

Використання тренінгу в процесі комунікативної підготовки вчителя

У статті запропоновано програму і описано результати тренінгу, спрямованого на подолання (попередження) неусвідомленого використання вчителями і шкільними психологами негативної каузальної атрибуції під час спілкування з дітьми, на формування вмій і навичок довільного використання гуманістично-орієнтованого спілкування з дитиною вже з перших днів її систематичного шкільного навчання.

Ключові слова: тренінг, дезадаптація, каузальна атрибуція.

В статье предложена программа и описаны результаты обучающего тренинга, направленного на преодоление (предотвращение) неосознанного использования учителями и школьными психологами негативной каузальной атрибуции во время общения с детьми, на формирование умений и навыков произвольного использования гуманистически-ориентированого общения с ребенком уже с первых дней его систематического школьного обучения.

Ключевые слова: тренинг, дезадаптация, каузальная атрибуция.

Актуальність дослідження. В житті дитини-учня є нелегкі періоди – це адаптація дитини, яка щойно прийшла до школи, або яка переходить з однієї освітньої сходинки на іншу; це кризові періоди у розвитку, коли дитина на якийсь час стає “важкою” і “незрозумілою” у своїх проявах не тільки для інших, але й для себе; це можливі особисті обставини, які пригнічують, сприяють погіршенню самопочуття, самооцінки, і, як наслідок – погіршується поведінка і навчання. Як допомогти дитині, полегшити її самосприйняття й самоствердження у таких ситуаціях шкільного життя? Допомогти можуть значимі дорослі, які більшу частину часу поряд – учителі і шкільні психологи.

Постановка проблеми. Проведене нами дослідження, а саме: анкетування батьків і вчителів; бесіди з батьками, учнями, вчителями, шкільними психологами і медпрацівниками; спостереження за спілкуванням учнів і вчителів під час уроків та у позаурочний час дозволило дійти висновку, що віднесення вчителями дітей до благополучних чи неблагополучних (і відповідне ставлення до них) відбувається за суб'єктивними критеріями. Причому дорослі причину такого віднесення і ставлення до дітей вбачають не в собі, а в дітях. Подальші наші дослідження виявили, що насправді у групах,

що їх виділили дорослі, психологічні відмінності дітей відповідають віковій нормі, а не бажанням й експектаціям дорослих, для яких та чи інша дитина є більш чи менш “зручною”. [5; 6; 7]

Нами експериментально доведено, що в основі такого неусвідомленого поділу, програмування і відповідного ставлення до дітей лежить механізм каузальної атрибуції (КА). [7] Дія цього соціально-психологічного механізму (був вперше описаний Ф. Хайдером (1958) і розвинутий пізніше Г.Келлі (1973)) проявляється в приписуванні суб’єктом спілкування певних мотивів, якостей і причин, що стосується поведінки та особистості, іншому учаснику комунікативної ситуації. [12] Ця причинна інтерпретація суттєво впливає на поведінку того, хто атрибутує. Під час дії КА відбувається відхилення від логічних норм під дією суб’єктивних факторів (мотиваційних, інформаційних). При цьому негативні наслідки людина пояснює зовнішніми факторами, а позитивні – внутрішніми. Феномен каузальної атрибуції діє на людину без усвідомлення нею цього явища й не піддається без спеціального навчання рефлексивному відстеженню. Тому величезне значення в сучасних умовах має проблема підготовки вчителів та шкільних психологів до гуманістично-орієнтованого спілкування з дитиною вже з перших днів її систематичного шкільного навчання [1; 3; 5; 6; 9; 12].

