

1. Асоціальна стадія (0-6 тиж.). У немовлят спостерігається одна реакція. Як правило, домінує протест.

2. Стадія недиференційованих прихильностей (6 тиж. – 7 міс.). Немовлята задовольняються присутністю будь-якого дорослого. Заспокоюються, коли їх беруть на руки.

3. Стадія специфічних прихильностей (7–9 міс.). У цей період розлука з матір'ю викликає занепокоєння та протест. З'являється страх перед незнайомими людьми, що свідчить про формування первинної прихильності. Первинний об'єкт прихильності є для дитини відправною точкою дослідницької діяльності.

4. Стадія множинних прихильностей. Через кілька тижнів після виникнення первинної прихильності, зазвичай до матері, виникає подібне ставлення до інших близьких людей. Надалі вибудовується ієрархія об'єктів прихильності, різні об'єкти використовуються для різних цілей. Так, більшість дітей, коли вони стривожені, горнуть до матері, а гратися прагнуть із татами.

Множинна прихильність, в свою чергу має чотири моделі [6]:

- Монотопна. Існує єдиний об'єкт прихильності, як правило, мати, і вся подальша соціалізація пов'язана з нею.

- Ієрархічна модель припускає домінування матері, але важливими є й інші об'єкти.

- Незалежна модель – наявність декількох рівноцінних об'єктів прихильності.

- Інтегрована модель передбачає повну незалежність від об'єктів прихильності.

Саме тому якість сімейних взаємин, що мали місце в період дитинства, має вирішальне значення для розвитку особистості дитини.

**Висновки.** Теорія прихильності провідне лише в розвитку дитини відводить відносинам між дитиною та батьками, їх взаємозв'язкам, що визначають все подальше життя дитини. Стверджується, що наявність прихильності є необхідною умовою розвитку базисної довіри до себе і до людей, формування дослідницької поведінки і пізнавального розвитку дитини. Якість первинної впливає на формування системи психологічних захистів. Потужний понятійний потенціал, теорії прихильності сприяє поглибленню розуміння глибинних шарів формування психіки.

#### Література:

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби – М. , 2006. – 165 с.
2. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
3. Бардышевская М. К. Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей // Дефектология / М. К. Бардышевская – 2006. – №1. – С. 6–20.
4. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. / Д. В. Винникотт. – Екатеринбург, 2004. – 400 с.
5. Кернберг О. Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях / О. Ф. Кернберг – М. : Независимая фирма Класс, 1998. – 368 с.
6. Смирнова Е. О. Развитие теории привязанности [по материалам работ П. Криттенден] // Вопросы психологии / Е. О. Смирнова, Р Радева. – 1999. – № 1. – С. 105–117.
7. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. / А.Фрейд. – СПб. , 1997. – 387 с.
8. Ainsworth, M. IX: The Effects of Maternal Deprivation. In: Deprivation of Maternal Care WHO, Geneve, 1962.
9. Brazelton, T. : Early mother-infant reciprocity. In : Parent-infant interaction. Ciba Foundation Symposium 33 (new series). Elsevier, Amsterdam, 1975. – P. 137 – 149.

**Резюме:** В статье приводится теоретический анализ глубоко ориентированных исследований посвященных проблеме детско-родительских отношений. Раскрыты основные положения и исследования в рамках теории привязанности.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, привязанность, рабочая модель, надежная база, идентификация.

**Резюме:** У статті наводиться теоретичний аналіз глибино орієнтованих досліджень присвячених проблеми дитячо-батьківських відносин. Розкриті основні положення і дослідження в рамках теорії прихильності.

