

12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
13. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновикова. – Горький : Горьковский государственный педагогический институт, 1975. – 118 с.
14. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Психологічна герменевтика. – К., 2002. – С. 3–13.

Відомості про автора:

Ізумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Статтю подано до друку 10.04.2015.

УДК 159.942::159.92-053.6

© М. Н. Кидалова, 2015 р.

М. Н. Кидалова (г. Бердянск)

ФАСИЛИТАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ И ДИРЕКТИВНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАБОТЫ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ БАРЬЕРАМИ ПОДРОСТКОВ

У статті актуалізовано проблему супроводу емоційного розвитку 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, гуманістичний підхід, директивний супровід, фасилітація емоційного розвитку.

В статье актуализирована проблема сопровождения эмоционального развития в подростковом возрасте в контексте директивных и гуманистических перспектив. Необходимость применения фасилитации как гуманистического подхода в работе с эмоциональными барьерами подростков с учетом их специфики обосновывается посредством создания комплекса благоприятных условий для социализированного переживания условно отрицательных явлений вроде эмоциональных барьеров.

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

The specific of displaying of emotional barriers in teens determined the search of such correction approach in work with them, which would be adequate to age situation of development. According to this purpose, there is given the argued comparison of prerogatives of directive and facilitative approaches; the analysis of meaningfulness of experiencing of emotional barriers by teenagers in the context of front-rank conceptions is given.

According to psychoimmunological point of view, theories of personality changes, the problems of display of emotional barriers in teens have structural character and determined by becoming of new

identity in transitional period of development. The emotional barriers on this stage of development reduce the level of problem and give new possibilities; provide the safety of personality from the negative consequences of «I - image» in the process of transformation of identity and contribute the saving of its psychological health.

Emotional barriers in teens represent the alternative method of orientation in surrounding reality and, at the same time, becoming the emotional intellect. The natural experiencing by teenagers and coincidence with them is the necessary condition of their development of personality changes, forming of qualities necessary for transition on more high stage of the development.

The progress of emotional barriers in teens is determined by development of emotional maturity and emotional intellect. In summation they represent the integral phenomenon of emotional development and as appropriate phenomenon can not be subject to the removal, opposite, they require accompaniment. In this connection the problem of accompaniment of overcoming of emotional barriers it is necessary to consider as a part of general problem of emotional development of teenagers through creation of favourable terms for socialized experiencing of conditionally negative phenomena.

Taking into account the specific of displaying of emotional barriers of teenagers, meaning of independent coping with them and natural self-eradication by ecologically justified approach in work with them, unlike the traditional directive approach, the facilitation is determined. The priority of facilitation, as a accompaniment of personality in its self-development is the start of positive mechanisms of personality change through the changes of orientation of thinking about the problem; mutual development of personality of facilitator and facilitated in the process of joint interaction.

The ecology of facilitative accompaniment is provided by absolute observance of complex of terms: by exception of prepared methods of decisions initiated by facilitator, reliance on variability of kinds of decisions of problems by facilitated; purposeful care from fixing on the problem as a preventive measure of work of mechanisms of psychological defense of teenager and care from the decision of problems; unestimated attitude to teenager, based on the absolute trust to his own experience and actualization of potential possibilities of overcoming of such emotional problems as emotional barriers.

Keywords: *emotional barriers, psychological barriers, psychological defense, psychological immune system, mental health, transition of the conditions of uncertainty, personality changes, emotional intelligence, emotional maturity, humanistic approach, directory assistance, facilitation of emotional development .*

Постановка проблеми. Прогрессирование эмоциональных барьеров в подростковом возрасте, как переживание напряженных психических состояний переходного периода развития, сложно решаемая проблема школьного и семейного воспитания.

