живуть; *тренінги працевлаштування та юридичні тренінги* спрямовані на набуття біженцями максимальної фінансової незалежності, а отже й успішної адаптації.

**Тренінг «Міжнародна міграція: глобальна проблема (SciencesPo)».** Цей онлайн-курс пропонує SciencePo через платформу MOOC Cousega. 7-тижневий курс для початківців присвячений різним питанням, пов'язаним з міграцією, і використовує статті, відео, карти та наукові статті, щоб допомогти студентам отримати глибше розуміння тем, які обговорюються протягом курсу. Курс складається з 7 сесій: Глобалізація міграції; Біженці та переміщені особи; Європа; Франція та міжнародні міграційні потоки; Громадянство та міграція; Кордони; Право на мобільність і глобальне управління. Навчання студентів оцінюється за допомогою тестів наприкінці кожного заняття. Головний інструктор курсу — Кетрін Віхтол де Венден, директор з досліджень CNRS і викладач SciencePo. Матеріал курсу подається англійською мовою, за винятком відео, які є французькою мовою з англійськими субтитрами. Ви можете розпочати курс у будь-який час і змінити терміни для матеріалу курсу відповідно до свого розкладу. Студенти можуть безкоштовно перевірити курс або заплатити 49 доларів США, щоб отримати сертифікат курсу. Coursera пропонує програму фінансової допомоги для тих, хто не може сплатити плату за сертифікат.

**Тренінг «Внутрішнє переміщення, конфлікти та захист (Лондонський університет)».** Внутрішньо переміщені особи (ВПО) – це люди, які змушені покинути свої домівки через конфлікт або переслідування. На відміну від біженців, вони залишаються в межах своєї країни. Цей курс, запропонований Лондонським університетом, викладають професор Девід Кантор, професор кафедри захисту біженців і вивчення примусової міграції, і доктор Агнес Вуллі, викладач транснаціональної літератури та міграційних культур. У цьому курсі учасники дізнаються про внутрішнє переміщення з глобальної точки зору. Учасники досліджуватимуть глобальні тенденції внутрішнього переміщення, вивчать основи глобальної відповіді на захист ВПО та оцінять досвід внутрішнього переміщення за допомогою дослідницьких та художніх джерел. Зацікавлені учні можуть продовжити навчання за магістерською програмою з питань захисту біженців та вивчення примусової міграції в Лондонському університеті. Студенти можуть перевірити себе безкоштовно або вибрати підтверджений сертифікат за додаткову плату. Для



участі в онлайн-курсі немає вимог. Весь курс викладається англійською мовою і займає близько 27 годин. Фінансова допомога доступна для тих, хто відповідає вимогам.

**Тренінг «Захист дітей без супроводу та розлучених дітей (Університет Стратклайда)».** Це онлайн-курс, який пропонують Університет Стратклайда та Центр передового досвіду догляду та захисту дітей (CELCIS) на FutureLearn. Студенти дізнаються про догляд та захист неповнолітніх без супроводу, дізнаються про ризики та вразливі місця, з якими вони стикаються. Курс навчить студентів основам дитячої міграції, альтернативним варіантам догляду, політиці захисту неповнолітніх без супроводу, оцінці потреб неповнолітніх без супроводу, співпраці в гуманітарній сфері тощо. Цей курс призначений для професіоналів у цій галузі, а також для волонтерів, які регулярно стикаються з неповнолітніми без супроводу та іншими дітьми під час міграції. Доктор Кріссі Гейл, спеціаліст із захисту дітей та керівник міжнародної роботи в CELCIS, проводить курс. Для цього курсу потрібно 4 години щотижня. Курс пропонується англійською, французькою, іспанською та арабською мовами. Він безкоштовний на всіх рівнях навчання.

**Тренінг «Боротьба з насильством через догляд за пацієнтами (Університет Бергена)».** FutureLearn пропонує онлайн-курс «Подолання насильства через догляд за пацієнтами» від Бергенського університету. Цей 3-тижневий курс був розроблений для медичних працівників, особливо для тих, хто працює з біженцями, жертвами тортур і домашнього насильства. Курс розглядає проблеми, з якими стикаються ці конкретні групи населення щодо охорони здоров'я, а також навички та знання для польової роботи та адвокації. Студенти ознайомляться з 3 тематичними дослідженнями та обговорять такі теми, як форми насильства, ієрархії насильства, рівні насильства, запобігання насильству, розуміння миру, а також ризики та обмеження медичної мирної роботи. Курс викладають Інґвільд Фоссгард Сандой, професор громадської охорони здоров'я Бергенського університету, та Клаус Мельф, заступник головного медичного лікаря міста Берген. Курс триває близько 3 годин на тиждень. Курс можна пройти безкоштовно, або студенти можуть отримати сертифікат за 59 доларів. Студенти також можуть отримати сертифікат, якщо оформлять річну підписку на FutureLearn.

**Тренінг «ANTIDOT Альтернативні наративи толерантності та міжкультурного діалогу для подолання стереотипів і поширення рівності».** У сучасній Європі екстремістські чи популістські рухи регулярно стигматизують мігрантів і меншини у своєму політичному дискурсі, об'єднуючи різні поняття, а також кризу та міграцію або тероризм і міграцію, щоб поляризувати громадську думку. Ця тенденція різко суперечить цінностям ЄС і спрямована на поширення міжкультурного діалогу, об'єднуючи людей різних культур, надаючи їм можливість брати участь у спільних заходах. Європа переживає найбільший наплив мігрантів у свою історію. Міграція приносить різноманітність, а міжкультурний діалог є ефективною протиотрутою проти поширення стереотипів і поляризації громадської думки. Це середовище створює живильне

середовище для нетерпимості та дискримінації. Необхідно діяти, щоб сприяти різноманітності, толерантності та повазі до цінностей ЄС. Натомість місія ANTIDOTE полягає в тому, щоб вживати заходів проти регулярної стигматизації мігрантів і меншин, відповідаючи на необхідність встановлення спільної основи між різними культурами та спільнотами шляхом сприяння розумінню та взаємодії. Мережа, що складається з місцевих органів влади, громадян і визнаних неурядових організацій відданий підтримці інтеграції, приділяє велику увагу освіті як протиотруті проти поляризації громадської думки з метою навчити громадян цінності толерантності з прагненням активно сприяти міжкультурному діалогу, щоб допомогти уникнути конфліктів і маргіналізації мігрантів і меншин. Проект ANTIDOTE з його потужними альтернативними нарративами, сприятиме міжкультурному діалогу між громадянами ЄС та мігрантами, допоможе подолати стереотипи шляхом деконструювання процесів стигматизації. Це підвищить обізнаність про багатство культурного та мовного середовища в ЄС і сприятиме толерантності, тим самим сприяючи розвитку шанобливої, динамічної та багатогранної ідентичності ЄС.

**Тренінги для ветеранів.** Спрямовані на допомогу ветеранам та військовим які повертаються до цивільного життя; складаються із тренінгів планування кар'єри, продовження освіти, перекваліфікації та працевлаштування, загалом – на розвиток навичок ефективної адаптації до умов цивільного життя.

**Тренінг резилентності.** Наведемо приклади тренінгів резилентності, одна із найвідоміших програм (G. E. Richardson), яка використовується не лише для військових, а й для студентів, лікарів, медичного персоналу та хронічно хворих, розрахована на п'ять днів 1,5 годинних занять.

Вивчення вродженої резилентності. День 1. Визначення поняття резилентності, аналіз способів подолання стресових ситуацій в дитинстві та в підлітковому віці, що з цього актуальне й нині? Акцентується увага на якостях особистості, які допомагали їй у дитинстві долати стреси. Обговорення того, які почуття в учасників тренінгу викликають слова «сміливість», «совість», «любов», «творчість» тощо, як можуть ці якості сприяти подоланню кризових ситуацій? Учасники тренінгу відповідають на питання «Хто Я?», описують себе та наголошують на своїх позитивних якостях.

Шлях до серця. День 2. Обґрунтування учасниками тренінгу своїх життєвих виборів, чим вони зумовлені, як вплинули на подальше життя? Визначення засобів самоконтролю емоцій та поведінки, як тіло реагує на стресові ситуації. Роль мрії у житті людини, що спонукає людину ставити перед собою нові цілі та мріяти про майбутнє. Що таке мудрість? Як досягти її? Велика увага приділяється методам релаксації та медитативним технікам.

Резилентні навички. День 3. Що необхідно для побудови гармонійних стосунків? Що потрібно аби бути в гармонії з собою? Готовність до змін та прийняття змін.

Гармонійні стосунки. День 4. Деструктивні та конструктивні стосунки вдома та на роботі. Поняття резилентної комунікації. Розуміння природи позитивних і негативних емоцій.

Резилентна особистість. День 5. Підсумки тренінгу, обговорення отриманих знань, власні визначення учасниками тренінгу резилентної особистості.

Іншими прикладом є тренінг психосоціальної повсякденної резилентності (Resilience and Activity for every Day, READY), розроблений N. W. Burton, K. I. Pakenham, W. J. Brown. Дана програма складається із 11 модулів, кожен з яких присвячено оволодінню певною резилентною навичкою. Заняття тривають 2-2,5 години протягом 13 тижнів Зміст програми: презентація програми тренінгу, висвітлення ключових компонентів резилентності; фізична активність як чинник збереження соматичного і психологічного здоров'я; майндфулнесс (усвідомлення кожного моменту життя); прийняття (усвідомлення неприємних емоцій, негативний досвід як шлях до мудрості); дифузія (усвідомлення негативних думок, трансформація їх у позитивні); навички самоспостереження; резилентні стратегії; соціальна підтримка (мережа соціальних зв'язків); життєві цінності та пріоритети; навички релаксації; планування майбутнього. До та після тренінгу проводиться психодіагностика позитивних і негативних емоцій, особистісного зростання, майндфулнесу, самоприйняття і прийняття інших, рівня стресу, автономії та цінності життя.

**Стрес-менеджмент і тренінг резилентності (SMART)** – тренінгова програма розроблена насамперед для персоналу, який працює із онкохворими, важко травмованими пацієнтами та пацієнтами хоспісів, основним призначенням тренінгу є підвищення толерантності до стресу і профілактика емоційного вигорання (C. E. Loprinzi, K. Prasad, D. R. Schroeder, A. Sood). Тренінгова програма розрахована на 8 тижнів по одному двогодинному заняттю в тиждень. В процесі тренінгу учасники вчать усвідомлювати свої реакції на стрес; медитативним технікам і методикам релаксації; як змінити когнітивні патерни та емоційні реакції й трансформувати стрес-базовану і резилентно-базовану поведінку; засобам покращення фізичної активності, нормалізації сну та вживання їжі.

**Тренінг розвитку резилентності військових (U.S. Army Master Resilience Trainer (MRT), K. J. Reivich, M. E. Seligman, S. McBride)** спрямований на розвиток резилентності офіцерів та їх навчання передавати отримані знання солдатам своїх підрозділів. Це 10-денна програма, що складається із трьох компонентів: підготовки, підтримки та розвитку можливостей, організованих у сім модулів: резилентність (2,5 дня), психологічна стійкість (2,5 дня), сильні риси характеру (1 день), зміцнення стосунків (1 день), завершальний модуль компоненту підготовки (0,5 дня), модуль підтримки (1 день) і модуль розвитку можливостей (1 день). Проаналізуємо їх детальніше. У першому модулі учасники ознайомлюються з програмою та вивчають базові елементи резилентності такі як самоусвідомлення, саморегуляція, оптимізм, когнітивна гнучкість, позитивні риси характеру, ефективна комунікація. Наводяться приклади резилентних особистостей у літературі та у військовій історії. Другий модуль базується на когнітивно-поведінковій терапії та охоплює наступні елементи: *формула ABC* (А – активізуюча подія, стимул із зовнішнього світу, ситуація; В – уявлення про ситуацію, думки, образи, інтерпретації стосовно А; С – наслідки: почуття та дії);

*«пастки мислення»* (надмірна довіра першим думкам, збереження статусу кво, захист прийнятих раніше рішень, прийняття бажаного за дійсне, пастка неповної інформації, пастка «всі так роблять» тощо); *«айсберги»* або *глибоко укорінені переконання* (коли «айсберг» виявлено, слід задати собі наступні питання: наскільки він значущий для мене, чи актуальний у цій ситуації, чи можна розглянути протилежну точку зору і наскільки цей «айсберг» корисний; особливу увагу приділити поширеному серед військових «айсбергу» – «просити про допомогу є ознакою слабкості»); *релаксаційні техніки* (медитація, прогресивна м'язова релаксація, контрольоване дихання); *б-крокова модель вирішення проблем* (називання проблеми, визначення її основних причин, окреслення можливих рішень, вибір рішення, реалізація рішення, оцінка результатів). *Третій модуль* базується на позитивній психології і пов'язаний із нею моделі лідерства «Будь-Знай-Роби». Як сказав Лао-цзи «Кращий спосіб робити – це бути», дана порада актуальна й понині, зазвичай ми звертаємо увагу на те, що можемо побачити і це не дозволяє зрозуміти його причини, ми концентруємось на результатах, але забуваємо про процес – конкретну діяльність, необхідну для досягнення цих результатів. Модель лідерства «Будь-Знай-Роби» розроблена D. J. Campbell, G. J. Dardis у 2004 р. і на пострадянських теренах не використовується, втім численними дослідженнями доведено її ефективність, зокрема у при підготовці та реабілітації військових. «Будь» – усвідомлення власних цінностей і цінностей спільноти, що якої людина належить, серед рис особистості сильного лідера в армії слід виділити наступні: вірність (відданість), повага, честь, совість, відвага, мужність. «Знай» - це знання та навички, необхідні для компетентного лідера: навички ефективної комунікації, концептуальні, технічні та тактичні навички. «Роби» – конкретна діяльність лідера: вміння впливати на людей, керувати підлеглими, бути для них авторитетом і помічати те, що можна удосконалити. У даному модулі учасники також проходять тестування за методикою «VIA Survey of Character Strengths» (24 риси характеру сильної особистості) з подальшим обговоренням результатів, пропонуються для перегляду мотиваційні відео і слайд-шоу. *Четвертий модуль* присвячено ефективній комунікації військових між собою та із членами своїх родин. Учасники тренінгу оволодівають навичками давати конструктивні відповіді, виявляти позитивні емоції в розмові, вміннями хвалити інших та комунікативними стилями (пасивним, агресивним і асертивним). У рольових іграх учасники тренінгу відпрацьовують поведінку в активно-конструктивному стилі комунікації (автентична, щира підтримка), пасивно-конструктивному (стримана підтримка), пасивно-деструктивному (ігнорування події) та активно-деструктивному (акцентування негативних аспектів події). Особливу увагу у даному модулі приділено 5-кроковій моделі асертивної комунікації: визначення ситуації, об'єктивний опис ситуації, висловлення занепокоєння, опитування партнера щодо його бачення виходу із даної ситуації та аналіз поглядів партнера, пошук компромісу. Після четвертого модуля, а це п'ятий день тренінгу, настає період «вивчи та залиш на деякий час» тобто *завершальний модуль компоненту підготовки*, коли учасники тренінгу отримують зворотній зв'язок, спілкуються на теми, безпосередньо не пов'язані із резилентністю. *Модуль підтримки*.

Закріплення отриманих знань і навичок на практиці, безпосередньо у роботі із підлеглими. *Модуль розвитку можливостей* базується на психології спорту, коли учасники тренінгу оволодівають основами психологічних знань (поняттями мотивації, емоцій, когнітивних стилів, соціально-психологічного клімату колективу тощо), вміннями створювати в підрозділі атмосферу довіри, формулювати цілі та визначати шляхи їх досягнення, навичками самоконтролю і концентрації у стресових ситуаціях та навичками релаксації.