**Ключові слова:** дитячо-батьківські стосунки, прихильність, робоча модель, надійна база, ідентифікація.

© 2013

А. П. Кіян (м. Слов'янськ)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З ПІДЛІТКАМИ

**Постановка проблеми.** У вітчизняній психології в даний час досить активно обговорюється проблема труднощів у спілкуванні. Традиційно вона розглядається у зв'язку з питаннями оптимального спілкування. Ускладнене спілкування визначається, як правило, на основі співвіднесення наявного спілкування з його оптимальною моделлю. Уявлення про оптимальну модель спілкування (неускладненого спілкування)

відображають позицію авторів щодо того, що таке спілкування, яка його структура, функції, цілі та пов'язані з ними процеси, властивості і стани особистості. Більшість моделей нагадують перелік вимог до якостей особистості суб'єкта спілкування, до його умінь і навичок. Невідповідність заданим параметрам оптимального спілкування розглядається як показник ускладненого спілкування. Особливо поширений такий підхід у прикладних галузях психології, наприклад в психології педагогічного спілкування або управлінської взаємодії. Саме в цих областях прикладної психології найчастіше обговорюються питання про ефективність вчителя, керівника, управлінця як суб'єктів спілкування.

У навчальній діяльності труднощі взаємодії між учнями всередині класу або групи досліджуються досить інтенсивно з метою визначення факторів, що впливають на труднощі, причини їх виникнення, значення ускладнень в діяльності (Н.В. Кузьміна, В.А. Кан-Калик, І. А. Зимня, А.К. Маркова)

На думку Зимньої І.А. труднощі в спілкуванні – це суб'єктивно пережитий людиною стан «збою» в реалізації прогнозованого спілкування, наслідок неприйняття партнера спілкування, його дії, незрозуміння тексту повідомлення, зміни комунікативної ситуації, власного психологічного стану. [7, с 243]

Труднощі в педагогічному спілкуванні (особливо у вчителів початківців) були названі В. А. Кан-Каліком психологічними бар'єрами, які, перешкоджаючи нормальному спілкуванню, впливають на всю педагогічну та навчальну діяльність усіх його суб'єктів. Психологічні бар'єри не завжди усвідомлюються самим учителем, відповідно він не відчуває необхідності в аналізі комунікативної ситуації та корекції причини, що викликає труднощі спілкування з класом.

В. А. Кан-Калік виділив три групи найбільш типових бар'єрів педагогічного спілкування:

- боязнь класу та педагогічної помилки;
- установка, яка формується в результаті минулого негативного досвіду роботи взагалі та роботи з даним класом зокрема; розбіжність власних установок вчителя на роботу в класі і установок учнів;
- неадекватність власної діяльності що складається на уроці. Це може відбуватися в силу або механічного копіювання стилю (манера) спілкування референтної для вчителя людини, або в силу обмеження спілкування тільки інформаційною стороною.[9, с. 34-35]

А. К. Маркова вважає, що труднощі виявляються у формі зупинки, перерви діяльності, самого спілкування, неможливості її продовження. Згідно автору труднощі мають декілька функцій: позитивна функція ускладнення і негативна.

Позитивна функція має два значення: 1) індикаторне – залучення уваги слухача-партнера, 2) стимулююче, мобілізуюче – активація діяльності при аналізі та подоланні труднощів, надбання досвіду;

Також автор фіксує і негативну функцію ускладнення, яка має два значення: 1) стримуюче в разі відсутності умов для подолання труднощів, або наявності незадоволеності собою, наприклад, заниженої самооцінки, 2) деструктивне, руйнівне – труднощі призводять до зупинки, розпаду діяльності, уникнення спілкування. [13, с. 84].

З нашої точки зору, до ускладненого спілкування слід відноситися як до глобального, інтегрального феномену. В.Н. Куніцина підкреслює, що феномен ускладненого спілкування – це перш за все явище, представлене у свідомості і переживанні партнерів. З її точки зору, «об'єктивні» труднощі – це ті, які виявляються в умовах безпосереднього спілкування, знижують його успішність і позбавляють почуття задоволеності від спілкування. [8, с. 86]

У вітчизняній психології склалася традиція приділяти особливу увагу суб'єктивним чинникам, причин виникнення труднощів у спілкуванні, опису тих станів, які є результатом не налагодженого спілкування або супроводжують тертя або збої в комунікації. На перше місце стають стани напруженості, незадоволеності, тривоги, емоційного неблагополуччя, дискомфорту і т.д.