Відомо, наскільки важко перебороти помилку каузальної атрибуції. Отже, нашим завданням було дослідити, чи можна розв’язати проблему каузальної атрибуції у вчителів молодших класів і шкільних психологів шляхом формування у них відповідної індивідуально-професійної рефлексії і як саме це зробити. З цією метою була розроблена тренінгова програма для педагогічних працівників з практичного оволодіння навичками усвідомленого застосування просоціальних експектацій.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологічна наука широко використовує різні види соціально-психологічного тренінгу (СПТ) як для діагностики, так і для навчальних цілей. Тренінг – це цікава й ефективна форма розширення досвіду і оволодіння знаннями, дієвий інструмент для формування умінь і навичок. На відміну від традиційних форм навчання, у формі тренінгу (динамічної й інтерактивної за своєю суттю) задіяний весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, інтелектуальної, емоційної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Отримання нової інформації, зміна старих стереотипів, набуття нових знань і навичок в умовах штучного (захищеного) простору в групі тренінгу викликають відчуття задоволення від успішно виконаної роботи, сприяють підвищенню самооцінки,

мотивують для подальшого особистісного і професійного зростання. [8; 14]

Особливе значення СПТ має в професійній підготовці та вдосконаленні роботи вчителя і шкільного психолога, як фахівців, які повинні мати комунікативні здібності, уміння і навички, вміти будувати розвиваючу педагогічну взаємодію.

Розроблений нами тематичний соціально-психологічний тренінг (ТСПТ) для вчителів і шкільних психологів, спрямований на формування у них відповідної індивідуально-професійної рефлексії відносно власних перцептивно-інтерпретаційних і комунікативних дій і на цій основі – подолання неусвідомленого використання негативної каузальної атрибуції під час спілкування з дітьми, умінь і навиків довільного використання перцептивної каузальної атрибуції просоціального змісту. Він складається з двох етапів. Перший – робота безпосередньо в тренінговій групі. На цьому етапі студенти ознайомлювалися з проявами каузальної атрибуції; навчалися помічати і визначати різні емоції; вчилися пояснювати і використовувати рефлексивні уміння і навички розпізнавання, кваліфікування й довільного використання перцептивної каузальної атрибуції (зокрема, просоціального змісту); відпрацьовували різні комунікативні техніки. Другий етап – моделювання ситуації безустановочного, вільного від стихійної каузальної атрибуції, сприйняття молодших школярів вчителями і психологами безпосередньо на практиці, в повсякденній педагогічній роботі.

Для участі в тематичному навчаючому тренінгу на принципах добровільності було запрошено 14 студентів психологічних і педагогічних фахів випускних курсів університетів (десять учасників жіночої статі й четверо – чоловічої, віком від 21 до 24 років).

Група ТСПТ функціонувала за принципами груп соціально-психологічного тренінгу соціальної перцепції, в яких акцент робиться на розведення “фасаду” і дійсного стану учасника, на аналіз різних рівнів спілкування (від ритуально-ситуативного до глибинно-особистісного) і на техніках вербальної і невербальної комунікацій. У ході тренінгу використовувалися елементи рольових ігор, психодрами, соціодрами. Особливе місце відводилося усвідомленню психосоціальних перцептивних стереотипів, установок і каузальної атрибуції в поясненні поведінки і в подальшому – симпатії або антипатії до члена групи та відеоперсонажа.

Процедурні моменти характеризуються такими показниками: група ТСПТ працювала два тижні по 4 години щодня, за винятком неділі. Крім 48 годин безпосередньо групової роботи, 8 учасників групи ТСПТ (четверо майбутніх учителів молодших класів і четверо

майбутніх психологів) провели декілька експериментальних занять з учнями молодших класів (перших і третіх) під час психологічної і педагогічної практики в ряді київських шкіл. З незалежних причин із групи ТСПТ відсіялися двоє учасників.

Програма тематичного соціально-психологічного тренінгу (ТСПТ) для шкільних психологів і вчителів.

Мета ТСПТ: вироблення рефлексивної позиції відносно власних перцептивно – інтерпретаційних і комунікативних дій і подолання на цій основі неусвідомленого використання негативної каузальної атрибуції під час спілкування з дітьми.

Основні етапи ТСПТ

Вступ. Загальна орієнтація в феномені каузальної атрибуції в міжособистісному спілкуванні. Вибіркова діагностика особистісних конструктів. Вступ до проблематики ранньої шкільної дезадаптації (РШД) дітей з позиції гуманістично-орієнтованого підходу до спілкування в системі “вчитель – учень”. Постановка мети і завдань ТСПТ, які виходять з результатів дослідження проблеми РШД.

