

ВПЛИВ СТИЛЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Н.В. Слободяник. Вплив стилю психолого-педагогічної взаємодії вчителя на розвиток особистості учня. У статті аналізуються результати емпіричного дослідження впливу стилю психолого-педагогічної взаємодії вчителя на розвиток особистості учня. Найважливішою умовою формування Я-концепції учнів є психолого-педагогічна взаємодія, в якій вчитель є не лише ретранслятором професійних знань, але й носієм власної особистісної позиції. Я-концепція розглядається як складне утворення, що представляє собою єдність когнітивного, афективного та вольового компонентів. Підкреслюється, що її слід розглядати як своєрідну систему, окремі підструктури якої часто є неусвідомленими.

Проведене емпіричне дослідження дозволило визначити, що психолого-педагогічна взаємодія впливає значною мірою на два важливих компоненти Я-концепції, а саме: на особистісну позицію індивіда у власній картині світу, на сформованість компонентів стрес-подоланої поведінки. Виявлено, що учні, які володіють позитивною Я-концепцією, краще адаптуються до середовища, процес соціалізації у них відбувається більш успішно. Учні, що володіють негативною Я-концепцією, схильні до соціальної дезадаптації, що ускладнює процес соціалізації.

Ключові слова: стиль, психолого-педагогічна взаємодія, Я-концепція, компоненти, адаптація, соціалізація.

Н.В. Слободяник. Влияние стиля психолого-педагогического взаимодействия учителя на развитие личности ученика. В статье анализируются результаты эмпирического исследования влияния стиля психолого-педагогического взаимодействия учителя на развитие личности ученика. Важнейшим условием формирования Я-концепции учеников является психолого-педагогическое взаимодействие, в котором учитель выступает не только как ретранслятор профессиональных знаний, но и как носитель своей личностной позиции. Я-концепция рассматривается как сложное образование, представляющее собой единство когнитивного, аффективного и волевого компонентов. Подчеркивается, что его следует рассматривать как своеобразную систему, отдельные подструктуры которой часто являются неосознанными.

Проведенное эмпирическое исследование позволило определить, что психолого-педагогическое взаимодействие значительно влияет на два важных компонента Я-концепции, а именно: на личностную позицию индивида в своей картине мира, на сформированность компонентов стресс-преодолевающего поведения. Выявлено, что ученики, которые владеют позитивной Я-концепцией, лучше адаптируются к среде, процесс социализации у них происходит более успешно. Ученики, владеющие негативной Я-концепцией, склонны к социальной дезадаптации, что усложняет процесс социализации. Исследование показало, что ученики, которые учатся в обучающих группах с высокой эффективностью психолого-педагогического взаимодей-

ствія, мають позитивно сформованною стойкою Я-концепцію, характеризується високим рівнем волевої саморегуляції, позитивним емоційним фоном, сформованим образом тела, стойкими соціальними відносинами, моральними нормами поведіння, відсутністю ознак психопатології, суб'єктивним відчуттям контролю над середовищем, високою здатністю до адаптації, сформованною реальною та ідеальною Я, а також адекватним вибором джерела соціальної підтримки.

Ключові слова: *стиль, психолого-педагогічне взаємодія, Я-концепція, компоненти, адаптація, соціалізація.*

Постановка проблеми. Актуальність вивчення проблеми взаємодії суб'єктів освітнього процесу неодноразово зазначалася в науковій літературі. Стиль психолого-педагогічної взаємодії є внутрішньою психологічною базою, тим емоційним фоном, на якому розгортаються всі акти взаємодії між учнем та вчителем. У залежності від нього педагог, свідомо або підсвідомо, обирає конкретні прийоми впливу на дітей; так чи інакше він сприймає особистість кожної дитини окремо та учнівського колективу в цілому. Стиль представляє собою складний сплав індивідуальних особливостей особистості та професійної спрямованості педагога. У ньому існують в єдності емоційний компонент (який створює мотиваційну базу), когнітивний компонент (складається з педагогічних поглядів та світогляду в сфері ставлення до дітей), і операційний компонент (що представляє собою сукупність вербальних і невербальних засобів взаємодії з дітьми).

