

Автор статті:

Світлана Коляденко,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальних технологій

ТРАНЗАКТНИЙ АНАЛІЗ У СИТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ

Для розвитку сучасного українського суспільства характерний перехід від «державоцентричної» моделі до «людиноцентричної», що спонукає до переоцінки ролі особистості, еліт у розвитку суспільства, розширення особистісного простору свободи вибору себе та власного життя. Тому особливого значення набуває становлення та самореалізація саме молоді людини, сенситивний період якої для розвитку цього стану співпадає з студентськими роками. Дестабілізація суспільства загалом, реформування системи освіти, криза звичних норм та цінностей, відсутність нормативних моделей успішної поведінки, відсутність досвіду життя батьків у нових умовах, нездатність діяти в період «ідеологічного» хаосу може формувати у студента сприйняття себе як «жертви», соціального невдахи тощо. Це вимагає створення відповідного соціально-педагогічного середовища ВНЗ, в якому студенти перебували б під впливом сильної мотивації саморозвитку, самовизначення, самореалізації.

Отже, необхідне чітке розуміння процесу соціальної підтримки студентства в умовах ВНЗ, розкриття механізмів, форм та методів даного процесу, виявлення рушійних сил, що визначають його спрямованість та якісний зміст.

Поняття «підтримка» отримало розвиток в працях О. Газмана, Н. Крилової, Н. Михайлової, С. Юсфіна, які розглядають її як професійну діяльність педагогів в загальноосвітніх закладах, спрямовану на надання допомоги дітям у вирішенні їхніх проблем. Майже одночасно з'явилися поняття «соціальна підтримка», «педагогічна підтримка», «психолого-педагогічна підтримка». В Енциклопедії для фахівців соціальної сфери знаходимо, що соціальна підтримка – це система заходів, що здійснюється суб'єктами соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей. У сучасних дослідженнях останніх років розглядають різні види соціальної підтримки з врахуванням категорії населення для якої вона призначена.

Згідно закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) одне з основних завдань вищого навчального закладу це забезпечення фізичного розвитку особистості шляхом фізичного виховання, фізичної реабілітації та рекреації, здійснення культурно-виховної діяльності, що безпосередньо пов'язано із вдосконаленням роботи Студентських соціальних служб для молоді або відділів соціальних служб вишів.

Аналіз наукової літератури з проблем організації соціальної роботи серед молоді свідчить про зростання останнім часом інтересу теоретиків та практиків різних наук до змісту, форм та методів соціальної роботи з студентською молоддю. Серед закордонних досліджень проблем молодого покоління як специфічної соціальної групи, особливостей її життєдіяльності велику увагу привертають праці відомих соціологів: Л. Розенмайєр (Австрія), І. Велев, П. Мітев, М. Сємов (Болгарія), В. Фрідріх, К. Штарке, Х. Шельський, Д. Майєрс (Німеччина), З. Бекелі (Угорщина), Є. Гідденс, Дж. Ріордан, В. Крістофер (Великобританія), Р. Добсон, Н. Смелзер (США), В. Адамські, Р. Діонізяк (Польща),

В. Дубський (Чехія), Л. Махачек (Словаччина), Й. Симхадрі (Індія), С. Іконнікова, І. Ільїнський, В. Лисовський, І. Кон, В. Мордкович, Н. Слепцов, В. Чупров (Росія) та ін.

Проблема студентської молоді розглядається у наступних напрямках: соціально-психологічні аспекти виховання та освіти різних категорій молоді (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Н. Бондарєва, А.Вербицька, Л. Грабовська, М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Капська, Л. Коваль, В. Лісовський, В. Сапогов та ін.); форми соціальної активності молоді, проблеми соціального статусу різних її груп (Л. Анциферова, Є. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Н. Подимов та ін.); визначення інтересів, мотивів, індивідуально-особистісних особливостей студентів в процесі їх професійного становлення (А. Асмолов, Б. Ломов, В. Мерлін, Б. Теплов, А. Чернишов та ін.); психолого-педагогічні питання навчально-виховної роботи та їх врахування у професійній підготовці студентів (І. Герих, М. Гарифулін, Д. Лазарєв, В. Приписнов, Н. Пейсахов, В. Семенов, В. Ткачук).

Методологічну основу дослідження становлять положення про діяльність як основу соціальної практики (В. Агеєв, В. Давидов, М. Каган, С. Москвічов), концепції соціальної діяльності та соціальної підтримки (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверєва, Г. Лактіонова, І. Ліпський, Л. Міщик, С. Харченко); теорії взаємодії людини та середовища у процесі соціалізації особистості (І. Бех, О. Газман, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, А. Мудрик, В. Ромм, С. Савченко); теорії малих груп (В. Андрієнко, Н. Онуфрієва, Л. Орбан-Лембрик, Т. Шибутані); теоретичні положення про волонтерство як соціальний феномен (З. Бондаренко, Н. Заверико, А. Капська, Р. Лінч, С. Маккарлі, М. Слабжанін).

