Hossein M., postgraduate
Interregional Academy of personnel management, Kyiv, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-7088-0964

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PERSONALITY: SOCIAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Based on theoretical and methodological background and contemporary research, the essence and content of the concept of 'professionally significant personal qualities' are essential for the acquisition of special knowledge, skills and abilities, in order to achieve efficiency in professional activity, because preparation of a modern successful specialist is impossible without proper training and mastering knowledge and skills of both fundamental and applied nature; the assimilation of universal moral principles and norms; proper level of moral culture and professionally significant qualities; independent orientation in non-standard situations; the ability to solve effectively certain issues in the professional field and modern society.

It is substantiated that professionally significant qualities characterize abilities, belong organically to their structure, develop in the process of learning, professional activity, socialization. Summing up the various views of scientists, the notion of 'professionally meaningful personality qualities' and their role in self-realization of the personality in the socio-cultural space are defined. The list of necessary professionally relevant qualities is proposed to be developed taking into account the specifics of each individual organization and each individual position, in accordance with the specifics of the company's activities and corporate culture (organizations, institutions, enterprises, etc.).

Keywords: professionally significant personal qualities, professional qualities, personal qualities, abilities, socio-cultural space, social-pedagogical discourse.

УДК 364.442:388.0
DOI: https://doi.org/10.17721/2616-7786 .2018/3-1/11

О. Чуйко, д-р психол. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
ORCID iD 0000--0001-7088-0961

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ШКОЛІ

Проаналізовано результати дослідження серед студентів першого – другого курсів факультету психології, спрямованого на вивчення місця й ролі психологічної служби школи (шкільного психолога) у загальному процесі освітньої соціалізації вчорашніх школярів. Отримані результати дають підстави стверджувати необхідність модернізації системи шкільної психологічної служби з урахуванням трансформаційних змін нинішнього шкільного середовища.

Ключові слова: психологічна служба, освітня соціалізація, трансформаційні зміни, шкільне середовище, шкільний психолог.

Вступ. У 2018 р. вийшов Наказ Міністерства освіти і науки України за № 509 від 22.05.18 р. "Про затвердження положення про психологічну службу у системі освіти України". Чинний наказ анулює положення 1999 р. за № 922/4215. Таким чином, ми можемо визнати, що психологічна служба системи освіти вже фактично має 20-річний досвід практичної діяльності, а також 14,7-тисячну спільноту шкільних психологів, які сприяють "повноцінному й інтелектуальному розвитку, успішній соціалізації на кожному віковому етапі" дитини [1]. Нове положення анонсує нові перспективи в діяльності психологічної служби закладів освіти, а також дещо в іншій редакції висвітлює цілі та завдання психологічної служби школи. Зокрема, "метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей і завдань системи освіти" [2].

Натомість сайт Освіторія-медіа[1] цитує Міністра освіти і науки Лілію Гриневич, яка у відповідь на запитання про те, якою має бути психологічна служба школи в НУШ (новій українській школі). говорить, що "потрібно створити всебічно розвинену систему зі зміною підходів до ролі та роботи психолога у школі", тим самим акцентуючи увагу на оновленні її змісту і функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми шкільної психологічної служби та місця і ролі практичного психолога в школі є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів: Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, В. Панок, Н. Пов'якель, Р. Овчарова, Л. Уманець, Н. Шевченко, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін. Велика увага в їхніх роботах приділяється змісту та моделям освітньої підготовки шкільних психологів, розвитку і формуванню фахових компетенцій, напрямам і змісту діяльності психолога безпосередньо в школі. Натомість ми звернули увагу на дослідження, які відображають особливості реальної професійної діяльності психолога в школі, або ті специфічні проблеми, які виникають у нього після входження у шкільний простір. Так, автор дисертаційного дослідження Л. В. Підлипна [3], досліджуючи особливості інтеграції шкільного психолога в педагогічний колектив школи, зауважує, що труднощі входження полягають "у переживанні психологом амбівалентних почуттів щодо своєї професійної самореалізації у зв'язку з необхідністю заміни сформованої в процесі навчання ідентичності", що, у свою чергу, потребує зміни моделі професійної діяльності, орієнтованої на особливий предмет, а саме на супровід педагогічної діяльності та навчально-виховного процесу [3, с. 5]. Російський автор А. Н. Баженова досліджує особливості професійної деформації шкільних психологів і визнає їх як регресивний етап розвитку в професійному становленні шкільних психологів не лише у професійному, але й у позапрофесійному контекстах, а також зауважує, що найширше професійні деформації є вираженими в період від 4 до 10 років роботи [4]. Цікаві дані представлені в дисертаційному дослідженні В. Г. Кобозєвої, яка аналізує розвиток служби практичної психології освіти в сучасному мегаполісі й доходить думки, що її ефективність забезпечується за рахунок зростаючої диференціації та спеціалізації системи психологічної допомоги. Однак складною проблемою у зв'язку з цим є відсутність науково обґрунтованої системи зворотного зв'язку – моніторингу, тобто системи відстежування й оцінювання діяльності всіх ланок системи психології освіти [5].