Проаналізувавши тренінгові програми розвитку резилентності, приходимо до висновку, що у наших реаліях доцільно поєднувати елементи тренінгів для цивільних та для військових, враховуючи те, де служить військовий, чи демобілізований і коли, планує повертатися до зони бойових дій чи вирішив будувати своє повоєнне життя вдома.

**Тренінг підвищення ефективності копінгів (СЕТ)**, запропонований С. Фолкменом у 1991 р. Програмою тренінгу передбачено навчити учасників виділяти у великих стресових подіях конкретні копінгові завдання: те, з чим людині потрібно справитися на даному етапі, завтра, через рік тощо, конкретні копінг-стратегії впливають на конкретні стрес-фактори, а тому при подоланні складних стресових ситуацій беруть участь не одна чи дві копінг-стратегії, а цілий їх комплекс, розуміння якого і є важливим у подоланні стресу від певної життєвої ситуації. Зокрема, даний тренінг виявився ефективним для подолання хронічного болю.

**Тренінги для осіб з інвалідністю** зазвичай спрямовані на розширення доступу до навчання осіб із різними видами функціональних обмежень. Подібні тренінги проводяться й в Україні, але ключовим моментом в Китаї, Франції, Канаді є навчання осіб з інвалідністю та їхніх піклувальників пошуку спонсорів.

**Тренінг «STEP програма»** фінансується Європейським Союзом і частково впроваджується ЮНЕСКО у партнерстві з Міністерством праці, навичок та інновацій (MoLSI), надає стипендії стажистам з обмеженими можливостями. DIPD співпрацює з Управлінням технічної, підприємницької та професійної освіти та навчання (TEVETA) та Малавійською радою для інвалідів (MASONA) для впровадження навчання. Проект спрямований на покращення економічних можливостей людей з обмеженими можливостями через нові професійні навички, самооцінку, впевненість та функціональну автономію. Спочатку проект був спрямований на молодь, але його було розширено, оскільки DIPD виявив високий попит на навчання навичок серед деяких людей похилого віку з обмеженими можливостями. Учасники віком від 16 до 61 року навчаються пекарству, кравцю, перукарству, зварюванню та виготовленню, зарядці мобільних телефонів та навикам механіки мотоциклів. Перший тренінг розпочався в грудні 2019 року, а інші – у січні та лютому 2020 року. У проекті використовується підхід успішної реплікації випадку (SCR); модель неформального учнівства та навчання рівних. Слухачі навчаються безпосередньо від успішного торговця у своїй місцевій громаді. Немає аудиторного навчання; натомість навчання відбувається на місці діяльності підприємця або, за необхідності, вдома у стажера. Проект має на меті

підібрати стажерів до торговця, якого вони знають і якому довіряють проводити навчання. Під час процесу відбору тренера слухачі рекомендують відповідного фахівця, DIPD і МАСОНА потім відвідали місця покликання референтів, щоб підтвердити, чи відповідають вони критеріям. Після первинної ідентифікації потенційні тренери були оцінені TEVETA. У тренінгу використовується схвалений TEVETA метод освіти та навчання на основі компетенцій (СВЕТ). Проект фокусується на здібностях слухачів, а не на їхніх вадах. Навчання відповідає інтересам слухачів, рівню здібностей і потребам ринку. Деякі зі стажерів навчаються вести бізнес із зарядки мобільних телефонів, відносно нескладну, але затребувану послугу, яка може надати можливості для отримання доходу стажерам навіть із серйозними вадами.

**Тренінг «Впевненість у своїх можливостях».** Цей навчальний ресурс містить практичні кроки, які потрібно зробити, щоб обслуговувати клієнтів з обмеженими можливостями та працювати з колегами та персоналом з обмеженими можливостями. Цей ексклюзивний навчальний ресурс, доступний у форматах електронного навчання та відео, містить вказівки щодо найкращих практик на робочому місці та підкреслює цінність різноманітної робочої сили. Він призначений для працівників усіх рівнів, включаючи працівників базового рівня, менеджерів з персоналу, спеціалістів із різноманітності, тренерів і радників, керівників вищої ланки.

**Освітній коучінг для підлітків та молоді.** За останнє десятиліття коучінг в освіті пережив період стійкого зростання. Школи, коледжі та університети в Австралії, Сполученому Королівстві та США стали орієнтовані на запровадження коучінгових втручань для отримання кращих результатів для учнів. Освітній коучінг допомагає учням ставати кращими в навчанні, мотивуючи їх вирішувати свої проблеми у заохочувальному середовищі, що сприяє розширенню можливостей. Замість того, щоб віддавати пріоритет певному результату (наприклад, отримати хорошу оцінку з певного предмету), освітній коучінг зосереджується на процесі того, як стати самостійним і незалежним учнем. Завдяки цьому процесу студенти досягають стабільного та тривалого успіху – як у класі, так і поза ним.

**Освітній коучінг і репетиторство (тьюторінг)** можуть здатися схожими, але між цими двома підходами є ключові відмінності. Репетиторство. Вашим підліткам важко отримати хороші оцінки з кількох конкретних предметів, незважаючи на їх важку роботу? Вони докладають багато зусиль, але вони просто не можуть освоїти квадратні рівняння. Або, можливо, як би старанно вони не вчилися, вони погано складають іспити з англійської мови. У цих прикладах ви можете залучити репетитора. Репетитор – це, як правило, людина, яка володіє певним предметом, наприклад математикою чи англійською мовою. Репетитор працюватиме з підлітком чи студентом, щоб досягти мети, пов'язаної з результатом, наприклад, скласти наступний іспит. Якщо підліток має відмінне ставлення до навчання, але йому важко з одним конкретним предметом, то репетиторство може бути корисним. Але якщо йому бракує зосередженості та

внутрішньої мотивації, репетиторство не допоможе. Ось тут і з'являється освітній коучінг.

### **Освітній коучінг:**

1) Розвиває внутрішню мотивацію, такі якості як Наполегливість, Працьовитість, Зосередженість, Дисципліна, Впевненість

2) Допомагає зрозуміти важливість освіти шляхом процесно-орієнтованого навчання; це зміщує фокус із результату (запам'ятовування набору фактів) на процес навчання (знаходження радості в розумінні концепцій, розвиток нових навичок, засвоєння матеріалу тощо)

3) Скеровує підлітка ставити значущі цілі, над досягненням яких він або вона відчуває натхнення. Деяким учням подобається планувати майбутнє. Інші приголомшені думкою про таке планування. Освітній коучінг допомагає розробляти коротко- та довгострокові цілі, які є значущими та надихаючими.

4) Дозволяє позбутися обмежувальних переконань. Обмежувальні переконання – це хибні переконання, які заважають нам досягати наших цілей.

5) Розвиває відповідальність і повагу, навчаючи інвестувати у власний особистий розвиток.

6) Розвиває стресостійкість тобто здатність рішуче долати життєві труднощі

7) Навчає продуктивно засвоювати інформацію

8) Надає покрокові системи, для визначення пріоритетів завдань і ефективнішого управління часом

9) Навчає стратегіям складання іспитів, щоб зменшити стрес і отримати кращі оцінки

10) Допомагає краще зосередитися на виконанні завдань і реалізації поставлених перед собою цілей

## **ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ПІД ЧАС АКТИВНОЇ ФАЗИ ВІЙНИ**

Більшість досліджень дітей та їхньої освіти під час і після військового конфлікту проводяться такими гуманітарними організаціями, як Save the Children, ООН і ЮНІСЕФ. Проте рідко подібні дослідження стосуються власне педагогів, їхнього ставлення до навчання дітей під час війни. Очевидно, що нині освіта є ключем до покращення життя всіх людей, але вона далеко не завжди є легкодоступною. Хоча Комітет з прав дитини (CRC 2008) стверджує, що освіта є правом для всіх дітей, насправді багато дітей у зоні бойових дій не мають доступу до освіти взагалі, або ж її якість суттєво погіршується. Ці учні позбавлені якісної освіти як основного права кожної дитини (ст. 28 і 29 Конвенції про права дитини, Конвенція про права дитини 2008 р.). За даними ЮНІСЕФ у Сирії в 2021

році 2,45 мільйона дітей не відвідують школу, а ті, хто є, навчаються в переповнених класах (ЮНІСЕФ, 2021). Подібним чином 460 000 зареєстрованих дітей, які живуть у таборах для біженців, не мають доступу до освіти, така ж ситуація складається і з студентами, які позбавлені можливості навчатися взагалі.

Школи мають бути безпечним місцем для дітей, де вони можуть спілкуватися з однолітками, грати та навчатися. Уявляючи типову класну кімнату, можуть з'явитися думки про столи, допоміжні матеріали, технології, розумні дошки, яскраві кольори, плакати та структурований розпорядок дня. У зонах конфлікту вчителі з цього мають мінімум. У Сирії – це те, що залишилося до початку війни, і немає жодної гарантії, що те, що залишилося, все ще стоятиме в класі наступного дня. У разі активізації бойових дій освітні центри закриваються або переміщуються до більш безпечних територій, що, безумовно, негативно позначається на безперервності освіти. Відповідно, залежно від активності бойових дій на конкретній території, кожен навчальний заклад ставить перед собою унікальний набір завдань. Навчання в школах, де поручі йдуть бойові дії, позбавляє дітей (і вчителів!) здатності до ефективного самокерівництва, стабільності, упевненості у найближчих дорослих. Діти не можуть зосередитися на навчанні через високу ймовірність потрапити під обстріл, але водночас часто думають про батьків, які не поруч і теж можуть загинути у будь-який момент, те саме відбувається й з вчителями, які думають про своїх рідних, про відповідальність за учнів та, зрештою, про власну безпеку. Навіть якщо учні та вчителі знаходять вихід із зони військового конфлікту, освітні виклики для них не закінчуються. Навчання студентів у таборах для біженців було описано як «нетривале, яке складається з кількох годин на тиждень» (West Coast AMES, 2002). Педагоги в зоні конфлікту мають застосовувати творчі практики, щоб створити відчуття стабільності в житті учнів, незважаючи на виклики, які постають перед ними.

По суті, навчання в школах, де йдуть бойові дії ніколи не відбувається. Воно стає формальним і неефективним. Тому здебільшого пропонується відновлення освітнього процесу в таборах для біженців. І студенти, і викладачі стикаються з мовними бар'єрами та упередженнями в таборах для біженців за межами Сирії. Студенти також можуть виявляти проблеми з поведінкою, що призводять до дисциплінарних проблем, опору, проблем з пристосуванням, а також культурних і фінансових відмінностей між дітьми, які вже там проживають. Зокрема, в Туреччині сирійські діти потребують консультантів, які могли б навчити їх механізмів подолання травми, отриманої на війні, але ще більше вони потребують перекладачів аби полегшити адаптацію та відновити навчання. Вчителі з Сирії не могли працювати в Туреччині, а отже місцеві педагоги повинні були адаптуватися до навчання сирійських дітей та допомогти своїм сирійським колегам. Для цього в Туреччині було запроваджено дві різні



навчальні програми, одна з яких стосувалася сирійських вчителів, які навчали сирійських дітей у тісній творчій співпраці з вчителями Туреччини.

Щоб заохотити інклюзивність в класах для біженців, було запроваджено наступну практику: спочатку турецьких і сирійських учнів та студентів попросили порівняти національні та культурні цінності один одного, а потім одного дня вранці п'ять директорів шкіл і коледжів поставили гімни обох країн. Учні вчилися виявляти повагу один до одного, слухаючи гімн. Таким чином знизився рівень дискримінації сирійських учнів у турецьких школах і зріс рівень толерантності дітей різних культур один до одного. Було також запроваджено дві різні навчальні програми, одну вранці для турецьких дітей і одну вдень для сирійських дітей, з 15-годинними курсами турецької мови.

Вчителі в зоні бойових дій і вчителі, які переїжджають із зони бойових дій, мають бути миротворцями та прихильниками полікультурної освіти, щоб створити середовище, де учні можуть продуктивно навчатися в іншій культурі, не забуваючи про свою власну.

Залежно від активності бойових дій на конкретній території, кожен навчальний заклад ставить перед собою унікальний набір завдань.

Вчителі використовують численні творчі практики, щоб залучити учнів до навчання, мотивувати їх і дати відчуття, що вони в безпеці навіть у найекстремальніших обставинах. Щоранку з'являтися в класі в зоні бойових дій є чудовим прикладом мужності, життєстійкості, за допомогою якої вчителі засвідчують свою відповідальність перед кожною дитиною та її сім'єю, демонструють їм хоробрість і дають надію.

Окрім молитов до Корану, вчителі розповідають дітям історії життя успішних історичних персонажів, щоб надати приклади та заохотити дітей ніколи не здаватися. Часто вчителі будують уроки з використанням позитивних історій учнів дітей свого класу, тобто дитина сама стає персонажем задачі, твору, героєм уроку чи учасником пригоди.

Щоб захистити дітей і персонал, класну кімнату потрібно розмістити в безпечному середовищі, тобто під землею в підвалі, в горах у печері або в будь-якому темному та недоступному місці. Тому вчителям необхідно адаптуватися до нетрадиційного середовища, зробити його комфортним і безпечним для навчання.

Потрібно визначити альтернативні маршрути до школи та зі школи, а також шляхи швидкого реагування на небезпеку. Вчителям доводиться створювати запасні плани для навчальних будівель на випадок, якщо щось трапиться з тим приміщенням, у якому вони знаходяться.

Всі вчителі повинні оволодіти навичками першої психологічної допомоги травмованим війною дітям. Коли вчителі не мають попереднього досвіду роботи з травмованими дітьми, і вони стикаються з ситуаціями, опосередкованими травмами, наприклад, бійками, вербальною агресією, якщо їм бракує знань, травматизація дітей може посилитися.

Слід змінити й систему оцінювання дітей. Довоєнна система виявляється неефективною, тобто під час війни важливі не знання, уміння та навички, а вміння захистити, убезпечити себе та своїх близьких, виявити мужність і витривалість.

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Керівник вважається ефективним, якщо очолювана ним організація має високі показники за психологічними і непсихологічними критеріями організаційної ефективності. Не аналізуючи показники непсихологічної ефективності діяльності організації, слід акцентувати на проблемі психологічних, а точніше, особистісних особливостей керівника, які забезпечують ефективність його управлінської діяльності. Вітчизняні дослідники і теоретики також давно наголошували на необхідності підвищення так званої соціально-психологічної, або комунікативної, компетентності менеджерів для досягнення ними більшої ефективності своєї роботи.

Основна мета тренінгу – розвиток управлінських умінь менеджера відповідно до його особистісних, психологічних особливостей. Основний зміст навчання – прийняття управлінських рішень в ситуаціях ділової взаємодії.

Основні вимоги до тренінгу менеджерів.

1. Диференціація контингенту керівників за галузями та посадами.
2. Етапність підготовки, що поєднує:
  - теоретичні заняття (лекційний метод);
  - практичні заняття з вироблення умінь і навичок.
3. Комплексність підготовки за рахунок включення наступних дисциплін:
  - Економіка
  - Основи менеджменту.
  - Управління людськими ресурсами.
  - Організаційна поведінка.
  - Психологія управління.
  - Психологія особистості.
  - Соціальна психологія груп.
  - Психологія спілкування.

#### 4. Активність керівників, яка забезпечується:

- обмеженням чисельності учнів у групі (10- 15 осіб);
- переважанням практичних занять над теоретичними;
- використанням ігрових методів (ділових ігор, рольових ігор, психодрами);
- створенням максимальної мотивації до навчання;
- підвищенням відповідальності учасників тренінгу.