Про суб'єктивну природу психологічних труднощів спілкування писали О. О. Бодальов і Г. О. Ковальов, підкреслюючи, що наслідком цих «суб'єктивних труднощів» є об'єктивна картина порушень – не досягнення мети, незадоволення мотиву, неотримання бажаного результату.

Ряд авторів, таких як Є. В. Цуканова, В. Н. Куніцина, О. О. Бодальов, Г. О. Ковальов, В. А. Лобунського, П. А. Аржакаєва при вивченні ускладненого спілкування спираються на ідеї Д. Б. Паригіна про наявність психологічного бар'єру, який розуміється як стійка установка, психологічний настрій особистості, процеси, властивості, стани людини, «які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності». Таке трактування психологічного бар'єру вказує на внутрішнє джерело труднощів спілкування – стійкі особистісні утворення, які за певних обставин можуть призводити до збоїв у спілкуванні. Д.Б Паригін вважає, що «витоки психологічних бар'єрів закладені в самому факті існування спільності та приналежності до неї індивіда» [16, 7]

Серед чинників, що вказують на характер відносин, що складаються між людьми (відносини розглядаються як певний результат спілкування), багатьма авторами виділяється характер самооцінки та взаємної оцінки, ступінь саморозкриття, особливості мотиваційно-потребової сфери партнерів по спілкуванню.

У дослідженні Т. А. Шкурко виявлений зв'язок динамічної сторони системи відносин особистості з такими соціально-психологічними та особистісними характеристиками, як товариськість, чутливість, прагнення до інших

людей, імпульсивність, розвинений інтелект, експериментування в соціальному житті, потреба у встановленні близьких відносин і контролі себе і інших, великий обсяг і диференційованість інтерпретацій поведінки. Партнери з подібними особистісними особливостями швидше змінюють свої відносини до іншого і самого себе, вони легше переходять від усвідомлення того, що їм заважає спілкуватися, до зміни своїх відносин на поведінковому рівні, отже, вони швидше позбуваються тертя в спілкуванні [21, 22].

М. Ю. Перепелиціна пов'язує соціальну компетентність людини з розвитком у неї рефлексії, конгруентності, уникнення маніпулювання собою та іншими. В якості факторів базисних для оцінки ефективності спілкування в цілому і професійної успішності фахівця, що працює з людьми [18, 19].

М. В. Молоканов виділяє інтерес до іншого і домінантність, яка розглядається як міра відповідальності за власний вибір цілей взаємодії з клієнтом і способів їх досягнення. Такі інтегральні характеристики особистості, як товариськість, агресивність, рівень самооцінки, тривожність, спрямованість, впливають на ефективність спілкування [14, с 51-60].

В цілому ряді робіт представлені спроби виявити вплив спрямованості особистості на виникнення ускладненого і не ускладненого спілкування. У різних концепціях спрямованість особистості визначається по різному: то як «динамічна тенденція» (С. Л. Рубінштейн), то як «смыслоутворюющий мотив» (А. Н. Леонтьев), то як «домінуюче відношення» (В. Н. Мясіщев), то як «основна життєва активність» (Б. Г. Ананьєв).

За даними Т. І. Пошукової егоїстична спрямованість у пізнавальному плані призводить до нездатності людини змінити пізнавальну перспективу, поглянути «іншими очима» на предмети і явища; в емоційному плані виражається в спрямованості до своїх почуттів і нечутливості до переживань інших; в поведінковому плані проявляється в неузгодженості з діями партнера [17, с. 179].