Таким чином, зазначені труднощі стосуються процесів, які розгортаються всередині самої системи психологічної служби та є відображенням суперечностей між задачами, які розв'язує школа (а це задачі навчального процесу), і власне психологічною службою, яка не може перебирати на себе ці задачі, оскільки, з одного боку, втручання психолога в навчальний процес часто неоднозначно сприймається як адміністрацією, так і вчителями; а з іншого – предмет професійної діяльності педагогічний і психологічний між собою різняться. Якщо для педагога

[1] Електронне джерело https://osvitoria.media/experience/shho-robytymut-shkilni-psyhology-u-novij-ukrayinskij-shkoli/

© Чуйко О., 2018

кінцевим результатом є міра та якість опанування знань учнями, то для психолога – розвиток психіки дитини, її психологічного благополуччя, і точка перетину двох реальностей може настати, а може й ні. Власне, це внутрішнє протиріччя породжує складнощі у способах реалізації професійних задач психолога, можливостях його позиціонування у шкільному середовищі.

Мета статті: аналіз проведеного анкетування, спрямованого на вивчення місця і ролі психологічної служби школи (шкільного психолога) у загальному процесі освітньої соціалізації вчорашніх школярів.

Виклад основного матеріалу. З метою перевірки існуючого стану справ у психологічній службі школи нами було проведено опитування серед студентів першого – другого курсів факультету психології, спеціальностей "Психологія", "Соціальна робота", "Соціальна педагогіка" – 123 респонденти, які ще добре пам'ятають шкільні роки, досвід спілкування та взаємодії зі шкільними психологами. Опитування проводилось із 5 по 20 жовтня 2018 р. Географія шкіл, де навчались респонденти, надзвичайно широка – від м. Києва до маленького села Новосілки (Київ, Полтава, Одеса, Хмельницький, Вінниця, Чернігів, Кропивницький, Черкаси, Луганськ, Суми, Біла Церква, Калуш, Кременчук, Маріуполь, Кам'янець-Подільський, Острог, Покровськ, Гребінка, Червоноград, Зеленодольськ, Мельниця-Подільський, Терки та ін.). Метод дослідження – анкетування (анонімне), 10 запитань, тип запитань – відкриті.

Перше запитання: Чи пам'ятаєте ви свого шкільного психолога?

Відповіді: так – 83 %; не було шкільного психолога – 8,1 %; не пам'ятаю – 9 %; не впевнений, що він був – 1,8 %. Таким чином, отримані дані підтверджують факт функціонування шкільної психологічної служби в Україні.

Друге запитання: Чи був у школі кабінет психолога? Яким було це приміщення?

Відповіді: кабінет був – 89 %; не було – 7 %; не знаю – 4 %. Водночас 15 % респондентів пам'ятають кабінет як приємне місце (затишне, світле, з ремонтом, м'які диванчики, піскова терапія, іграшки тощо); 19 % респондентів мають неприємні асоціації ("комірка", "зроблений на місці туалету", "темний", "старий диван", "старі іграшки", "підсобне приміщення", "кабінет медсестри", "завжди зачинені двері"); 10 % респондентів указують, що це був кабінет, який психологи ділили із соціальним працівником, педагогом-організатором, або комп'ютерний клас, "французький кабінет"; 18 % респондентів не відвідували кабінет жодного разу або ж "потрапляли, якщо щось витворили".

Третє запитання: Чи мали ви особистий контакт із психологом? З якого приводу?

Відповіді: мав – 42 %; не мав – 58 %. Фактично всі особисті зустрічі психолога стосувались результатів тесту з профорієнтації, крім того – це бесіди з "чаюванням", проведення гуртків, 5 осіб згадали підготовку до Олімпіади із психології; 3 особи (!) – розв'язання особистих проблем. Цікаво, що 2 респонденти згадали про свою зустріч із психологом на консультації (депресивний стан підлітка), але це був приватний психолог.

Узагалі термін "консультація" фактично відсутній у лексиконі респондентів, і це може означати, що такий напрям діяльності не зафіксувався у свідомості школярів як виокремлений і особливий вид діяльності шкільного психолога. Ці дані суперечать даним, які опубліковані на сайті (про який говорилося вище), і спираються на результати МОН про те, що 20 % робочого часу витрачається шкільними психологами на групову корекцію і консультування, 15 % – на індивідуальне консультування, 15 % – на індивідуальну корекцію.

Четверте запитання: Чи мали контакт із психологом ваші батьки? З якого приводу?

Відповіді: не мали – 88 %; мали – 12 %. Таким чином, робота з батьками фактично відсутня, що може означати, що психологи не враховують соціальну ситуацію розвитку дитини, не залучають фактори найближчого оточення до розвитку та корекції поведінки. Традиційним залишається педагогічний зв'язок: "учитель (класний керівник)" – "батьки", за якого розв'язуються задачі педагогічного характеру.

П'яте запитання: Чи працював психолог з вашим класом? З якого приводу?