Стиль психолого-педагогічної взаємодії педагога з учнями безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя в колективі, яка, у свою чергу, впливає на ефективність навчальної діяльності школярів [1]. Необхідність емпіричного дослідження особливостей психолого-педагогічної взаємодії в системі "учитель-учень" детермінована актуальною необхідністю реалізації гуманістичної моделі виховання в сучасному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу емпіричного дослідження стилю психолого-педагогічної взаємодії вчителів та учнів складають розробки вітчизняних та зарубіжних вчених, які досліджували "стиль" педагогічного спілкування. І. Зімя [2] підкреслює, що стиль спілкування передбачає особливості комунікативних можливостей учителя; характер взаємин педагога та учнів; творчу індивідуальність педагога. На думку В. Симонова, стиль спілкування не є вродженою (тобто біологічною) якістю людини, а формується та виховується в процесі практики на основі глибокого усвідомлення індивідумом основних законів розвитку та формування системи людських відносин [5; 6].

Стиль спілкування – це феномен, який має подвійну природу та виникає на перетині процесів взаємодії індивідуальності зі середовищем, що характеризує їх безпосередню взаємодію. При цьому під стилем спілкування багато дослідників (О. Бодальов, В. Канн-Калік, Я. Коломінський,

В. Липник, В. Мерлін, Т. Мельковська, В. Симонов, І. Страхов, З. Смелкова та ін.) розуміють індивідуально-типологічні способи, методи та особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів [3; 4; 5; 6].

Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі щодо проблеми класифікації стилів немає однозначного погляду. Однак, усіх авторів визначення цього феномену об'єднує те, що, розглядаючи стиль спілкування, вони мають на увазі характер взаємин між суб'єктами в процесі сумісної діяльності, які переломлюються через призму індивідуально-особистісних характеристик суб'єктів взаємодії. Для цього індивід застосовує індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається з метою найкращого урівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності [7].

Мета статті – на основі експериментального дослідження визначити вплив стилю психолого-педагогічної взаємодії вчителя на розвиток особистості учня.

Основні результати дослідження. При проведенні емпіричного дослідження ми керувалися низкою принципів. Першим з них є діяльний підхід у дослідженні (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Петровський, М. Ярошевський та ін.).

Другим принципом є узгодження діагностичної процедури з вимогами науково – практичного завдання (В. Дружинін, О. Шмельов та ін.) Одним з базових принципів, які лежать в основі нашого дослідження, є принцип особистісно орієнтованого підходу, який вимагає розглядання окремих психічних функцій не ізольовано від суб'єкта, а під кутом впливу на них особистості, її соціальних якостей.

Системний підхід у дослідженні (В. Ганзен, М. Данилова, Н. Кузьміна, Б. Ломов, С. Максименко, Т. Ільїна та ін.) – це наступне методологічне положення, на яке спирається наше дослідження. У нас воно проявляється як спосіб мислення дослідника, що допомагає вивчати або будувати об'єкт як систему взаємопов'язаних елементів; як вивчення внутрішньої структури об'єкта, окремих його сторін і зв'язків між ними. Не зважаючи на те, що кількість методик у нашому дослідженні обмежена, ми намагалися підбирати їх з урахуванням саме принципу системності, тобто аналізувати психічні властивості особистості учнів у їх всебічному, багатогранному зв'язку з оточуючим світом і між собою.

Характер діагностичних методик, які використовуються у цьому дослідженні, відповідають принципу активності свідомості особистості, який потребує розглядати опантанта не лише як об'єкт впливу соціального середовища, виявлення зовнішніх причин, але й як суб'єкта пізнання та перетворення світу, що його оточує, наділеного власною активністю та здатного до саморозвитку.

