Ключовим елементом сімейного оточення є «теплота», емоційний комфорт. Емоційно позитивні батьки турбуються про дітей, проявляють свою любов, потреби дитини ставлять на перше місце, заохочують дитину до активної життєвої позиції, емпатійно реагують на почуття дитини. Сім'я дає дитині-сироті психологічну захищеність. Діти виховуються у дитячих будинках сімейного типу в атмосфері любові і теплоти, якої їм так не вистачало в інституційних закладах чи деструктивних сім'ях, вчаться довіряти іншим, активніше взаємодіють з ровесниками, більш активні у пізнанні навколишньої дійсності, більш впевнені у собі. Отже, виховання дитини у середовищі, максимально наближеному до сімейного, буде позитивно впливати на розвиток особистості.

Для того щоб дослідити розвиток дитини нам потрібно вийти за межі індивідуального вивчення дитини чи діади мати-дитина; ми повинні вивчати екологічну систему загалом. У. Бронфенбреннер [2] вважає, що екологічна система дитини складається із трьох елементів: мікросистема, наприклад, сім'я і школа, в яку дитина безпосередньо включена; екосистема, наприклад, робота батьків, яка впливає на дитину опосередковано, через вплив на мікросистему; і макросистема, наприклад, етнічна субкультура або соціум чи культура, в яких знаходиться сім'я. У сімейній мікросистемі особливо важливими є характеристики батьківської взаємодії з дітьми, зокрема емоційний тон сім'ї, спосіб підтримки контролю і якість спілкування. Якщо в сім'ї існують чіткі і послідовні правила, стандарти і вимоги, то діти, що виховуються в такій сім'ї, характеризуються адекватною і високою самооцінкою, компетентністю за самим широким діапазоном ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Развитие ребенка. – СПб. : Питер, 2004. – 768 с.
2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2008. – 940 с.
3. Книга для батьків. Посібник до тренінгового курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» / за заг. ред. Т. Алєксєєнко. – К. : Науковий світ, 2006. – 496 с.
4. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу : [навч.-метод. комплекс / автори-упоряд. : Г. Лактіонова, Ж. Петрочко, А. Калініна та ін. ; за заг. ред. Г. Лактіонової, Ж. Петрочко]. – К. : Науковий світ, 2006. – 270 с.
5. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.

Ольга Сорока,
канд. пед. н., доцент,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
Лариса Банкул,
доцент,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ ВЗАЄМОДІЇ НА ПОЯВУ ДЕСТРУКТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті на основі аналізу існуючих у психолого-педагогічній літературі підходів щодо розуміння сутності «стилю педагогічної взаємодії», зроблено спробу дослідити ефективність впливу різних педагогічних стилів та особливостей спілкування вчителя початкових класів на появу та динаміку розвитку деструктивних психічних емоційних станів молодших школярів. У якості корекційного засобу запропоновано використовувати інтегративну арт-терапію.

Olha Soroka,
Larysa Bankul

THE EFFECT OF PEDAGOGICAL STYLE OF INTERACTION ON THE DEVELOPMENT OF TEENAGERS' DESTRUCTIVE EMOTIONAL CONDITIONS

The article deals with an attempt to explore the efficiency of influence of different pedagogical styles and peculiarities of primary school teacher's communication on the appearance and dynamic of development of the destructive psychical emotional states of younger pupils on the basis of analysis of psychoeducational literature approaches on the comprehension of the essence «style of pedagogical interaction». The usage of art-therapy as remedial means is proposed.

Вступ дитини до школи пов'язаний із значною кількістю нових та складних для неї ситуацій, до яких необхідно адаптуватися: нових видів формального та неформального спілкування, взаємин, навчальних навантажень тощо. Ті ситуації, люди, які зовсім не були значущими у дошкільному віці, для молодшого школяра починають набувати особливої вагомості. Таким чином, ситуаціями та об'єктами є безпосередньо сам процес навчання та його зміст, взаємини з ровесниками, але найбільш значущою особистістю стає

вчитель початкових класів, від якого дитина найбільше залежить на перших етапах навчання. У силу безумовного авторитету, вчитель є об'єктом наслідування для учнів молодшого шкільного віку. Окрім цього, він має вагомий вплив на дітей, на їхню поведінку, емоційно-чуттєву сферу, рівень досягнень у навчальній діяльності, інтереси й мотивацію. Такий вплив на дитину може бути здійснений завдяки певним установкам та особистісним принципам, а також усвідомленим вербальним та емоційним реакціям вчителя на конкретну дитину.

