

Kozhushko-Lozyns'ka I. I. Psychological aspects of socio-psychological climate forming in the team of higher educational establishment

Theoretical and empirical characteristics of social and psychological climate and organizational culture of the teaching staff are revealed. It is indicated that domestic psychological researches underrepresented actual problems of life of teaching staff in higher education establishments.

Key words: *organizational culture, socio-psychological climate, conflicts, communicative barriers, leadership style.*

Стаття надійшла 22 жовтня 2013 р.

УДК159.923.2

М. П. Козирєв

БАР'ЄРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Аналізуються об'єктивні і суб'єктивні чинники виникнення бар'єрів педагогічного спілкування, розкриваються поняття бар'єрів та їх функції, надається характеристика психофізіологічних, інформаційних, оцінних, емоційних й смислових бар'єрів педагогічного спілкування.

Ключові слова: *педагогічне спілкування, бар'єри педагогічного спілкування, їх природа і функції, класифікація.*

Постановка проблеми. Педагогічне спілкування в умовах вищої школи є однією з найважливіших умов успішної спільної діяльності педагогів і студентів спрямованої на навчання і виховання, формування майбутнього професіонала. Педагогічне спілкування полягає в комунікативній взаємодії педагога зі студентами, колегами, батьками щодо встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічної оптимізації педагогічної діяльності тощо.

Педагогічна діяльність є складним, динамічним, багатокомпонентним процесом. З усього різноманіття її компонентів можна виділити такі: змістовий, теоретико-методичний і соціально-психологічний, вони утворюють внутрішню структуру педагогічного процесу. Єдність і взаємозв'язок цих трьох компонентів дозволяють повністю реалізувати завдання педагогічної системи. Головним у єдності є соціально-психологічний компонент, тобто педагогічне спілкування, яке забезпечує реалізацію інших складових педагогічного спілкування. У педагогічному спілкуванні формується і реалізується важлива система педагогічної взаємодії, яка набуває функціональний і професійно значимий характер, допомагає подолати різноманітні бар'єри, сприяє переведенню

студентів з позиції ведених на позицію співпраці та перетворення їх на суб'єкти педагогічної діяльності і творчості.

Стан дослідження. Основними методологічними і теоретичними засадами дослідження стали: положення системного аналізу (Б. Ф. Ломов, О. В. Скрипченко), теорії функціональної системи (П. К. Анохін); категорії суб'єкта (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський), особистості (Г. С. Костюк, В. В. Рибалка), діяльності (О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, Л. А. Радзіховський), свідомості (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн); концепції взаємодії (Г. М. Андрєєва, І. О. Зімя, Г. О. Китайгородська), спілкування (Г. М. Андрєєва, Б. Д. Паригін), педагогічної взаємодії (О. В. Киричук, Я. Л. Коломінський, В. Я. Ляудіс), положення особистісно зорієнтованого навчання (С. Д. Смирнов, Г. Г. Кравцов, С. Д. Максименко), особистісно зорієнтованого виховання (І. Д. Бех), особистісно-діяльнісного підходу (Н. Л. Коломінський), педагогічного спілкування (О. О. Леонтьєв, В. А. Кан-Калік, С. Д. Максименко), мовної комунікації (О. О. Леонтьєв, Т. М. Ушакова) у педагогічній діяльності (О. В. Гоголь, Л. М. Зінченко), лінгвістики і психолінгвістики тексту (М. М. Бахтін, Н. В. Чепелева), дискурсу (А. Ж. Греймас, Ж. Курте, Т. А. ван Дейк), психології діалогу (Г. О. Балл, Л. О. Радзіховський), психології утрудненого спілкування (В. А. Лобунська, К. А. Менджерицька, Е. А. Бреус).

Водночас недостатньо дослідженими є психологічні особливості, класифікація, механізми та засоби подолання бар'єрів в педагогічному спілкуванні. Тому соціальна-психологічна і педагогічна значущість визначеної проблеми та її недостатнє вивчення зумовили мету статті, яка полягає в теоретичному аналізі чинників, природи, функцій та класифікації бар'єрів педагогічного спілкування.

Виклад основних положень. Спілкування є надзвичайно складним і обсяжним поняттям. Професійні особливості педагогічного спілкування О. Леонтьєв визначає як «професійне спілкування викладача з тими, хто навчається на уроці і поза ним (в процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відношень між педагогом та учнями всередині учнівського колективу» [7, с. 347]. І. Зімя звертає увагу на те, що педагогічне спілкування «як форма навчального співробітництва є умовою оптимізації навчання і розвитку особистості тих, що навчаються» [4, с. 214].