Аналіз літератури дозволяє виділити ряд якостей особистості комунікативного характеру, від наявності або відсутності яких у вчителя багато в чому залежить, як складуться його стосунки з учнями. Перш за все слід зазначити спрямованість особистості на іншу людину, тобто таку спрямованість, «при якій інші люди стояли б не на периферії, а неодмінно в центрі складається у неї (людини) системи цінностей. Що в цій системі буде на передньому плані – гіпертрофоване «Я» або «ти», – це виявляється зовсім не байдуже для прояву .... вміння глибоко проникати в іншу особистість і правильно будувати з нею стосунки» [1, с 55-64]

Оптимальне спілкування вчителя та учнів характеризується взаємним прийняттям вчителя і учня. Неприйняття дитиною дорослого говорить про неадекватність психічним особливостям дитини способів спілкування дорослого, про раціональність дій дорослого і дитини. Учитель повинен знати і розуміти ставлення до себе кожного свого учня, тобто зворотній зв'язок у процесі педагогічного спілкування повинен бути добре налагодженим і правильно прийняте учителем. В цьому випадку при опорі на адекватну самооцінку вчитель зможе коригувати свою поведінку відповідно до інформації, що надходить від учнів.

Розвиток самооцінки особистості в процесі самопізнання, а також самоприйняття в ході переживання особистістю своїх цінностей залежить від наявності у вчителя прагнення до самоактуалізації, «до якомога більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей» [11, с 311].

Від комунікативних особливостей особистості вчителя залежать способи поведінки, які він обирає в процесі педагогічного спілкування. Важливо, щоб способи спілкування вчителя були адекватні особистісним особливостям учнів, обставинам спілкування. С.В. Кондратьєвою було встановлено, що адекватність педагогічного впливу підвищується з підвищенням рівня розуміння вчителем особливостей особистості учнів [10, с 117].

Довіру до іншого можна розглядати як окремий випадок взаємодії людини зі світом. У соціально-психологічному контексті дане явище розглядалось або в контексті проблем спілкування (насамперед довірчого), або в контексті проблем міжособистісної і міжгрупової взаємодії в зв'язку з вивченням таких феноменів, як дружба, авторитетність, сугестивність, згуртованість в групі, між групова взаємодія та деяких інших. У вивченні цих та інших явищ довіра виступала в якості обов'язкової фонові умови існування названих феноменів.

Соціально-психологічному аналізу піддавалося спілкування, яке визначається через акт довіри – «людина довіряє інформацію» [15, с 16].

Таким чином, ускладнене спілкування розглядається в декількох площинах:

- як соціально-психологічний феномен, що проявляється тільки в ситуації взаємодії, соціального спілкування;
- як явище об'єктивне, представлене в невідповідності цілі й результату, обраної моделі спілкування і процесу, що протікає реально;
- як явище суб'єктивне, що заявляє про себе в різного роду переживаннях людини, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний, емоційний дисонанси, внутрішньо особистісні конфлікти.

Підлітковий вік характеризується появою нового рівня самосвідомості, умовно названого психологами почуттям дорослості. Виражається воно в прагненні бути і вважатися дорослим. Протест і непокоря – засоби, за допомогою яких підліток хоче домогтися рівного становища по відношенню до дорослих. Старі засоби взаємодії

підростаючої людини з дорослими все більше витісняються новими, але в той же час вони співіснують, і це створює значні труднощі і для дорослих, і для підлітка.

Таким чином, благополучне вирішення проблемних ситуацій неможливе без появи у вчителя психологічної готовності перейти до нового типу відносин із дітьми, що дорослішають. Завдання виховання вимагають, щоб ініціатором побудови нового типу відносин був дорослий. Якщо ж у цій ролі починає виступати сам підліток, а виховні впливи дорослих зводяться до того, щоб протистояти його вимогам, конфлікти неминучі. [6, с. 25-39]

Психологічні дослідження показують, що на порозі підліткового віку дитина відчуває чимало труднощів суб'єктивного порядку і перехід на новий рівень усвідомлення і оцінки себе дається йому дуже нелегко. Підліток дуже чекає від дорослого, і насамперед від вчителя, емоційної підтримки і загальної позитивної оцінки його особистості. І тільки за таких умов він може прийняти критику на свою адресу. [12, с. 168 – 182].