У психології існують різні методи та методики, спрямовані на дослідження впливу рис, якостей та особливостей учителя на дітей. Проте найбільш інтегральним та комплексним соціально-психологічним чинником, який має безпосередній вплив на особистість молодшого школяра, є стиль педагогічної взаємодії – інтегративна характеристика, що відображає стиль керівництва, стиль спілкування, стиль поведінки та когнітивний стиль вчителя [1].

Науковці по-різному визначають стилі педагогічної взаємодії. Так, А. Маркова виділяє авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічної діяльності [5]. В. Кан-Калик диференціював стилі за характером включеності педагога у процес спілкування:

- стиль захопленості педагога спільно з учнями творчою діяльністю, є вираженням відношення вчителя до своєї справи, професії;
- стиль дружнього відношення, яке служить загальним фоном та передумовою успішності взаємодії вчителя з класом;
- стиль спілкування – дистанція, яка є вираженням авторитарного стилю, який позитивно впливає на зовнішні показники дисципліни, організованість учнів, але може призвести до конформізму, фрустрації, неадекватності самооцінки, зниження рівня домагань;
- стиль спілкування – залякування та заграваання, що є свідченням професійної недосконалості педагога [4].

Нами було поставлено за мету дослідити ефективність впливу різних педагогічних стилів на появу та динаміку розвитку деструктивних емоційних станів молодших школярів (тривожності, невпевненості, сором'язливості, фрустрації тощо). У дослідженні взяли участь 8 учителів початкових класів ЗОШ № 7 І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов. Методика, яка стала діагностичним інструментарієм вищезазначеного показника, запропонована Н. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим і має назву «Діагностика стилів педагогічної взаємодії». У запропонованій методиці представлено 8 моделей [2].

Модель дикторська («Монблан»). Педагог як би відсторонений від учнів; ніякої особистісного взаємодії. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Наслідок: відсутність психологічного контакту, безініціативність і пасивність учнів.

Модель неконтактна («Китайська вежа») дуже близька за своїм змістом до першої. Різниця в тому, що між педагогом і учнем існує слабкий зворотній зв'язок. Відсутнє бажання до співпраці як з боку вчителя, так і з боку учнів. Інформаційний, а не діалоговий характер занять, мимовільне підкреслення педагогом свого статусу, поблажливе ставлення до учнів. Наслідок: слабка взаємодія з учнями, а з їхнього боку – байдуже ставлення до педагога.

Модель диференційованої уваги («Локатор») заснована на вибіркових відносинах з учнями. Педагоги орієнтовані не на весь склад аудиторії, а лише на частину, припустимо на «талановитих», «слабких», «лідерів» чи «аутсайдерів». Наслідок: порушується цілісність акту взаємодії в системі «педагог – колектив», вона замінюється фрагментарністю ситуативних контактів.

Модель гіпорефлексивна («Тетерів») полягає в тому, що педагог у спілкуванні ніби замкнутий у собі: його мова здебільшого монологічного характеру, він чує тільки самого себе і ніяк не реагує на учнів. Такий педагог проявляє «емоційну глухоту» до дітей. Наслідок: практично відсутня взаємодія між учителем та учнем. Сторони процесу спілкування існують ізольовано один від одного, навчально-виховна взаємодія відбувається формально.

Модель гіперрефлексивна («Гамлет») протилежна попередній. Педагог стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається учнями. Міжособистісні відносини відіграють для нього домінуюче значення. Він гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери в середовищі учнів, приймаючи їх на свій рахунок. Наслідок: загострена соціально-психологічна чутливість педагога, що призводить його до неадекватних реакцій на репліки й дії аудиторії.

Модель негнучкого реагування («Робот»). Взаємини педагога з учнями будуються за жорсткою програмою, де чітко витримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу й аргументація фактів. Учитель не враховує психологічний стан учнів, їх вікові й етнічні особливості. Наслідок: низький ефект соціальної взаємодії.