Анализ экспертных оценок педагогов, психологов показал, что к 7-8 классам диапазон эмоциональных проблем резко расширяется [9]. По их мнению, подростки, «вчерашние дети», становятся заносчивыми, неуправляемыми и непредсказуемыми в своем поведении. В основном эти явления аргументируются естественными особенностями подросткового возраста, с которыми невозможно что-либо сделать. По результатам опроса родителей обследуемых – 44,2% подростков переживают напряжённые психические состояния, которые негативно сказываются на общении, 80,0% – избегают общения с определёнными сверстниками и 67,2% – с близкими родственниками, 76,3% – подростков не поддерживают длительные отношения со сверстниками [9].

В тоже время в рамках традиционной образовательной и семейной среды такие эмоциональные проблемы как эмоциональные барьеры (например, агрессивность) пытаются устранить, ссылаясь на их негативный характер. Высокая выраженность и стойкость эмоциональных барьеров (ЭБ) подростков не только осложняет и блокирует общение со сверстниками и другими категориями, тормозя процесс социализации [3; 5], но и в отдельных случаях способствует дисгармоничным тенденциям психического развития, нарушению

психологического здоровья [2; 6; 7; 21; 23]. Наблюдается неконструктивность, ригидность и стереотипность способов взаимодействия подростка с социумом и самим собой [16; 17].

В сложившейся ситуации социальными институтами недооценивается значимость естественного переживания и самостоятельного преодоления ЭБ подростками. Возникает вопрос правомерности и адекватности применения существующих подходов в решении такого рода проблем подросткового возраста относительно ситуации развития.

Анализ последних исследований. Комплексное изучение ЭБ в межличностном общении подростков и их детерминант позволило установить, что ЭБ в подростковом возрасте – распространенное и закономерное явление. 61,2% респондентам эмоции явно осложняют, блокируют и дезорганизуют общение, мешают устанавливать контакты с окружающими [9]. В частности, подросткам характерны такие собственно ЭБ, которые, по В. Бойко, автора методики «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении», непосредственно проявляются в межличностном общении: неадекватное проявление эмоций (50,0%), неумение управлять эмоциями (42,8%), нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе (38,8%), негибкость, неразвитость, эмоций (20,4%), доминирование негативных эмоций (14,3%).

Барьерами в общении подростков выступают высокая коммуникативная агрессивность (21,5%), нетерпимость к неопределённости (20,4%), фрустрационная нетолерантность (20,4%), низкая толерантность к двусмысленности (64,3%), ригидность (9,2%), фрустрация (7,1%), тревожность высокого (28,6%) и средневысокого (41,8%) уровня, склонность к переживанию низкой и лёгкой депрессии (80,6%).

Названные ЭБ прогрессируют на фоне среднего уровня эмоциональной зрелости (57,2%) и низкого интегративного эмоционального интеллекта (57,1%), особо низкие его значения приходится на парциальный эмоциональный интеллект – управление своими эмоциями (64,3%).

Исследование взаимообусловленности ЭБ и влияния интегративных характеристик эмоциональной сферы на их выраженность, с помощью корреляционного [8] и факторных [11] анализов, позволило констатировать, что параметры ЭБ, эмоциональной зрелости и эмоционального интеллекта по своей сути представляют единую совокупность гомогенных эмоциональных элементов, представляют целостный феномен. ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). Объединяющим характерологическим качеством для всех этих элементов выступила эмоциональная саморегуляция.

Анализ корреляционных плед ЭБ засвидетельствовал, что действие каждого из ЭБ положительно согласовано, и каждый из ЭБ является составной их общей высокой выраженности, т.е. проявление всех этих барьеров в комплексе создаёт высокий барьерный фон, который сам по себе блокирует общение со сверстниками, даже вне зависимости доминирования определённых. В свою очередь, наличие обратных связей ЭБ с параметрами интегративных и парциальных эмоционального интеллекта и эмоциональной зрелости подтвердило их детерминирующую роль (выдвинутую гипотетически) в прогрессировании ЭБ подростков.

Таким образом, комплексное изучение ЭБ в межличностном общении подростков и их детерминант позволило констатировать, что они представляют целостный феномен, основными признаками которого являются высокий уровень эмоциональных помех в общении и низкая способность к эмоциональной саморегуляции как во внутриличностном так и в межличностном плане.