Відповіді: так, працював – 82 %, з яких 75 %, за відповідями респондентів, відводилося на тестування, опитування, анкетування тощо (1–2 рази на рік), а 7 % – зустрічі (бесіди) на тему стресів, конфліктів, любові, профорієнтації, самооцінки, уроки психології. Водночас на згаданому сайті вказується, що серед усіх видів робіт психолога 36 % займає тестування, тобто у 2 рази менше, аніж указують респонденти. Для порівняння, термін "тренінг" уживався студентами в опитуванні 2 рази, тобто тренінг (як і консультування) не є звичною (усталеною) формою роботи, на що вказують і самі психологи школи, оскільки лише 4 % видів робіт вони визначають саме як тренінги. Не виключено, що групових видів робіт було більше в класах, аніж 7 %, але в даному випадку йдеться про емоційну пам'ять підлітка, тобто про те, що викликало інтерес, запам'яталось, стало частиною досвіду. 18 % відповіли, що не мали зустрічей психолога із класом.

Шосте запитання: Намалюйте схему стосунків зі шкільним психологом.

На нашу думку, такий спосіб дозволяє виявити способи моделювання взаємостосунків і вираження різного типу емоцій, які з ними пов'язані.

Аналіз отриманих рисунків дозволяє поділити їх на дві умовні частини: "ефективні" і "неефективні" стосунки. Ефективний характер стосунків (25 %) передається через зображення взаємоспрямованих стрілочок між психологом і учнем, прикрашання малюнка серцями, зображення психолога у колі групи, а також у звичній для психолога позиції: клієнт і психолог, які сидять один навпроти одного на відстані, яка дозволяє їм установити робочий контакт і підтримувати довірливі стосунки.

Неефективні стосунки (64 %) відображають відсутність контакту: №6 – "це дві паралельні реальності, які не перетинаються"; № 3 – "стосунки означають нічого"; формалізований характер стосунків – № 4; № 5 – процедура тестування; антагонізм – № 2 – "спина до спини"; "загроза від стосунків – № 7 – "центральне слово – відхилення" та ін.

11 % респондентів не впорались із завданням (одне з пояснень – "немає стосунків – немає чого й малювати").

Таким чином, переважна кількість респондентів указує на відсутність прямих, доброзичливих, партнерських, діалогічних стосунків психолога із вчорашніми школярами.

Сьоме запитання: Які функції виконував шкільний психолог?

Відповіді розподілились таким чином (табл. 1).

Таким чином, серед функцій, які виокремлюють вчорашні школярі, на першому місці (22 %) – тестування, яке часто "нічим не закінчується", оскільки учні не дізнаються про результати тестування, як і про його мету. 20 % – це психологічна допомога, яка включає різноманітні активності психолога – "допомагав порадами", "допомагав дітям за потреби", "розв'язання психологічних проблем", "допомагав проаналізувати різноманітні ситуації", "здійснював культурно-виховну функцію". 16 % займають відповіді, які стверджують, що шкільний психолог узагалі нічим не займався – "сидів", "чаював з учителями", "їв у їдальні", "ходив по школі", "просто був", "нічим"; 7,7 % – займався проблемними дітьми, з неблагополучних сімей (іноді термін "проблемні діти"

береться респондентами в лапки, тобто висловлюється недовіра щодо їх "проблемності", "складності" тощо, ідеться швидше про ярликування, яке легко приймається і підтримується психологом). 5,1 % відповідей – "заміна вчителів", які хворіють або на уроках яких проводяться тести. У таблиці показано, що 1,8 % займають функції, які є практико-орієнтованими – "проводив тренінги", "супровід дітей з ментальною інвалідністю", "консультування", але їхня частка абсолютно мала.

Восьме запитання: Що найбільше запам'яталось із того, що пов'язано зі шкільним психологом чи психологічною службою?

У результаті ми отримали такі відповіді: 32 % – тестування; 21 % – психологічні заходи (про які писалося вище); 21 % – "нічого не запам'яталось"; 10,4 % – негативні переживання ("моральний тиск", "неврівноважена жінка, яка вічно піднімала голос на наш клас", "абсурдність оголошення результатів тестування", "роздратування", "недовіра", "пуста трата часу", "бояться йти, бо зрівнюють із психіатром", "учні не дуже люблять психолога"; 5 % – це ситуації, пов'язані з якимись конфузними моментами зі шкільним психологом ("ми постійно сміялись із того, як поводиться і говорить наш психолог", "як розплакалась у класі", "постійно розповідала про свою дочку"); 3,1 % – згадують про підготовку до Олімпіад із психології та дослідження МАН; 3,1 % – розважальна діяльність (свята, івенти тощо); 2,08 % респондентів пам'ятають психолога як викладача предметів; 1,04 % запам'ятався тим, що можна було прогуляти його уроки.