Модель авторитарна («Я – сам»). Навчальний процес цілком фокусується на педагогові, оскільки він – головна і єдина дійова особа. Від нього «виходять» питання і відповіді, судження й аргументи. Практично

відсутня творча взаємодія між учителем і аудиторією. Наслідок: виховується безініціативність, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності.

Модель активної взаємодії («Спілка»). Педагог постійно знаходиться в діалозі з учнями, заохочує ініціативу, легко «схоплює» зміни в психологічному кліматі колективу і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Виникаючі навчальні, організаційні та інші проблеми вирішуються спільними зусиллями. Така модель найбільш продуктивна.

Результати методики представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Діагностика стилів педагогічної взаємодії
(за методикою Н. Фетискіна, В. Козлова, Г. Мануйлова)

Модель	Абс.	%
Диктаторська «Монблан»	-	-
Неконтактна «Китайська вежа»	1	12,5
Диференційована увага «Локатор»	2	25
Гіпорефлексивна «Тетерів»	-	-
Гіперрефлексивна «Гамлет»	-	-
Негнучкого реагування «Робот»	2	25
Авторитарна «Я сам (а)»	2	25
Активної взаємодії «Спілка»	1	12,5
Загалом	8	100

Результати методики свідчать про те, що, на жаль, стиль «активна взаємодія» притаманний лише одному вчителеві. Він зорієнтований на розвиток учнів, використовує ефективні методи заохочення та підтримки у спілкуванні та навчанні. «Негнучке реагування» обрали два вчителі (25%), що говорить про незадовільну співпрацю з молодшими школярами. Авторитарну модель «Я сам (а)» обрали також два вчителі (25%), що може свідчити про орієнтацію педагогів більше на результат навчання, ніж на розвиток учнів. Для вчителів цього стилю властиві прояви авторитарного контролю за навчальною діяльністю учнів та використання способів негативного підкріплення діяльності.

Залежно від особливостей педагогічного стилю вчителів в учнів виявлений низький рівень прояву деструктивних емоційних станів. Так, у молодших школярів, навчально-виховним процесом яких керують учителі з моделями «Робот», «Я сама», проявляється чітко виражена небажана динаміка розвитку деструктивних психічних станів та зростання інтенсивності їх прояву. Неефективний педагогічний стиль вчителя призводить до кількісних змін у всіх видах негативних емоційних станів, які характерні для учнів молодшого шкільного віку. При такому стилі найбільше зростає кількість дітей з депресивними станами, що характеризується тенденцією до переважно стійкого зниження настрою та позитивних емоційних переживань.

Зазначене свідчить про те, що внаслідок орієнтації вчителя на результат навчальної діяльності, на її зовнішні нормативні вимоги та на контроль, а також за умови неврахування індивідуальних можливостей дитини, у багатьох учнів початкових класів проявляються пасивно-захисні реакції, відбувається зниження мотивації навчання, пізнавальної активності, пасування перед труднощами. Все це стає першопричиною зростання кількості молодших школярів з проявами депресивних станів у тих класах, учителі яких дотримуються неефективного педагогічного стилю. Варто наголосити, що авторитарно-контролююча спрямованість таких учителів та збільшення у зв'язку з цим рівня хвилювання, а також психічного напруження дітей, призводить до більшого нервово-психічного виснаження, що в кінцевому випадку може стати причиною появи депресії.

Одним із шляхів корекційної роботи з молодшими школярами, у яких проявляються деструктивні емоційні стани, є терапія мистецтвом – інтегративна арт-терапія. Ми вважаємо, що інтегративна арт-терапія поєднує у собі сукупність елементів образотворчої, музичної, ігрової, казкотерапії та інших видів терапії творчістю. В. Кандинський стверджував, що кожен вид мистецтва порівнює свої елементи з елементами іншого: «При порівнянні засобів різних видів мистецтв … одне мистецтво повинне вчитися у іншого тому, як користуватися своїми засобами. Живопис майже цілком залежить від форм, запозичених у природи». Його сьогоднішнє завдання, за В. Кандинським, полягає в дослідженні і пізнанні своїх власних сил і засобів – що вже давно робить музика [3, с. 40].