Высокая выраженность ЭБ, низкий уровень эмоционального интеллекта наряду со средним уровнем эмоциональной зрелости, являясь закономерными признаками подросткового периода, характеризуют развитость эмоциональной сферы. В тоже время, если показатели эмоциональной зрелости в какой то мере отвечают возрастным нормам (на данный временной промежуток подросткового периода!), тогда как наличие низкого эмоционального интеллекта – это показатель того, что он находится в активной фазе становления (что в принципе нами доказано путём сравнения показателей дифференцированных выборок в зависимости от уровня выраженности ЭБ

и развитости эмоционального интеллекта). В этой связи, просматривая перспективы коррекционной работы с ЭБ подростков, устранение ЭБ не целесообразно, это всё равно, что пытаться коренным образом изменить естественный ход взросления. Однако высокая выраженность ЭБ с их следствием и ограниченная возможность подростка совладания с эмоциональными проблемами предопределяет оказание психологической помощи.

Вышеизложенное даёт основание рассматривать проблему преодоления ЭБ как часть общей проблемы эмоционального развития подростков. В связи этим **целью работы** является нахождение такого целостного коррекционного подхода, реализация которого через механизм влияния на общий план эмоционального развития позитивным образом скажется на особенностях преодоления ЭБ у подростков.

Основное изложение материала. Рассмотрим данную проблему в контексте гуманистических и директивных перспектив.

При этом мы исходим из того, что прогрессирование ЭБ в подростковом возрасте является переходным процессом возрастного развития подростка и соответствующим образом ограничено временными рамками самозарождения и самоизживания. Как всякое закономерное явление не могут подлежать искоренению.

Придерживаясь психоиммунологической точки зрения, изложенной в рамках теории личностных изменений П. Лушина [12], в условиях переходного периода, проблемы появления ЭБ в подростковом возрасте не являются патологичными, напротив, они характеризуются определённой конструктивностью, обусловленной становлением новой идентичности [10]. Происходит трансформация всех личностных основ подростка – искоренение изживших контекстов функционирования и выработка новых. В этом смысле ЭБ подростков, ограничивая прежний контекст развития, задают последующую программу развития, представляя, таким образом, явление переходной формы. ЭБ в подростковом возрасте, сопровождающие процесс трансформации, становятся альтернативным способом ориентации в окружающей действительности и вместе с тем представляют становление азав эмоционального интеллекта [10].

Кроме того, барьеры психологические (эмоциональные, коммуникативные, когнитивные, поведенческие) как и психологическая защита, являясь компонентами в работе психоиммунной системы личности [12; 14; 10], на этом этапе предотвращают личность от негативных последствий изменения «Я-образа», обеспечивают сохранность личности подростка в процессе трансформации идентичности, как в статистическом, так и в динамическом аспекте развития.

В этой связи, работа психоиммунной системы в плане преодоления ЭБ подростками заключается ни столько в снижении уровня проблемности, а сколько в реконструкции, обновлении и предоставлении новых возможностей. В процессе совладания с ЭБ, подросток приобретает систему знаний, умений и личностных качеств, которые в дальнейшем позволят ему ориентироваться в социокультурном пространстве, конструктивно взаимодействовать с внутренней и внешней средой и гармонизировать отношения между ними, эффективно организовывать свою жизнедеятельность, при этом сохраняя психологическое здоровье.

Естественное переживание ЭБ подростками является непременным условием личностного развития и изменений, в этой связи их «преодоление» (агрессивности, фрустрированности, чувства неопределённости, негативизма и пр.) принципиально исключает искоренение. Устраняя ЭБ, воспитатель рискует лишиться подростка образовательной среды с признаками проблемности, неопределённости, многозначности и даже конфликта как благоприятных условий формирования незаменимых коммуникативных качеств подростка: межличностной толерантности, умение отстаивать свою жизненную позицию, жить в условиях конфликта, творческого отношения жизни, критического мышления и чувства взрослости. Приобретение этих качеств помогает подростку в процессе трансформаций и совладания с собственными ЭБ перейти на новую ступень развития – юношество, когда жизненные неурядицы, конфликты и неопределённость преобразуются из ограничений в возможности собственного и социального развития.