Підлітки, які відчувають психологічний дискомфорт в колективі, особливо чутливі до позиції, яку займає по відношенню до них вчитель. Тому стикаючись з конфліктною поведінкою підлітків на уроці, вчителю важливо бачити за цим не стільки негативні якості учнів, скільки прояв незадоволеності дитини у взаєминах з вчителем, що складаються в навчальному процесі. Для запобігання конфлікту, а також якщо він все-таки стався, для використання його в конструктивних цілях необхідно встановити його справжні причини, зрозуміти його будову і сенс. Об'єктивний аналіз конфліктної ситуації дозволяє виокремити її основну структуру, складовими частинами якої є учасники конфлікту (опоненти) і об'єкт конфлікту [3, 24].

Розглядаючи причини конфліктів між педагогами та учнями. Негребецький Ю.А. зазначає, що «типovими причинами конфліктів між вчителями та учнями є ігнорування (не володіння) педагогами стилю співробітництва у взаєминах зі школярами. Стилі уникнення і пристосування, які використовуються окремими педагогами, призводять тільки до ескалації конфліктів, а не до його вирішення.

Більшість педагогів схильні бачити причину конфліктів в поведінці самих учнів і не допускають визнання власних помилок, неправоти, некомпетентності. Вони надають перевагу силовому методу вирішення (уникнення) конфліктів. Більшість педагогів не вважають конфлікти з учнями психолого-педагогічною проблемою і не помічають їх, якщо в конфлікті самі є переможцями. Основну проблему деструкції педагогічного спілкування ми вбачаємо у відсутності суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителями та дітьми. » [1, с. 289].

Вивчаючи особливості проблемного спілкування дітей підліткового віку Каткова Т. А аналізує причини ускладненого спілкування. Автор на основі експериментального дослідження робить висновок, що часто причинами труднощів можуть виступати індивідуально-психологічні особливості спілкування, що включають інтелектуальні, вольові, особистісні властивості [2, с. 175.].

Вивчаючи морально – духовні аспекти професійної діяльності педагога в процесі вирішення складних виховних ситуацій Булах І.С. вказує на розвиненість емпатійного розуміння, визнання, та прийняття вихованця педагогом. Емпатійне розуміння означає, що педагог актуалізуватиме свободу підлітка, вірячи в його потенціал. Визнання, також має високий сенс у міжособистісних взаєминах дорослих і підлітків. Адже для вчителя нелегкою виявляється виховна ситуація, в якій важливо повірити в особистісні потенціали підлітка, котрий постійно порушує дисципліну, «зриває» уроки чи принижує гідність однолітків [5, с. 275-279].

Нарівні із зазначеним вище, на думку Беха І.Д. професійною цінністю педагога треба вважати також позицію «прийняття» вихованця. У міжособистісних взаєминах прийняття з боку педагога характеризується прозорістю його істинних почуттів, щирістю, позитивним ставленням до вихованця як окремої, неповторної індивідуальності, досить тонкою здатністю бачити внутрішній світ вихованця таким, яким він сам його бачить [4, с. 45-46].

На думку Чернобровкіна В.М. спілкування педагога з учнями, як і його активність в цілому, може розгортатись на рівні поведінкової та діяльній активності. Характеристики активності педагога, що розглядаються автором як ознаки різних рівнів процесу прийняття педагогічних рішень, у сучасній літературі аналізуються як важливі властивості спілкування вчителя з учнями. Деякі з них вважаються ознаками стилів спілкування [19, с.161].

Аналіз різних стилів педагогічного спілкування, дозволив С. Шейну виділити дві лінії розвитку комунікативних педагогічних стилів – монологізовану і діалогізовану. Так, монологізовані комунікативні стилі засновані на статусному домінуванні вчителя над учнями. Діалогізовані стилі педагогічного спілкування пов'язані з особистісною рівністю. [20, с. 44 – 52.]

