

младшими школьниками. Осуществлен анализ особенностей организации различных видов педагогической практики и показана их роль в развитии творческой активности и самостоятельности студентов, формированию их как социально активных личностей с инновационным потенциалом.

Ключевые слова: практика, педагогическая практика студентов, виды педагогической практики будущих учителей начальных классов, инновационная воспитательная деятельность учителя, готовность к инновационной воспитательной деятельности, организация педагогической практики.

Summary. In the article is theoretically based the essence of pedagogical practice of future teachers of elementary school in the process of forming their readiness for innovative educational activity with junior pupils. It is realized the analysis of features of different types organization of pedagogical practice and demonstrated their role in development of creative activity and independence of students, their forming as socially active personalities with innovative potential.

Key words: practice, pedagogical practice of students, types of pedagogical practice of future teachers of elementary school, innovative educational activity of teacher, readiness to innovative educational activity, organization of pedagogical practice.

УДК [159.923: 613.86]-053.6

М.М. КИДАЛОВА

ФАСИЛІТАТИВНИЙ СУПРОВІД ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті актуалізовано проблему супроводу долаття емоційних бар'єрів у підлітковому віці в контексті директивних і гуманістичних перспектив. Необхідність застосування фасилітації як гуманістичного підходу в роботі з емоційними бар'єрами підлітків з урахуванням їх специфіки обґрунтовується через створення комплексу сприятливих умов для соціалізованого переживання умовно негативних явищ на кшталт емоційних бар'єрів.

Ключові слова: емоційний бар'єр, психологічний бар'єр, психологічний захист, психоімунна система, психологічне здоров'я, перехідний період розвитку, умови невизначеності, особистісні зміни, емоційний інтелект, емоційна зрілість, директивний супровід, фасилітація емоційного розвитку.

Постановка проблеми. Прогресування в підлітковому віці емоційних бар'єрів як переживання напружених психічних станів перехідного періоду розвитку складно вирішувана проблема шкільного й сімейного виховання. Аналіз експертних оцінок педагогів, психологів, батьків показав, що до 7-8 класу діапазон емоційних проблем різко розширюється [9]. На їх думку, підлітки – «учораšní діти» стають некерованими й непередбачуваними у своїй поведінці. Ці явища переважно аргументуються природними особливостями підліткового віку, з якими неможливе щось зробити.

Водночас у рамках традиційного освітнього й сімейного середовища такі емоційні проблеми як емоційні бар'єри (наприклад, агресивність) намагаються усунути, посиляючись на їх негативний характер. Висока вираженість і стійкість емоційних бар'єрів (ЕБ) підлітків не тільки ускладнює і блокує спілкування з однолітками і іншими категоріями, гальмуючи процеси соціалізації [3; 5], але і в окремих випадках сприяє дисгармонійним тенденціям психічного розвитку, порушенню психологічного здоров'я [2; 6; 7; 21; 23]. Спостерігається неконструктивність, ригідність і стереотипність способів взаємодії підлітка із зовнішнім і внутрішнім середовищами [16; 17].

Сьогодні соціальними інститутами недооцінюється значимість природного переживання й самостійного подолання ЕБ підлітками. Виникає питання правомірності й адекватності застосування чинних підходів до рішення таких проблем підліткового віку щодо ситуації розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Раніше, на вибірці з 98 респондентів у віці 13-14 років, нами було виявлено [9], що прогресування ЕБ – це закономірне і поширене явище підліткового віку (61,2% респондентів демонструють високий і дуже високий рівень емоційних перешкод у міжособистісному спілкуванні та взаємодії). Емоції в цьому віці явно ускладнюють, блокують і дезорганізуюватимуть спілкування, заважають встановлювати контакти з оточуючими. Зокрема, підліткам характерні такі власне ЕБ, які, за В. Бойка (автора методики «Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні») безпосередньо виявляються в міжособистісному спілкуванні: неадекватний прояв емоцій (50,0%), невміння управляти емоціями (42,8%), небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (38,8%), негнучкість і нерозвиненість емоцій (20,4%), домінування негативних емоцій (14,3%).

Бар'єрами в спілкуванні підлітків виступають висока комунікативна агресивність (21,5%), нетерпимість до невизначеності (20,4%), фрустраційна нетолерантність (20,4%), низька толерантність до двозначності (64,3%), ригідність (9,2%), фрустрація (7,1%), тривожність високого (28,6%) і середньовисокого (41,8%) рівнів, схильність до переживання низької і легкої депресії (80,6%).

За результатами опитування батьків обстежуваних 44,2% підлітків переживають напружені психічні стани, які негативно позначаються на спілкуванні, 80,0% – уникають спілкування з певними однолітками і 67,2% – з близькими родичами, 76,3% підлітків не підтримують тривалі стосунки з однолітками.