В данном контексте адекватной стратегией отношения к подросткам будет содействие в приобретении желанного и одновременно противостояние в соответствии с традициями и нормами общественного, школьного и семейного поведения. Тем самым, поддержание, а иногда стимулирование ЭБ ведёт к их изживанию, но не раньше, чем у подростка сформируется чувство взрослости и наметится тенденции саморегуляции в социальных условиях.

Таким образом, учитывая специфику ЭБ в подростковом возрасте, корректирующий психолого-педагогический подход в работе с ними может носить только сопроводительный характер.

В отличие от традиционных взглядов мы опираемся на гуманистическую идею в воспитании и развитии подростков. В контексте нашего исследования, её суть состоит в личностно-ориентированном/фасилитативном сопровождении эмоционального развития подростка путем создания благоприятных условий для социализированного (социально и личностного приемлемого) переживания негативных явлений по типу ЭБ. В результате подростки обретают опыт совладания, который позволит «отрегулировать» эмоциональную и поведенческую саморегуляцию, выработать конструктивные стратегии в отношении характеристик собственной эмоциональной жизни и явлений внешней среды.

В контексте нашего исследования под фасилитацией подразумевается сопровождение личности в её саморазвитии. Нам близко и экологическое понимание фасилитации, закреплённое за понятием «экофасилитации» [14; 13], которое позволяет рассматривать личность как своеобразную экологическую систему, способную к самофункционированию, т.е. способную самостоятельно восстанавливаться и трансформироваться через преодоление противоречий в форме кризисов и ограничений, таких, например, как ЭБ. Суть экофасилитации заключается в «управлении открытой динамической системой с целью поддержания её в состоянии саморазвития» и подразумевает бережное (экологическое) отношение к природе и внутренней психической среде [14].

Рассмотрим основные положения фасилитативного сопровождения (ФС) как такового и эмоционального развития в частности по сравнению с традиционным директивным сопровождением (ДС). Отличительные признаки приведены в табл. 1 [1, с. 186-188].

Как видим, ФС или же фасилитация, ассоциируемая с инициацией, стимулированием, актуализацией саморазвития личности в процессе обучения и воспитания [15], и традиционное ДС по своей сущности, содержанию и следствию существенно расходятся. Так, профессиональная деятельность психолога в рамках ДС «направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия [4, С. 73]». Цель ФС – это сотрудничество с ребенком, направленного на его самопознание, поиск путей самоуправления внутренним миром и системой отношений [18].

Традиционное ДС «фокусировано на личности ребёнка» как на объекте, отдельные характеристики которого подлежат исправлению и коррекции [16, 74], тогда как ФС «центрировано на личности» в целом и системой его социальных связей [18].

Применение фасилитативного подхода в обучении и воспитании служит не только актуализации возможностей саморазвития личности ребёнка, но и фасилитатора – учителя, психолога, наставника, осуществляющего процесс сопровождения. В результате такого обоюдного взаимовлияния изменения претерпевают обе стороны [14]. Таким образом, ФС изначально предполагает обоюдное саморазвитие. Педагогу, психологу и даже родителю, это одновременно даёт возможность не только приобретения жизненно важных смыслов, но и углубления «фасилитативного сознания», по сути отвечающее принципам гуманизма.

Мы склонны разделять ту точку зрения, что проявление ЭБ подростков не только возрастная особенность, но и результат действия действующей авторитарной системы управления в образовании. Традиционное авторитарное/директивное управление накладывает на личность множество ограничений в виде конкретных наставлений, правил, предписаний. В свою очередь фасилитация, основанная на «признании ценности человека как личности, его права на свободное

развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки обществ, отношений [15, с. 28]», предоставляет ученику право свободы личного выбора [1].