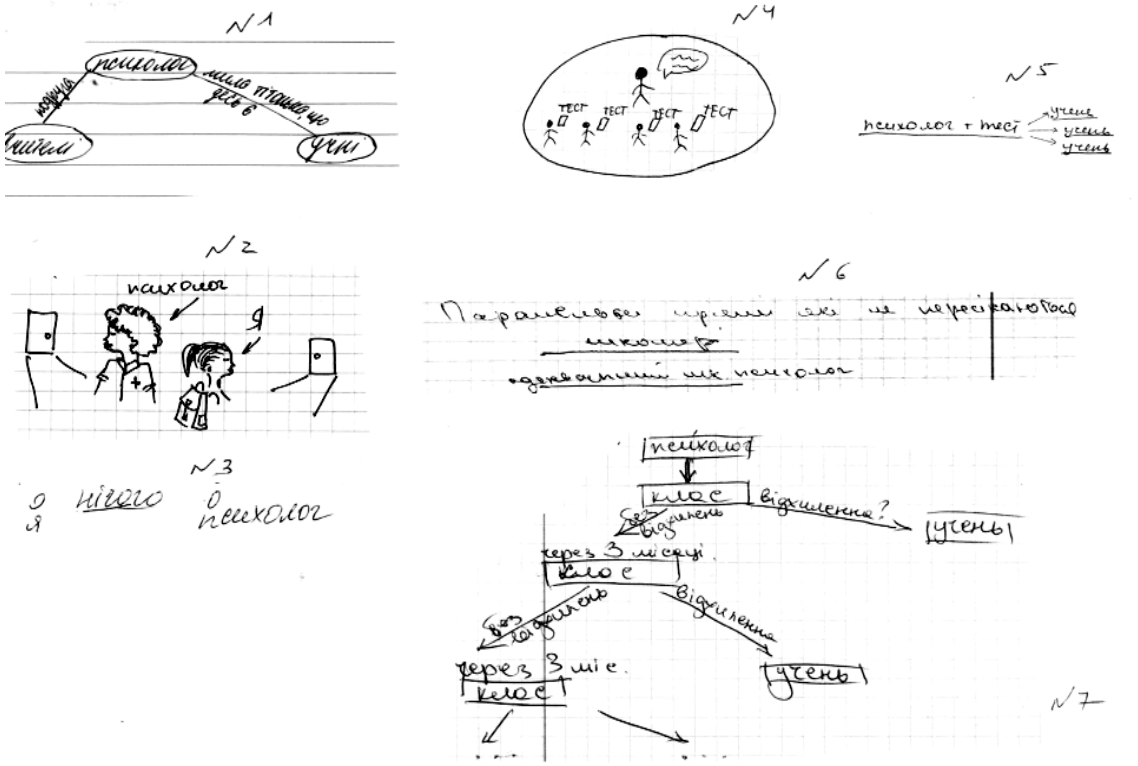

Рис. 1. Схеми взаємостосунків зі шкільним психологом (рисунки респондентів)

Таблиця 1

Розподіл відповідей на запитання "Які функції виконував шкільний психолог?"

%	Функції	Пояснення
22 %	Тестування, анкети, опитування	
20 %	Психологічна допомога	Урегулювання конфліктів, бесіди, поради, платні заняття в молодшій школі
16 %	Нічим не займався	Сидів, чаював, ходив по школі, просто був, сидів за комп'ютером
7,7 %	Займався "проблемними" дітьми	Дітьми з неблагополучних сімей, порушниками дисципліни, "складними" дітьми
5,1 %	Заміняв уроки вчителів	
3,8 %	Проводив профорієнтацію	
3,2 %	Організовував свята Не знаю	
2,5 %	Гуртки, факультативи Паперові справи Виховна функція	
1,9 %	Викладав предмети	праця, захист вітчизни, етика, психологія, танці
1,2 %	Проводив тренінги	
0,6 %	Супровід дітей з ментальною інвалідністю. Консультування. Їздив на курси	

Дев'яте запитання: Що б ви порадили шкільному психологу сьогодні?

Відповіді: 26 % – взаємодіяти з дітьми, батьками, тобто не обмежуватися лише формальними стосунками чи роботою в класі, мати індивідуальний підхід, "розуміти кожного";

25 % – удосконалити якості психолога – розвивати довіру, доброзичливість, комунікабельність, "розмовляти як з

дорослими людьми", "дотримуватись етики стосунків", розвивати гуманність, креативність, сучасність, "бути людиною", бути відкритим, а "не нечутливим нечто". Отримані відповіді свідчать, що особистісні якості шкільного психолога є реально важливою і суттєвою компонентною професійної діяльності, її відсутність або нерозвиненість декваліфікує посаду і суть фахової діяльності;

21 % – здійснювати реальні заходи. Студенти пропонують здійснювати інтерактивні заходи, тренінги, "тестувати не у вигляді тестування", знати клімат кожного класу, зустрічатися з батьками, просто бути психологом;

17 % – не "робити вигляд, що щось робите"; "узагалі повідомити, що він існує в школі", тобто вказується на бездіяльність шкільного психолога як таку і нездатність позиціонувати себе як психолога школи;

3,8 % – нічого не бажають;

3,2 % – розвиватися у своїй професії;

2,5 % – покинути школу;

1,0 % – вивчити психологію дитини;

0,5 % – усе влаштовує ("мій психолог був ідеальним").