Названі ЕБ прогресують на фоні середнього рівня емоційної зрілості (57,2%) і низького інтеграційного емоційного інтелекту (57,1%), особливо низькі його значення припадають на парціальний емоційний інтелект – управління своїми емоціями (64,3%).

Дослідження взаємообумовленості ЕБ і впливу інтеграційних характеристик емоційної сфери на їх вираженість за допомогою кореляційного [8] і факторного аналізів [11] дозволили констатувати, що параметри ЕБ, емоційної зрілості й емоційного інтелекту являють єдину сукупність гомогенних емоційних елементів, між якими існують міцні й тісні зв'язки, значимі на статистичному рівні ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). Об'єднуючою характерологічною якістю для всіх цих елементів виступила емоційна саморегуляція.

Аналіз кореляційних плед ЕБ засвідчив, що дія кожного з них позитивно узгоджена, і кожний є складовою їх загальної високої вираженості, тобто їх комплексний прояв створює високе бар'єрне тло, яке блокує спілкування з однолітками, навіть поза залежністю домінування певних. У свою чергу, наявність зворотних зв'язків ЕБ з параметрами інтеграційних і парціальних емоційного інтелекту й емоційної зрілості підтвердила їх детермінуючу роль (раніше висунуту гіпотетично) в прогресуванні ЕБ підлітків.

Таким чином, комплексне вивчення ЕБ в міжособовому спілкуванні підлітків і їх детермінант дозволило констатувати, що вони становлять цілісний феномен, основними ознаками якого є високий рівень емоційних перешкод у спілкуванні і низька здатність до емоційної саморегуляції як у внутрішньоособистісному так і в міжособистісному плані.

Висока вираженість ЕБ, низький рівень емоційного інтелекту разом з середнім рівнем емоційної зрілості, будучи закономірними ознаками підліткового періоду, характеризують розвиненість емоційної сфери. У теж час, якщо показники емоційної зрілості певною мірою відповідають віковим нормам (на даний часовий проміжок підліткового періоду!), то наявність низького емоційного інтелекту – це показник того, що він знаходиться в активній фазі становлення (що, у принципі, доведено нами шляхом порівняння показників диференційованих вибірок залежно від рівня вираженості ЕБ й розвиненості емоційного інтелекту). У зв'язку з цим, аналізуючи перспективи коректувальної роботи з ЕБ підлітків, ми переконалися, що усунення ЕБ недоцільне, це все одно, що намагатися корінним чином змінити природний хід дорослішання. Проте висока вираженість ЕБ й обмежені можливості підлітків долати емоційні проблеми зумовлює необхідність надання психологічної допомоги.

Мета статті. Викладене вище дає підстави розглядати проблему подолання ЕБ як частину загальної проблеми емоційного розвитку підлітків. У зв'язку з цим метою роботи є знаходження такого цілісного коректувального підходу, реалізація якого через механізм впливу на загальний план емоційного розвитку позитивним чином позначиться на особливостях подолання ЕБ у підлітків.

Результати теоретичного дослідження. Розглянемо окреслену проблему в контексті директивних і гуманістичних перспектив.

При цьому ми виходимо з того, що прогресування ЕБ в підлітковому віці є перехідним процесом вікового розвитку підлітка і відповідним образом обмежене тимчасовими рамками самозародження та самозживання. Як і будь яке закономірне явище, вони не можуть бути викорінювані.

Дотримуючись психоімунологічної точки зору, висловленої в рамках теорії особових змін П. Лушина [12], в умовах перехідного періоду проблеми прояву ЕБ у підлітковому віці не є патологічними, навпаки, вони характеризуються певною конструктивністю, обумовленою становленням нової ідентичності [10]. Відбувається трансформація всіх особистісних основ підлітка – викорінювання зжилих контекстів функціонування і вироблення нових. У цьому значенні ЕБ підлітків, обмежуючи застарілий контекст розвитку, задають подальшу програму розвитку, являючи таким чином явище перехідної форми. ЕБ в підлітковому віці, супроводжуючи процес трансформації, стають альтернативним способом орієнтації в навколишній дійсності і разом з тим являють собою становлення азів емоційного інтелекту [10].

Крім того, бар'єри психологічні (емоційні, комунікативні, когнітивні, поведінкові), як і психологічний захист, будучи компонентами у роботі психоімуноної системи особистості [12; 14; 10], на цьому етапі запобігають особистість від негативних наслідків зміни «Я-образу», забезпечують збереження особистості підлітка в процесі трансформації ідентичності, але не стільки в статистичному, скільки в динамічному аспекті розвитку. Механізми роботи психоімуноної системи чітко простежуються в процесі переживання ЕБ підлітками і співволодінні їх:

- відхід та ізоляція від несприятливих чинників зовнішнього і внутрішнього середовища за допомогою дозування й контролю комунікації з ними як передумова протистояння;
- власне боротьба з цими негативними чинниками;
- утворення передумов вироблення «антитіл», тобто комунікації раніше антагоністичних агентів;
- по мірі адаптації та модифікації виробляється індіферентність до чужорідного середовища, толерантності до ЕБ (тривожності, відчуттю невизначеності тощо).