ФС, в отличие от традиционного ДС, не предлагает подростку готовые рациональные способы решения проблемы, тем более не фиксирует внимание фасилитатора и фасилируемого/ых/ на самой проблеме и её анализе. Напротив, подводит к активному творческому поиску решения проблем, среди многообразия вариативных выборов актуализированных самим подростком в процессе совместного взаимодействия. Таким образом, решение проблемы исходит не от фасилитатора, а от самого учащегося.

Таблица 1

Сравнительная характеристика особенностей взаимодействия в системе «учитель – ученик» в различных образовательных системах

Фасилитативное сопровождение	Директивное сопровождение
Рассмотрение проблемы в контексте вариативности её детерминант.	Фиксация на детализации проблемы и поиске её «главной» причины.
Акцент на возможностях позитивного самоизменения.	Акцент на негативных последствиях поступка школьника.
Ориентация на внутренний личностный потенциал воспитанника.	Упор на целенаправленное формирование необходимых качеств, которые в дефиците.
Ничто не может быть отброшено, а только интегрировано.	Стремление искоренить негативные качества характера и поведения.
Разделение ответственности с ребёнком.	Возложение учителем полной ответственности либо на себя, других.
Подстройка фасилитатора к партнёру (на основе методологии и технологий личностных изменений).	Дифференциация и индивидуализация с целью подстройки учеников к учителю.
Методическое мастерство на основе «сквозных» фасилитативных технологий.	Методическое мастерство на основе предметных формирующих технологий.
Опора на личный субъективный опыт ученика (использование наряду с регламентированной научной информацией личного субъективного опыта учащихся как источника знаний).	Опора на регламентированную систему знаний, умений и навыков.
Опора на позитивную мотивацию и ситуацию успеха как на необходимые компоненты педагогического взаимодействия.	Установка на «разгрызание гранита науки» как на базовую ситуацию образовательной деятельности.
Ориентация на интерактивное взаимодействие.	Ориентация на пассивно-активное взаимодействие.
Позиция полноправного партнёра по диалогу.	Позиция компетентного руководителя образовательного процесса.
Исходная установка на способность каждого ребёнка к творчеству самоактуализации; приоритет развития и удовлетворения бытийных потребностей.	Установка на индивидуализацию и дифференциацию образования на основе имеющихся способностей и склонностей («кесарю-кесарево»); приоритет удовлетворения дефицитарных потребностей.

Принципиально целенаправленный уход от фиксации на препятствии/проблеме, используемый в фасилитативной практике, позволяет предотвратить актуализацию механизмов психологической защиты подростка как доминирующего поведенческого ответа на проблемную ситуацию, тем самым, предусмотрительно снимаются блокаторы свободной личностной

самореалізації/саморегуляції через реалізацію вроджених потенцій. В цьому проявляється екологічна сутність гуманістичного підходу. С позиції І. Авдеевой «Фіксація на перешкоди вводить учасників фрустраційної ситуації від її конструктивного розв'язання, концентруючи їх увагу на обвинительно-номинативному аналізі проблеми, а не на пошуку можливих рішень. Створення ситуації особисто необхідного вибору, позитивна актуалізація в його свідомості альтернативних варіантів поведінки залишаються поза зони активної осмисленої проработки педагогом. Відповідно, створення і реалізація поведінкових програм учасниками здійснюються стихійно і в захисному режимі [1, с. 175]».

Суттєві якісні відмінності традиційного і фасилітативного підходів в актуалізації активності учасників достатньо об'єктивно і поліаспектно розкриті І. Авдеевой, відображення яких знайшло в узагальненій порівняльній характеристиці «особливостей взаємодії в системі «вчитель – учень» [1, с. 186-88]» (табл. 1). Задані автором характеристики особливостей взаємодії в цій системі можуть виступати своєрідними критеріями означених підходів, специфічність яких забезпечується застосуванням визначених технік, способів. Для традиційного супроводження це – директива – «спосіб залучення клієнта в процес дослідження або модифікації власних почуттів, когніцій або поведінки [22, с. 155]».