#### 5. Інтенсивність навчання, яка досягається за рахунок:

- використання закономірностей групової динаміки;
- використання елементів функціональної музики, аутогенного тренування, психологічних прийомів для зняття емоційної напруги, почуття втоми (спортивних пауз);
- чергування методичних прийомів через 1,5-2 години;
- врахування зацікавленості в навчанні шляхом вирішення: а) особистих проблем, б) приватних проблем виробничого характеру.

#### 6. Комплексність впливу, яку характеризують різні рівні підготовки:

- когнітивний рівень: отримання нових знань, інформації про себе та інших, про більш конструктивних способах управлінської діяльності;
- емоційний рівень: переживання з приводу власної неспроможності в деяких аспектах діяльності, набуття емоційного досвіду в групі колег, усвідомлення своїх емоційних переживань, підвищення самоконтролю, досягнення спонтанності, природності в емоційних проявах тощо;
- поведінковий рівень: тренування, оволодіння новими прийомами, способами поведінки, навичок і їх закріплення;
- особистісний рівень: корекція відносин до себе та інших людей; корекція установок, особистісних особливостей, що заважають ефективному спілкуванню, оптимальної діяльності.

#### 7. Кваліфікація ведучого тренінгу повинна бути високою і різнобічною, тренер повинен мати знання та вміння в галузі:

- менеджменту,
- управління людськими ресурсами,
- соціальної психології груп,
- психології особистості,
- психології спілкування,
- психоаналізу,
- групаналізу.

Під *сеттінгом* ми розуміємо час, тривалість і місце проведення тренінгу. Час, місце і тривалість всього курсу і окремих сесій – це взаємопов'язані питання.

Так, якщо є можливість вивозити менеджерів за межі міста, зі звичного середовища, що дає можливість учасникам повністю зануритися в процес навчання, доцільний інтенсивний тренінг по 8-10 годин на день протягом 3-5 днів в залежності від програми навчання.

Якщо тренінг проводиться в рамках вищого навчального закладу, сетінг доводиться пристосовувати до можливостей організацій. Досвід показує, що менше восьми годин на тиждень тренінг проводити недоцільно. І краще, в усякому разі на стадії формування групи, цей годинник не розбивати по різних днях, а проводити тренінг один раз в тиждень, наприклад в суботу. Коли група досягла фази розвитку, яку характеризують як робочу, тоді можна тренінг проводити два рази на тиждень по чотири години. Тривалість всього тренінгу буде багато в чому визначатися цілями і завданнями, які зумовлюють програму навчання. При цьому краще дотримуватися тривалості не менш трьох днів (по 8-10 годин) і не більше п'яти днів (по 8-10 годин).

### *Вправи на знайомство.*

Варіант 1. Члени групи з самого початку тренінгу сидять в колі на стільцях або кріслах. Тренер теж сидить в колі. Він пропонує таку процедуру знайомства: один член групи називає своє ім'я, одну рису характеру або особливість поведінки, яка йому подобається, і одну рису характеру або особливість поведінки, яка йому не подобається. Наступний, той хто поруч член групи (за годинниковою або проти годинникової стрілки) спочатку повинен повторити все, що почув, і тільки після цього назвати своє ім'я, рису характеру, яка подобається, і одну рису характеру, яка не подобається. Третій повинен повторити все, що він почув від двох попередніх членів групи, і тільки після цього говорить про себе. Можна заспокоїти учасників, сказавши, що кожному потрібно буде повторювати те, що сказали тільки два попередніх сусіда по колу, а після цього представити себе. Тренер може робити записи того, що говорять учасники, і здійснює спостереження за невербальними проявами в поведінці, це допоможе йому запам'ятати імена кожного. Запис особливостей поведінки може знадобитися в подальшому під час опрацювання індивідуальних проблем менеджерів.

Варіант 2. Тренер пропонує всім розбитися на пари. Зазвичай пари утворюються з тих членів групи, хто сидить поруч. Потім в парах учасники повинні поговорити один з одним протягом 7-10 хвилин. Після цієї бесіди кожному потрібно буде представити свого співрозмовника для всієї групи. Під час такого представлення можна вести відеозапис, який проглядається відразу після виконання завдання. Зазвичай ця вправа викликає пожвавлення в групі. Учасники відразу дізнаються один про одного багато з його сімейної ситуації, про улюблені заняття, захоплення, інтереси, про професійне зростання,

прагнення. Завдяки цій вправі менеджери дійсно починають встановлювати більш неформальні, теплі відносини один з одним.

Головне, що необхідно досягти до кінця першого дня, - це приведення групи в стан працездатності, створення емоційно-позитивної обстановки, атмосфери довіри між учасниками групи. Тому тренінг починається з традиційного представлення учасників групи, а також зі знайомства з базовими поняттями комунікації у тому числі й з правилами поведінки в групі. На прикладі проведення групової дискусії учасникам демонструються основні помилки спілкування і взаємодії; вони навчаються аналізу позитивних і негативних моментів поведінки, які проявляються як ними самими, так і іншими учасниками групи. На підставі цього в подальшому йде відпрацювання послідовності застосування фаз партнерської бесіди, чому сприяють рольові ігри на вступ в контакт з іншою людиною (іншими людьми) в різних ділових ситуаціях.

#### *Рольові ігри з дискусіями та елементами мозкового штурму*

Варіант 1. Група поділяється на дві підгрупи, кожна з яких виробляє свої способи прийняття управлінських рішень. Підгрупи виділяють своїх представників, аргументують своє рішення. Загальну групову обговорення гри направлено на порівняння якості прийнятих рішень і, головне, на способи їх прийняття.

У зв'язку з особливостями діяльності керівника проводиться рольова гра «Один проти всіх». Вибирається найбільш сильний учасник групи, який переконує колектив у правомірності прийняття непопулярного для колективу рішення. Поки «керівник» обмірковує аргументи, групі дається установка протидіяти і чинити опір пропонованому рішенню. Під час обговорення цієї гри найбільша увага приділяється встановленню контакту з аудиторією, переконливості аргументів і можливості різних варіантів вирішення конфліктної ситуації. Крім вміння аргументувати свої рішення, в цій грі розглядається варіативність вибору того чи іншого рішення, а також особливості самопрезентації керівника. Після цієї, досить напруженою, гри необхідно провести психогімнастичну невербальну вправу або психомалюнок на зняття емоційної напруги.

В процесі обговорення підсумків дня варто звернути увагу учасників групи на виявлення власних професійних і особистісних труднощів.

Варіант 2. Досить показові ігри, що йдуть від зворотного, наприклад «Як створити організацію, щоб вона була схильна до саморуйнування?». Група ділиться на три підгрупи, і кожна з них представляє свої варіанти неефективного розвитку організації. При цьому в кожній підгрупі виділяються ділові та емоційні лідери, виробляються цілі, планується вирішення проблем. Виділення декількох підгруп дозволяє показати можливості варіативності прийняття рішень.

Варіант 3. Ще одна гра може бути заснована на реальній задачі, представляти собою абстрактну або навіть парадоксальну ситуацію, головне, щоб у ній було закладено надзвичайний і конфліктний зміст. У цій грі учасники також поділяються на підгрупи. Основна мета гри – відпрацювання умінь стратегічного планування, обмірковування і передачі доручень (делегування повноважень), проведення переговорів, контроль виконання поставлених завдань і взаємодії структур організації. Результатом цієї гри повинно бути оптимальне рішення проблеми або ж усвідомлення можливих варіантів пошуку цього рішення.

Аналіз і обговорення ігор проходить у формі дискусій і дає учасникам групи можливість усвідомити рівень розвитку власних менеджерських умінь і лідерських якостей. В кінці дня, якщо проводилося тестування, можливо ознайомлення учасників з його результатами. Перед закінченням роботи і підбиттям підсумків дня бажано проведення вправи, спрямованої на емоційну пам'ять і самооцінку.

*Психогімнастика* – це невербальний метод, заснований на прояві рухової активності всього тіла. Зазвичай ведучий групи дає якесь завдання, всі одночасно або по черзі, по одному або в парах його виконують. Головною умовою завдання є мовчання всіх членів групи (інша назва психогімнастичних вправ – пантомімічна). Ті, хто в даний момент не виконують вправи, спостерігають за іншими разом з тренером. Після того як всі виконали певну вправу, можна провести обговорення. Розбираються переживання і почуття, що виникають у членів групи під час виконання вправ; аналізуються вираження індивідуальних проблем; а також відносини між учасниками групи. *Психогімнастичні вправи слід обговорювати лише у тому випадку, якщо запланований тренінг на особистісному рівні* (так звані тренінги особистісного зростання). В цьому випадку можна питати:

- про переживання тих, хто виконував завдання;
- про переживання тих, хто був в парі;
- про враження інших членів групи;
- про те, як ця поведінка пов'язана з поведінкою члена групи в подібних ситуаціях;
- про те, що нового відкрилося для членів групи в поведінці інших учасників.

У тренінгу менеджерів рідко обговорюються психогімнастичні вправи, оскільки вони виконуються інші завдання, а саме:

- розкріпачити;
- налаштувати на певну «хвилю»;
- активізувати спогади, переживання в подібних ситуаціях;

- дати інформацію учасникам один про одного через спостереження за їх поведінкою.

Вибираючи ту чи іншу психогімнастичну вправу, тренер орієнтується на наступне:

1. Що переважно має відбутися в результаті її проведення:

- зміниться стан групи в цілому;
- зміниться стан кожного з учасників групи окремо;
- більшою мірою зміниться стан когось одного або двох-трьох учасників;
- буде отримано матеріал для просування вперед у змістовному плані.

2. На якому етапі розвитку знаходиться група: чим вона більш згуртована, тим вільніше, невимушено почуваються її учасники, тим ризикованішими, більш провокативними можуть бути вправи. До них насамперед належать такі, які передбачають фізичний контакт учасників групи в ході виконання вправи, а також вправи, які виконуються з закритими очима. Несвоєчасне використання подібних вправ призводить до підвищення напруженості, виникнення дискомфорту в групі.

3. Склад групи: соціально-демографічні характеристики (стать, вік).

4. Час дня: на початку дня доцільно проводити вправи, які дозволяють відключитися від турбот і проблем, що не відносяться до групової роботи, включитися в ситуацію «тут і тепер», відчутти групу; крім того, буває необхідно мобілізувати увагу, інтелектуальну активність.

У другій половині дня слід проводити вправи, які допомагають зняти втому, створюють умови для емоційної розрядки. Останні також корисно виконувати після напружених обговорень, складних для всіх або деяких учасників групи ситуацій.

5. Зміст подальшої роботи.

*Психомалюнок* також є невербальним методом. Як і психогімнастика, він дає можливість учасникам висловити себе на довербальному, безсловесному рівні, але тільки через малюнки. Психомалюнок по суті є проєктивним малюнком. Він сприяє виявленню та розумінню важко вербалізованої проблеми і переживань. Малюнки можуть бути індивідуальними і груповими, на задану тему і вільними. Можна запропонувати, наприклад, такі теми:

- Я з колегами.
- Я і керівник.
- Я і підлеглий.
- Який я є, яким я хотів би бути, яким здаюся оточуючим.

- Моя сім'я.
- Моя робота.
- Мої батьки.
- Я серед людей.
- Найбільша трудність.
- Найприємніше і найнеприємніше переживання (спогад).
- Моя головна проблема.
- Що мені подобається і що не подобається в людях.
- Три бажання.

Тренер відводить певний час, дає завдання, забезпечує папером, крейдою, або олівцями, або фарбами. Потім малюнки збираються тренером. Кожен малюнок передається по колу, і кожен учасник висловлює свої думки, враження про малюнок. Далі відбувається обговорення. Всі говорять про те, що хотів зобразити автор малюнка, як вони розуміють його малюнок, потім висловлюється автор малюнка. Інтерпретація здійснюється тренером спільно з членами групи. Для цього звертають увагу на зміст малюнка, способи вираження, колір, форму, композицію і розміри.

Якщо тренер дає завдання зробити груповий малюнок, то він лише спостерігає за процесом. Під час обговорення тренер звертає увагу групи:

- на те, хто що намалював;
- чи було це груповим малюнком, або це лише сукупність індивідуальних малюнків, які не пов'язані груповим процесом;
- хто був активним, а хто більш пасивним;
- хто малював свій малюнок, а хто допомагав, доповнював малюнок іншого учасника.

Обговорюються: участь кожного члена групи в загальній роботі; характер його внеску у спільну діяльність; особливості взаємодії групи. Така форма проєктивного малюнка стимулює розвиток співпраці і активної взаємодії членів групи один з одним; виявляє структуру лідерства та ролі членів групи.

### *Рольові ігри*

Під рольовою грою зазвичай розуміють інтерактивний метод, що полягає в програванні ситуацій учасниками тренінгу. Учасники поводяться відповідно до заданої ролі. Крім цього, вони повинні прагнути якомога частіше використовувати треновані навички, техніки або прийоми спілкування. Коротка схема процедури проведення рольових ігор:

1. Дається інструкція з проведення рольових ігор.
2. Дається завдання: зачитується або пояснюється ситуація.



3. Призначаються тренером або викликаються за бажанням з групи учасники рольової гри.

4. Розподіляються ролі, дійовим особам даються інструкції.

5., Дається час на продумування, на підготовку.

6. Тренер створює «сцену», інші стільці відсуваються подалі у вигляді півкола, де розміщуються «глядачі».

7. Дається інструкція «глядачам».

8. Сама рольова гра, під час якої часто ведеться відеозапис.

9. Обмін враженнями спочатку з боку учасників рольової гри, потім - з боку глядачів.

10. Перегляд відеозапису (за його наявності).

11. Аналіз та обговорення рольової гри. Тобто спочатку тренер описує ситуацію. Потім вибираються бажачі брати участь у рольовій грі або тренер сам призначає дійових осіб.

Кожному учаснику рольової гри дається інструкція. Під час рольової гри часто ведеться відеозапис, про який учасників рольової гри попереджають заздалегідь. Після закінчення рольової гри проводиться обговорення.

Варіант рольової гри «Винагорода».

Для обговорення в групі можна змоделювати таку ситуацію: «Уявіть, що за результатами конкурсу ваша група виграла 10 (100) неоподатковуваних мінімумів доходів громадян. Що ви будете робити?» Час не обмежується. Ведеться відеозапис.

Рекомендації. Під час обговорення можна попросити кожного оцінити:

- задоволеність прийнятим рішенням;
- задоволеність процесом прийняття рішення;
- задоволеність власною участю в обговоренні і вирішенні.

Для оцінки можна використовувати шкалу: 100% задоволеності - це максимальний ступінь задоволеності і 0% - мінімальний. Кожному пропонується назвати спочатку тільки цифру. Потім тренер опитує тих, хто оцінює найнижче рівень задоволеності і просить пояснити причини такої низької оцінки. Поступово переходить до тих, у кого задоволеність вище.

Варіант рольової гри «Музичний гурт».

Тренер приносить різні музичні інструменти або предмети, які можна використовувати для шумових ефектів. Вибирається диригент. Його завдання -

зробити так, щоб вийшов музичний гурт, який узгоджено грає музику. Після виконання вправи всіх запитують про переживання, враження. Обговорюється поведінка диригента, його стиль, способи управління гуртом. Чи хотілося робити те, що він казав? Чи давав він можливість проявити спонтанність, дозволяв чи імпровізувати?