Отже, робота психоімуноної системи у плані подолання ЕБ підлітками полягає не стільки в зниженні рівня проблемності, скільки в реконструкції, оновленні й наданні нових можливостей. За своєю суттю в подоланні ЕБ в підлітковому віці, в контексті роботи психоімуноної системи, вже закладені певні потенційні можливості здоров'я збережних стратегій поведінки. У процесі співволодіння ЕБ підліток, незалежно від ступеня усвідомлення цього, придбаває систему знань, умінь і особових якостей, які надалі дозволять йому орієнтуватися в соціокультурному просторі, конструктивно взаємодіяти з внутрішнім і зовнішнім середовищем і

гармонізувати відносини між ними, ефективно організовувати власну життєдіяльність, зберігаючи при цьому психологічне здоров'я.

Природне переживання ЕБ підлітками є неодмінною умовою особистісного розвитку і змін. У зв'язку з цим їх «подолання» (агресивності, фрустрованості, відчуття невизначеності, негативізму тощо) принципово виключає викоринювання. Усуваючи ЕБ, вихователь ризикує позбавити підлітка освітнього середовища з ознаками проблемності, невизначеності, багатозначності і навіть конфлікту як сприятливих умов формування незамінних комунікативних якостей підлітка: міжособистісної толерантності, уміння відстоювати власну життєву позицію, жити в умовах конфлікту, творчого ставлення до життя, критичного мислення і відчуття дорослості. Придбання цих якостей допомагає підлітку в процесі трансформації і співволодіння з власними ЕБ перейти на новий ступінь розвитку – юнацтво, коли життєві негаразди, конфлікти й невизначеність проблемних ситуацій перетворюються з обмежень на можливості власного та соціального розвитку.

У даному контексті адекватною стратегією становлення до підлітків буде сприяння в набутті бажаного й водночас протистояння відповідно до традицій і норм суспільної, шкільної та сімейної поведінки. Тим самим підтримка, а іноді навіть стимулювання ЕБ призведе до їх зживання, але не раніше, ніж у підлітка сформується відчуття дорослості і намітяться тенденції саморегуляції в соціальних умовах.

Таким чином, враховуючи специфіку ЕБ в підлітковому віці, корегуючий психолого-педагогічний підхід у роботі з ЕБ може мати виключно супровідний характер.

На відміну від традиційних поглядів, ми спираємося на гуманістичну ідею у вихованні і розвитку підлітків. У контексті нашого дослідження її сутність полягає в особистісно-орієнтованому супроводі (фасилітації) емоційного розвитку підлітка шляхом створення сприятливих умов для соціалізованого (соціально і особистісно прийняттого) переживання негативних явищ за типом ЕБ. У результаті підлітки здобувають досвід співволодіння, який дозволить «відрегулювати» емоційну і поведінкову саморегуляцію, виробити конструктивні стратегії щодо характеристик власного емоційного життя і явищ зовнішнього середовища, що є заставою вироблення стратегій здоров'язбережної поведінки.

У цьому значенні екологічне розуміння фасилітації, закріплене за поняттям «екофасилітація» [14; 13], дозволяє розглядати особистість як своєрідну екологічну систему, здатну до самофункціонування, тобто здатну самостійно відновлюватися і трансформуватися через подолання суперечностей у формі криз і обмежень, таких, наприклад, як ЕБ. У зв'язку з цим нам близька сутність екофасилітації, що полягає в «управлінні відкритою динамічною системою з метою підтримки її в стані саморозвитку» і має на увазі дбайливе (екологічне) ставлення до природи і внутрішнього психічного середовища [14].

Перейдемо до безпосереднього розгляду основних положень фасилітативного супроводу (ФС) як такого й емоційного розвитку зокрема порівняно з традиційним директивним супроводом (ДС). Відмінні ознаки наведено у таблиці 1 [1, с. 186-188].