Н. Басова виділяє такі ознаки педагогічного спілкування у виші: «По-перше, це професійне спілкування викладача зі студентами на заняттях і поза ними, а також з викладачами в педагогічному колективі.

По-друге, педагогічне спілкування у вузі має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне) на створення сприятливого клімату. По-третє, спілкування спрямоване на психологічну оптимізацію навчальної діяльності. І, насамкінець, четвертою ознакою педагогічного спілкування є те, що воно спрямоване на психологічну оптимізацію між самими педагогами, педагогами та студентами і всередині студентських груп» [1, с. 347].

Процесу педагогічного спілкування, як свідчить педагогічна практика, властиві різноманітні труднощі, які ускладнюють сприйняття навчальної, наукової тощо інформації студентами, заважають їх пізнавальній діяльності, формуванню як гармонійних особистостей, професійному становленню, унеможливають їх адекватні когнітивні, поведінкові тощо реакції. Такі труднощі кваліфікують як бар'єри. К. Ушинський писав, що без перешкод і сама діяльність неможлива.

Бар'єр (від фр. *barriere* – перешкода) – це психічний стан, який проявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих або інших дій. Бар'єр полягає в посиленні негативних переживань і установок – сорому, відчуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо.

В. Лабунская, К. Менджеріцкая, Е. Бреус причини, що сприяють виникненню бар'єрів педагогічного спілкування класифікують таким чином: 1) об'єктивні причини, які породжені реальною взаємодією учасників педагогічного процесу та суб'єктивні причини, що мають відношення до різних аспектів функціонування особистості педагога, студента (динамічні процеси формування та розвитку особистості, в академічній групі, педагогічному колективі, культурно-психологічні особливості їх членів); 2) первинні (соціально-економічні і духовно-культурні, стан масової свідомості, соціального оптимізму/апатії; сімейна атмосфера, педагогічно занедбані чи ні діти, умови життєдіяльності студентських колективів, історія їх формування і розвитку, відношення з іншими групами) і вторинні, що породжені різними психогенними і соціогенними впливами; 3) усвідомлені, які реально існують в ситуаціях спілкування і неусвідомлені, що суб'єктивно не переживаються особистістю і групою, або представлені в їх свідомості, але реально не існують; 4) ситуативні або стійкі, міжкультурні і культурно-специфічні; 5) загальновікові і гендерні (маскулінність-фемінність), статеві; 6) індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні; 7) когнітивно-емоційні (уявлення, думки, стереотипи, установки, настрої, переважаючі емоційні стани, ціннісні орієнтації тощо), мотиваційні і інструментальні (навики спілкування, правила етикету, норми, ритуали, прийнятні в групі способи звернення і ін.); 8) компоненти структури спілкування (соціально-

перцептивні, комунікативні, інтерактивні); 9) вербальні і невербальні [6, с. 13–14].

Необхідно зазначити, що для суб'єктів, як носіїв бар'єрів педагогічного спілкування, характерні такі соціально-перцептивні властивості: 1) низький рівень здатності щодо розуміння іншої людини, колег в педагогічній взаємодії, невміння вникати у віртуальні процеси та стани душевних процесів оточуючих, неможливість бачити світ очима іншої особистості, неадекватність відтворення уявлень і змісту педагогічних впливів; 2) недостатня здатність до емпатії, в якій переважає егоцентрична спрямованість, згорнутість співчуття і сприяння, неадекватне сприйняття емоційних станів інших; 3) низька здатність до ідентифікації, тобто неусвідомленого ототожнення або свідомо поставлена себе на місце іншої людини; 4) неспроможність до психологічної проникливості, яка дозволяє миттєво оцінити педагогічну проблему, що виникла в процесі педагогічного спілкування та швидко знайти рішення, спираючись на власне чуттєве сприйняття; 5) низький рівень розвитку сенситивності, що проявляється у недостатній сприйнятливості до процесів і подій педагогічного процесу, педагогічної взаємодії її суб'єктів; 6) недостатня спостережливість і т. ін.

Як відомо, навчальна діяльність – це конкретна форма активності людини щодо подолання різноманітних перешкод, що заважають досягненню її мети – набуттю знань, навиків і умінь, формування та становлення студента як майбутнього професіонала, здатного до самостійної діяльності.