Виховна робота у вищому навчальному закладі для молодого спеціаліста є додатковим резервом особистісного самотворення: він має оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами виробничого процесу. Це означає, що підготовка кваліфікованого фахівця передбачає оволодіння ним не тільки певним обсягом теоретичних знань, практичними вміннями та навичками, а й виховання професійно значущих особистісних якостей, що дають змогу успішно адаптуватися у майбутній діяльності, набувати соціальної та особистісної зрілості, здатності до взаємодії, співпраці, на основі культури міжособистісних взаємин.

Було виявлено, що юнацький вік є найбільш сенситивним періодом для розвитку моральної сфери особистості. Це період найбільш активного розвитку моральних почуттів, становлення й стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова. Перетворення мотивації усієї системи ціннісних орієнтацій молодих людей, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних умінь і навичок у зв'язку із професіоналізацією, з другого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту. Новоутворення, характерні для цього періоду, є підґрунтям для формування гуманістичних переконань. Як відомо, у період інформатизації, масової комп'ютеризації, для студентів вищих навчальних закладів властивий раціональний тип мислення, подекуди, навіть, технократичне світосприйняття. У зв'язку з глобальною комп'ютеризацією, дещо знижується увага до суспільного життя країни. Деякі студенти менше цікавляться філософськими та моральними проблемами. Для них характерні прагматичні інтереси, індивідуалістичні та егоїстичні настрої, а інколи, навіть трапляються прояви агресивності, зневаги тощо.

Визначальним у організації навчально-виховного процесу студентів вищого навчального закладу є особистісно-зорієнтований підхід. В основу його концепції

покладено положення представників вітчизняної та зарубіжної педагогіки та психології К. Ушинського, А. Макаренка і В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, І. Кона, І. Беха. Особистісно-зорієнтований підхід у вищій школі передбачає концентрацію уваги педагога на цілісності особистості, турботі про розвиток не тільки інтелекту, почуття відповідальності студента, а і його духовно-моральної сфери. Метою особистісно-зорієнтованого навчання й виховання є створення умов для повноцінного розвитку таких характеристик індивіду, як здатність до вибору, уміння рефлексувати й оцінювати власне життя, визначення його сенсу, творчість, формування образу «Я», відповідальність (у відповідності до формулювання «Якщо не я, то хто?!»), автономність особистості (у процесі розвитку вона все більше звільняється від інших факторів) [1, с. 141]. Організація такого процесу передбачає таку діяльність педагога, формулу якої цілком можна запозичити в М. Монтесорі – «допоможи мені зробити це самому»[2]. Уся педагогічна діяльність великого гуманіста В. Сухомлинського пронизана особистісним, індивідуальним підходом до учнів, що надзвичайно сприяло їхньому розвитку. Він вважав вихованця головним суб'єктом навчально-виховного процесу. Особистісно-зорієнтований підхід передбачає дотримання принципів індивідуалізації, визнання кожного учня неповторною цінністю, повагу до його гідності [3].

У І. Кона особистісно-зорієнтований підхід у вихованні – не просто врахування індивідуальних особливостей людей, «це передусім завжди і в усьому послідовне ставлення до кожної особистості як до відповідального і самосвідомого суб'єкта діяльності» [4, с.231].

Найбільш повне обґрунтування особистісно-зорієнтованого підходу належить українському вченому І. Беху. Він вважає розробку особистісно-зорієнтованих технологій невід'ємною складовою педагогічної науки, окреслює пріоритетні напрями їх застосування, визначає методологічні засади, формулює вихідні принципи: цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно розвивальне (рівноправне) спілкування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, систематичний аналіз вихованцем власних і чужих вчинків [5].

У психолого-педагогічних дослідженнях використовують різні класифікації типів взаємодії. Л. Байбородова, виділяє такі типи взаємодії: діалог, співпраця, опіка, тиск, індиферентність, конфронтація, конфлікт. У діалозі виявляється індивідуальність і досягається своєрідність іншої людини. У структурі діалогової взаємодії найбільш чітко проявляються емоційний і когнітивний компоненти, вона характеризується проявами високого рівня емпатії, умінням відчувати партнера та прийняти його таким, яким він є; відсутністю стереотипного сприйняття інших, гнучкістю мислення, а також умінням адекватно оцінювати свою особистість. [6].