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика особливостей взаємодії в системі «учитель – учень» у різних освітніх системах

Фасилітативний супровід	Директивний супровід
Розгляд проблеми в контексті варіативності її детермінант	Фіксація на деталізації проблеми і пошуку її «головної» причини
Акцент на можливостях позитивних самозмін	Акцент на негативних наслідках вчинку школяра
Орієнтація на внутрішній особистісний потенціал вихованця	Опора на цілеспрямоване формування необхідних якостей, які в дефіциті
Ніщо не може бути відкинute, тільки інтегроване	Прагнення викоренити негативні якості характеру й поведінки
Розподіл відповідальності з дитиною	Покладання вчителем повної відповідальності або на себе, чи на інших
Підстроювання фасилітатора до партнера (на основі методології і технологій особистісних змін)	Диференціація й індивідуалізація з метою підлаштування учнів до вчителя
Методична майстерність на основі «наскрізних» фасилітативних технологій	Методична майстерність на основі наочних формуючих технологій
Опора на особистий суб'єктивний досвід учня (використовування разом з регламентованою науковою інформацією особистого суб'єктивного досвіду учнів як джерела знань)	Опора на регламентовану систему знань, умінь і навичок
Опора на позитивну мотивацію та ситуацію успіху як на необхідні компоненти педагогічної взаємодії	Установка на «розгризання граніту науки» як на базову ситуацію освітньої діяльності
Орієнтація на інтерактивну взаємодію.	Орієнтація на пасивно-активну взаємодію.
Позиція повноправного партнера в діалозі	Позиція компетентного керівника освітнього процесу
Початкова установка на здатність кожної дитини до творчості самоактуалізації; пріоритет розвитку і задоволення потреб биття.	Установка на індивідуалізацію й диференціацію освіти на основі наявних здібностей і схильностей («кесарю-кесарево»); пріоритет задоволення дефіцитарних потреб

Як бачимо, ФС або ж фасилітація, асоційована з ініціацією, стимулюванням, актуалізацією саморозвитку особистості в процесі навчання і виховання [15], і традиційний ДС за своєю суттю, змісту і слідству істотно різняться. Так, професійна діяльність психолога в рамках ДС «спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуації шкільної взаємодії [4, с. 73]». Мета ФС – це співпраця з дитиною направлена на його самопізнання, пошук шляхів самоврядування внутрішнім світом і системою відносин [18].

Традиційне ДС «сфокусовано на особистості дитини» як на об'єкті, окремі характеристики якого підлягають виправленню і корекції [16, 74], тоді як ФС «центровано на особистості» в цілому і системі його соціальних зв'язків [18].

У той же час застосування фасилітативного підходу в навчанні й вихованні служить не тільки актуалізації можливостей саморозвитку особистості дитини, але й фасилітатора – вчителя, психолога, наставника, що здійснює процес супроводу. У результаті такого взаємовпливу змін зазнають обидві сторони [14]. Таким чином, ФС спочатку припускає обопільний саморозвиток. Педагогу, психологу і навіть батькам це одночасно дає можливість не тільки набуття життєво важливих сенсів, але й поглиблення «фасилітативної свідомості», що, по суті, відповідає принципам гуманізму.

Ми схильні розділяти ту точку зору, що прояв ЕБ підлітків – не тільки вікова особливість, але й результат дії чинної авторитарної системи управління в освіті. Традиційне авторитарне/директивне управління накладає на особистість безліч обмежень у вигляді конкретних повчань, правил, розпоряджень. У свою чергу фасилітація, заснована на «визнанні цінності людини як особи, його права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, затвердження блага людини як критерію оцінки суспільств, відносин [15, с. 28]», надає учневі право свободи особистісного вибору [1].

ФС, на відміну від традиційного ДС, не пропонує підлітку готові раціональні способи рішення проблеми, тим паче не фіксує увагу фасилітатора і фасилітованого/их на самій проблемі та її аналізі. Навпаки, це підводить до активного творчого пошуку вирішення проблем серед різноманіття варіативних виборів актуалізованих самим підлітком у процесі взаємодії. Таким чином, вирішення проблеми виходить не від фасилітатора, а від учня.

Принципово цілеспрямований відхід від фіксації на перешкоді/проблемі, використовуваний у фасилітативній практиці, дозволяє запобігти актуалізації механізмів психологічного захисту підлітка як домінуючої поведінкової відповіді на проблемну ситуацію, тим самим передбачливо знімаються блокатори вільної особистісної самореалізації/саморегуляції через реалізацію природжених потенцій. У цьому виявляється екологічна сутність гуманістичного підходу. З позиції І. Авдєєвої, «фіксація на перешкоді відводить учасників фрустраційної ситуації від її конструктивного розв'язання, концентруючи їх увагу на звинувачувально-номінативному аналізі проблеми, а не на пошуку можливих рішень. Створення ситуації особисто необхідного дитині вибору, позитивна актуалізація в його свідомості альтернативних варіантів поведінки залишаються поза зоною активного осмисленого опрацювання педагогом. Відповідно, створення і реалізація поведінкових програм учнів здійснюються стихійно і в захисному режимі [1, с. 175]».