Розуміння навчальної діяльності як процесу подолання певних бар'єрів дозволяє розкрити їх справжній розвиваючий потенціал. Якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чогось, як напруга, як трудність, як важка інтелектуальна та практична діяльність, навчання не реалізує свої педагогічні завдання.

Тому можна сказати, що місце і роль бар'єрів спілкування в педагогічній діяльності та взаємодії розкривають їх функції, до яких, на нашу думку, можна віднести такі: а) психологічного захисту (захисту інтересів, цінностей і автономії людини або навчальної групи); б) стимулювання (розгортання внутрішнього потенціалу людини і навчальної групи за рахунок мобілізації їх внутрішніх ресурсів); в) консервативна («заморожування», гальмування духовного потенціалу особистості), у разі підвищеної рефлексивності та надмірного самоаналізу розвивається замкнутість та інші негативні якості; г) стабілізації – бар'єр зупиняє рух, взаємодію, надає психічній структурі особистості стан статичності, упорядковує всі її елементи, без чого неможливий її подальші діяльність та розвиток; д) енергізації – психічна енергія під

впливом чинника що її стримає, має здатність накопичуватися та в подальшому реалізуватися через різноманітні, але більш ефективні форми і методи педагогічної діяльності та взаємодії; е) мобілізації – особистість стикнувшись з певною перешкодою, мобілізує свої фізичні, вольові, емоційні, пізнавальні тощо можливості і ресурси для подолання бар'єрів навчальної діяльності; ж) розвитку – зміни, що відбуваються у психофізіологічному розвитку під час повторних мобілізацій, закріплюються та підвищують функціональні можливості, надають нових якостей особистості студента. У разі успішного протікання цього процесу людина зникає до напружених, складних умов її діяльності, що також виступає чинником розвитку; з) гальмуючу – перешкоди блокують життєдіяльність особистості студента, його запити, потреби, нівелюють мотиви, заважають баченню перспектив особистісного і професійного розвитку.

Дослідження бар'єрів педагогічного спілкування свідчать про різноманітність поглядів на їх природу й виникнення, розвиток та прояви, на методи їх дослідження. Деякі перетинаються, інші демонструють суперечливість основних положень. Єдиної класифікації бар'єрів педагогічного спілкування не існує, кожен автор, вивчаючи ту або іншу проблему, відзначає в ній наявність відповідних бар'єрів.

У межах загальнопсихологічного підходу виділяються емоційні, смислові, когнітивні та тактичні бар'єри. Л. Поварницька з позицій діяльнісного підходу виділяє мотиваційні та операційні бар'єри, що виявляються в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах [10].

В. Куницьна, Н. Казаринова, В. Погольша традиційно поділяють бар'єри на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх бар'єрів належать труднощі соціального характеру, що зумовлені помилками виховання, умовами спілкування, невдалого досвіду емоційних і соціальних контактів. До внутрішніх – особистісні властивості тих, хто навчається: агресивність, тривожність, ригідність, напруженість, сором'язливість. Між зовнішніми та внутрішніми бар'єрами існує тісний взаємозв'язок. Відтворюючись у психіці, зовнішні бар'єри перетворюються на внутрішні. Спочатку вони фіксуються в емоційно-чуттєвій, потім у когнітивній сфері, чим поширюють свій вплив на інші види людської діяльності. Вони умовні і є перешкодою лише в певних ситуаціях, коли рівень розвитку суб'єкту не дає йому змоги успішно розв'язувати ті або інші проблеми [5].

Б. Паригін також виділяє зовнішні й внутрішні бар'єри, зазначаючи, що вони можуть бути і станом, і властивістю особистості. Як стан соціально-психологічний бар'єр нестабільний і виявляється залежно від конкретної життєвої ситуації, а не від особливостей індивіда.

Як властивість особистості соціально-психологічний бар'єр, навпаки, характеризується стабільністю проявів і залежить від особливостей характеру людини [9].

На думку Н. Віденєєва, серед фізичних (простір і час), соціальних, гносеологічних (відсутність досвіду, нерозвиненість абстрактного мислення), ідеологічних і психологічних (установка, пасивність уваги) видів бар'єрів найбільш поширеними перешкодами в досягненні взаєморозуміння є соціальні й гносеологічні бар'єри [3].

А. Маркова виокремлює: бар'єри планування, постановки й розв'язання педагогічних завдань, адекватного аналізу та попередження педагогічних помилок, звуження і спрощення змісту навчального матеріалу, що стає чинником формалізації заняття, проведення його в репродуктивній формі; бар'єри педагогічного впливу та взаємодії з суб'єктами діяльності, які, не включаючись у спілкування, відчують дискомфорт; бар'єри поєднання продуктивних і репродуктивних форм роботи, проблемного навчання, активних методів навчання [8].