Отже, отримані відповіді-поради підсумовують усі попередні, а саме вказують на відсутність прямої (індивідуальної) взаємодії між психологом і учнем, формалізований тип стосунків, які часто опосередковані виконанням тестів, переважання педагогічної, а не психологічної позиції у стосунках, слабку представленість форм і методів діяльності, які спрямовані на особистісне становлення і розвиток школяра.

Десяте запитання: Чи хотіли б ви бути шкільним психологом?

Відповіді: 73 % – ні; 15 % – можливо; 6,3 % – так; 6,3 % – так, але… ("лише в приватній школі", "не за цю заробітну платню", "як тимчасова практика", "це велика відповідальність за психоемоційний стан дитини").

Отже, результати опитування дозволяють зробити такі **висновки:**

1. Шкільний психолог не є фахівцем, який сповідує цінності "дитиноцентризму" (про який говорить Лілія Гриневич). Швидше це формальна посада, роль якої зводиться до виконання функцій, які не впливають на якість життя дитини чи гуманізацію стосунків у освітньому середовищі.

2. Головним інструментом роботи шкільного психолога був і залишається тест – процедура, яка діагностує ті чи інші властивості, характеристики, якості дитини, але не впливає на розвиток чи корекцію як самої дитини, так і середовища, у якому вона перебуває. Швидше тест є, так би мовити, масованою формою виконання професійних задач, які можна проілюструвати як доказ виконання професійних функцій.

3. Шкільний психолог часто "розчиняється" у предметному змісті освітнього процесу, роль і межі професійної діяльності є розмитими, неконкретними й такими, що іноді ідуть всупереч етичним принципам діяльності психолога. Звідси недовіра, підозра, небажання взаємодії та, як наслідок, побажання дітей щодо розвитку професійних якостей і компетенцій шкільного психолога. За висловом однієї з респонденток, "Психолог гнівилася на те, що ми маємо свої права, хоча як психолог повинна була радіти, що ми про них знаємо і відстоюємо".

4. Націленість на виконання технічних, операційних прийомів і способів роботи з дітьми без розуміння глибини та психології вікового розвитку дитини, філософії дитинства, ігнорування поняття соціальної ситуації розвитку (за Виготським) тощо призводять до девальвації психологічного знання і психологічних послуг, зокрема. Шкільний психолог, по суті, є першою легітимізованою фігурою, яка здатна делікатно й обережно сприяти входженню дитини у світ, світ складний, мінливий, наповнений ризиками й суперечностями. Для цього в нього є маса інструментів і можливостей, але поки що вони здебільшого перебувають у руках психологів, які працюють за межами школи.

Дискусія. Отримані результати спонукають до встановлення причин і прогнозування подальших кроків у напрямі до усунення виявлених суперечностей, зміни тенденцій у підготовці фахівців означеного профілю.

На нашу думку, виокремлення у 1990-х рр. галузі "Практична психологія" у системі освітньої підготовки у вищій школі, на відміну від існуючої на той час галузі "Психологія", дозволило прийняти той факт, що окрім академічної підготовки психологів, яка орієнтує на науково-дослідницьку діяльність, існує інша сфера – практична, орієнтована (так би мовити) на "технічне", "операційне" виконання функцій без фундаментальної академічної підготовки. Для аналогії варто звернутись до досвіду США, де психолог, який працює в будь-якій галузі, після отримання бакалаврського чи магістерського диплома може претендувати лише на посаду асистента або (для магістра) найнижчу посаду у сфері освіти чи бізнесу. Однак потім він має пройти рік-два асистентської практики для отримання ліцензії на право самостійно працювати у відповідній галузі, тобто йдеться саме про практику в галузі (освітній, медичній, службах сім'ї, виправних закладах, будинках пристарілих тощо), і зазвичай це діяльність "канселорів" (counselors), що перекладається як "радник" або "консультант". Така практична складова (практика) додається до базового (академічного) диплома психолога, а не виокремлюється як основна. У будь-якому випадку, підготовка психологів – серйозна філософсько-аксіологічна сфера буття людини, яку вона повинна осягнути й до якої повинна "дозріти".

Поява у 1990-х рр. спеціальностей подвійного характеру: "біолог-психолог", "учитель англійської мови – психолог", "соціальний педагог-психолог", які були впроваджені здебільшого для привабливості педагогічних спеціальностей, зіграли "злу справу" з власне самою психологією. У результаті – і не біолог, і не психолог. Чому? Тому що предмет, мета, завдання, функції психології та педагогіки є абсолютно відмінними (про що вказувалось вище). Підміна цих понять і сьогодні призводить до того, що шкільні психологи часто не можуть визначитися зі своїм предметом і використовують арсенал суто педагогічних заходів та прийомів у роботі з дітьми. Вони перебувають у професійній позиції вчителя, не відчуваючи кордонів і меж своєї професії.