Істотні якісні відмінності традиційного і фасилітативного підходів достатньо об'єктивно й поліаспектно розкриті І. Авдєєвою, яка надала узагальнену порівняльну характеристику «особливостей взаємодії в системі «вчитель – учень» [1, с. 186-88]» (табл. 1). Задані автором характеристики особливостей взаємодії в цій системі можуть виступати своєрідними зовнішніми критеріями означених підходів, специфічність яких забезпечується застосуванням певної техніки та способів. Для традиційного супроводу це директива – «спосіб залучення клієнта в процес дослідження або модифікації власних відчуттів, когніцій або поведінки [22, с. 155]».

Основною задачею ФС у рамках перехідного періоду є запуск позитивних механізм особової зміни (П. Лушин) через зміни спрямованості мислення про проблему, ставлення до неї (І. Авдєєва) [13; 14; 1]. Відповідним психологічним умовами такого «запуску» виступає позитивна співпраця між фасилітатором і підлітком/групою підлітків (за І. Авдєєвою «емпатійна взаємодія»). З боку фасилітатора позитивна співпраця забезпечується за допомогою використання техніки емпатійного слухання К. Роджерса, під яким І. Хитрова, В. Мінаєва мають на увазі готовність розуміти доводи співбесідника, його емоційний стан, настрої і неодмінну демонстрацію цього розуміння [19; 15].

Техніка емпатійного слухання, базову основу якої складає суть емпатії - співпереживання, «збагнення емоційного стану, проникнення-вчувствования у переживання іншої людини [15]» як методичний прийом дозволяє встановити максимальний контакт із будь-якою віковою категорією [1]. Основним правилом цієї техніки є безоцінне ставлення до фасилітованого.

Безоцінне ставлення до підлітка сприяє насамперед збереженню і зміцненню психологічного здоров'я через опору на його структурний акмеологічний компонент. За О. Хухлаєвою, саме ця складова припускає «абсолютне ухвалення людиною самого себе за достатньо повного знання про себе, а також і ухвалення інших людей незалежно від їх особливостей. Безумовною передумовою цього є особистісна цілісність, а також уміння прийняти своє «темне начало» і вступити з ним в діалог. Крім того, необхідною якістю є уміння побачити в кожному з оточуючих «світле начало», навіть якщо воно не відразу помітне, взаємодіяти з цим «світлим началом» і дати право на існування «темному началу» в іншому так само, як в собі [20, с. 3]».

Відсутність оцінки як пріоритету фасилітативного підходу, дозволяє підлітку вільно актуалізувати своє право бачення істини. Точка зору, емоції підлітка не підлягають спростуванню, їх необхідно зрозуміти [19; 1]. ФС заснований на повному визнанні, довірі особистісному досвіду учня й наявних актуальних і потенційних можливостях подолання проблем.

Одним із методичних прийомів безоцінного ставлення є нейтрально-позитивна позиція слухання підлітка. За І. Хитровою, емпатійні вислови фасилітатора виключають «мовні звороти, що містять оцінку, вимоги, раду, зниження значущості проблеми або бажання управляти поведінкою співбесідника [19]». У свою чергу, емпатійне слухання супроводжується активним застосуванням техніки слухання рефлексії, які існують практично в нерозривній єдності: уточненні сказаного підлітком за допомогою уточнювальних питань або

дослівного повторення; перефразовування сказаного підлітком; резюмування/підсумовування основних думок у процесі розмови. Емпатійне і рефлексійне слухання дають можливість фасилітатору точніше усвідомити повідомлення підлітка, значення ідей, уловити їх емоційне забарвлення і їх значення для підлітка; зрозуміти відчуття, які переживаються [19].

Таким чином, розглянувши і виділивши основні складові цілісного підходу в роботі з ЕБ у формі ФС, ми зробили спробу визначити комплекс умов, який дозволяє прискорити не тільки зживання негативних проявів емоційного життя підлітків, але і підвищити рівень їхньої емоційної саморегуляції і розвитку.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У свою чергу, аналіз психолого-педагогічних підходів у рамках окресленої проблеми дозволяє зробити наступні висновки:

- Проблема прояву емоційних бар'єрів підлітків – не тільки вікова особливість, але й результат дії чинної авторитетної системи управління в освіті. Соціальними інститутами (освітніми й сімейними) недооцінюється значимість переживання емоційних бар'єрів в ситуації розвитку підлітка і, як наслідок, в рамках шкільного і сімейного середовища їх традиційно намагаються усунути як негативне явище.
- Дотримуючись психоімунологічної точки зору, теорії особистісних змін, проблеми прояву емоційних бар'єрів в підлітковому віці носять конструктивний характер і обумовлені становленням нової ідентичності в перехідний період розвитку, при цьому, завершуючи віджилий контекст розвитку, задають подальшу програму розвитку. Емоційні бар'єри на даному етапі розвитку знижують рівень проблемності і надають нові можливості; забезпечують збереження особистості від негативних наслідків зміни «Я-образу» в процесі трансформації ідентичності, тим самим сприяють збереженню її психологічного здоров'я.
- Емоційні бар'єри в підлітковому віці являють собою альтернативний спосіб орієнтації в навколишній дійсності і разом з тим становлення емоційного інтелекту. Природне переживання ЕБ підлітками і співволодіння з ними є неодмінною умовою їх розвитку, особистісних змін, формування якостей, необхідних для переходу на вищий ступінь розвитку.
- Прогресування емоційних бар'єрів у підлітковому віці обумовлене розвиненістю емоційної зрілості й емоційного інтелекту. У своїй сукупності вони є цілісним феноменом емоційного розвитку і як закономірне явище не можуть підлягати усуненню, навпаки, вимагають супроводу. З огляду на це проблему супроводу подолання емоційних бар'єрів доцільно розглядати як частину загальної проблеми емоційного розвитку підлітків через створення сприятливих умов для соціалізованого переживання умовно негативних явищ.
- Дотримуючись гуманістичної і психоімунологічної логіки, теорії особистісних змін з урахуванням специфіки емоційних бар'єрів у підлітковому віці екологічно виправданим підходом в роботі з ними, на відміну від традиційного директивного підходу, є фасилітація. Пріоритетом фасилітації, як супроводу особистості в її саморозвитку є запуск позитивних механізмів особистісних змін через зміни спрямованості мислення щодо проблеми, ставлення до неї; взаємний розвиток особистості фасилітатора й фасилітованого/их у процесі спільної взаємодії.
- Екологічність фасилітативного супроводу забезпечується неухильним дотриманням комплексу умов: виключенням готових способів рішень, ініційованих фасилітатором; опорою на варіативність виборів рішення проблем самим фасилітованим; цілеспрямованим відходом від фіксації на проблемі як превентивної міри спрацьовування механізмів психологічного захисту підлітка й відходу від рішення проблем; безоцінним ставленням до підлітка, заснованим на повній довірі його власному досвіду й актуалізації потенційних можливостей подолання таких емоційних проблем як емоційні бар'єри.
- Перспективними для нашого дослідження є опрацьовування програми фасилітації емоційного розвитку підлітків.

Список використаних джерел

1. Авдеева И.Н. О возможности использования краткосрочной позитивной психотерапии в фасилитативной педагогической практике / И. Н. Авдеева // Журнал практикующего психолога. – 2009. – № 15. – С. 173–190.
2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : учеб. пос. [для специалистов и дилетантов] / Григорий Эммануилович Бреслав. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
3. Грецов А. Г. Эмоциональные отношения со сверстниками и психологические проблемы подростков : дис. канд. псих. наук : 19.00.19 / Грецов Андрей Геннадьевич. – Санкт-Петербург, 2003. – 182 с.
4. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: Учебное пособие. / Сергей Витальевич Духновский. – Курган : КГУ, 2003. – 124 с.
5. Ельникова О. Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Ельникова Оксана Евгеньевна. – Елец, 2004. – 185 с.
6. Захарова А. В. Особенности социально-психологической коррекции с негативными психическими состояниями (опыт групповой логопсихотерапии) : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Захарова Антонина Васильевна. – М., 2006, 248 с.
7. Идобаева О.А. Исследование эмоционального неблагополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Идобаева Ольга Афанасьевна. – М., 1998. – 143 с.