І. Зимня, вивчаючи проблеми педагогічної діяльності, аналізує такі групи найбільш типових бар'єрів: бар'єри страху академічної групи, побоювання педагога, що вона не сприйме його як викладача і як наслідок гіпертрофоване відношення до можливості здійснити педагогічну помилку; бар'єри негативної установки щодо педагогічної взаємодії з студентами, який сформувався під впливом попереднього негативного досвіду та як наслідок неузгодження установок педагога й тих, що навчаються; бар'єри неадекватності діяльності педагога щодо ситуацій на навчальних заняттях (що характерно для молодих педагогів), особливо під час механічного копіювання педагогічного стилю колег або використання тільки інформаційної функції спілкування [4].

Бар'єри, що виникають у процесі навчання, можна класифікувати й за джерелом виникнення: психофізіологічні, інформаційні, оцінні, емоційні й смислові. Наприклад, до психофізіологічних бар'єрів належить бар'єр темпераменту, що виникає, коли темперамент викладача та особи, яка навчається, протилежні й ця ситуація не усвідомлюється учасниками педагогічної взаємодії. Це зумовлює відмінності у швидкості реакцій, змісті та повноті реакцій на організаційні, оцінні, дисциплінарні та корекційні дії тощо. Психофізіологічні особливості зумовлюють відповідний темп навчальної діяльності, структурування, зміст та логіку навчального процесу. Стикаються ніби два вектори діяння, що різняться часовими, динамічними й енергетичними параметрами. До психофізіологічних бар'єрів належать відмінності в індивідуальних системах репрезентації та сприйняття інформації, зумовлені превалюванням аудіального, візуального

або кінестетичного типу. Тут бар'єр виникає за відсутності вмінь перекодування отримуваної інформації.

В основі інформаційних бар'єрів лежить неправильна структуризація навчальної інформації, темп її подання, ігнорування законів психології сприймання й індивідуальних особливостей когнітивної, мотиваційної, емоціональної сфер тих, хто вчиться та їх пізнавальних можливостей. Тут можна виділити: бар'єр входу в процес педагогічного спілкування, який передбачає здатність педагога організувати власне висловлювання з урахуванням особливостей навчального предмету та соціально-психологічних і пізнавальних характеристик навчальної аудиторії, логіку і зміст навчального заняття; бар'єр мовленнєвої компетентності, що визначається мірою, ступенем актуальної мовленнєвої поведінки індивіда прийнятим в цьому культурному середовищі (мовній культурі) нормам вербального спілкування, правилам мовного етикету; понятійний бар'єр, що виникає через відмінності понятійно-категоріального апарату педагога й того, хто навчається; бар'єр сприйняття, зумовлений відсутністю рефлексії та недостатньою компетентністю щодо саморегуляції суб'єкт-суб'єктною системи, якою є педагог і студент.

У межах інформаційних бар'єрів виділяється бар'єр реалізації, пов'язаний з проблемами актуалізації уже засвоєної інформації та можливостями її реалізації на рівні зовнішньої активності. Важливою перешкодою щодо пізнавальної діяльності є бар'єр перенасичення, який виникає внаслідок надмірності сприйняття нової інформації, що загрожує цілісності інформаційного поля людини, її компетентності, тобто обсяг інформації, яку необхідно проаналізувати, вивчити та засвоїти, перевищує можливість її сприймання особистістю, або характер подання інформації порушує психологічні закони її сприймання.

Однією з підстав виникнення інформаційних бар'єрів є інформаційний стрес. В. Бодров виділив безпосередні (інформаційні), головні (суб'єктивні) і супутні (середовища) причини їх виникнення. Слід виокремити, що з усього розмаїття причин, індивідуальні особливості суб'єкта діяльності є головною причиною виникнення стресу [2]. Під час ігнорування законів пам'яті в процесі подання навчальної інформації виникають бар'єри запам'ятовування.

Бар'єр осмислення пов'язаний з тим, наскільки отримувана інформація вбудована в індивідуальний когнітивний простір, і як надалі функціонуватиме в ньому.