У новому "Положенні про психологічну службу в системі освіти" указується, що "метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей і завдань системи освіти" (виділено нами, О. Ч) [2], а це означає, що шкільний психолог знову не має своєї професійної суб'єктності, він лише сприяє створенню, а не сам створює, забезпечує тощо; мета його діяльності спрямована не в "ім'я самої дитини", з урахуванням особливостей її розвитку, а відповідно до цілей освіти, тоді як головним завданням і кінцевою метою, на нашу думку, є сприяння психологічному благополуччю дитини, запобігання розвитку або погіршенню проблем психічного здоров'я, викликаного чинниками шкільного середовища, і підвищення ефективності освіти.

Розмитість предмету породжує розмитість функцій. Ігнорування цього факту може й надалі відтворювати неефективні моделі та способи роботи, неефективне використання людських ресурсів.

Шкільний психолог підпорядковується адміністрації школи, а це означає, що результати його роботи апріорі не можуть розходитись або суперечити офіційній позиції директора, учителів тощо. Психолог змушений "грати" на полі "своїх", зраджуючи або закриваючи очі на

істинні причини тієї чи іншої проблеми. Отже, результати тестів залишаються на папері, стосунки з учителями й адміністрацією – збереженими задля комфортного і конформного співіснування. Повертаючись до досвіду США, варто зауважити, що канселори, які працюють у школі (а їх майже половина від загальної кількості), займаються із дітьми в групах та індивідуально, проводять тестування, профорієнтацію, спостерігають за поведінкою дітей на уроках і перервах, але при цьому працюють у тісному контакті з учителями й батьками для того, щоб напрацювати в дітей звичку вчитися, уміти долати труднощі становлення, поліпшувати навички ефективної поведінки, долати кризові ситуації. Вони мають власний предмет діяльності – сприяння зростанню, психічному розвитку кожного учня, а не завдання психолого-педагогічної корекції "недонавчених" дітей. Чи вистачає на це часу в нашого шкільного психолога – це інше запитання.

На нашу думку, програма підготовки шкільних психологів (і не лише) залишається теоретично спрямованою. Масове навчання психології не дозволяє в процесі навчання працювати із особистісними структурами молодої людини, немає в навчальному процесі місця напрацюванню капіталу особистісного розвитку через ті самі форми, про які говорять студенти: консультування, терапія, тренінги тощо. Це породжує вакуум особистісного досвіду проживання і переживання, рефлексії та зростання.

Означені проблемні зони змушують шукати відповіді на запитання: як бути далі; наскільки та якою має бути автономність шкільного психолога і яким чином вона має забезпечуватись; які функції реально може забезпечувати шкільний психолог, а які мають перейти до соціального педагога, і в чому різниця між ними; якою має бути кваліфікація шкільного психолога і хто має право на її засвідчення; якою має бути фахова підготовка шкільного психолога сьогодні (з урахуванням курсу на демократизацію освіти) і якими інструментами (методами, засобами, формами) він має володіти? Запрошуємо до дискусії на шпальтах журналу.

Список використаних джерел

1. Наказ Міністерства освіти і науки України № 127 від 03.05.99 "Про затвердження положення про психологічну службу системи освіти України".

2. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 509 від 22.05.18 р. "Про затвердження положення про психологічну службу у системі освіти України".

3. Підлипна Л. В. Соціально-психологічні умови інтеграції шкільного психолога в педагогічний колектив : автореф. … канд. психол. наук / Л. В. Підлипна. – К., 2015.

4. Баженова А. Н. Особенности профессиональной деформации школьных психологов на разных этапах профессионального развития : дис. … канд. психол. наук / А. Н. Баженова. – Омск, 2007.

5. Кобозева В. Г. Развитие службы практической психологии образования в современном мегаполисе : дис. ... канд. психол. наук / В. Г. Кобозева. – М., 2002.

6. Деятельность практического психолога: введение в специальность : учеб.-метод. комплекс / сост. В. А. Каратерзи, Ю. Л. Поташева. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017.

7. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К. : Либідь, 1999.

8. Чуйко О. В. Організація середовища у ВНЗ як умова формування особистості студента / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми психології : зб. Наук. Праць Ін-ту психології Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К. ; Миколаїв : ТОВ "Фірма "Іліон"", 2008. – Т. 7. – Вип. 17. – С. 209–212.

References

1. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 127 vid 03.05.99 "Pro zatverdzhennia Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu systemy osvity Ukrainy".

2. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy za № 509 vid 22.05.18r. "Pro zatverdzhennia polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu u systemi osvity Ukrainy".

3. Pidlypna L.V. Sotsialno –psykholohichni umovy intehratsii shkilnoho psykholoha v pedahohichnyi kolektyv/ L.V. Pidlypna/ Avt-t na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol.nauk – Kyiv, 2015 – 21 s.