8. Кидалова М.Н. Влияние интегративных характеристик эмоциональной сферы на выраженность эмоциональных барьеров подростков / М. Н. Кидалова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / УМО НАПН України. – Випуск 3 (16). – К. : Геопринт, 2011. – С. 293–299.
9. Кидалова М.М. Емоційні бар'єри підлітків : психологічні особливості прояву / М.М. Кидалова // Всеукраїнські психолого-педагогічні Демиденківські читання «Навчання, виховання та розвиток» : тези доповідей. – Бердянськ, 11–12 березня 2011 р. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – С. 93–96.
10. Кидалова М.М. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці // Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / за заг. Ред. О.В. Горещькою. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. – С. 157 – 171
11. Кидалова М.М. Факторна структура емоційних бар'єрів спілкування підлітків / М.М. Кидалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 10. – С. 49–55.
12. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
13. Лушин П. О психологии человека в переходный период (Как быть, когда всё рушится) / П. Лушин. – Киев : Науковий світ, 2007. – 207 с.
14. Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательных контекстах: «буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределённость / П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. – 2008. – № 14. – С. 95–104.
15. Минаева В.М. Психолого-педагогический практикум: Уч. пособие для вузов / Вера Михайловна Минаева. – М. : Академический Проект; Трикста, 2004. – 128 с.
16. Молчанова Н.В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Молчанова Наталья Владимировна. – Кострома, 2005. – 163 с.
17. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни / Л.А. Регуш // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – СПб., 2009. – № 100. – С. 57–65.
18. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
19. Хитрова И.В. Педагогическое взаимодействие как средство развития культуры межличностных отношений в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Хитрова Ирина Викторовна. – Рязань, 2006. – 22 с.
20. Хухлаева О. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы // Школьный психолог. – 2007. – № 14. – С. 2–45.
21. Шмырёва О. В. Психологическая модель преодоления неблагоприятных эмоциональных состояний у подростков : дис....канд. психол. наук : 19.00.13 / Шмырёва Ольга Ивановна. – Воронеж, 2005. – 146 с.
22. Ягнюк К.В. Анатомия терапевтического воздействия: типология терапевтических вмешательств // Журнал практического психолога. – 2001. – № 5-6. – С. 155.
23. Marcelli D. Depression de l'adolescent / Daniel Marcelli // Perspectives Psy. – 1998. Vol. 37. – № 4. – P. 241–248.

References

1. Avdeeva I.N. O vozmozhnosti ispol'zovanija kratkosrochnoj pozitivnoj psihoterapii v fasilitativnoj pedagogicheskoy praktike / I. N. Avdeeva // Zhurnal praktikujushhego psihologa. – 2009. – №15.– 173–190 s.
2. Breslav G. Je. Psihologicheskaja korekcija detskoj i podrostkovojoj agresivnosti : ucheb. pos. [dlja specialistov i diletantov] / Grigorij Jemmanuilovich Breslav. – SPb. : Rech', 2007. – 144 s.
3. Grecov A.G. Jemocional'nye otnoshenija so sverstnikami i psihologicheskie problemy podrostkov : dis. ... kand. psih. nauk : 19.00.19 / Grecov Andrej Gennad'evich. – Sankt-Peterburg, 2003. – 182 s.
4. Duhnovskij S.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov v kriticheskijh situacijah: Uchebnoe posobie. / Sergej Vital'evich Duhnovskij. – Kurgan : KGU, 2003. – 124 s.
5. El'nikova O. E. Psihologicheskie bar'ery socializacii v podrostkovom vozraste : dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.07 / El'nikova Oksana Evgen'evna. – Elec, 2004. – 185 s.
6. Zaharova A.V. Osobennosti social'no-psihologicheskoi korekcii s negativnymi psihicheskimi sostojanijami (opyt gruppovoi logopsihoterapii) : dis. kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Zaharova Antonina Vasil'evna. – M., 2006, 248 s.
7. Idobaeva O.A. Issledovanie jemocional'nogo neblagopoluchija sovremennyh podrostkov kak predposylka korekcionnoj raboty shkol'nogo psihologa : diss. ...kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Idobaeva Ol'ga Afanas'evna. – M., 1998. – 143 s.
8. Kidalova M.N. Vlijanie integrativnyh harakteristik jemocional'noj sfery na vyrazhennost' jemocional'nyh bar'erov podrostkov / M. N. Kidalova // Visnik pisljadiplomnoji osviti : zb. nauk. prac' / UMO NAPN Ukraїni. – Vipusk 3 (16). – K. : Geoprint, 2011. – 293–299 s.
9. Kidalova M.M. Emocijni bar'yery` pidlitkiv : psy`xologichni osobly`vosti proyavu / M.M. Kidalova // Vseukrayins`ki psy`xologo-pedagogichni Demy`denkivs`ki chy`tannya «Navchannya, vy`xovannya ta rozvy`tok» : tezy` dopovidej. – Berdyans`k, 11–12 bereznya 2011 r. – Berdyans`k : BDPU, 2011. – S. 93–96.
10. Kidalova M.M. Psy`xologichny`j zmist emocijny`x bar'yeriv u pidlitkovomu vici // Rozvy`tok osoby`stosti v suchasnomu osviti`omu prostori : kolekty`vna monografiya / za zag. Red. O.V. Gorecz`koyu. – Donecz`k : LANDON-XXI, 2013. – 157 – 171 s