Оцінні бар'єри зумовлені помилкою в застосуванні оцінних дій. Можна виділити декілька різновидів помилок: порушення рівноваги між позитивними й негативними оцінками з переважанням останніх; оцінювання студента як представника певної соціальної групи, а не його успіш-

ності в навчанні; порушення соціально-рольових відносин «педагог – студент»; превалювання неконструктивної негативної оцінки, коли засвоєння предмета ускладнене тим, що педагог займає позицію стороннього спостерігача, здійснює оцінювання здібностей, особистісних якостей, можливих перспектив розвитку й діяльності людини замість оцінювання процесу виконання нею навчальних завдань. Схожі помилки спричиняють фрустрацію, агресію, актуалізують механізми психологічного захисту, чим перешкоджають взаєморозумінню та спільній діяльності.

До причин, що викликають емоційні бар'єри, належать: актуалізація негативної емоційної пам'яті під час розв'язання навчального завдання, коли суб'єкт навчальної діяльності потрапляє в ситуацію, схожу з тією, в якій раніше набув негативного емоційного досвіду; загальний несприятливий індивідуальний емоційний фон активності: підвищена тривожність, високий невротизм, фрустрація; атракція, що зумовлює первинне схвалення або несприйняття іншого як партнера психолого-педагогічної взаємодії на основі сканування його параметрів як фізичного об'єкта.

Смисловому бар'єру належить провідна роль щодо успішності навчання, під яким розуміється таке явище, коли той, хто навчається, не приймає й не виконує вимоги викладача, хоча розуміє та може їх виконати. Виділяють три види смислових бар'єрів: ігнорування вимог викладача; неприйняття форми реалізації вимог викладача та неприйняття його особистості. Причини виникнення смислового бар'єра різноманітні: невміння з'ясувати істинні мотиви того, хто навчається, і, як наслідок, неадекватна реакція викладача на його дії; тривале надмірне застосування одноманітних прийомів і засобів навчання; негативна емоційна реакція того хто навчається на неправильне, з його точки зору, ставлення до нього; думка, що сформулася у студентів, соціальних груп про викладача тощо.

Р. Шакуров виділяє такі бар'єри [11]. Наприклад, бар'єр страждання діє двояко, знижуючи рівень контактності, взаєморозуміння, товариськості людини. Страждання може бути викликане трагічними подіями, незадоволенням соціальним статусом, заниженою самооцінкою, невдачами у навчанні, фізичним болем тощо. Це є важким випробуванням для партнерів педагогічної взаємодії. Тому важливо вчасно знайти слова підтримки, виявити щире співчуття, надати необхідну психологічну та іншу необхідну допомогу.

На думку цього вченого, особливо важко подолати бар'єр гніву, адже гнів виникає у відповідь на несподівані перешкоди, образи тощо в педагогічній взаємодії. І чим він сильніший, тим активніше студент проявляє його в словесних або агресивних діях. Він вважає, що одним

з найкращих методів боротьби з гнівом – це відкрито заявити людині про своє ставлення до неї. Це можливо зробити за допомогою методики «Я-висловлювань». Використовуючи їх, педагог або студент не лише беруть на себе відповідальність за власні емоції, але й виражають себе так, щоб партнер з педагогічної взаємодії не відчував себе ображеним, або звинуваченим.

В результаті порушень елементарних етичних норм та внаслідок «гігієнічного несприйняття» іншої людини виникає бар'єр відрази. Його можуть спровокувати: надмірна та недбала жестикуляція партнера, його гігієнічно неприємні дії (почухування, сіпання), мокрі, пітні долоні рук, брудні нігті, відразливі манери, порушення психологічної дистанції спілкування, пом'ятий або брудний одяг тощо.

Бар'єр презирства як і бар'єр відрази, обмежує контакти з людиною, що викликала негативні емоції. Презирство і відразу зазвичай викликають аморальні вчинки, неприйнятні риси характеру (боязуство, скупість тощо) індивіда. І хоча їх складно подолати, необхідно разом з їх негативною оцінкою виявляти у партнера з педагогічної взаємодії те позитивне, що може як його виправити, так і покращити ставлення.

Своєрідним бар'єром педагогічної взаємодії є бар'єр страху, який більше властивий студентам молодших курсів. Він проявляється у боязні виступити перед навчальним колективом, висловити свої думки, викликаний міркуванням, що вони нелогічні, недоречні, виступити опонентом у навчальній дискусії, виглядати в очах однокурсників людиною, що не володіє відповідною вербальною та невербальною культурою спілкування. Крім цього, цей бар'єр може звести до мінімуму контакт з особами, які є його джерелом (реальним або уявним). Саме страх стримує та обмежує можливості розкриття інтелектуального потенціалу людини у навчальному процесі.