Основною задачею ФС в межах перехідного періоду є запуск позитивних механізмів особистісного змінювання (П. Лушин) через зміни спрямованості мислення про проблему, ставлення до проблеми (І. Авдеева) [13; 14; 1]. Відповідними психологічними умовами такого «запуску» виступає позитивне співробітництво між фасилітатором і підлітком/групою підлітків (за І. Авдеевой «емпатійне взаємодія»). З боку фасилітатора позитивне співробітництво забезпечується з допомогою застосування техніки емпатійного слухання К. Роджерса, під якою І. Хитрова, В. Мінаєва розуміють готовність розуміти доводи співрозмовника, його емоційний стан, настрої і невідмінну демонстрацію цього розуміння [19; 15].

Техніка емпатійного слухання, базову основу якої становить сутність емпатії – співпереживання, «переживання емоційного стану, проникнення-вчувствовався в переживання іншої людини [15]», як методичний прийом дозволяє встановити максимальний контакт з будь-якою віковою категорією [1]. Основним правилом даної техніки є безоціночне ставлення до фасилітуємого.

Безоціночне ставлення до підлітка в першу чергу сприяє збереженню і зміцненню психологічного здоров'я через опору на його структурний акмеологічний компонент. За О. Хухлаєвой, акмеологічний компонент психологічного здоров'я передбачає «абсолютне прийняття людиною самого себе при достатньо повному знанні себе, а також прийняття інших людей поза залежності від їх особливостей. Безумовною передумовою цього є особиста цілісність, а також вміння прийняти своє «темне початок» і вступити з ним в діалог. Крім того, необхідним якостям є вміння розглядати в кожному з оточуючих «світле початок», навіть якщо воно не відразу помітно, за можливості взаємодіяти з цим «світлим початком» і надати право на існування «темному початку» в іншій так само, як в собі [20, с. 3]».

Відсутність оцінки як пріоритет фасилітативного підходу дозволяє підлітку вільно актуалізувати своє право бачити істину. Точка зору, емоції підлітка не підлягають спростуванню, їх необхідно розуміти [19, с. 1]. ФС ґрунтується на повному визнанні, довірі особистому досвіду учня і наявних актуальних і потенціальних можливостях подолання проблем.

Одним з методичних прийомів безоціночного ставлення є нейтрально-позитивна позиція слухання підлітка. За І. Хитровой, емпатійні висловлювання фасилітатора виключають «речеві обороти, що містять оцінку, вимоги, поради, зменшення значущості

проблемы или желание управлять поведением собеседника [19]». В свою очередь, эмпатийное слушание сопровождается активным применением техники рефлексивного слушания, которые существуют практически в неразрывном единстве: уточнении сказанного подростком при помощи уточняющих вопросов или дословного повторения; перефразирование сказанного подростком; резюмирование/подытоживание основных мыслей в процессе разговора. Эмпатийное и рефлексивное слушание дают возможность фасилитатору более точно осознать сообщение подростка, значение идей, уловить их эмоциональную окраску и их значение для подростка; понять переживаемые чувства [19].

Таким образом, рассмотрев и выделив основные составляющие целостного подхода в работе с ЭБ в форме ФС, в мы предприняли попытку определить комплекс условий, который позволяет ускорить не только изживание негативных проявлений эмоциональной жизни подростков, но и повысить уровень их эмоциональной саморегуляции и развития.

В свою очередь, анализ психолого-педагогических подходов в рамках очерченной проблемы привёл нас к следующим **выводам**:

– Проблема проявления эмоциональных барьеров подростков не только возрастная особенность, но и результат действия действующей авторитетной системы управления в образовании. Социальными институтами (школьными, семейными) недооценивается значимость переживания эмоциональных барьеров в ситуации развития подростка и, как следствие, в рамках школьной и семейной среды их традиционно пытаются устранить как негативное явление.