Діагностичні методи та методики націлені на отримання інформації про психічні особливості учнів, не вносячи в пізнання нічого суб'єктивного (тобто того, що йде від самого дослідника). Вказана вимога відповідає психологічному принципу об'єктивності.

Принцип розвитку потребує розглядати психічні явища у постійному русі, зміні, в постійному розв'язанні протиріччя під впливом системи внутрішніх і зовнішніх детермінант. Стосовно особистості школяра, найважливішим чинником його розвитку є освоєння навчальної інформації як найважливішої сторони людського досвіду. Велику роль у процесі соціалізації в юнацькому віці відіграє освітній навчальний заклад.

У дослідженні було використано такі діагностичні методики.

"Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)" (Дж. Роттера), (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, О. Еткінда) – ця експериментально-психологічна методика дозволяє порівняно швидко та ефективно оцінити сформований у досліджуваних рівень суб'єктивного контролю над різними життєвими ситуаціями; вона розроблена на підставі шкали локусу контролю Дж. Роттера (Locus of control scale) та опублікована Є. Бажиним зі співавторами у 1984 р.

Ця шкала заснована на двох принципових положеннях: 1. Люди розрізняються між собою по тому, як і де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Можливі два полярних типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний.

Суб'єктивним контролем називається схильність людини брати на себе та покладати на інших людей відповідальність за те, що з ними відбувається. На відміну від суб'єктивного може існувати об'єктивний контроль подій, при якому вони відбуваються по волі обставин, випадку, незалежно від бажання людини. Ця методика оцінює, якою мірою людина готова брати на себе відповідальність за те, що відбувається з нею і навколо неї. Досліджуваному пропонуються 44 твердження, відповіді на які свідчать про те, яким є рівень суб'єктивного контролю у цієї людини. З кожним з цих суджень досліджуваний має виразити свою згоду або незгоду. Вперше такі методи були апробовані в 60-х роках у США.

Методика, розроблена в НДІ ім. Бехтерева, розділяє досліджуваних на два можливих полярних типи локалізації суб'єктивного контролю: екстернальний та інтернальний.

У першому випадку людина вважає, що події, які відбуваються з нею, є результатом дії зовнішніх сил – випадковості, інших людей тощо. У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своєї власної діяльності. Опитувальник містить 44 пункти, у нашому дослідженні він використовувався для вивчення мотиваційних аспектів у діяльності вчителя:

- загальної інтернальності (Із);
- у галузі досягнень (Ід);
- у галузі невдач (Ін);
- у сімейних відносинах (Іс);
- у галузі професійних відносин (Іп);
- у галузі міжособистісних взаємин (Ім);
- у відносинах здоров'я та хвороби (Із).

На відміну від шкали Дж. Роттера, в опитувальник РСК включені пункти, що вимірюють екстернальність-інтернальність у міжособистісних і сімейних взаєминах; в нього також включені пункти, які вимірюють РСК стосовно хвороби та здоров'я. Як показали дослідження, проведені на нормальних досліджуваних, відповіді на всі пункти опитувальника мають достатній розкид: ні одна з половин шкали не була обрана рідше, ніж у 15% випадків. Результати заповнення опитувальника окремими досліджуваними перетворюються в стандартну систему одиниць – стенів і можуть бути наочно представлені у вигляді профілів суб'єктивного контролю. Показники опитувальника РСК організовані у відповідності з принципом ієрархічної структури системи регуляції діяльності.

Використовувався варіант методики, призначеної для дослідницьких цілей. Відповідь досліджуваним представлялася за 6-бальною шкалою (-3; -2; -1; +1; +2; +3), де відповідь "+3" означає "повністю згоден", "-3" – "зовсім не згоден".

Вивчення локусу контролю дозволяє досліджувати мотиваційні аспекти прийняття управлінських рішень.