### *Психодрама*

Опрацювання індивідуальних проблем можливе з використанням психодрами. Психодрама як метод дозволяє учасникам програти свої власні ситуації, які були в минулому або наявні нині і є для них проблемними. Психодрама втілює в собі і вербальну, і невербальну комунікації. Під час психодрами менеджер може грати самого себе і сам вибрати в співрозмовники менеджера, схожого на людину, з ким у нього виникають складності. Можна запропонувати менеджеру грати протилежну сторону, а його самого буде зображувати менеджер з групи. Менеджер, який запропонував ситуацію, описує її для групи пояснює іншому менеджеру, в чому полягає його роль і як вести себе у відповідності з цією роллю. Менеджер «з проблемою» сам організовує простір, сам розставляє меблі (стіл, стільці). Тренер допомагає створити «сцену», відсунути «глядачів» подальше від неї. «Глядачам» дається така ж інструкція, як і під час рольових ігор, яка зводиться до того, щоб не заважати тим, хто на сцені. Завдання тренера – стимулювати, активізувати тих, хто вагається, хто сумнівається в доцільності програвання якійсь ситуації менеджерів. Інакше кажучи, потрібно допомогти подолати опір менеджера, налаштуватися на роль і почати грати.

### *Ділові ігри*

Існує багато видів ділових ігор. В тренінгах для менеджерів найчастіше використовуються імітаційні ділові ігри. Перевага ділових ігор в тому, що вони дозволяють менеджерам зануритися в свою звичну середу; або, навпаки, в зовсім незвичну, в якій щось потрібно робити. Ділові ігри корисні тим, що втягують всіх учасників в один єдиний процес. Вони можуть сприяти більш інтенсивному процесу формування групи. Емоційно залучаючись в ділові ігри, менеджери більш безпосередньо, типовим для себе чином починають реагувати. Спостереження за поведінкою менеджерів може багато відкрити для самих менеджерів, для тренера і інших членів групи. З цієї причини практично завжди під час всіх ділових ігор ведеться відеозапис. Менеджери зазвичай дуже зацікавлені спостерігати за своєю поведінкою під час перегляду відеозаписів. Під час ділової гри вони практично забувають про відеозапис. Обговорення ж відеозаписів може дати дуже багато корисного кожному учаснику ділової гри.

### Варіант ділової гри «SWOT»

Розроблена ділова гра «SWOT» являє собою структуроване групове обговорення проблем стратегічного розвитку організацій; подолання кризи в розвитку; прийняття рішень щодо впровадження інновацій.

Для прийняття таких важливих для організації рішень менеджери повинні вміти аналізувати існуючий стан речей, вміти обговорювати важливі питання в команді менеджерів, вміти на основі аналізу ситуації приймати оптимальні рішення щодо подолання кризи в розвитку, щодо подальшого розвитку організації. [Цьому допомагає відома в менеджменті SWOT-концепція: S (Strength) - сильні сторони організації, W (Weakness) - слабкі сторони організації, O (Opportunities) - можливості, зовнішні сприятливі фактори, T (Threats) - загрози, зовнішні несприятливі фактори.

1. Тренер на основі інформації, отриманої під час індивідуальних інтерв'ю, письмового опитування або усного обговорення вибирає адекватну методу проблему одного з учасників тренінгу.

2. Група розбивається на чотири команди. 3. Кожній команді дається окреме завдання:

- команда № 1 обговорює і виділяє сильні сторони організації, складає список сильних сторін;
- команда № 2 обговорює слабкі сторони організації і відображає їх у списку;
- команда № 3 обговорює можливості, сприятливі фактори, відображає їх у списку;
- команда № 4 обговорює загрози, несприятливі можливі фактори і відображає їх у списку.

Команди працюють протягом обмеженого часу (1520 хвилин). Списки кожна команда може оформити на окремих великих аркушах.

4. З кожної команди виділяється представник, який робить презентацію для інших команд.

5. Команди об'єднуються у велику групу. Перед ними ставиться одне завдання: прийняти рішення щодо можливих заходів, кроків для подолання кризи або подальшого більш успішного розвитку організації.

6. Тренер може вести відеозапис:

- командної роботи;
- виступу представників команд;
- роботи в повній групі.

7. Обговорення:

- процесу командної роботи;
- виступів перед групою;
- групової роботи.

Обговорення може супроводжуватися переглядом відеозаписів. Рекомендації. Для проведення даної ділової гри в поєднанні з тренінгом потрібно багато часу. Це найбільш доцільно робити, якщо всі учасники тренінгу є співробітниками однієї організації або функціонально взаємопов'язані. Після проведення «SWOT» організація може здійснити прорив, народжуються нові ідеї, нове бачення ситуації, що виникають. Результати роботи – це хороша демонстрація того, як можна використовувати інтелектуальний потенціал працівників організації для подальшого розвитку і досягнення успіху.

### *Групове обговорення*

Після виконання завдань, вправ, рольових ігор, ділових ігор слід провести групове обговорення. Обговорення – це окремий метод, який використовується в тренінгу. Можливо, найбільш важливий з усіх. Завдання тренера – бути фасилітатором обговорення і намагатися уникати прямих висловлювань та оцінки поведінки менеджерів. Це пов'язано з тим, що менеджерам, як високостатусним працівникам, важко вислуховувати зауваження на свою адресу, особливо критичного характеру. Їх опір часом надзвичайно сильний. Часто можна спостерігати появу захисної поведінки: агресії; виправдань, спроб пояснити свою поведінку; раціоналізації; спроб звинуватити інших членів групи, навіть тренера в тому, що той дав некоректне завдання, і багато іншого. При виникненні подібних ситуацій використовуються правила зворотного зв'язку, описані у попередньому розділі. Ці правила можна ввести заздалегідь, перед тим як тренер почне перегляд і обговорення відеозапису ділової або рольової гри.

## **ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Тренінг комунікативної компетентності це сучасний метод дослідження спілкування і створення ефективних способів взаємодії. Основний зміст тренінгу – розвиток комунікативних умінь.

У тренінгу комунікативної компетентності мова йде про ділове, а не про особистісне спілкування, про інструментальне, а не цільове, або, за іншою класифікацією, про диктальне, а не про модальне спілкування (табл).

### *Визначення видів спілкування (за О.Сидоренко)*

Види спілкування, які охоплює тренінг компетентності	Види спілкування, які НЕ охоплює тренінг комунікативної компетентності
--	--

<p><b>Ділове спілкування.</b> Ділове спілкування зазвичай включено як елемент в будь-яку спільну продуктивну діяльність людей і служить засобом підвищення якості цієї діяльності. Його змістом є те, чим зайняті люди, а не ті проблеми, які стосуються їх внутрішнього світу</p>	<p><b>Особистісне спілкування.</b> Особистісне спілкування зосереджено в основному навколо психологічних проблем внутрішнього характеру, тих інтересів і потреб, які глибоко й інтимно зачіпають особистість людини: пошук сенсу життя, визначення свого ставлення до значимого людині, до того, що відбувається навколо, дозвіл будь-якого внутрішнього конфлікту тощо.</p>
<p><b>Інструментальне спілкування.</b> Інструментальним називається спілкування, яке є самоціллю, не стимулюється самоціллю потребою, але переслідує певну іншу мету, крім отримання задоволення від самого акту спілкування</p>	<p><b>Цільове спілкування.</b> Цільове спілкування саме по собі служить засобом задоволення специфічної потреби, в даному випадку потреби в спілкуванні</p>
<p><b>Диктальне спілкування.</b> При диктальному спілкуванні мотиви спілкування лежать за його межами. Диктальне спілкування пов'язане з предметною взаємодією</p>	<p><b>Модальне спілкування.</b> При модальному спілкуванні мотиви спілкування лежать в межах самого спілкування: люди отримують задоволення від самого процесу спілкування або займаються «з'ясуванням стосунків»</p>

Тренінг комунікативної компетентності розвиває наступні соціально-психологічні вміння:

- вступ в контакт;
- активне слухання;
- ведення дискусії,
- зниження емоційної напруги партнера;
- аргументації.

### **Техніки ведення бесіди**

*Техніки, які не сприяють розумінню партнера*

- Негативна оцінка – в бесіді ми супроводжуємо висловлювання партнера репліками на кшталт: «Дурниці ти говориш ...», «Ти, я бачу, в цьому питанні нічого не розумієш ...», «Я б міг вам це пояснити, але боюся, ви не зрозуміє ... » і т. п.
- Ігнорування – ми не беремо до уваги того, що говорить партнер, нехтуємо його висловлюваннями.

- Егоцентризм – ми намагаємося знайти у партнера розуміння тільки тих проблем, які хвилюють нас самих.

### *Проміжні техніки*

- Допит – ми задаємо партнеру питання за питанням, явно намагаючись дізнатися щось, але не пояснюємо йому своїх цілей.
- Зауваження про хід бесіди – в ході бесіди ми вставляємо фразу на кшталт «Пора приступити до предмету розмови ...», «Ми кілька разів відволіклися від теми ...», «Давайте повернемося до мети нашої розмови ...»
- Піддакування – ми супроводжуємо висловлювання партнера реакціями типу: «Так-так ...», «Угу ...»

### *Техніки, що сприяють розумінню партнера*

- Вербалізація, ступінь А (промовляння, повторення) – ми дослівно повторюємо висловлювання партнера. При цьому можна почати з вступної фрази: «Як я зрозумів Вас ...», «На Вашу думку ...», «Ти вважаєш ...».
- Вербалізація, ступінь Б (перепарафразування) – ми відтворюємо висловлювання партнера в скороченому, узагальненому вигляді, коротко формулюємо найістотніше в його словах. Почати можна з вступної фрази: «Ваши основні ідеї, як я зрозумів, є ...», «Іншими словами, ти вважаєш, що ...» і ін.
- Вербалізація, ступінь В (інтерпретація та розвиток ідеї) – ми намагаємося вивести логічний наслідок з висловлювання партнера, висунути припущення щодо причин висловлювання. Вступною фразою може бути: «Якщо виходить з того, що Ви сказали, то виходить, що ...» або «Ви так вважаєте, мабуть, тому що ...»

До базових навичок комунікативної компетентності відносяться:

- контроль пози;
- контроль соціальної дистанції;
- контроль виразу обличчя;
- підтримання контакту очей;
- контроль тону голосу;
- контроль гучності голосу;
- обсяг мовлення;
- підбір теми для бесіди;
- розуміння соціальних сигналів інших людей, таких як тон голосу, вираз обличчя.

В тренінгу комунікативної компетентності зазвичай додому задається просте завдання. Наприклад, протягом тижня задати, щонайменше, по одному відкритому питанню в двох різних бесідах; або - не менше трьох разів встановити контакт очей і підтримувати його не менше п'яти секунд тощо. Зазвичай клієнта просять запам'ятати або записати, як проходило виконання завдання. Його можуть попросити також оцінити виконання ним свого завдання. На початку кожної наступної сесії обговорюються, результати виконання домашнього завдання. Іноді учасників об'єднують в пари, щоб вони могли підтримувати і підбадьорювати один одного в процесі виконання завдання.

*Складові тренінгу комунікативної компетентності:*

- Моделювання реальних життєвих ситуацій (бізнес та рольові ігри)
- Вуличні заняття
- Регуляція емоційної напруги
- Техніки активного слухання
- Техніки малої розмови
- Техніки вербалізації

*Комунікативна конгруентність*

Відповідність вербального повідомлення людини її справжнім бажанням, цінностям і переконанням, які проявляються невербально, прийнято називати комунікативною конгруентністю. Іншими словами, комунікативна конгруентність – це відповідність того, що говорить людина, тому, як вона це говорить. Людині іноді властиво говорити не зовсім те, що вона хотіла би сказати в даному випадку. І свою незгоду з усними словами вона так чи інакше відображає в характеристиці мовлення і передає невербально. Наприклад, учасник тренінгу говорить: «Я готовий поговорити про це». При цьому відкидається на спинку стільця, дивиться в сторону, кладе ногу на ногу і складає руки на грудях. У цьому повідомленні учасник хоча і дав вербальну згоду, але також повідомив, що він не зовсім згоден зі своїм твердженням, що розмова не буде йому приємною, що він насторожений і закритий, а обговорення даної теми в даний момент буде небажано.

*Рольові ігри в тренінгу комунікативної компетентності*

Моррі Ван Ментс виділяє наступні способи розігрування ролей:

1. Акваріум - основні гравці збираються в центрі кімнати, інші учасники розсідаються навколо них правильним колом і спостерігають за дією. Залежно від параметрів приміщення умови просторової організації можуть бути і іншими - під словом «акваріум» мається на увазі тип гри, коли одна група здійснює дію, а інша спостерігає за ним.

2. Паралель - група розбивається на дрібні групи (2-4 учасника), які одночасно розігрують рольову гру. Іншими словами, кілька однакових рольових ігор розігрується паралельно.

3. Ротація ролей - спосіб організації розігрування ролей, в якому роль протагоніста (основного учасника) по черзі виконують всі члени групи. Ця техніка, безумовно, корисна, тому що дозволяє кожному учаснику програти роль, отримати відповідний досвід і продемонструвати свій підхід до вирішення означеної ситуації, хоча вона має певні обмеження при використанні у великих групах.

4. Звернення (обмін) ролями. Можуть бути різні варіанти обміну ролями. В одному випадку обмін може відбуватися між двома реальними партнерами, якщо вони грають самих себе, або між протагоністом і двійником. В іншому випадку гравцям пропонується зіграти ролі, які в поведінковому або фізичному плані їм незнайомі. Наприклад, ролі осіб іншої статі, раси тощо. Обмін може відбуватися в останній сцені або за сигналом ведучого. Даний метод дозволяє поглянути на себе очима іншого, поставитися з емпатією до його переживань, краще зрозуміти проблему і конструктивно вирішувати міжособистісні проблеми.

5. Дублювання - спосіб, в якому головний герой і антагоніст програють свої ролі, але в їх дії вбудовується інший гравець (або кілька гравців), щоб висловлювати вголос ті думки і почуття, які, як він думає, відчувають головні гравці. При цьому помічники, що озвучують думки і почуття протагоніста і антагоніста, відповідно стоять за ними.

6. Відображення (дзеркало). Прийом полягає в об'єктивній (а не гротескній) імітації поведінки одного учасника іншим або іншими, причому зображуваний стежить за діями імітатора в якості мовчазного глядача. У терапевтичних умовах психодрами це може виявитися відмінним способом показати людині, яким його бачать оточуючі. Однак даний прийом вимагає особливої уваги, чутливості і контролю з боку ведучого.

7. Стілець-співрозмовник. В поле гри ставиться стілець, а гравець уявляє на його місці людину, з якою він спілкується. Гравець звертається до «співрозмовника на стільці» і відповідає за нього, пересідаючи на його стілець і представляючи його відповіді. Цю ідею можна успішно поширити і на кілька стільців. При цьому головний герой, у міру того як він по черзі грає роль кожного персонажа, пересідає з одного стільця на інший і з цих позицій говорить з іншими. У деяких випадках можливе посадити на стілець-співрозмовник людину, яка мовчить, але своєю присутністю підбадьорює і підтримує протагоніста.

*Дебрифінг*



Дане поняття запозичене тренінгами із галузі військової психології. Як дія є спеціально організованим обговоренням, рефлексією того, що відбувається, тобто мова йде про процес, зворотний інструктажу. Він дозволяє учасникам цілковито але вийти з дії, з виконуваної ними ролі.

Дебрифінг може виконуватися після закінчення виконання рольової гри, після завершення дня і після закінчення тренінгу. Під час дебрифінгу уточнюється зміст зробленого, встановлюється зв'язок між тим, що вже з відомо, і тим, що знадобиться в майбутньому. В якості основних завдань дебрифінгу виділяються наступні:

- вивести гравців з ситуації (ролей);
- проаналізувати розвиток подій;
- оформити розуміння виконаних дій;
- співвіднести результат з початковими діями;
- утилізувати або усунути непорозуміння і помилкові дії;
- дати можливість учасникам проявити почуття і ставлення до подій, що відбулися;
- зняти емоційну напругу, тривогу;
- встановити зв'язок з попередніми діями, заняттями; відкоригувати і закріпити засвоєне; розвинути в учасників здатність до аналізу і самопостереження;
- підготувати учасників до подальшої роботи.