4. Bazhenova A.N. Osobennosty professyonalnoi deformatsyy shkolnykh psykholohov na raznykh etapakh professyonalnoho razvytyia A.N. Bazhenova/ Dys. …k.psykhol.nauk. – Omsk, 2007. – 186 s.

5. Kobozeva V.H. Razvytye sluzhby praktycheskoi psykholohyy obrazovanyia v sovremennom mehapolyse / V.H.Kobozeva/ Dys. ... kand. psykhol. nauk. – Moskva, 2002 -134 c.

6. Deiatelnost praktycheskoho psykholoha: vvedenye v spetsyalnost: uchebno-metodycheskyi kompleks /sost. V.A.Karaterzy, Yu.L. Potasheva/. – Vytebsk: VHU ymeny P.M.Masherova, 2017 – 207 s.

7. Osobystisna pidhotovka praktykuiuchoho psykholoha // Osnovy praktychnoi psykholohii / V.Panok, T.Tytarenko, N.Chepelieva ta in. – K.: Lybid, 1999. – 536 s.

8. Chuiko O.V. Orhanizatsiia seredovyshcha u VNZ yak umova formuvannia osobystosti studenta // Aktualni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii H.S.Kostiuka APN Ukrainy za red. Maksymenka S.D. – T. 7., vyp. 17. – Kyiv-Mykolaiv TOV "Firma "Ilion"", 2008. – S. 209–212.

Надійшла до редколегії 26.09.18

Е. Чуйко, д-р психол. наук, проф.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина
ORCID iD 0000–0001-7088-0961

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ШКОЛЕ

Проанализированы результаты исследования, проведенного среди студентов первого – второго курсов факультета психологии, направленного на изучение места и роли психологической службы школы (школьного психолога) в общем процессе образовательной социализации вчерашних школьников. Полученные результаты дают основания утверждать необходимость модернизации системы школьной психологической службы с учетом трансформационных изменений сегодняшней школьной среды.

Ключевые слова: психологическая служба, образовательная социализация, трансформационные изменения, школьная среда, школьный психолог.

O. Chuiko, Doctor of Psychology, prof.
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
ORCID iD 0000–0001-7088-0961

PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN SCHOOL

The article presents an analysis of the research conducted among students of the faculty of psychology. The purpose is to study the place and role of the psychological service of the school (school psychologist) in the overall process of educational socialization of yesterday's schoolchildren. The study involved 123 students. The geography of the schools where the respondents studied were extremely wide – from Kyiv to the small village of Novosilki (Kyiv, Poltava, Odessa, Khmelnytsky, Vinnytsia, Chernigov, Kropivnitsky, Cherkasy, Lugansk, Sumy, Belaya Tserkov, Kalush, Kremenchuk, Mariupol, Yanchenko-Podilsky, Ostrog, Pokrovsk, Hrebinka, Chervonograd, Zelenodolsk, Melnitsa-Podilsky, Terka and others). They were offered a questionnaire containing 10 questions, as well as a projective picture. The results show that the school psychologist takes most of the time to test (without legalizing goals and testing results). Often meetings with a psychologist are related to the issue of professional orientation, the choice of profession, diagnosis of professional abilities. The term "consultation" is not actually mentioned by the students. In 10.4 % of respondents, negative emotions associated with a psychologist have been preserved, in particular, it indicates unprofessional actions: violation of confidentiality, moral pressure, humiliation against classmates. Lack of real interaction between students and a psychologist, more often it is formal. The students noticed that the psychologist had never had contact with parents, and 5 persons received professional out-of-school psychological assistance. Among the functions that were not specific to the psychologist was the replacement of the lessons of other teachers, the organization of holidays, or even in general. The psychologist at school has no autonomy, the subject of activity is "dissolved" in pedagogical activity, the functions and role that he performs negatively affects his professional identity. The obtained results give grounds to assert the necessity Modernization of the system of school psychological service taking into account transformational changes in the school environment today.

Keywords: psychological service, educational socialization, transformational changes, school environment, school psychologist.

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

УДК 316.6 (008)
DOI: https://doi.org/10.17721/2616-7786 .2018/3-1/12

Л. Найдьонова, д-р психол. наук, чл.-кор. НАПН України
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
ORCID iD 0000-0002-1222-295X

РІЗНОЧАСОВА ДИНАМІКА КОЛЕКТИВНОЇ ТРАВМИ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОГО РЕАБІЛІТОЛОГА

Проаналізовано досвід вивчення динаміки подолання природних катастроф та інших типів надзвичайних ситуацій з погляду обґрунтування тематичної та дидактичної структури навчальної дисципліни з підготовки соціального реабілітолога. Виокремлено чотири підходи до розуміння постраждалих спільнот: просвітницький, психоаналітичний, соціально-конструктивістський і організаційно-психологічний. Запропоновано три масштаби інтервалів часу для соціально-психологічного аналізу динаміки постраждалої спільноти: ургентний, довготривалий і трансгенераційний. Сформульовано особливі принципи викладання нової дисципліни.

Ключові слова: спільнота, колективна травма, медіатравма, посттравматичне зростання, рефлексивна валідність, ресурсність, інформаційна екологічність.