11. Kidalova M. M. Faktorna struktura emocijnij`x bar'yeriv spilkuvannya pidlitkiv / M. M. Kidalova // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2011. – №10. – 49–55 s.
12. Lushin P.V. Lichnostnye izmeneniya kak process: teoriya i praktika / Pavel Vladimirovich Lushin. – Odessa : Aspekt, 2005. – 334 s.
13. Lushin P. O psihologii cheloveka v perehodnyj period (Kak byt', kogda vsjo rushitsja) / P. Lushin. – Kiev : Naukovij svit, 2007. – 207 s.
14. Lushin P.V. Jekofasilitacija v psihoterapevticheskom i obrazovatel'nyh kontekstah: «bufernaja zona razvitija», kollektivno generiruemij insajt i neopredeljonnost' / P. V. Lushin // Zhurnal praktikujushhego psihologa. – 2008. – №14. – 95–104 s.
15. Minaeva V.M. Psihologo-pedagogicheskij praktikum: Uch. posobie dlja vuzov / Vera Mihajlovna Minaeva. – M. : Akademicheskij Proekt; Triksa, 2004. – 128 s.
16. Molchanova N.V. Vlijanie jemocij na kommunikativnoe vzaimodejstvie : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Molchanova Natal'ja Vladimirovna. – Kostroma, 2005. – 163 s.
17. Regush L. A. Samootnoshenie podrostkov i perezhivanie problem shkol'noj zhizni / L.A. Regush // Izvestija Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gercena. – SPb., 2009. – №100. – 57–65 s.
18. Rodzhers K. Svoboda uchit'sja / K. Rodzhers, D. Frejberg – M. : Smysl, 2002. – 527 s.
19. Hitrova I. V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak sredstvo razvitija kultury mezhlichnostnyh otnoshenij v obrazovatel'nom processe vuza : avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk : 13.00.01 / Hitrova Irina Viktorovna. – Rjazan', 2006. – 22 s.
20. Huhlaeva O. Psihologicheskoe zdorov'e uchashhihsja kak cel' raboty shkol'noj psihologicheskij sluzhby // Shkol'nyj psiholog. – 2007. – №14. – 2–45 s.
21. Shmyrjova O.V. Psihologicheskaja model' preodolenija neblagoprijatnyh jemocional'nyh sostojanij u podrostkov : dis...kand. psihol. nauk : 19.00.13 / Shmyrjova Ol'ga Ivanovna. – Voronezh, 2005. – 146 s.
22. Jagnjuk K.V. Anatomija terapevticheskogo vozdejstvija: tipologija terapevticheskijh vmeshatel'stv // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 2001. – №5-6. – 155 s.

Резюме. В статье актуализирована проблема сопровождения преодоления эмоциональных барьеров в подростковом возрасте в контексте директивных и гуманистических перспектив. Необходимость применения фасилитации, как гуманистического подхода, в работе с эмоциональными барьерами подростков (с учётом их специфики) обосновывается через создание комплекса благоприятных условий для социализированного переживания условно негативных явлений по типу эмоциональных барьеров.

Ключевые слова: эмоциональный барьер, психологический барьер, психологическая защита, психоиммунная система, психологическое здоровье, переходный период развития, условия неопределённости, личностные изменения, эмоциональный интеллект, эмоциональная зрелость, директивное сопровождение, фасилитация эмоционального развития.

Summary. The problem of maintenance to overcome the emotional barriers in adolescence in the context of directive and humanistic prospects has been researched in the article. The need to apply facilitation as a humanistic approach in the work with teens' emotional barriers (taking into consideration their specificity) is based on creation of the set of favourable conditions for socializing experience of conditionally negative situations the same as emotional barriers.

Key words: emotional barrier, psychological barrier, psychological protection, psychological immune system, psychological health, transitional period of development, conditions of uncertainty, individual changes, emotional intellect, emotional maturity, directive maintenance, facilitation of emotional development.

УДК 316.627

Н.В. КОРЧАКОВА

ДИСПОЗИЦІЙНІ ОСНОВИ ПРОСОЦІАЛЬНОСТІ

Стаття присвячена аналізу диспозиційних основ просоціальної поведінки особистості. Більшістю науковців відмічається наявність значних індивідуальних відмінностей в реалізації цього типу поведінки. Сучасні наукові дослідження аналізують вплив особистісних рис, почуття особистої відповідальності, структури ціннісно-мотиваційної сфери особистості, її локусу контролю, особливостей самосвідомості, релігійності, гендерної приналежності на схильність особистості до просоціальних дій та розвиток її емпатійності. Проаналізовано основні теоретичні та експериментальні підходи до розуміння основ просоціальності.

Ключові слова: просоціальність, просоціальна поведінка, просоціальна мотивація, допомога.

Постановка проблеми. Просоціальність є нормою людського життя. Вона входить у структуру семантичного простору поняття “психічно нормальна людина” [3]. Цей простір включає такі ознаки як “гармонійність”, “доброзичливість”, “емпатійність”. Особистість, що володіє такими ознаками, характеризується здатністю до позитивного мислення, оптимізмом, бажанням робити добро і гармонійно співіснувати у співтоваристві з іншими. Тільки просоціально децентрована, гуманістична спрямованість