На своєрідність діалогової взаємодії вказував ще стародавній грецький філософ Платон. Його висловлювання «Пізнай себе» можна трактувати як «побач себе в інших» (розуміючи інших, зрозумій себе) [7].

Другий тип взаємодії за цією класифікацією – співпраця – передбачає колективне визначення цілей діяльності, спільне її планування, розподіл сил і засобів відповідно до можливостей кожного її учасника. Третій тип взаємодії – є опіка, під якою розуміють турботу, що не принижує гідності того, стосовно кого вона здійснюється Усі перераховані ознаки і типи взаємодій позбавлені негативних тенденцій у взаєминах, пригнічення оточуючих і базуються на прихильному ставленні до людей [6, с.46–48]. Аналізуючи процес взаємодії в діалозі у виховній роботі з студентами, ми виявили, що важливим

критерієм його результативності є просування в напрямку до співпраці, співтворчості. На основі цього ми виділили три форми діалогічної взаємодії: продуктивну, непродуктивну, до продуктивну.

На те, що діалог і співробітництво пов'язані зі «свободою» думки, волевиявлення, вибору, звертають свою увагу С. Соловейчик, О. Газман, Б. Ломов. Продуктивне спілкування передбачає безумовне прийняття і визнання партнера у спілкуванні. Ці ідеї знайшли відображення в працях А. Ухтомського, у яких увага зосереджена на необхідності вміти знаходити підхід до кожної особистості. Продуктивне спілкування знаходить своє втілення в ідеях «важливості співрозмовника», «домінанти на особистості іншої людини» [8, с.119].

Термін «комунікація» з'явився в науковій літературі на початку 20-х років ХХ століття у зв'язку з необхідністю вивчення процесів міжособистісного спілкування, взаєморозуміння, сприйняття людьми один одного, ефективності життєдіяльності, а також у зв'язку з розвитком засобів масової інформації та їхнім впливом на свідомість, вивченням механізмів маніпулювання особистістю, масами, керування суспільством, його культурою. Остання виховує членів суспільства, формує особистість, культурі навчають за допомогою спілкування [9, с. 136]. Під «комунікативною культурою» ми розуміємо здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, що є необхідними для побудови ефективної комунікативної взаємодії в ситуаціях міжособистісного спілкування. Формування комунікативної культури передбачає, як мінімум, розвиток трьох груп умінь: 1) комунікативних або мовних; 2) перцептивних; 3) інтерактивних [10, с.123]. Визначення ефективності соціальної комунікації багато в чому залежить від якості взаєморозуміння, результативність якого виражається у двох аспектах: у включенні явища в значеннєву структуру особистості і відповідності цілям комунікації. Остання не може розглядатися виключно як передача інформації, а завжди передбачає взаємодію сторін, що переслідують різні цілі. Розуміння має діалогічний характер. «Розумній людині достатньо лише натякнути», – говорить народна мудрість. Але цього досить тому, хто вже має знання значеннєвого цілого. Розуміння залежить від особливостей суб'єкта, що сприймає інформацію, його цілей, орієнтації [11, с.112].

У цьому контексті слід звернути увагу на концепцію транзакційного аналізу Е. Берна. Структура особистості, за Е. Берном, характеризується наявністю трьох станів «Я», або «его-станів»: Дитина», «Батько», «Дорослий». Кожен із цих станів характеризується іншими способами функціонування особистості.

- Стан «я-Дитина»: це досвід нашого дитинства. Є джерелом емоцій, почуттів, енергії.
- Стан «я-Батько»: містить відгуки, стандарти, принципи правила поведінки. Зміст його визначається нашими батьками, вчителями, державними установами.
- Стан «я-Дорослий»: відповідає за те, що ми здобуваємо у процесі розвитку особистості, що зволяє нам контактувати з іншими людьми, вирішувати проблеми, відповідально проявляти свої емоції.

За допомогою спеціальної термінології Е. Берн позначає події, які відбуваються між людьми у процесі спілкування. «Гра» – фіксований і неусвідомлюваний стереотип поведінки, у якому особистість прагне уникнути близькості (тобто повноцінного контакту) за допомогою маніпулятивної поведінки. Близькість – це вільний від ігор, щирий обмін почуттями, без експлуатації, що виключає отримання вигоди й привілеїв. Під іграми розуміють тривалу низку дій, що містять слабкість, пастку, відповідь, удар, розплату,

винагороду. Кожна дія супроводжується визначеними почуттями. Заради одержання почуттів часто і відбуваються дії гри. Кожна дія гри супроводжується прогладжуваннями, яких на початку гри більше, ніж ударів. Чим далі розвертається гра, тим інтенсивнішими стають прогладжування й удари, досягаючи максимуму наприкінці гри [12].