### *Вправи на активне слухання*

#### Інформаційний лист «Методи активного слухання»

Перефразовування - переказ значущих і важливих фраз своїми словами. Допомагає почути власні висловлювання з боку або сенс, який ними передається.

Ехотехніка - повторення слів співрозмовника.

Резюмування - коротка передача сенсу висловленої інформації. Виглядає у вигляді висновків, висновків розмови.

Емоційний повтор - переказування почутого з проявом емоцій.

Уточнення - задавання питань з метою уточнення сказаного. Вказує, що мовця слухали і навіть намагалися зрозуміти.

Логічний наслідок - спроба висунути припущення про мотиви сказаного, розвиток майбутнього або ситуації.

Нерефлексивне слухання (уважне мовчання) - мовчки слухаючи, вникаючи в слова співрозмовника, оскільки можна пропустити повз вуха важливу інформацію.

Невербальна поведінка - встановлення зорового контакту зі співрозмовником.

Вербальні знаки - продовження розмови і вказівка, що ви його слухаєте: «так-так», «продовжуйте», «я вас слухаю».

Дзеркальне відображення - вираз тих же емоцій, що і у співрозмовника.

Зараз ми будемо виконувати вправу, в ході якого нам знадобляться правила хорошого слухання. Запишіть їх, будь ласка (можна роздати учасникам групи картки з надрукованими правилами). Вправу ми будемо виконувати в парах. Виберіть собі в пару того з членів нашої групи, кого ви поки знаєте менше інших, але хотіли б знати ближче. Тренер чекає, поки всі учасники сядуть парами. Розподіліть між собою ролі: один з вас буде «мовцем», а інший – «слухачем». Завдання буде складатися з декількох кроків (етапів). Кожен крок (етап) розрахований на певний час, але вам не треба стежити за часом. Я буду говорити, що треба робити і коли треба завершити виконання завдання. Спочатку правилами хорошого слухання керується "слухач", а "мовець" може поки відкласти їх в сторону. Отже, "мовець" протягом 5 хвилин розповідає "слухачу" про свої труднощі, проблеми в спілкуванні. Особливу увагу при цьому він звертає на ті свої якості, які зумовлюють ці труднощі. "Слухач" дотримується правил активного слухання і тим самим допомагає "мовцю" розповісти про себе. Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду. Зараз у "мовця" буде 1 хвилина, протягом якої йому треба буде сказати "слухачу", що в поведінці останнього допомагало йому відкрито висловлюватися, розповісти про себе, а що ускладнювало цю розповідь. Поставтеся, будь ласка, до цього завдання дуже серйозно, тому що саме від вас ваш співрозмовник може дізнатися, що в його поведінці спонукає інших людей висловлюватися відкрито, говорити про себе, а що ускладнює таку розповідь, а знати це кожному дуже важливо. Після того як 1 хвилина пройшла, тренер дає таке завдання: Тепер "мовець" протягом п'яти хвилин буде розповідати "слухачу" про свої сильні сторони в спілкуванні, про те, що йому допомагає встановлювати контакти, будувати взаємини з людьми. "Слухач", не забуваючи дотримуватися правил активного слухання, повинен врахувати всю ту інформацію, яку він отримав від "мовця" протягом попередньої хвилини. Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду і пропонує перейти до наступного кроку. "Слухач" за п'ять хвилин повинен повторити "мовцю", що він зрозумів з двох його оповідань про себе, тобто про труднощі і проблеми в спілкуванні і його сильні сторони в спілкуванні. Протягом цих 5 хвилин "мовець" весь час мовчить і тільки рухом голови показує, згоден він чи ні з тим, що говорить "слухач". Якщо він робить негативний рух головою в знак того, що його неправильно зрозуміли, то "слухач" повинен одужувати до тих пір, поки не отримає підтвердження правильності своїх слів. Після того як "слухач" скаже все, що він запам'ятав з двох оповідань "мовця", останній може сказати, що було

пропущено або спотворено. У другій частині вправи учасники пари міняються ролями: той, хто був «слухачем», стає «мовцем» і навпаки. Всі чотири кроки вправи повторюються, при цьому тренер кожен раз сам дає завдання на наступний крок.

В ході обговорення вправи можна задати групі такі питання:

- Як вам вдавалося виконувати запропоновані правила, які правила було легше виконувати, які складніше?
- Про що вам було легше говорити - про свої труднощі і проблеми в спілкуванні або про сильні сторони?
- Яке враження справила на вас та частина вправи, коли ви були "мовцем", який вплив на вас чинили різні дії "слухача", як вони вами сприймалися?»

## **ТРЕНІНГ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ**

До тренінгу учасники заповнюють Опитувальник якості професійного життя, таким чином тренер знатиме особливості професійного функціонування кожного учасника тренінгу і на індивідуальних консультаціях повідомить кожного про його результати.

### **Сесія 1. Розвиток самоусвідомлення**

*Вправа 1. Що означає для вас «психічне здоров'я»?*

Група розбивається на підгрупи по 2-3 учасника в кожній, які, порадившись, письмово повинні дати відповіді на наступні запитання:

- 1) Як ви розумієте поняття «психічне здоров'я»?
- 2) Чому людина сама відповідальна за стан свого психічного здоров'я?
- 3) Як психічне здоров'я педагога впливає на його учнів чи студентів?
- 4) Як психічне здоров'я педагога впливає на його найближче оточення (насамперед на сім'ю)?
- 5) Чому психічне здоров'я важливе для професійної діяльності педагога?

Після того, як всі відповіді записані, один із представників мікрогрупи розповідає про свої визначення на великому колі. Визначення обговорюються і доповнюються представниками інших мікрогруп.

*Вправа 2. Обговорення критеріїв психічного здоров'я.*

Учасникам у мікрогрупах пропонується визначити критерії психічного здоров'я та ранжувати їх за рівнем важливості кожного з них для професійної діяльності педагога. Потім на великому колі обговорюються результати роботи кожної мікрогрупи.

***Інформація для тренера.***

**Психічне здоров'я** – це повноцінний розвиток і злагоджена робота всіх психічних функцій, стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності. Основним показником наявності психічного здоров'я, на думку дослідниці, являється внутрішня цілісність, структурних компонентів особистості, гармонічна взаємодія з соціумом, рух до самоактуалізації

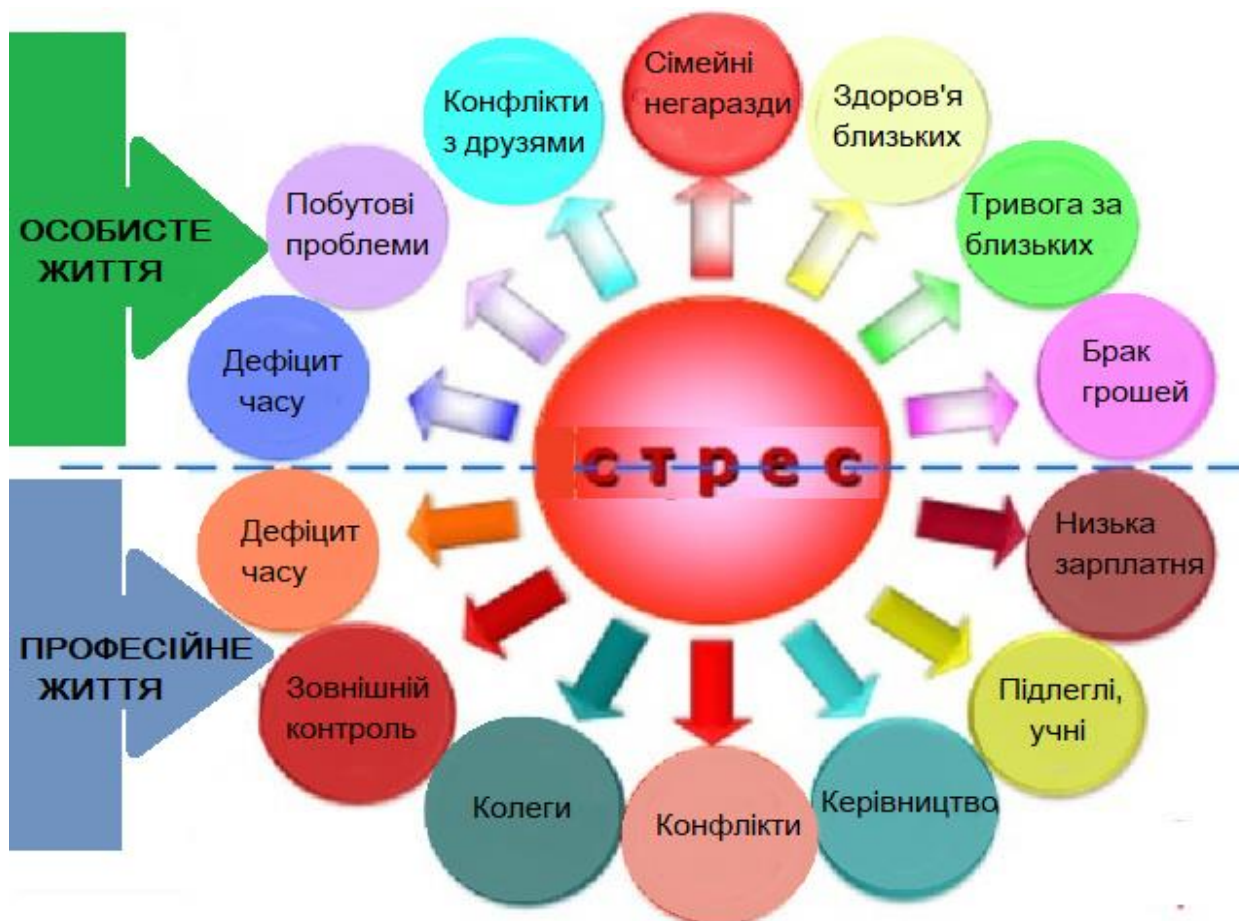
**Складові психічного здоров'я:**

1. Першою і найважливішою складовою є прийняття себе як людини, гідної поваги.
2. Уміння людини підтримувати позитивні, теплі, довірчі стосунки з іншими.
3. Автономність і автентичність – щирість, відкритість, незалежність і здатність людини самостійно свою поведінку, не чекаючи схвалення або оцінки себе з боку оточуючих, свобода від упереджень, стереотипів і забобонів.
4. Екологічна майстерність – здатність людини активно вибирати і створювати власне оточення, яке відповідає її психологічним умовам життя.
5. Наявність мети в житті, цілеспрямованість – упевненість в наявності мети і сенсу життя, а також діяльність, спрямована на досягнення цієї мети.
6. Самовдосконалення – реалізація власного потенціалу, відкритість новому досвіду.

*В якості критеріїв психічного здоров'я виділяють: оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), урівноваженість, моральність (чесність, совісність й ін.), адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість (уміння звільнитися від прихованих образ), відсутність ліні, незалежність, безпосередність (природність), відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, толерантність, самоповага, самоконтроль*

*Вправа 3. Інформаційний блок.*

Тренер доповнює результати роботи учасників щодо визначення психічного здоров'я, його складових і критеріїв, а також пояснює, чому педагоги входять до групи ризику стосовного стресів і професійного вигорання.



У **ТОП-5** професій, представникам яких загрожує емоційне вигорання - вчителі, медики, банкіри, соціальні працівники та продавці.

До професійних факторів ризику відносять "допомагаючі", альтруїстичні професії (лікарі, медичні сестри, вчителі, соціальні працівники, психологи, священнослужителі). З високим ризиком вигорання є робота з важкими хворими (геронтологічними, онкологічними пацієнтами, агресивними і суїцидальними хворими, пацієнтами з залежностями). Останнім часом синдром вигорання виявляється і у фахівців, для яких контакт з людьми взагалі не характерний (програмісти).

#### *Вправа 4. Види стресу*

У мікрогрупах учасники характеризують позитивний, допустимий (прийнятний) і токсичний стреси. На великому колі учасники на відповідних колах, що позначають стреси, пишуть їх узагальнені визначення.



Прискорене серцебиття, напруга в м'язах, пітливість, характеризується позитивними емоціями.



Сильні тимчасові стресові реакції, переживання переважно негативних емоцій, за умов існування соціальної підтримки, яка мінімізує негативний вплив стресу на організм людини.



Тривалий стрес за відсутності адаптивних копінгів і соціальної підтримки.

*Вправа 5. «Хто Я? і чому обрав професію педагога?»*

Вправа виконується індивідуально з подальшим обговоренням на великому колі. Для полегшення роботи можна використати опитувальник Куна-Макпартленда.

*Вправа 6. Інформаційний блок «Стилі прив'язаності та гармонійні міжособистісні стосунки»*

Теорія прив'язаності була розроблена психоаналітиком Джоном Боулбі (1907-1990) на основі робіт дитячого психоаналітика Дональда Віннікотта.

Стиль прихильності визначає нашу думку про:

- самого себе ("я досить цінний і гідний любові" або ж "я не цінний і не гідний любові інших людей"),
- інших людей ("я можу покласти на інших людей, довіряти їм", "люди чуйні до моїх потреб, приймають мене" або ж "інші люди нечуйні і їм не можна довіряти"),
- світ в цілому ("світ сповнений можливостей" або "світ небезпечний"), а також те, як ми ставимося до людей, як будуємо свої відносини з ними і як реагуємо на події у своєму житті.

Учасники тренінгу заповнюють **Опитувальник міжособистісних стосунків** (див. Додаток). Після самостійної обробки результатів, обговорюються чотири стилі прив'язаності.

Згідно з теорією прив'язаності Дж. Боулбі розрізняють чотири стилі прив'язаності: надійний, тривожний, уникаючий-нехтуваний, тривожний-уникаючий.

Особи з **надійним стилем прив'язаності** відкриті та щирі, не бояться виражати свої почуття, позитивно сприймають свої романтичні стосунки, зазвичай задоволені шлюбом і взаємодією з іншими, не бояться емоційної близькості; у дитинстві вони виховувалися в гармонійних родин в атмосфері емоційної і фізичної захищеності, отримували адекватний зворотний зв'язок від дорослих. Цей стиль формується, якщо значущі дорослі не тільки (і не стільки)

оперативно задовольняють потреби своїх дітей, а й розмовляють з ними, приділяють чимало часу на ігри і емоційне спілкування. В результаті дитина переживає радість зустрічі з об'єктом прихильності, коли розлука закінчується. При цьому перевага віддається не кому завгодно, а саме найбільш значущим (насамперед батькам). Цей стиль прив'язаності сприяє зародженню базової довіри до життя, що базується на впевненості, що значимий дорослий десь поруч, в разі необхідності обов'язково прийде і тому з дитиною нічого страшного статися не може. Класичним прикладом надійного стилю є бажання дорослої людини у випадку виникнення у неї проблем, зателефонувати батькам, які хоча й не допоможуть, але однозначно підтримають словом.

Особи з **тривожним стилем прив'язаності** характеризуються прагненням дуже сильної емоційної близькості з партнером, вони невпевнені у собі, схильні до ревнощів, постійно прагнуть отримати від партнера підтвердження почуттів («Ти точно мене кохаєш?»), а це у свою чергу, може привести до появи залежності і ненасиченості потреби в близьких стосунках. Цей стиль розвивається, якщо об'єкт прихильності виявляється часто недоступним дитині - особливо в моменти, коли цей об'єкт особливо необхідний (зокрема у підлітковому віці). В результаті у дитини формується високий рівень тривожності. Вона сильно страждає під час розлуки зі значимим дорослим, але при цьому навіть поява дорослого часто не в змозі заспокоїти дитину, дитина буквально «приклеюється» до дорослого, замість того щоб пограти з ним. Якщо такий стиль спілкування зберігається в дорослому стані, то люди мають труднощі в зав'язуванні і підтримці відносин. Вони можуть бути схильні як до залежності, так і до недовіри до своїх партнерів - все це негативно позначається на збереженні стосунків, припинення яких переживається надзвичайно болісно.