Шкала "Я-концепції" (Теннесі) (Tennessee Self Concept Scale, TSCS) – опитувальник особистісний, розроблений У. Фітсом у 1965р. (перероблене видання – 1988р.). Призначений для дослідження самооцінки у підлітків (починаючи з 12 років) та дорослих. Містить 90 пунктів, що характеризують "Я-концепцію" та 10 пунктів, які створюють "шкалу брехні". За його допомогою можна виявити глобальне самоставлення (самозадоволеність) та специфічні форми самоставлення до свого тіла, до себе як до морального суб'єкта, до себе як члена сім'ї тощо.

Під самооцінкою розуміється здатність самостійно приймати рішення про відповідність власної та нормативної поведінки.

Досліджуваний відповідає на завдання опитувальника за 5-бальною шкалою: від "повністю не згоден" до "абсолютно не згоден".

Вісім діагностичних показників дослідник отримує при поєднанні трьох змінних:

1. Самокритичність.
2. Самозадоволеність.
3. Поведінка.

Також представлено п'ять показників :

1. "Фізичне Я".
2. "Моральне Я".
3. "Особистісне Я".
4. "Сімейне Я".
5. "Соціальне Я".

Додатково обчислюються два показники :

1. Варіабельність – міра узгодженості сприйняття себе в різних галузях.
2. Розподіл – міра розподілу суб'єктом своїх відповідей за 5-бальною шкалою.

Вибір переважно середніх значень (низький показник розподілу) свідчить про інтенсивне включення захисних механізмів; вибір лише крайніх значень зустрічається у хворих на шизофренію.

Зазначимо, що зміст Я-концепції, як складного психічного утворення, складається з когнітивного, афективного та вольового компонентів і її слід розглядати як своєрідну систему, окремі підструктури якої часто є неусвідомленими. Результати дослідження (табл. 1) показали, що Я-концепція учнів з групи з високою ефективністю психолого-педагогічної взаємодії (перша група) різко відрізняється від Я-концепції досліджуваних учнів з низькою ефективністю психолого-педагогічної взаємодії (друга група).

Учні з першої групи мають позитивно сформовану стійку Я-концепцію, характеристики сфер якої відображають адаптивний рівень особового реагування. Вона характеризується високим рівнем переконань, позитивним емоційним тоном, сформованим образом тіла, адекватними соціальними відносинами, стійким рівнем моральної свідомості, сформованими конкретними професійно-освітніми прагненнями, суб'єктивним відчуттям контролю над середовищем, відсутністю ознак психопатології, високим рівнем пристосування до середовища, сформованістю реального та ідеального Я.

Учні другої групи мають негативну, деформовану в багатьох сферах Я-концепцію. Її показники характеризуються низьким рівнем прагнень, зниженим емоційним тоном, проблемами в усвідомленні образу тіла, викривленими соціальними відносинами, низьким рівнем морального Я, слабким контролем над середовищем, недостатнім рівнем пристосованості, відсутністю розбіжності між реальним й ідеальним Я.

На підставі цього було зроблено висновок про те, що психолого-педагогічна взаємодія достовірно впливає на два важливих компоненти Я-концепції: на особистісну позицію індивіда у власній картині світу (за шкалою "егоцентризм-соціоцентризм"); на сформованість компонентів стрес-подолальної поведінки (емоційно-вольової регуляції). При цьому особистісна позиція учня за шкалою "егоцентризм-соціоцентризм" не є

будь-яким невизначеним станом. При посиленні стресового характеру ситуації в особистісній позиції індивіда відбувається зміщення в бік егоцентризму. Це відбувається тим активніше, чим меншою мірою є сформований адаптивний стиль коупінг-поведінки.