Побудова свого сильного Дорослого полягає в тому, щоб:

1. Вивчити свою Дитину (її страхи, емоції, слабкі сторони).
2. Визначити і вивчити свого Батька (його рішення, накази, способи прояву відносин).
3. Проявити чутливість до Дитини в інших людях.
4. Надати можливість своєму Дорослому обробити данні, навчитися розрізняти Дитину, Батька і реальне життя.
5. Виробити систему цінностей, яка б ґрунтувалася на етичних нормах суспільства.

Психологічна гра є серією транзакцій, що слідує одна за одною з чітко визначеним і передбачуваним наслідком, зі прихованою мотивацією. Як виграш виступає який-небудь визначений емоційний стан, до якого гравець несвідомо прагне.

Користаючись транзакційним аналізом Еріка Берна можна вибудувати наступні акти гри:

I. **Приманка** – це повідомлення, що містить пастку – явну або приховану.

II. **Слабка сторона** – негативне переконання про себе, яке хочеться приховати від себе та інших.

III. **Відповідь** – ряд транзакцій, що доповнюють одна одну.

IV. **Кульмінація** – ключовий момент, зміна ролей.

V. **Збентеження** – здивування ходом гри.

VI. **Негативна перевага** – почуття з яким залишаються учасники гри.

Отже, можна створити наступну Формулу Гри: Приманка + Слабка сторона = Відповідь = Кульмінація = Збентеження = Негативна перевага [13]. Для проведення гри потрібна згода всіх учасників.

Головна мета корекції як форми соціальної підтримки – допомога студенту в усвідомленні своїх ігор, життєвого сценарію, «его-станів» і при необхідності прийняття нових рішень, котрі відносяться до поведінки й побудови життя. Сутність корекції полягає в тому, щоб звільнити студента від виконання нав'язаних програм поведінки і допомогти йому стати незалежною, спонтанною, здатною до повноцінних відносин і близькості особистістю. Метою також є досягнення студентом незалежності й автономії, звільнення від примусу, включеність у дійсні, вільні від ігор взаємодії, котрі потребують відвертості та близькості. Кінцева мета – досягнення автономії особистості, визначення своєї власної долі, прийняття відповідальності за свої вчинки і почуття.

Вимоги до консультанта. Партнерські стосунки з клієнтом, повне прийняття студента та поєднання у собі позицій вчителя та експерта. При цьому, звернення до «его-стану» «Дорослого» студента, не потурання примхам «Дитини» і не заспокоєння розгніваного «Батька» в студенті [14].

Вимоги та очікування від студента. Студент вирішує, які переконання, емоції, стереотипи поведінки він повинен змінити в собі, щоб досягти бажаних цілей. Транзактний аналіз дозволяє студенту вийти за межі неусвідомлюваних поведінкових схем і шаблонів, і, прийнявши іншу когнітивну структуру поведінки, одержати можливість довільної поведінки [15]. Основною умовою роботи в транзактному аналізі є створення та підписання контракту. У контракті чітко визначаються цілі, що студент ставить перед собою; шляхи, за допомогою яких будуть досягатися певні цілі; пропозиції консультанта щодо взаємодії, список вимог до студента, які той зобов'язується виконувати.

Використана література:

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посіб.] / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
2. Монтессори М. Дом ребѐнка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. — М. : Сотрудник школ, 1915. — 375 с.
3. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М. : Политическая литература, 1988. — 261 с.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1979. — 175 с.
5. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посіб.] / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
6. Рожков М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. — М. : «Академия развития», 2005. — 191 с.
7. Асмус В. Ф. Платон / В. Ф. Асмус. — М. : Мысль, 1969. — 247 с. — (Серия : «Мыслители прошлого»).
8. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник : Этика. Религия. Наука / А. А. Ухтомский. — Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. — 576 с.
9. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А. У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения / [под ред. А. А. Бодалева]. — М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1979. — С. 17—35.
10. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. — М. : Наука, 1978. — 312 с.
11. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные труды / А. Бодалев. — М. : Педагогика, 1983. — 272 с.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. — М. : Прогресс, 1988. — 400 с.
13. Panas K. T. Transactions and psychological games in interpersonal communication / K. T. Panas // Вісник Харківського Національного Університету імені В. Н. Каразіна. — Х., 2014. — № 1083. — S. 69–75.
14. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. — М. : ТЦ «Сфера», 2000. — 512 с.
15. Берн Э. Трансактний аналіз в психотерапії : системна індивідуальна і соціальна психотерапія / Э. Берн. — М. : Академический Проект, 2006. — 320 с.