Особам з **унікаючим-нехтуваним стилем прив'язаності** властива підкреслена незалежність, їм неприйнятний високий ступінь близькості, найчастіше вони самодостатні, так як їх внутрішня робоча модель наповнена позитивним змістом по відношенню до себе і негативним по відношенню до інших, саме це зумовлює деяку відчуженість в міжособистісних стосунках; такий тип прив'язаності має захисний характер, відзначається тенденція до придушення і приховування своїх емоцій і почуттів. Такий стиль прихильності формується у дітей, якщо значущі дорослі послідовно відкидають або ігнорують їх потреби. Результатом буде те, що такі діти будуть байдужими до того факту, присутній або відсутній об'єкт їх прихильності, вони діти все менше шукають контакту зі значимими дорослими або турботи з їхнього боку. У більш запущених випадках діти намагатимуться уникати контактів з цими дорослими - особливо після розлуки, аж до ігнорування цих дорослих, при цьому нерідко вони будуть готові віддати перевагу зовсім незнайомій людині, а не своєму об'єкту прихильності.

Особи із **тривожно-унікаючим стилем прив'язаності** у дитинстві стали жертвами різного роду насилля (від емоційного нехтування до фізичних покарань), їм складно бути люблячими і відкритими, незважаючи на прагнення до близькості. Цей стиль формується коли поведінка батьків або інших значущих дорослих настільки непослідовна (в силу чи психічного розладу, алкоголізму,



наркоманії або характерологічних розладів), що викликає в дитині в різний час в схожих ситуаціях то страх, то почуття турботи з їхнього боку, тоді дитина замість базового почуття безпеки і впевненості починає відчувати невпевненість і не знає, що їй чекає у відповідь на плач або посмішку. В результаті дитина починає плутатися в своїх очікуваннях і прогнозах щодо реакції значущих дорослих, не в змозі виробити чіткої моделі власної поведінки. Звідси - непередбачуваність її реакцій на дії об'єктів прихильності, спектр яких простирається від страху до агресії, від депресивних афектів до емоційної порожнечі і холоду. Поведінка може відрізнитися руховими стереотипами або застиганням. У даному випадку в дорослості бажання віддалитися продиктовано страхом бути відкинутим, а також дискомфортом від емоційної близькості; вони не тільки не довіряють партнерові і бачать його в негативному світлі, але і себе не вважають гідними позитивного ставлення партнера.

*Вправа 7. Обговорення 10 принципів виховання Януша Корчака*

1. Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти або такою, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою.
2. Не вимагай від дитини плати за все, що ти для неї зробив. Ти дав їй життя, як вона може віддячити тобі? Вона дасть життя іншому, той — третьому, і це незворотний закон вдячності.
3. Не зганяй на дитині свої образи, щоб у старості не їсти гіркий хліб. Бо що посієш, те й зійде.
4. Не стався до проблем дитини зверхньо. Життя дане кожному під силу, і будь упевнений, дитині воно важке не менше, ніж тобі, а може бути, і більше, оскільки у неї немає досвіду. Не стався до проблем дитини зверхньо. Життя дане кожному під силу, і будь упевнений, дитині воно важке не менше, ніж тобі, а може бути, і більше, оскільки у неї немає досвіду.
5. Не принижуй!
6. Не забувай, що найважливіші зустрічі людини - це її зустрічі з дітьми. Звертай більше уваги на них - ми ніколи не можемо знати, кого ми зустрічаємо в дитині.
7. Не муч себе, якщо не можеш зробити щось для своєї дитини, просто пам'ятай: для дитини зроблено недостатньо, якщо не зроблено все можливе.
8. Дитина - це не тиран, який заволодіває всім твоїм життям, не тільки плід від плоті і крові. Це та дорогоцінна чаша, яку Життя дало тобі на зберігання і розвиток творчого вогню. Це розкріпачена любов матері і батька, у яких буде рости не «наша», «своя» дитина, але душа, дана на зберігання.
9. Умій любити чужу дитину. Ніколи не роби чужій дитині те, що не хотів би, щоб робили твоїй.
10. Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, невдахою, дорослою. Спілкуючись з нею – радій, бо дитина – це свято, яке поки що з тобою.



## Вправа 8. Обговорення Моделі прив'язаності дорослих

Виділяються чотири можливі комбінації ставлення людини до себе та інших людей (Я-хороший/поганий; Інші люди-хороші/погані), відповідно кожна ячейка означає один із чотирьох стилів прив'язаності.

**Ячейка 1** – надійний або безпечний стиль прив'язаності (людина відчуває себе у безпеці, любленою, вона щира у вираженні своїх емоцій, добре комунікує з іншими, має високий рівень рефлексії).

**Ячейка 2** – тривожний стиль або стиль меншовартісності при позитивному ставленні до інших людей, самооцінка такої людини формується виключно під впливом інших, вона постійно сумнівається у своїй потрібності, значимості боїться бути нехтуваною та опинитися у соціальній ізоляції.

**Ячейка 3** – стиль меншовартісності у поєднанні із впевненістю у недоброчливості інших людей (унікаючий-нехтуваний стиль), виявляється в уникненні близьких міжособистісних взаємин, недовірі до людей, невмінні будувати з ними стосунки.

**Ячейка 4** – стиль позитивного самоствавлення при вираженій недовірі іншим людям (унікаючий-нехтуваний стиль), виявляється у підкресленій незалежності і невразливості, демонстрації байдужого ставлення до міжособистісних стосунків, що насправді є захистом від можливих розчарувань.

		МОДЕЛЬ "Я" (залежність)	
		Позитивна (низька)	Негативна (висока)
МОДЕЛЬ "ІНШІ" (уникнення)	Позитивна (низька)	<b>БЕЗПЕКА</b> Комфорт при близьких стосунках і автономії	<b>ТРИВОГА</b> Стурбованість стосунками
	Негативна (висока)	<b>ВІДЧУЖЕННЯ</b> Заперечення тісних стосунків, надмірна незалежність	<b>СТРАХ, ПАНІКА</b> Страх близьких стосунків, соціальна ізоляція

*Домашнє завдання:* Регуляція емоцій

- 1) Написати відомі вам способи саморегуляції, що допомагає впоратися із складними життєвими ситуаціями, проблемами в сім'ї та на роботі.
- 2) Заповнити опитувальник труднощів емоційної регуляції, обробити результати та визначити свій стиль емоційної регуляції, охарактеризувати як він виявляється у вашому повсякденному житті.

## Сесія 2. Розвиток навичок розуміти інших людей

### Вправа 1. Обговорення домашнього завдання

На великому колі учасники розповідають про результати самооцінки за Опитувальником труднощів емоційної регуляції та визначають: 1) стратегії цілеспрямованої поведінки, 2) стратегії розпізнавання позитивних і негативних емоцій, 3) стратегії реагування на власні негативні емоції та емоції інших людей.

### Вправа 2. Гармонійні міжособистісні стосунки

Учасники діляться на три групи. Перша характеризує гармонійні РОДИННІ (подружні і батьківсько-дитячі) стосунки, друга – гармонійні ПРОФЕСІЙНІ стосунки, третя – гармонійні стосунки ІЗ СУСІДАМИ, ДАЛЕКИМИ РОДИЧАМИ. На великому колі учасники обговорюють результати виконання вправи, акцентуючи саме на тому, що робить ці стосунки гармонійними (здоровими), що спільного у всіх видах стосунків.



### Інформація для тренера.

**Міжособистісні стосунки** – це важливий аспект щасливого і повноцінного життя. Вони стають джерелом підтримки в моменти сумнівів, а спільні зусилля надихають нас на нові звершення. Більш того, вони задовольняють базову людську потребу бути своїм у значущому колективі. Для здорових міжособистісних відносин необхідні час, досвід, а також увага до себе і потреб оточуючих.



Поважайте відмінності



Зосередьтесь на якості стосунків



Зміцнюйте довіру



Проявляйте доброту та турботу



Виявляйте конструктивну поведінку в конфліктах



**Знайомтесь з людьми.** Люди – істоти соціальні за своєю природою, навіть інтроверти. Так, щоб побудувати здорові відносини з іншими людьми, з ними потрібно спочатку познайомитися і почати спілкуватися. *Знаходьте причини для нових знайомств.* Виходьте з будинку. Заходьте в кафе. Подорожуйте. Відвідайте концерти і вистави. *Знаходьте зустрічі за інтересами.* У вашому місті напевно є групи людей, які поділяють ваші інтереси і погляди. Використовуйте інтернет, щоб дізнатися, де вони збираються і як проводять вільний час. *Приймайте пропозиції.* Не відмовляйтеся від запрошень знайомих, співробітників, рідних і друзів. Погоджуйтеся на вечерю в п'ятницю, підіть у турпохід на вихідних, відвідайте танцювальний виступ доньки вашої подруги. Суть заходу не має особливого значення, погоджуйтеся, якщо такі плани не заважають виконувати повсякденні зобов'язання.

**Поважайте відмінності.** Поважаючи різноманіття, ми шанобливо ставимося до права людей відрізнятися від нас, створюємо можливості для безпечних, змістовних і плідних відносин. Дізнайтеся більше про іншу культуру або релігію, відвідавши службу в храмі. Беріть участь у волонтерській діяльності, допомагайте людям, які відрізняються від Вас і потребують підтримки. Подорожуйте в інші країни і шанобливо ставитесь до місцевих звичаїв. Дивіться документальні фільми про різні культури і різні куточки земної кулі.

**Зосередьтесь на якості стосунків.** Якісні міжособистісні стосунки характеризуються близькістю, повагою, спільністю поглядів і турботою, такі відносини не тільки покращують психічний стан, а також сприяють зміцненню фізичного здоров'я. *Проводьте час разом,* ходіть на прогулянки, подорожуйте, разом виконуйте хатні справи і *просто спілкуйтеся.*

**Зміцнюйте довіру.** Довіра – це важлива складова здорових стосунків. Важко зблизитися з людиною, поряд з якою ви не відчуваєте себе в безпеці. Покажіть, що вам можна довіряти, визнайте помилки, поведітьесь гідно і будьте відкриті в спілкуванні. Прагніть спілкуватися з людьми, які ведуть себе так само. Якщо ви не готові нести відповідальність за свої вчинки і перекладаєте вину на

інших, то люди не зможуть довіряти вам. Завжди визнайте помилки і будьте щирі. Завжди виконуйте обіцянки. Вчасно приходите на зустрічі з друзями і виконуйте роботу в обумовлені терміни. Говоріть широко і будьте послідовні. Ваші слова не повинні розходитися з діями. Довіра виникає між людьми поступово. Її необхідно заслужити, особливо в разі проблем у минулому.

**Будьте турботливі і уважні до людей.** Доброта проявляється не в подарунках і знаках уваги, а в повсякденному ставленні. У конфліктній ситуації не просто залишатися спокійним. Утримайтеся від бажання кричати, звинувачувати і обзиватися або тиснути на больові точки. Замість цього постарайтеся пояснити причини свого гніву і образи.

**Вирішуйте протиріччя конструктивно.** Конфлікти неминучі навіть між однодумцями. У моменти розладів ми нерідко вимовляємо слова і робимо вчинки, що суперечать нашим поглядам і переконанням. Уникайте агресивних жестів і лайливих слів. Запитуйте, якщо щось незрозуміло, не ображайте співрозмовника і не переходите на особистості, поважаєте чужі погляди і право іншої людини на власну думку.

*Вправа 3. Трикутник Карпмана і його роль у міжособистісних стосунках*

Учасники переглядають відео на кшталт:

<https://www.youtube.com/watch?v=3ehzPiaCrF4> (інформаційне відео)

<https://www.youtube.com/watch?v=b01QsNvdwTs> (приклад фрагмент з фільму "Любов і голуби")

*Обговорення:* Яку стратегію зазвичай використовує педагог у своїй діяльності? Які переваги та недоліки даної стратегії? Що буде, яке педагог змінить свою стратегію? Один із учасників розповідає ситуацію з своєї педагогічної діяльності та розподіляє між іншими учасниками ролі трикутника Карпмана, згідно з якими вони демонструють динаміку даної ситуації. Результати рольової гри обговорюються на великому колі.

*Вправа 4. Кордони у міжособистісному спілкуванні*

Опитування учасників тренінгу, що вони знають про психологічні кордони особистості, як психологічний кордон впливає на їх повсякденні та професійні стосунки?

### **Інформаційний блок.**

Кожен з нас має індивідуальний простір, наповнений своїми потребами і бажаннями, в якому діють свої закони і правила. Це простір захищений психологічними кордонами, що захищають інтереси особистості. Такі кордони не це навічно збудованим парканом чи скафандром певного кольору і розміру, вони невидимі і еластичні, можуть то розширюватися, то звужуватися в певних місцях в залежності від того, в якому оточенні і в яких умовах перебуває особистість. Частково їх можна прояснити, спостерігаючи за людиною, або вербально: «Нормально, якщо ми перейдемо на «ти»?», «Ти раптово замовк.

Щось сталося?»), «Чи можу я користуватися твоїми книгами під час твоєї відсутності?»).

*Наявність кордонів допомагає зберегти людині її ідентичність (Я та Інші), захиститися від контролю та маніпуляцій з боку інших людей, визначити свої життєві цілі та шляхи їх досягнення, задовольнити свої потреби у самореалізації. Неefективні кордони зумовлюють втрату самоповаги та поваги інших людей; знижують контрольованість власного життя, підвищують відчуття провини, сорому, самозвинувачень, сприяють втраті сенсу життя та появі панічних нападів, симптомів депресії та вираженої тривоги.*

*Здорові кордони гнучкі.* Людина легко визначає, на якому рівні їй зручно і приємно взаємодіяти і чи хоче вона цього спілкування, може зблизитися з людьми, а потім віддалитися, якщо відчує, що у стосунках щось не так.

*Ознаки жорсткості кордонів:*

Такі люди однаково в усіх ситуаціях залишаються в своїх кордонах. Порушники отримують жорстку відсіч. З одного боку це не погано, але невміння бути гнучким у різних ситуаціях може зумовити проблеми в особистому і професійному житті.

*Ознаки м'якості кордонів:*

Такі люди:

1. Часто роблять щось тому, що «так роблять нормальні люди / всі жінки / справжні чоловіки / відповідальні працівники». Хоча самі в цій діяльності можуть бути не тільки не зацікавлені, але і не любити її в принципі.

2. Побоюються показати своє справжнє Я, намагаються бути такими, якими їх хочуть бачити.

3. Їм складно сказати іншим «Ні»

4. Вважають, що їхнє щастя і інші почуття залежать від інших.

5. Займаються справами і проблемами інших, а не своїми – так званий «нездоровий альтруїзм», вкладають в стосунки більше, ніж отримують від них.

6. Продовжують стосунки з людьми, які їх відверто ображають. звертаються з ними поган

7. Їм важко просити інших людей про допомогу.

8. Не вимагають повернення боргів.

9. Сором'язливі, чутливі до критики.

10. Їм важко висловити свою думку щиро виражати свої емоції.

11. Часто відчувають себе спустошеними, заздрять іншим.

12. Не можуть визначити свої справжні бажання.

*Як порушуються кордони особистості?*

1) Звинувачення інших людей у своїх проблемах («ти зіпсував мені життя»; «це все через тебе»; «якби не ти ...»);

2) Контроль поведінки («більше так не роби», «роби так і так»)

3) Непрохані поради («я б на твоєму місці ...», «треба було вже давно зробити»)



4) Категоричність в оцінці подій («ще повна маячня», «ти ж не збираєшся його вибачати?!»)

5) Оцінювання зовнішності і особистості («ти ледар», «ти невдаха», «ти негарний», «хто тебе заміж візьме із такою зовнішністю»).