Таблиця 1

Результати дослідження Я-концепції

Шкали	Досліджувані		
	Підлітки з першої групи	Підлітки другої групи	Р
	А	В	
1. «Контроль прагнень», (здатність до вольової саморегуляції)	50,2±1.6	28,0±1.9	<0.01;
2. «Емоційний тон», активність, настрої оптимізм	49,2±1.9	34,2±1.6	<0.01;
3. «Образ тіла», фізичне Я, фізичний стан	46,0±1.8	28,1±1.7	<0.01
4. «Соціальні відносини», соціалізація, соціальні контакти	47,1±1.7	34,1±1.3	<0.01
5. «Моральні норми поведінки, моральне - Я»	45,5±2.4	28,2±1.8	<0.01;
6. «Професійно-освітнє прагнення, цілі»	66,2±1.6	48Д±1.9	<0.01
7. «Сімейне Я»	44,9±1.5	40,4±1.8	<0.05
8. «Контроль над середовищем, стресом» стрессстресомстресомтре сом»	58,0±1.8	36,2±1.6	<0.01
9. «Психопатологія», самооцінка психічне здоров'я	48, 0±1.7	30,2±1.7	<0.01
10. «Пристосовність», адаптаційні здібності, формування механізмів подолання стресу	56,2±1.6	34,1±1.3	<0.01;

При слабкій сформованості сфери емоційно-вольової регуляції поведінки учні неусвідомлено змінюють соціоцентричні орієнтації Я-концепції на егоцентричні, тобто в ситуації вибору між соціально-значущою поведінкою та особистісно-бажаною стійко вважають за краще останню. В цих

ситуаціях різко зростає роль психічного несвідомого в організації стрес-подолальної поведінки.

Отже, психолого-педагогічна взаємодія опосередковує взаємодію коупінг-механізмів з системами Я-концепції, що дозволяє зберегти стійкість останньої в стресовій ситуації, послабити негативний вплив на організм стрес-факторів і позбавити особистість учня від впливу стресових реакцій.

Учні другої групи та з дезадаптивним типом коупінг-поведінки, які мають психосоматичні захворювання, і значно частіше використовують пасивне подолання стресу (домінуюча коупінг-поведінка), володіють негативною, слабко сформованою Я-концепцією, вони частіше ніж підлітки першої групи використовують пошук соціальної підтримки як допоміжну коупінг-стратегію.

Поєднання високої ефективності психолого-педагогічної взаємодії, активної коупінг-поведінки та позитивної Я-концепції слід розглядати в якості предиктора самостворюючої, просоціальної поведінки. Поєднання низької ефективності психолого-педагогічної взаємодії пасивної коупінг-поведінки з негативною Я-концепцією може розглядатися в якості предиктора дезадаптивної поведінки та є важливою діагностичною ознакою, що відрізняє учнів першої групи від учнів другої групи з дезадаптивними типами коупінг-поведінки.

Результати дослідження впливу психолого-педагогічної взаємодії, комунікативних особистісних коупінг-ресурсів на формування подолальної стрес-поведінки дозволили отримати такі результати.

Учні першої групи, які володіють позитивною Я-концепцією та які використовують для подолання стресу активні коупінг-стратегії, характеризуються розвинутою емпатією та афіліативною тенденцією, відносно низькою чутливістю до відчуження. Їх активна взаємодія проявляється у вираженому антистресовому ефекті, що забезпечує процеси соціалізації досліджуваних та їх адаптацію до середовища.

Учні другої групи, які володіють негативною Я-концепцією та використовують пасивний стиль подолання стресу, володіють слабкорозвинутою афіліативною та емпатійною тенденціями та підвищеною чутливістю до відкидання. Слаборозвинута емпатія та афіліація та підвищена чутливість до відкидання, як особистісні коупінг-ресурси, не здійснюють виражений антистресовий вплив. Їх взаємодія з пасивним індивідуальним коупінг-стилем на фоні негативною Я-концепції виявилася неефективною, що ускладнює соціалізацію учнів та призводить до самоізоляції, що надалі може призвести до соціальної дезадаптації.