Корекційні арт-терапевтичні заняття проводилися з молодшими школярами 4–А класу на базі Тернопільської ЗОШ І–ІІІ ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов протягом 2-х місяців (січень-лютий 2014 року). Заняття проводилися 2 рази на тиждень, причому інколи вони були включені у навчально-виховний процес. Так, ми пропонували дітям прослуховувати спеціально підібрані музичні композиції на

уроках читання при описі картин природи, на уроках образотворчого мистецтва та уроках «Я у світі». На уроках природознавства важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи відіграють спостереження за довкіллям, творчі завдання, що супроводжуються прослуховуванням музичних композицій. Такі форми проведення занять позитивно впливають на емоційну сферу школярів, сприяють розвитку уяви, фантазії, мислення, уваги.

Протягом двох місяців ми залучали дітей до прослуховування спеціально підібраної музики. На кожному окремому занятті ми поєднували музикотерапію з іншими формами психотерапевтичного впливу, зокрема з ігровою терапією, лялькотерапією, природотерапією, арт-терапією, де музика кожен раз і у кожному поєднанні з іншими засобами й формами психотерапевтичного впливу виконувала іншу функцію. У грі – сприяла розвитку комунікативності. При спостереженнях над природними об'єктами, що підлягатимуть майбутньому опису, – релаксаційну функцію. Музика може бути прекрасним фоном і для перебігу зовнішніх мовленнєвих процесів (читання віршів, розповідання, розмірковування, описування). Окрім цього, ми використовували музичні композиції при вигадуванні молодшими школярами казок.

Варто зазначити, що після проведення арт-терапевтичних корекційних занять прояви деструктивних емоційних станів стали менш вираженими. Отже, впровадження інтегративної арт-терапії у практику початкової школи уможливлює тотальний вплив на особистість дитини на трьох рівнях: фізіологічному, психічному, сакральному; сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, розширенню та корекції емоційної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Диагностика стилей педагогического общения / Н. Фетискин, В. Козлов, Г. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.
3. Кандинский В. О духовном искусстве / В. Кандинский. – М. : Архимед, 1992. – 110 с.
4. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении / В. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 189 с.
5. Маркова А. Психология труда учителя : [кн. для учителя] / А. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

Марина Тіхонова,
канд. психол. н., доцент,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ

Заявлено, що підлітковий вік є «віком ризику» по відношенню до насильства; показано необхідність психологічної підтримки підлітків, які мають травматичний досвід; представлено комплекс діагностичного інструментарію щодо виявлення підлітків, які зазнали насилля та психологічні методи дослідження особистості; розглянуто методи психологічної підтримки та її етапи роботи з підлітками.

Maryna Tikhonova

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS WHO EXPERIENCED VIOLENCE

The article claims that juvenile age is a' risk factor' in terms of violence, it proves the necessity of psychological support to teenagers having trauma experience. It presents a set of diagnostic instruments for identification of teenagers who experienced violence and psychological methods of research of personality. It examines the methods of rendering psyhological support and stages of work with teenagers.

В настоящее время среди множества проблем, находящихся на стыке медицинских, психологических, педагогических дисциплин, проблема насилия является одной из наиболее актуальных. С одной стороны, это связано с экономическими, социальными, политическими изменениями и кризисами, происходящими в обществе, а с другой – с неоднозначностью трактовки сущности феномена насилия, с трудностями выявления причин, признаков и последствий влияния насилия на развитие личности.

В традиционном понимании насилие представляет собой физическое или сексуальное злоупотребление, однако психологическое давление на личность, ущемление ее прав и интересов, ограничение потребностей и возможностей также рассматриваются как акты насилия [2, с. 38]. Большинство психологов Ф. Е. Василюк [3, с. 123], Н. В. Вострокнутов [4, с. 8], А. И. Захаров [6, с. 144], И. С. Кон [8, с. 60], Р. Д. Лэнг [10, с. 250] едины во мнении, что наиболее тяжелыми являются последствия насилия, перенесенного в детском возрасте, именно дети и оказываются его жертвами. Это во многом объясняется возрастающим уровнем агрессии в обществе, нагнетаемой реалиями современной жизни, средствами массовой информации, снижением духовной культуры населения и уязвимостью ребенка в связи с несовершенством медицинской и психолого-педагогической помощи и защиты в кризисных ситуациях.