У повсякденному житті це виражається у наступній поведінці: люди можуть брати ваші речі, сідати на ваше місце, користуватися вашими грошима, не віддавати борги, маніпулювати вами тощо. Людина, чиї кордони порушили, може відчувати страх, гнів, фрустрацію, намагатися уникнути подальшого спілкування. Якщо ж кордони слабкі – особистість регулярно зазнає вторгнень, що посилює її дискомфорт. При цьому чим слабкіші у неї кордони, тим частіше вона нападає на кордони інших, не зумисно, не від злості, а тому, що не усвідомлює, що виходить із зони своєї компетенції.



Я - це я, а ти - це ти. Я прийшов (ла) в цей світ не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням, а ти не для того щоб відповідати моїм. Я роблю свою справу, а ти робиш свою. І якщо нам вдалося зустрітись, то це велика удача. А якщо ні, то цьому не можна допомогти, кожен має свій шлях ...

### ЯК ДЕМОНСТРУВАТИ ІНШИМ СВОЇ КОРДОНИ

Висловити, що "Я" хочу і які "Мої" переконання;

Бути щирим, прямо казати "Ні", не боятися відмовляти у проханнях;

Бути послідовним (сказав-зробив);

Встановлювати емоційну дистанцію (допускати до себе лише тих людей, яким насправді довіряєш);

Встановлювати часові межі спілкування (людина сама вирішує з ким, коли і скільки часу вона хоче спілкуватися).

Учасники тренінгу наводять приклади коли їхні кордони порушувалися, і коли саме вони були порушниками чужих кордонів.

#### Вправа 5. «Мій особистий час»

Виділіть для себе «особистий» час. Межі цього часу Ви визначите самі – це може бути 30 хвилин, година, три години, головне, Ви повинні чітко окреслити ці кордони не тільки для самого себе, а й для оточуючих. Жодні дзвінки або прохання



не повинні забрати у Вас право на особистий час.

Для того щоб оточуючим було легше змиритися з Вашим рішенням, а Вам – чітко його дотримуватися, намалюйте наскільки забавних постерів або просто напишіть на аркушах паперу великими літерами «Мій особистий час від .... до .... Прохання не турбувати!» і повісьте ці плакати в своєму будинку. Навіть якщо спочатку Ваші рідні поставляться до такого рішення із посмішкою, згодом всі звикнуть, ймовірніше, що й інші члени родини за Вашим прикладом виділять собі свій особистий час і Ваше право на особистий відпочинок вже ніхто не стане заперечувати.

Учасники мають плакати «Мій особистий час від .... до .... Прохання не турбувати!». На великому колі обговорюють скільки кому особистого часу потрібно на кожен день. Що учасники розуміють під особистим часом, як реагуватимуть у випадку втручання в нього.

*Вправа 6. Робота з опитувальником психологічних кордонів (J.Black, G. Enns).*

Учасники заповнюють опитувальник, будують профіль за зразком та на великому колі обговорюють результати.

Зразок:

A = Абсолютно так	■	■							■						■			
B = Переважно так					■	■		■				■			■			
C = Частково так			■	■	■	■		■	■	■		■	■	■	■	■		
D = Ні				■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
E = Точно Ні	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

*Вправа 7. Моє місце в системі міжособистісних стосунків*

Кожен учасник ділить свій аркуш паперу А4 на чотири частини і після нетривалих роздумів записують відповіді на наступні питання:

1) Назвіть людей, які суттєво впливають на Вас (до 10 осіб), виберіть з них тих, хто позитивно впливає на Вас, підкресліть їх **жовтим маркером**, хто негативно впливає на Вас (**червоним маркером**) і тих, що впливають нейтрально або по-різному (**синім маркером**). Кого виявилось більше? Які риси, людей, хто ПОЗИТИВНО впливають на Вас, Вам особисто подобаються, чи є ці якості у Вас і якщо ні, то чи хотіли б Ви їх мати?

2) Уявіть себе через 20 років. З ким із зазначених Вами людей у пункті 1 Ви б хотіли продовжити спілкуватися? Як зміняться ваші стосунки? Як змінитесь особисто Ви через 20 років? Напишіть щонайменше 5 позитивних змін (позитивних змін повинно бути більше ніж негативних).

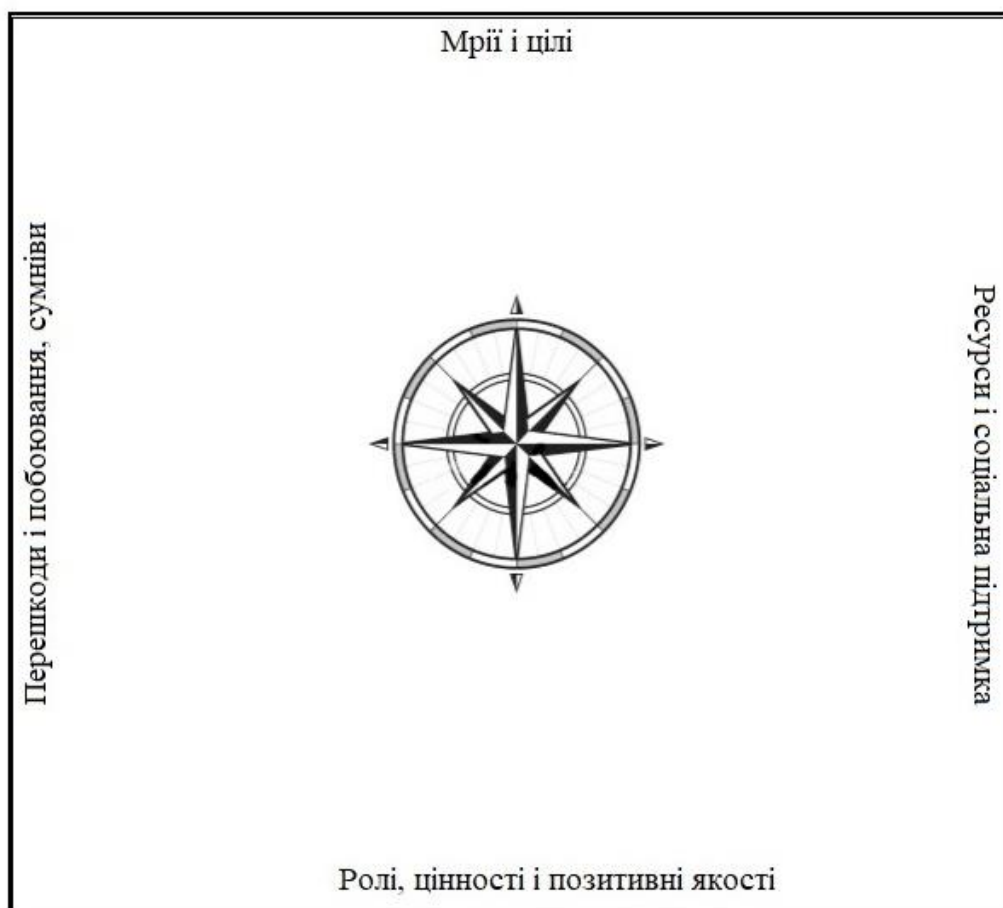
3) Напишіть 10 важливих справ особисто для себе на сьогодні. Напишіть, як Ви потурбуєтесь сьогодні про себе, про іншу важливу Вам людину (декілька людей).

4) Напишіть 10 свої особистих досягнень за усі роки Вашого життя. На які вікові етапи вони припали, як впливають на нинішнє життя?

Після виконання вправи, результати обговорюються на великому колі.

#### *Вправа 8. Компас.*

Учасники самостійно малюють свій компас, зазначають свої цілі, перспективи, прагнення. Після цього компаси обговорюються на великому колі за бажання учасників тренінгу (можна про свій не розповідати, право на конфіденційність поважається).



#### *Вправа 9. Лист із майбутнього*

Уявіть, що пройшло декілька років чи десятків років (кожен обирає цей термін самостійно) і Ви Майбутній пишете лист Собі Теперішньому. Що хочеться розповісти перш за все? За що подякувати собі? Яка Ваша головна ціль буде досягнута? Як зміняться стосунки з оточуючими? Після того, як лист буде написано, заховайте його, а через деякий час знову перечитайте. Нехай цей Лист разом із Компасом стануть Вашими путівниками на подальшому життєвому шляху.



## ПІСЛЯМОВА

*Дорогі читачі!* Ви перегорнули останню сторінку даного посібника, присвяченого аналізу сучасних тренінгових технологій в контексті освітньої галузі. Ми намагалися розкрити історичний і методологічний аспекти становлення тренінгових форм роботи психолога в освіті. До того ж, ми зазначаємо, що перспективним напрямком досліджень тренінгів є інтегративний підхід до спілкування в контексті групової освітньої взаємодії, ключовими аспектами якого є п'ять діалектичних вимірів, наявних у тренінговій групі.

1) *Інтегративне знання: перцепція та аперцепція.* Згідно із моделлю навчання Д. Колба, набуття знань шляхом безпосереднього досвіду називається перцепцією, натомість знання отримані засвоєнням абстрактних понять – аперцепцією, в отриманні знань шляхом спілкування вони задіяні рівною мірою, що забезпечує інтеграцію досвіду та абстрактних понять, тому дуже важливо у тренінговій роботі поєднувати теоретичну інформацію (міні-лекції, роздатковий матеріал) і напрацювання практичних навичок (різні ігри, моделювання ситуацій тощо).

2) *Праксис: рефлексія та дії.* У тренінгах важливе значення має виконання вправ, спрямованих на оволодіння тією чи іншою навичкою, втім, без рефлексії власної діяльності, своїх відчуттів і переживань, формування навичок (особливо комунікативних) буде неефективним. Учасники тренінгу вчать не лише говорити, а й, що найважливіше, слухати та чути, зворотній зв'язок при цьому виступає інтегративною ланкою між діяльністю та її рефлексією.

3) *Спіраль: епістемологічний дискурс і онтологічний ресурс* (робити і бути). Дискурс – епістемологічний, це лінійний процес опису досвіду в контексті того, як він може використовуватися у майбутньому; натомість ресурс – онтологічний, він стосується менше діяльності, а більше – буття людини. Отримані на тренінгу знання мають стати ресурсом у професійній чи повсякденній діяльності його учасників, оскільки без практики знання нестійкі, водночас, вже застосувавши їх на практиці, людина усвідомлює, що потребує більше знань у цій чи суміжній з нею галузі.

4) *Інтерсуб'єктивність: індивідуальність і раціональність.* У міжособистісних стосунках людина виявляє свою індивідуальність, вона, хоча й дотримується групових норм, насамперед турбується про власні потреби і інтереси. У тренінговій взаємодії кожен учасник має свої очікування, залишається індивідуальністю, не поглинаючись групою, лише у такому випадку тренінгу буде для нього ефективним.

5) *Привітність: статус і згуртованість.* Ефективна діяльність тренінгової групи полягає у доброзичливому ставленні учасників один до одного та у взаємній згуртованості, яка досягається шляхом вирішення протиріччя і конфліктів, що, у свою чергу, забезпечується діяльністю ведучого тренінгу, його статусом і авторитетом для учасників групи.

Сподіваємось, що отримані в результаті читання книжки знання, стануть вам у нагоді. Успіхів Вам і подяка за проявлений інтерес до даного посібника!

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adams M. Problem-focused coaching in a mainstream primary school: Reflections on PRACTICE. *The Coaching Psychologist*. 2012. Vol. 8(1). P. 27-37.
2. Allison M. T., Duda J. L., Beuter A.. Group dynamics in the Himalayas. *International Review for the Sociology of Sport*. 1991. Vol. 26(3). P. 175-191.
3. Arthur Jr. W., Bennett J. W., Edens P. S., Bell S. T. Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied psychology*. 2003. Vol. 88(2). P. 234-244.
4. Bandura A., Cervone D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of personality and social psychology*. 1983. Vol. 45(5). P. 1017-1028.
5. Barr M., Van Nieuwerburgh C. Teachers' experiences of an introductory coaching training workshop in Scotland: An interpretative phenomenological analysis. *International Coaching Psychology Review*. 2015. Vol. 10(2). P. 190-204.
6. Barrett-Lennard G. T. Process, effects and structure in intensive groups: A theoretical-descriptive analysis. *Theories of group processes*. 1975. P. 59-86.
7. Benatti C., Valensisi C., Blom J. M., Alboni S., Montanari C., Ferrari F., ... & Tascetta F. Transcriptional profiles underlying vulnerability and resilience in rats exposed to an acute unavoidable stress. *Journal of neuroscience research*. 2012. Vol. 90(11). P. 2103-2115.
8. Birrer D., Morgan G. Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 2010. Vol. 20. P. 78-87.
9. Bonebright D. A. 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*. 2010. Vol. 13(1). P. 111-120.
10. Brotman L. E., Liberi W. P., Wasylyshyn K. M. Executive coaching: The need for standards of competence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 1998. Vol. 50(1). P. 40-46.
11. Burke M. J., Day R. R. A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of applied Psychology*. 1986. Vol. 71(2). P. 232-245.
12. Burton N. W., Pakenham K. I., Brown W. J. Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, health & medicine*. 2010. Vol. 15(3). P. 266-277.
13. Campbell, J. P., & Dunnette, M. D. Effectiveness of T-group experiences in managerial training and development. *Psychological bulletin*. 1968. Vol. 70(2). P. 73-86.
14. Colquitt J. A., LePine J. A., Noe R. A. Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*. 2000. Vol. 85(5). P. 678-707.

15. Crawshaw R. Community mental health and psychological pollution. *Bulletin of the Menninger Clinic*. 1971. Vol. 35(6). P. 407-415.
16. Fitzgerald G., Hunter M. D. Organising and evaluating a Balint group for trainees in psychiatry. *Psychiatric Bulletin*. 2003. Vol. 27(11). P. 434-436.
17. Folkman S. Positive psychological states and coping with severe stress. *Social science & medicine*. 1997. Vol. 45(8). P. 1207-1221
18. Frances M. Stages of group development – a PCP approach. *Personal Construct Theory & Practice*. 2008. Vol. 5. P. 10-18
19. Goff P., Goldring E., Guthrie J. E., Bickman L. Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration*. 2015. Vol. 52(5). P. 682-704.
20. Harackiewicz J. M., Barron K. E., Pintrich P. R., Elliot A. J., Thrash T. M. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94(3). P. 638-645
21. Harris M. Look, it's an IO psychologist... no, it's a trainer... no, it's an executive coach. *Tip*. 1999. Vol. 36(3). P. 1-5.
22. Jablonski H., Kjeldmand D., Salinsky J. Balint groups and peer supervision. In *Clinical Uncertainty in Primary Care*. Springer, New York, NY. 2013. P. 73-93
23. Kampa-Kokesch S., Anderson M. Z. Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2001. Vol. 53(4). P. 205-228.
24. Kane J.R, Wallace C. D., Lipton M. A. Emotional disturbance related to T-group experience. *American Journal of Psychiatry*. 1971. Vol. 127(7). P. 954-957.
25. Kanfer R., Ackerman P. L., Heggestad E. D. Motivational skills & self-regulation for learning: A trait perspective. *Learning and individual differences*. 1996. Vol. 8(3). P. 185-209.
26. Keith N., Frese M. Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2008. Vol. 93(1). P. 59-69.
27. Kennedy P., Duff J., Evans M., Beedie A. Coping effectiveness training reduces depression and anxiety following traumatic spinal cord injuries. *British Journal of Clinical Psychology*. 2003. Vol. 42(1). P. 41-52.
28. Knapp S., Gottlieb M. C., Handelsman M. M. Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2017. Vol. 48(3). P. 167.
29. Koch S. The image of man implicit in encounter group theory. *Journal of humanistic psychology*. 1971. Vol. 11(2). P. 109-128
30. Kounios J., Beeman M. The Aha! moment: The cognitive neuroscience of insight. *Current directions in psychological science*. 2009. Vol. 18(4). P. 210-216.