Результати дослідження локус контролю (табл. 2) та аналіз літератури за цією тематикою дозволили відзначити, що порівняно виражений інтернальний локус контролю є властивістю особистості учнів першої групи; він є характерним для соціально адаптованих підлітків, які використовують пси-

хологічні механізми активного подолання стресу та мають позитивну Я – концепцію та особистісні й середовищні ресурси подолання стресу.

Натомість порівняно низький інтернальний контроль є якістю особистості, характерною для учнів другої групи, які використовують психологічні механізми пасивного подолання стресу, слабкорозвинуту Я-концепцію та слабкі особистісні й середовищні ресурси.

Таблиця 2

Дослідження локус контролю учнів

Контингент		Інтернальність						
		Із	Ід	Ін	Іс	Іп	Ім	Із
Група 1	бали	27,9±2,2	7,5±1,4	7,8±0,8	2,8±0,5	7,5±1,7	2,6±0,5	3,6±1,1
Група 2	бали	19,5±2,2	6,5±1,1	0,8±0,3	0,8±0,2	8,9±1,0	2,7±0,2	2,5±0,5

Дистанціювання може розглядатися як універсальний механізм невербального особистісного контролю, що відображає прагнення особистості активно або пасивно контролювати середовище шляхом зміни свого становища у просторі. Зазвичай люди використовують коупінг-стратегію дистанціювання як поліфункціональну та як таку, що не має жорстко закріпленої значущості й являє собою один з механізмів реалізації взаємодії особистості та середовища, засновану на інтернальному локусі контролю і розглядається як спосіб контролювання середовища. Переконаність людей у тому, що вони контролюють середовище, дозволяє їм гнучко варіювати по мірі необхідності дистанцією спілкування як у бік її зменшення, так і в бік її збільшення.

Висновки. Найважливішою умовою формування Я-концепції учнів загальноосвітньої школи є психолого-педагогічна взаємодія, в якій вчитель є не лише ретранслятором професійних знань, але й є носієм власної особистісної позиції.

Вираженість основних особистісних ресурсів достовірно ($p < 0.05$) розрізняється в учнів, які навчаються в групах з різним стилем психолого-педагогічної взаємодії.

Перспективним напрямом дослідження є здійснення подальшого аналізу проблеми впливу стилю психолого-педагогічної взаємодії вчителя на розвиток особистості учня.

Список використаних джерел

1. Акімова М. Н. Модели педагогического общения. Самара, 2011. 156 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 413 с.
3. Коломинский Я. Л. Психология детских взаимоотношений. Система личных взаимоотношений. Минск: Народная асвета, 1984. 220 с.