(4 години)

I етап. Ініціювання і відстеження процесів внутрішньогрупової динаміки. Феномени самопредставлення та позитивного й негативного зворотного зв’язку; рефлексія й аналіз комунікативних стереотипів; подолання конфліктів статусу і влади; формування атмосфери прийняття і загального позитивного клімату в групі.

(8 годин)

II етап. Розв’язання перцептивно-комунікативних завдань, пов’язаних із розпізнаванням емоційних станів відеозображень (за тестом П.Екмана) і аналіз спрямованості каузальних атрибуцій (позитивної або негативної).

Формування рефлексивної позиції учасника тренінгу на підставі сенсифікації відносно орієнтовно-перцептивних дій та їх особистісної інтерпретації.

Виокремлення груп учасників з ідентичною (позитивною або негативною) каузальною атрибуцією.

Аналіз феномена каузальної атрибуції в перцептивно-орієнтовних діях:

- рефлексія особистісних установок, їх можливого генезису;
- рефлексія можливих наслідків тої чи іншої інтерпретації (каузальної атрибуції) на характер ставлень до партнера по спілкуванню;
- моделюючі вправи в рольових іграх, що спрямовані на відстеження негативної та формування позитивної каузальної атрибуції.

(12 годин)

III етап. Оволодіння комунікативною технікою формування позитивних експектацій у партнерів по спілкуванню на підставі цілеспрямованого використання позитивних каузальних атрибуцій.

Рольові вправи в діадах і тріадах, спрямовані на формування толерантності:

- аналіз типових комунікативних ситуацій, які провокують негативну каузальну атрибуцію;
- рефлексія комунікативного стилю в педагогічному спілкуванні;
- моделюючі вправи з використанням психологічної специфіки дитячої мови;
- моделювання “мікроуроку” (за методикою О.Ф.Бондаренка).

(8 годин)

IV етап. Удосконалення предметно орієнтованого спілкування під час розв’язання аналогів навчальних завдань (на матеріалі методики “Куб Лінка”).

Рольові ігри зі зміною ролей “учитель – учень”;

- аналіз зворотних зв’язків;
- аналіз і виокремлення технік, підтримуючих позитивні експектації в учасників предметно орієнтованого спілкування;
- загальна групова дискусія з проблеми гуманістично орієнтованих способів спілкування.

(8 годин)

V етап. Застосування набутих умінь і навичок на практиці: в реальних умовах експериментального навчання в молодших класах.

Мікроурок “Оболонка Землі”.

Мікроурок “Куб Лінка”.

(4 години)

VI етап. Завершальний. Підведення підсумків.

Вибіркова діагностика особистісних конструктів. Аналіз самозвітів з експериментального навчання.

(4 години)

Загальна результативність тренінгу оцінювалась з двох позицій. По-перше, за допомогою різних психологічних методик. Використовувалися відеозображення людських облич із різними емоціями з колекції П.Екмана, які пред’являлися до і після ТСПТ із безустановочною і настановчою інструкцією, загальний зміст якої полягав у тому, щоб учасники ТСПТ описали (фактично атрибутували) той або інший емоційний стан запропонованого на відеомоніторі (час демонстрування – 10 сек.) персонажа. Динаміка особистісних станів оцінювалась за допомогою особистісного

диференціала Є.Ф.Бажина – О.М.Еткінда і самозвітів у довільній формі. Крім того, проводилося вибіркове (6 осіб) комп'ютерне обстеження системи уявлень учасників ТСПТ за методикою репертуарних ґраток Дж.А.Келлі. Результати цих методик виявили в учасників тренінгу тенденцію до зміни системи уявлень в бік збільшення гнучкості; до зміни деяких особистісних позицій; до більш довільного, усвідомленого використання механізму каузальної атрибуції, що дає змогу позитивно трактувати різні стани і поведінку дитини.

Це засвідчує, що каузальна атрибуція може зніматися, нейтралізуватися як помилкова інтерпретація способів сприйняття і, таким чином, піддаватися керуванню і контролю. Отже, якщо ми хочемо змінити спосіб структурування психосоціальної ситуації, при якому так часто діти потрапляють у число “незручних” (“не прийнятих”, “деадаптованих”) через їх психологічне неприйняття (як тепер цілком зрозуміло, багато в чому завдяки феномену КА), а інша частина з таких же причин потрапляє в число “прийнятих” і, отже, “адаптованих”, треба вносити в професійне навчання вчителів і шкільних психологів відсутній дотепер змістовний компонент професійної підготовки: психологічні основи позитивної інтерпретації педагогом і психологом поведінки й особистості дитини в школі.