31. Lakin M. Some ethical issues in sensitivity training. *American Psychologist*. 1969. Vol. 24(10). P. 923-929.
32. Lee E., Kealy D. Revisiting Balint's innovation: enhancing capacity in collaborative mental health care. *Journal of interprofessional care*. 2014. Vol. 28(5). P. 466-470.
33. Locke E. A., Latham G. P. New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*. 2006. Vol. 15(5). P. 265-268.
34. Loprinzi C. E., Prasad K., Schroeder D. R., Sood A. Stress Management and Resilience Training (SMART) program to decrease stress and enhance resilience among breast cancer survivors: a pilot randomized clinical trial. *Clinical breast cancer*. 2011. Vol. 11(6). P. 364-368.
35. Lowenhaupt R., McKinney S., Reeves T. Coaching in context: The role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*. 2014. Vol. 40(5). P. 740-757.
36. Lustig M. Balint groups: an Australasian perspective for psychiatrists. *Australasian Psychiatry*. 2016. Vol. 24(1). P. 30-33.
37. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1(3). P. 160-168.
38. Maddi S. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*. 2007. Vol. 19(1). P. 61-70.
39. McKenney A., Sullivan L. Balint groups—helping trainee psychiatrists make even better use of themselves. *Australasian Psychiatry*. 2016. Vol. 24(1). P. 84-87.
40. Mann E. K. Sensitivity training: Should we use it? *Training & Development Journal*. 1970. Vol. 24(3). P. 44-48.
41. McKenney A., Sullivan L. Balint groups—helping trainee psychiatrists make even better use of themselves. *Australasian Psychiatry*. 2016. Vol. 24(1). P. 84-87.
42. Odiorne G. S. The trouble with sensitivity training. *Training Directors Journal*. 1963. Vol. 17(10). P. 9-20.
43. O'Neill S., Foster K., Gilbert-Obrart A. The Balint group experience for medical students: a pilot project. *Psychoanalytic Psychotherapy*. 2016. Vol. 30(1). P. 96-108.
44. Peters J. J. Do encounter groups hurt people?. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. 1973. Vol. 10(1). P. 33-43.
45. Putman V. L., Paulus P. B. Brainstorming, brainstorming rules and decision making. *The Journal of creative behavior*. 2009. Vol. 43(1). P. 29-40.
46. Reinke W. M., Stormont M., Herman K. C., Newcomer L. Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*. 2014. Vol. 23(1). P. 150-167.

47. Reivich K. J., Seligman M. E., McBride S. Master resilience training in the US Army. *American psychologist*. 2011. Vol. 66(1). P. 25-34.
48. Richardson G. E. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*. 2002. Vol. 58(3). P. 307-321.
49. Roussis P., Wells A. Psychological factors predicting stress symptoms: Metacognition, thought control, and varieties of worry. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2008. Vol. 21(3). P. 213-225.
50. Salas nE., DiazGranados D., Klein C., Burke C. S., Stagl K. C., Goodwin G. F., Halpin S. M. Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human factors*. 2008. Vol. 50(6). P. 903-933.
51. Salas E., Nichols D. R., Driskell J. E. Testing three team training strategies in intact teams: A meta-analysis. *Small Group Research*. 2007. Vol. 38(4). P. 471-488.
52. Shapiro J. L., Diamond M. J. Increases in hypnotizability as a function of encounter group training: Some confirming evidence. *Journal of Abnormal Psychology*. 1972. Vol. 79(1). P. 112-123.
53. Schlenker B. R., Britt T. W., Pennington J., Murphy R., Doherty K. The triangle model of responsibility. *Psychological review*. 1994. Vol. 101(4). P. 632-652.
54. Showers B., Joyce B. The evolution of peer coaching. *Educational leadership*. 1996. Vol. 53. P. 12-16.
55. Stufflebeam D. L. The 21st century CIPP model. *Evaluation roots*. 2004. P. 245-266.
56. Stumpf S. A., Colarelli S. M., Hartman K. Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*. 1983. Vol. 22(2). P. 191-226.
57. Tannenbaum S. I., Yukl G. Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*. 1992. Vol. 43(1). P. 399-441.
58. Taylor P. J., Russ-Eft D. F., Chan D. W. A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*. 2005. Vol. 90(4). P. 692-709.
59. Taylor R. T., Zugelder B. S., Bowman P. Literacy coach effectiveness: the need for measurement. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2013. Vol. 2(1). P. 34-45.
60. Thompson S. C., Janigian A. S. Life schemes: A framework for understanding the search for meaning. *Journal of social and clinical psychology*. 1988. Vol. 7(2-3). P. 260-280.
61. Tuckman B. W. Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*. 1965. Vol. 63(6). P. 384-399.
62. Tuckman B. W., Jensen M. A. C. Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*. 1977. Vol. 2(4). P. 419-427.

63. Tuckman B. W., Jensen M. A. C. Stages of small-group development revisited. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*. 2010. Vol. 10. P. 43-48.
64. Van de Ridder J. M., McGaghie W. C., Stokking K. M., ten Cate O. T. Variables that affect the process and outcome of feedback, relevant for medical training: a meta-review. *Medical education*. 2015. Vol. 49(7). P. 658-673.
65. Van Roy K., Vanheule S., Inslegers R. Research on Balint groups: a literature review. *Patient education and counseling*. 2015. Vol. 98(6). P. 685-694.
66. Van Roy K., Marché-Paillé A., Geerardyn F., Vanheule S. Reading Balint group work through Lacan's theory of the four discourses. *Health*. 2017. Vol. 21(4). P. 441-458.
67. Waclawski J., Church A. H. The 4-3-2-1 coaching model. Paper presented at the meeting of the Academy of Management Conference, Chicago, IL. 1999.
68. Weigel R. G. The marathon encounter group--vision and reality: Exhuming the body for a last look. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2002. Vol. 54(3). P. 186-198.
69. Wheelan S. A., Davidson B., Tiliin F. Group development across time: Reality or illusion?. *Small group research*. 2003. Vol. 34(2). P. 223-245.
70. Wheelan S. A. Group size, group development, and group productivity. *Small group research*. 2009. Vol. 40(2). P. 247-262.



## ДОДАТКИ

### УНІВЕРСАЛЬНИЙ КАЛЕНДАР



- Грати в сніжки
  - Зліпити сніговика
  - Приготувати глінтвейн
  - Покататися на лижах, санчатах і ковзанах
  - Підготувати подарунки близьким та друзям
  - Спекти смачне печиво,
  - Приготувати олів'є,
  - Відсвяткувати Новий Рік і Різдво
- Почитати улюблену книжку, завернувшись у теплу ковдру
  - Пити чай з лимоном, медом і корицею
  - Слухати різдвяні мелодії
  - Гуляти засніженим парком
  - Скупатися в ополонці на Водохреща
  - Підготувати подарунки коханим на день Валентина
  - Фотографувати засніжене місто
  - Купити новий теплий шарф



- Зробити генеральне прибирання, викинуте із шафи зайві речі, помити вікна
  - Спостерігати як поступово прокидається природа після зимового сну
  - Гуляти весняним парком
  - Насолодитися першою грозою і весняною веселкою
  - Випити каву у вуличній кав'ярні
  - Пересадити кімнатні рослини
- Посадити город або невелику клумбу
  - Помалювати акварельними фарбами (або акриловими Малюнки за номерами)
  - Сходити з друзями на пікнік
  - Пограти з дітьми на свіжому повітрі
  - Підготуватися до Великодня, усією родиною розфарбувати яйця, спекти паски
  - Зробити весняну фотосесію



- Купатися у водоймах
  - На декілька днів відключити Інтернет і присвятити цей час спілкуванню з рідними та друзями
  - Подорожувати
  - Влаштувати літню фотосесію
  - Кататися на велосипеді
  - Їсти морозиво
  - Пити квас, приготувати домашній лимонад
  - Читати книжку на природі (в парку, біля річки)
- Робити фізичні вправи на свіжому повітрі
  - Бігати босоніж по росі
  - Милуватися вечірнім зоряним небом



- Зібрати гербарій
  - Приготувати шарлотку
  - Погуляти в осінньому парку
  - Знайти нове захоплення
  - Сходити на осінній пікнік, назбирати грибів
  - Сходити в театр на відкриття сезону
  - Спробувати молоде вино
  - Оновити осінньо-зимовий гардероб
  - Разом із дітьми прикрасити гарбуз
  - Кинути палити
- Висипатися
  - Купити нову парасольку
  - Купити теплий светр
  - Почати планувати новорічні свята



## 4 ставлення до життя

**Змінювати**



**Приймати таким як є**



**Дратуватися**



**Жалітися, плакати**



Люди з високим рівнем стресостійкості перетворюють неприємні ситуації в можливість навчитися чомусь новому, вони адаптуються до обставин, концентруючись на своїх прихованих можливостях. Якщо ви прив'язані до очікування конкретного результату, а виходить щось інше, ви відчуваєте розчарування. Зазвичай у вас є два варіанти дій: змиритися з тим, що вийшло, або шкодувати про те, що бажаний результат не досягнутий. У будь-якому випадку ви позбавляєте себе можливості жити сьогоднішнім і отримувати задоволення тут і тепер.

### ***1. Не надягайте «футболку жертви»***

У людей, які позитивно дивляться на світ і легше справляються з проблемами, є реалістичне усвідомлення, що те, що вони роблять, знаходиться в області їх контролю. Вони вважають себе активними учасниками процесу, а не беспорядними жертвами обставин, не демонструють вивчену беспорядність і вміють вчасно знімати «футболку жертви».

## ***2. Ставте амбітні цілі***

Відповідно до того принципу, що помірний рівень стресу допомагає переналаштувати мозок і забезпечує «щеплення» від більш серйозного стресу, ставте перед собою цілі, що вимагають від вас додаткових зусиль

## ***3. Ставтеся до проблем як до шансу змінити своє життя на краще***

Намагайтеся розцінювати зміни, нехай навіть погані (хоча це швидше за все так здається на перший погляд) як можливість діяти по-новому, а не як кризу, від якої потрібно захищатися.

## ***4. Не забувайте про соціальну підтримку***

Підтримка друзів і сім'ї набагато важливіша, ніж ви думаєте. Люди з високим рівнем стресостійкості активно використовують соціальну підтримку, що пом'якшує для них наслідки стресових ситуацій. При цьому вона повинна бути спрямована на турботу і заохочення, а не на те, щоб викликати в людині жалість до себе і залежність від оточуючих.

## ***5. Займайтеся тим, що вам подобається***

Стресостійкі люди сповнені енергії і інтересу до своєї роботи (як до професійної діяльності, так і до хоббі).

## ***6. Не давайте собі нудьгувати***

Помірний рівень стресу не дозволить вам нудьгувати від повсякденної рутини. Професор психології Чиказького університету Міхай Чіксентміхайі описав, як можна уникнути стану тривожності від надмірного навантаження і водночас не піддатися нудьзі. Пошук балансу між двома цими станами викликає у людини стан «поток», що приносить справжнє задоволення.

## ***7. Будьте допитливими***

Цікавість грає важливу роль в тому, наскільки ефективно працює мозок. Якщо ви розвинете в собі ненаситну цікавість, будь-яке середовище, в яке ви потрапляєте, стане для вас джерелом нових вражень і знань. Емоційно та інтелектуально багате середовище стимулює властивість нейропластичності головного мозку, тоді як відсутність цих характеристик призводить до деградації.

## ***8. Чітко окресліть свої психологічні кордони***

Психологічні кордону особистості - це те, завдяки чому людина відчуває себе окремою та автономною. Завдяки кордонам ми розуміємо, «де я, а де не я». Людям зі слабкими кордонами важко відмовити комусь, сказати «ні». Вони живуть заради збереження відносин, оскільки тільки будучи частиною чогось, відчувають свою повноцінність. Людині з жорсткими психологічними кордонами складно підпускати до себе близько інших через страх оцінки свого внутрішнього світу. Однак без повноцінного контакту з іншим неможливо отримати новий досвід. Така людина ригідна в своїх переконаннях, поведінці і роздумах, категорична у поглядах. З легкістю порушуючи кордони інших, вона не відчуває власних. Жорсткі і слабкі психологічні кордони створюються особистістю через страх самотності, страх гніву, осуду і почуття провини.

## Профілактика професійного вигорання тренерів в освітній галузі

- Посмішка, сміх, гумор;
- Спогади про приємні події, цікаві зустрічі та подорожі;
- Перегляд фотографій чи малюнків, де зображені близькі люди, гарні квіти чи пейзажі;
- Фізичні вправи (насамперед, ранкова гімнастика);
- Прослуховування звуків природи;
- Уявне «купання» у сонячних променях або у чистій воді;
- Прогулянки на свіжому повітрі;
- Спілкування з друзями.





## ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ



*Життєве кредо: «Viam supervadet vadens» (Тільки той досягає мети, хто іде).*

Завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент. Наукові інтереси: психологія ідентичності, у тому числі національна, військова та культурна, вплив електронних медіа на формування особистості. Автор понад 600 наукових публікацій (підручники, посібники, колективні монографії, статті, у тому числі дві, індексовані у наукометричній базі Scopus). За науковою редакцією В.Л. Зливкова видано вісім індивідуальних та колективних монографій, 11 посібників, у тому числі із грифом МОН України; підручник. Нагороджений Почесною грамотою

Президії Національної академії педагогічних наук України (2012 р.), медалями К. Ушинського (2014 р.), Г. Сковороди (2016 р.). Монографію «Педагогічна комунікація та ідентичність педагога» відзначено Дипломом 2-го ступеня у Конкурсі на кращу монографію НАПН України. Монографію «Психологічні технології ефективного функціонування» за редакцією С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова нагороджено Золотою медаллю за перемогу в конкурсі, який проводився в рамках XI Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти» (номінація «Компетентнісний підхід - основа змісту освіти»). Посібник «Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід» (В. Зливков, С. Ліпінська, С. Лукомська) нагороджено Золотою медаллю в номінації «Упровадження сучасних засобів навчання, проектів, програм і технологій для вдосконалення та підвищення ефективності освітнього процесу» Міжнародної спеціалізованої онлайн виставки «Освіта та кар'єра – 2020». Під його керівництвом 11 аспірантів захистили кандидатські дисертації. Захоплення: родина, садівництво, американський джаз початку 20-го століття, підводне плавання.



*Життєве кредо: «Dites à la mort, qu'est sans amour Que je veux bien laisser mon tour» (Скажи смерті, яка позбавлена любові, що я хочу пропустити свою чергу).*

Старший науковий співробітник, лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, онкопсихолог, кризовий психолог, волонтер. Наукові інтереси: ресурсний підхід у діагностиці та психологічній допомозі особистості у кризових життєвих ситуаціях та психолінгвістика. Авторка 7 колективних монографій, 6 посібників («Дорога змін», «Психодіагностика особистості у кризових ситуаціях» та ін.), понад 300 статей у наукових та

популярних виданнях (у тому числі 2, індексованих у наукометричній базі Scopus). Посібник «Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід» (В. Зливков, С. Ліпінська, С. Лукомська) нагороджено Золотою медаллю Міжнародної спеціалізованої онлайн виставки «Освіта та кар'єра – 2020». Під керівництвом С.О. Лукомської захищено одну кандидатську дисертацію. Толерантна, комунікабельна, легко адаптується до складних обставин, володіє англійською та французькою мовами. Захоплення: рукоділля, подорожі, французький шансон та український рок.

**ВАЛЕРІЙ ЗЛИВКОВ**



**СВІТЛАНА ЛУКОМСЬКА**