4. Липник В. Н. Современный урок – путь реализации педагогики сотрудничества. Киев.: Наука, 1988. 310 с.
5. Симонов В. П. Темперамент. Характер. Личность / В. П. Симонов, П. М. Ершов. Москва: Слово, 1984. 56 с.
6. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Москва: Прогресс, 1995. 90 с.
7. Фёдорова Т. Б. Развивающее взаимодействие учителя с учащимися в педагогическом процессе. Санкт-Петербург: Изд-во Руть, 2004. – 221с.
8. Anderson W.P. Sex Offenders. Three personality types / W.P. Anderson, T. KuncceJ // Journal of Clinical Psychology, Vol. 35. №3, 1979. P. 76-79.
9. Arnold R. Patient attitudes concerning the inclusion of spirituality into addiction treatment / R. Arnold // J. Subst. Abuse Treat. Dec. V. 23. Xa 4. 2002. P. 90-94.
10. Beck A. Cognitive therapy of personality disorders / A. Beck [et al]. New York.: Guilford press, 1990. P. 257 – 259.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Akimova M. N. Modeli pedagogicheskogo obtheniya / M. N. Akimova. – Samara, 2011. – 156 s.
2. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya / I. A. Zimnyaya. – Rostov-na-Donu. : Feniks, 1997. – 413s.
3. Kolominskiy Ya. L. Psikhologiya detskikh vzaimootnosheniy. Sistema lichnikh vzaimootnosheniy / Ya. L. Kolominskiy. – Izd-vo Narodna asveta, 1984. – 220 s.
4. Lipnik V. N. Sovremenniy urok – putj realizacii pedagogiki sotrudnichestva / V. N. Lipnik. – Kiev.: Nauka, 1988. – 310 s.
5. Simonov V. P. Temperament. Kharakter. Lichnostj / V. P. Simonov, P. M. Ershov. – M.: Slovo, 1984. – 56 s.
6. Simonov V. P. Diagnostika lichnosti i professionaljnogo masterstva prepodavatelya / V. P. Simonov. – M.: Progress, 1995. – 90 s.
7. Fyodorova T. B. Razvivayuthee vzaimodeyjstvie uchitelya s uchathimisya v pedagogicheskom processe / T. B. Fedorova. – SPb.: Izd-vo Rusj, 2004. – 221s.
8. Anderson W.P. Sex Offenders. Three personality types / W.P. Anderson, T. KuncceJ // Journal of Clinical Psychology, Vol. 35. №3, 1979. – P. 76-79.
9. Arnold R. Patient attitudes concerning the inclusion of spirituality into addiction treatment / R. Arnold // J. Subst. Abuse Treat. Dec. V. 23. Xa 4. 2002. – P. 90-94.
10. Beck A. Cognitive therapy of personality disorders / A. Beck [et al]. – New York.: Guilford press, 1990. – P. 257 – 259.

N.V. Slobodyanik. Influence of the style of psychological and pedagogical interaction of the teacher on the pupil's personality development. In the article the results of an empirical research of the influence of the style of psychological and pedagogical interaction of the teacher on pupil's personality development are analyzed. The most important condition for the formation of self-concept of pupils is the psychological and pedagogical interaction, in which the teacher acts not only as a repeater of professional knowledge, but also as a carrier of his personal position. Self-concept is considered as a complex entity, which is a unity of cognitive, affective and volitional components. It is emphasized that it should be considered as a kind of system, the individual substructures of which are often unconscious.

The empirical research allowed us to determine that psychological and pedagogical interaction significantly influence on two important components of the self-concept, namely: the personal position of the individual in his picture of the world and the formation of the components of stress-overcoming behavior. It was revealed that pupils who have a positive self-concept adapt better to the environment, and their process of socialization is successful. Pupils with a negative self-concept are prone to social disadaptation, which complicates the process of socialization. The study showed that pupils who study in educational groups with high efficiency of psychological and pedagogical interaction have a positively formed stable self-concept, characterized by a high level of volitional self-regulation, a positive emotional background, a formed body image, persistent social relations, moral norms of behavior, lack of signs of psychopathology, a subjective sense of control over the environment, a high ability to adaptation, the formation of the real and ideal self, as well as an adequate choice of the source of social support.

Keywords: *style, psychological and pedagogical interaction, self-concept, components, adaptation, socialization.*

Отримано: 10.06.2019

УДК 159.98.01:615.851+616-053.6

О.В. Тарнавська

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПІДЛІТКАМ З ВЕГЕТАТИВНИМИ ДИСФУНКЦІЯМИ

О.В. Тарнавська. Теоретичні засади психологічної допомоги підліткам з вегетативними дисфункціями. У статті розглядаються найбільш актуальні питання теоретичних засад психологічної допомоги в медичній психології та педіатрії в історичному та сучасному контексті під кутом зору сучасних вимог і завдань, що постали в Україні перед комплексним лікуванням підлітків з вегетативними дисфункціями. За останні роки в країні спостерігається тенденція до зростання розповсюдженості різних проявів вегетативних дисфункцій у підлітків.

Акцентовано, що на основі використання психолого-медичних детермінант та психологічних механізмів може бути створена інноваційна програма надання психологічної допомоги підліткам з вегетативними дисфункціями як у стаціонарі, так і в домашніх умовах.