По-друге, ми оцінювали результативність тренінгу безпосередньо на практиці. Адже будь-яка позиція для свого існування вимагає певного діяльнісного і технічного підкріплення, забезпечення. Тому тренінг не завершився діяльнісним активуванням “скам’янілих”, за виразом Л.С.Виготського, уявлень, а продовжився реалізацією просоціальних установок у педагогічній і психологічно доцільній формі оптимального особистісного і предметно орієнтованого спілкування. Для цього на завершальних етапах роботи групи увага була звернута до відпрацювання комунікативних технік за методикою О.Ф. Бондаренка [2; 3; 4], загальний зміст якої полягав у тому, що психолог і вчитель вчать будувати свої, звернені до дітей, висловлювання таким чином, щоб вони максимально мірою відповідали внутрішній семантиці, темпоритму і синтаксичним особливостям дитячого мовлення.

Учасниками тренінгу були студенти, які проходили практику в школі. Їм було запропоновано провести навчальні заняття (“мікроурок”, “мікрозавдання”), що вимагали від студентів умінь довільно керувати мовленням, орієнтованим на молодшого школяра, використовувати позитивну просоціальну установку на дітей, забезпечувати оптимальний психологічний клімат відповідних експериментальних занять з дітьми. Таким чином, ми мали змогу

спостерігати використання студентами набутих на тренінгу вмій і навичок під час практичної діяльності і порівняти результати професійної комунікативної діяльності студентів, які пройшли і не пройшли навчання у тренінговій групі. З цією метою були використані спеціальний текст і методика “Куб Лінка”.

Справжня мета експериментального заняття полягала, насамперед (у контексті нашого дослідження), в тому, щоб установити: наскільки професійно адекватна (просоціальна, така, що спирається на позитивні каузальні атрибуції) поведінка педагога впливає передусім на самопочуття дитини і, таким чином, на її самооцінку і ступінь самоприйняття. При цьому робився магнітофонний і протокольний запис ходу занять, а на початку і наприкінці занять дітям пропонувалося оцінити своє самопочуття (самовідчуття-самооцінку) за відомим дитячим невербальним семантичним диференціалом.

Опрацювання протоколів експериментальних занять проводилося в трьох напрямках, зокрема: по-перше, відзначалася семантико-стилістична специфіка спілкування дорослого з дітьми; по-друге, враховувалися невербальні та паралінгвістичні характеристики спілкування; по-третє, особлива увага надавалася використанню заохочувальних і в цілому *просоціальних каузальних атрибуцій*, спрямованих на інтерпретацію фактичної предметної і комунікативної діяльності дитини як діяльності “з добрим наміром”.

Але, підкреслимо це особливо, найголовніше полягало не стільки в безпосередньому “успіхові” експериментального заняття, реалізованому в зримій, очевидній формі (“склали куб”), і не стільки навіть у суб’єктивно пережитому успіхові від відчуття перемоги, коли “навчилися складати куб” або “все-все запам’ятали про те, яка наша Земля”, скільки в *динаміці самопочуття дітей у цілому, у якості їхнього самовідчуття* при роботі з тим або іншим учителем (або психологом).

У виконанні експериментальних завдань брали участь 82 школярі у віці 7-10 років.

Під час виконання експериментального завдання “Куб Лінка” спостерігались наступні особливості у роботі студентів-психологів, що не пройшли навчання у групі тренінгу. У їх мовленні часто використовувалися категоричні або критичні висловлювання, що виконували загальну функцію заборони. Діти, з якими вони працювали, не змогли скласти куб Лінка повторно, тобто не встановили загальні принципи, демонстрували акцентуйовану ігрову поведінку, при якій емоції перевершували змістовні, конструктивні компоненти діяльності.