Вступ. Україна нині перебуває в ситуації підвищеної небезпеки у зв'язку з агресією РФ, анексією АР Крим і тривалим збройним конфліктом у Донецькій і Луганській областях. Це створює необхідність спеціалізованої підготовки фахівців соціономічного профілю для підвищення психологічної готовності та спроможності громад до ефективних дій у надзвичайних ситуаціях у всій країні. До традиційних небезпек, що здатні завдати громаді шкоду, перетворивши її на постраждалу спільноту, можна віднести катастрофи: стихійні лиха (землетруси, паводки і затоплення, руйнівні урагани, масштабні пожежі тощо), техногенні надзвичайні ситуації (аварії на хімічних та інших виробництвах, транспортних магістралях), у яких гинуть люди або існує безпосередня загроза життю мешканців.

Прикладами надзвичайних ситуацій, пов'язаних із воєнними діями, є нещодавні пожежі на військових складах, екологічні катастрофи від хімічних виробництв на окупованих територіях, масові отруєння дітей невідомими речовинами на лінійках у закладах освіти, підриви дітей на полишених без нагляду гранатах, випадки використання зброї в цивільних ситуаціях тощо. Медіависвітлення зазначених подій здатне завдати медіатравму, коли глядачі, що не мали безпосередньої загрози життю, отримують психічне перевантаження і виявляють симптоми, характерні для травматичних стресів: збудження, інтрузії, ізоляцію, психосоматичні й когнітивні реакції.

Постановка завдання. Потреба у фахівцях, підготовлених до професійної діяльності під час надзвичайних ситуацій і ефективних дій для ліквідації негативних наслідків, є особливо акцентованою сьогодні, тому необхідна розробка короткотривалих спеціалізованих курсів, сфокусованих на такій підготовці.

Мета статті – огляд світових досягнень, наукових досліджень і кращих практик відновлення спільнот, які становлять необхідне знаннєве підґрунтя для побудови окремого спецкурсу "Динаміка соціально-психологічних характеристик постраждалих спільнот" для студентів магістратури за освітньою програмою "Соціальна реабілітація".

Стан дослідження і виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Професійна спільнота все більше усвідомлює необхідність не лише індивідуально-захисного підходу, але й громадоцентрованого (community-based). Не може жодне суспільство на нинішньому етапі розвитку економіки та суспільно-політичних систем розподілу благ дозволити собі соціально-компенсувальну професію в обсягах, необхідних за кількістю тих, хто потребує професійної підтримки, супроводу, допомоги. Насамперед це стосується адвокації в суспільному діалозі й відновлення потужності до самозцілення дискримінованих і стигматизованих спільнот. Головним шляхом виконання цього завдання стають інвестиції зусиль соціальних педагогів, реабілітологів і соціальних працівників у формування здорової громади та здорової атмосфери в ній: сприяння формуванню позитивної громадської думки з використанням медіа, розвиток відповідних громадських об'єднань, підвищення соціально-психологічної компетентності представників влади всіх рівнів тощо.

В останні роки стає все більш очевидним, що мішенню докладання професійних зусиль має стати не лише дискримінована спільнота, а вся територіальна громада з її складною соціально-психологічною динамікою, що може помножувати і підсилювати або послаблювати чи зовсім блокувати окремі професійні зусилля. В останньому випадку фахівець відчуває, що його зусилля дуже неефективні, що виражається метафорами "мої сили йдуть, наче вода в пісок", "б'юся ніби головою в глуху стіну" і подібними формулами емоційного вигорання.

Як ми продемонструємо в подальшому аналізі, стан дослідження соціальних процесів, пов'язаних із реагуванням спільноти на надзвичайні ситуації різного типу, насамперед природні й техногенні катастрофи, війни, тероризм, дає підстави для створення інструментального знання, яким мають бути оснащені фахівці із соціальної реабілітації. Представленню такого інтелектуального інструменту – схеми різночасової динаміки соціально-психологічних характеристик постраждалої спільноти – присвячено подальший виклад.

Виклад основних положень. Підсилення ефекту від фахових інтервенцій у громаду можливе лише у випадку, коли враховано природну динаміку соціально-психологічних характеристик територіальних спільнот різного масштабу (Найдьонова, 2013). При врахуванні динаміки зусилля здійснюються саме в ті моменти часу, які сприятимуть посиленню позитивних характеристик у природних динамічних процесах або послабленню настання негативних можливих відхилень. Для такого формату здійснення професійної діяльності фахівець має оперувати потребою окремої людини чи вразливої спільноти не самих по собі, а в контексті, тобто враховуючи недоступну для індивідуального спостереження (а відповідно і побутової масової свідомості) загальну динамічну природу громади як явища.

Спільнота розглядається нами як ансамбль соціальних стосунків, що базуються на чомусь спільному для учасників, наприклад спільному розташуванні й мережі стосунків між мешканцями, проживанні на одній території з офіційно визначеними межами, що передбачає

© Найдьонова Л., 2018