В результаті усвідомлення індивідом недоречності того, що відбувається внаслідок його дій в процесі педагогічної взаємодії, виникає бар'єр сорому і провини. Виникає як реакція на зауваження, критику, лестоці, зі страху виявитися негідним, бути викритим у нібито неправильному вчинку тощо. Цей бар'єр, як правило, виникає у людей невпевнених у собі, які перебільшують негативну оцінку, пред'являють надто високі вимоги до власних вчинків тощо.

Можна зазначити, що бар'єри педагогічного спілкування мають різні форми і особливості вияву, можуть проявлятися як домінуючі, превалюючи утворення, виступати комплексним утворенням. Це залежить як від особистісних властивостей індивіда, так й від ситуації в якій розгортається педагогічна спілкування та взаємодія її учасників.

Висновки. Залежно від того, що лежить в основі бар'єрів педагогічного спілкування, спостерігається широка палітра їх видів, особ-

ливостей, форм прояву та їх наслідків. Бар'єри виконують як негативну, так і позитивну роль, дозволяють виявити перешкоди, що заважають реалізації наявних можливостей людини та виявити резерви, потенційні інтелектуальні, психологічні, соціальні можливості, актуалізація і реалізація яких сприяють повноцінній діяльності всіх учасників педагогічного процесу, гармонійному розвитку людини як особистості, так і професіонала.

Перспективи подальших досліджень бачимо в більш детальному дослідженні природи, умов та чинників бар'єрів та утруднень, що виникають у студентів у навчальній діяльності, особливо психологічних, комунікативних, пізнавальних та в обґрунтуванні психолого-педагогічних, соціальних та особистісних умов їх подолання.

1. Басова Н. В. Педагогическая и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. – Феникс, 2000. – 416 с.

2. Бодров В. А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕРС, 2000. – 352 с.

3. Виденеев Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека / Н. В. Виденеев. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – С. 400–473.

5. Куницына В. Н. Межличностное общение: учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

6. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, К. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

7. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабордова, 2-е изд., перероб. и доп. – М.: Нальчик, 1996. – 456 с.

8. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1993. – 192 с.

9. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

10. Поварницына Л. А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Л. А. Поварницына. – М., 1987. – 21 с.

11. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.

Козырев Н. П. Барьеры педагогического общения

Анализируются объективные и субъективные условия возникновения барьеров педагогического общения, раскрываются понятие барьеров и их функции, представляется характеристика психофизиологических, информационных, оценочных, эмоциональных и смысловых барьеров педагогического общения.

Ключевые слова: педагогическое общение, барьеры педагогического общения, их природа и функции, классификация.

Kozyrev M. P. Pedagogical communication barriers

The article deals with the objective and subjective factors of the pedagogical communication barriers. The concept of the barriers and functions is revealed. The characteristic of the physiological, information, evaluation, emotional and semantic barriers of the pedagogical communication is given.

Key words: pedagogical communication, pedagogical communication barriers, barriers nature and functions, classification.

Стаття надійшла 24 жовтня 2013 р.

УДК 159.98:159.923:159.922.736.3

О. Б. Кузьо,

Г. І. Липак

НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЩО СТАЛИ УЧАСНИКАМИ БУЛІНГУ

Досліджено індивідуально-психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, що стали учасниками булінгу. Подано психокорекційну програму, яка була спрямована на трансформацію складових проблеми булінгу: підвищення самооцінки, зниження рівня тривожності, агресивності та фрустрації, налагодження міжособистісних зв'язків досліджуваних молодших школярів. Простежено зміни, що відбулися внаслідок психокорекційного втручання.

Ключові слова: шкільний булінг, кривдник, жертва, тривожність, агресивність, самооцінка, психокорекційна програма, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. За минулі 5 років скарги від учителів, шкільних психологів та батьків про зростання випадків шкільного насилля дедалі частіше можна почути з різних джерел. З одного боку, таку особливість можна розглядати як відображення на мікрорівні суспільної ситуації, а з іншого – як гостру необхідність розв'язувати проблеми безпосередньо на місцях (в школах та ін). Окрім лікарів, психіатрів, психологів (які займаються зазвичай вже з тими, хто є в ролі агресора або зазнав цькування та знущання з боку однолітків), до вивчення й профілактики цього явища повинні, безперечно, долучатися вчителі, соціальні педагоги, шкільні психологи.

У сучасних навчальних закладах відчувається брак у розробці психокорекційних програм, спрямованих на зниження рівня булінгу. Це