Таким чином нами були розглянуті фактори, що впливають на труднощі спілкування у навчальній діяльності, та причини їх виникнення. Була здійснена спроба охарактеризувати оптимальне спілкування вчителя з учнями. Також, розглянуті особливості розвитку у підлітковому віці та труднощі спілкування які можливі у цей бурхливий період.

## Література:

1. Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина 1. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2008 р. – 482 с. Каткова Т. А. Особенности проблемного общения детей подросткового возраста. с. 175
2. Бодалев А.А. О качествах личности, нужных для успешного общения//Личность и общение. М., 1983 272 с.
3. Белозерова Л.И. Психологическая изоляция подростков в коллективе класса: причины, пути коррекции и предупреждения: автореф. дис. . канд. психол. наук / Л.И. Белозерова. Л., 1983. — 24 с
4. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис. ...докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. с. 45 -46
5. Булах І.С. Морально – духовні аспекти професійної діяльності педагога в процесі вирішення складних виховних ситуацій./ Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи// Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції у м. Донецьку, 5-6 листопада 2008року: російською та українською мовами. – У 3-х томах. – Том 3. – Донецьк, 2008. –с. 275-279
6. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. – Вопросы психологии, 1972, №2, с. 25-39.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. Ростов на Дону: Издательство Феникс, 2002. – 243 с.
8. Куницына В.Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики / Под ред. А.А. Крылова. – Спб., 1995 с-86
9. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.; Просвещение, 1987. 190 с
10. Кондратьева М.В. Психолого-педагогические аспекты понимания людьми друг друга//Психология межличностного познания. М., 1981.224 с с 117
11. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М., 1985. с 311
12. Лозоцева Н.В. Вместе с друзьями//: В часы досуга. (Серия «Б-ка для родителей») М., 1982, с. 168 – 182
13. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
14. Молоканов М.В. Двумерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия // Вопросы психологии. – 1995. – № 5 с 51-60
15. Основы социально психологической теории/ Под ред., А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. М., Воронеж. 1995. – 412 с
16. Парыгин Б.Д. Социально-психологический барьер и его функции // Философия и социальная психология / Под ред. Б.Д. Парыгина. – Л., 1974. – Вып. 8 с. 7-9
17. Пошукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции. — Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. — 397 с.
18. Перепелицина М.Ю. Динамика личностных изменений в процессе социально-ориентированного обучения студентов в вузе. Автореферат дисс. канд. психол. Наук. – Ростов н/Д., 1997. – 19 с
19. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 415 с
20. Шейн С.А. диалог как основа педагогического общения // Вопр. психол. – 1991. – №1. – С. 44 – 52
21. Шкурко Т.А. Динамика отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга / Т.А. Шкурко: Автореф. дис. канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1997. – 22 с.

**Резюме.** Стаття присвячена вивченню питань, що стосуються труднощів спілкування у навчальній діяльності, та вивчаються можливі причини їх виникнення. Також, розглянуті особливості розвитку у підлітковому віці та труднощі спілкування які можливі у цей бурхливий період.

**Ключові слова:** труднощі в спілкуванні, психологічні бар'єри спілкування, причин виникнення труднощів у спілкуванні, комунікативні особливості особистості вчителя, ситуації взаємодії, проблемні ситуації соціальне спілкування,

**Резюме.** Статья посвящена изучению вопросов, касающихся трудностей общения в учебной деятельности, и изучаются возможные причины их возникновения. Также, рассмотрены особенности развития в подростковом возрасте и трудности общения, которые возможны в этот бурный период.

**Ключевые слова:** трудности общения, психологические барьеры общения, причины возникновения трудностей в общении, коммуникативные особенности личности учителя, ситуации взаимодействия, проблемные ситуации, социальное общение.