– В контексте работы психоиммунной системы, проблемы проявления эмоциональных барьеров в подростковом возрасте носят конструктивный характер и обусловлены становлением новой идентичности в переходный период развития, при этом завершая изживший контекст развития, задают последующую программу развития. Эмоциональные барьеры на данном этапе развития снижают уровень проблемности и предоставляют новые возможности; обеспечивают сохранность личности от негативных последствий изменения «Я-образа» в процессе трансформации идентичности, тем самым способствуют сохранению её психологического здоровья.

– Эмоциональные барьеры в подростковом возрасте представляют альтернативный способ ориентации в окружающей действительности и, вместе с тем, становление эмоционального интеллекта. Естественное переживание ЭБ подростками и совладание с ними является непременным условием их развития, личностных изменений, формирования качеств, необходимых для перехода на более высокую ступень развития.

– Прогрессирование эмоциональных барьеров в подростковом возрасте обусловлено развитостью эмоциональной зрелости и эмоционального интеллекта. В своей совокупности они представляют целостный феномен эмоционального развития и как закономерное явление не могут подлежать устранению, напротив, требуют сопровождения. В этой связи проблему сопровождения преодоления эмоциональных барьеров целесообразно рассматривать как часть общей проблемы эмоционального развития подростков через создание благоприятных условий для социализированного переживания условно негативных явлений.

– Придерживаясь гуманистической и психоиммунологической логики, теории личностного изменения, с учётом специфики эмоциональных барьеров в подростковом возрасте, экологически оправданным подходом в работе с ними, в отличие от традиционного директивного подхода, является фасилитация. Приоритетом фасилитации, как сопровождение личности в её саморазвитии, является запуск позитивных механизмов личностного изменения через изменения направленности мышления о проблеме, отношения к проблеме; обоюдное развитие личности фасилитатора и фасилитируемого/ых в процессе совместного взаимодействия.

– Экологичность фасилитативного сопровождения обеспечивается неукоснительным соблюдением комплекса условий: исключением готовых способов решений, инициированных фасилитатором, опора на вариативность выборов решения проблем самим фасилитируемым; целенаправленный уход от фиксации на проблеме как превентивная мера срабатывания

механизмов психологической защиты подростка и ухода от решения проблем; безоценочное отношение к подростку, основанное на полном доверии его собственному опыту и актуализации потенциальных возможностей преодоления таких эмоциональных проблем как эмоциональные барьеры.

– Перспективными для нашего исследования является проработка программы фасилитации эмоционального развития подростков.

Литература

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.

Відомості про автора:

Кідалова Марина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

Статтю подано до друку 10.04.2015.

УДК 159.9.001.8

© Л. В. Клочек, 2015 р.

Л. В. Клочек (м. Київ)

РОЗВИТОК РОЗУМІННЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриваються особливості розвитку розуміння справедливості в процесі морального становлення особистості. Вказується, що на ранніх етапах онтогенезу дитина зіштовхується з явищами, які поступово в процесі її когнітивного і соціального розвитку формують розуміння справедливості як моральної цінності, яка стає складовою моральної свідомості особистості. Передумовою для набуття знань про правильний розподіл нагород і покарань за вчинки є виникнення у індивіда почуття справедливості. У ранньому дитинстві початкові уявлення про справедливість формуються в процесі безпосередньої взаємодії дитини і дорослого при покаранні за провини дитини або нагороди за правильні дії. Підкреслюється, що в дошкільному віці придбання знань про справедливість відбувається в результаті осмислення установок дорослих і реальної взаємодії з ними.

Ключові слова: особистість, становлення особистості, моральна самосвідомість, справедливість.

В статье раскрываются особенности развития понимания справедливости в процессе морального становления личности. Указывается, что на ранних этапах онтогенеза ребенок сталкивается с явлениями, которые постепенно в процессе ее когнитивного и социального развития формируют понимание справедливости как моральной ценности, которая