Навчені студенти відрізнялись тим, що вони намагались зацікавити дітей не тільки словами, але й тоном, мімікою та

пантомімікою. Крім того, пропонувалося орієнтування збору куба, активно й спільно обговорювалися оптимальні варіанти з принциповою підтримкою пропозицій дітей. Аналіз записів мовної поведінки навчених студентів-практикантів показав, що вони з певною частотою й послідовністю використовували висловлювання, що містили диспозиційні атрибуції, які *програмують* включення дитини в ситуацію предметно-пізнавальної, предметно-навчальної дії. Ці висловлювання містили мотиваційні, настановчі, когнітивні, власне експектаційні типи атрибутивних інтерпретацій.

Розглянемо тепер узагальнені дані за діагностикою самооцінки-самопочуття (С-С) учнів молодших класів *до* і *після* виконання завдання “Куб Лінка”. Єдиною кількісною оцінкою в даному випадку служить частота прояву позитивної, нульової або негативної самооцінки. Тому, щоб перевірити, чи вплинула поведінка навчених студентів-психологів на самооцінку-самовідчуття учнів початкових класів, був використаний біномінальний критерій (критерій знаків: “+” – позитивне(С-С); “-” – негативне(С-С); “0” – нульове).

При порівнянні пропорції показників динаміки самооцінки-самопочуття (С-С) учнів експериментальної і контрольної групи під час виконання завдання “Куб Лінка” звертають на себе увагу такі дані: із 14 дітей експериментальної групи в 6-ти з них оцінки С-С змінилися в позитивний бік; у 6 – залишилися на попередньому рівні; у 2-х – знизилися. З 14 дітей контрольної групи ця пропорція виглядає таким чином: позитивна динаміка – 4; залишилося на попередньому рівні – 4; негативна динаміка – 6. Зрозуміло, що при загальній кількості спостережень 28 і при винятковій складності точного контролю вихідного стану дітей, тим більше базуючись лише на їхній суб’єктивній оцінці свого стану, некоректно робити певні висновки про достовірність змін, хоча цілком правомірно порушувати питання про тенденції, що характеризують самопочуття дитини при тому або іншому способі спілкування з нею.

Із завданням “Урок” навчені студенти впоралися більш контрастно (порівняно з ненавченими), ніж із завданням “Куб Лінка”. Так, навчені намагалися зацікавити учнів як словами (їх добором, продуманим початком розповіді), структуруванням тексту (відкиданням складного, додаванням цікавого). Наводились яскраві метафори, близькі дітям цього віку (з опорою на тактильні, зорові і слухові відчуття. Наприклад, “магма – пластилін”, “легкий газ – ним надувають кульки”, “гуркіт вулканів – бог Вулкан працює в кузні” і т.п.). Темп мовлення (тональність розповіді), міміка і пантоміміка – все було спрямоване на активізацію мотиваційно-пізнавальної сфери дитини. Відповідна реакція дітей враховувалася

й доповнювала динаміку уроку. Діти реагували на урок жваво, спрацьовувала вербальна антиципація як показник формування спільної програми мовного висловлювання. Таким чином, навчені студенти продемонстрували комунікативну поведінку, чітко орієнтовану на психологічний вік молодших школярів [2; 3; 4; 10].

Водночас студенти контрольної групи, будучи точно такими ж практикантами, просто відтворювали (чиста репродукція) запропонований їм текст. Вони не керували ні своєю цілісною поведінкою (наприклад, погляд блукав над головами учнів), ні поведінкою дітей. Ті незабаром починали відволікатися, крутитися, займатися своїми справами.

Аналіз С-С учнів після експериментального мініуроку показав, що із загальної кількості = 28 дітей, зміна самооцінки-самопочуття (С-С) відзначається в позитивний бік у 19 випадках, залишилася незмінною – в 6 випадках, погіршилася – в трьох. У контрольній групі з числа спостережень $n=26$ зміна С-С у дітей у позитивний бік відзначається в 7 випадках, залишилася незмінною – в 12 і погіршилася – в 7 випадках.

Для перетворення попереднього аналізу в остаточний, ми узагальнили дані за завданнями “Куб Лінка” й “Урок природознавства” і перевірили значимість отриманих результатів у всіх групах при виконанні експериментальних завдань за допомогою критерію згоди Пірсона.

Аналіз результатів діяльності в контрольній та експериментальній групах з урахуванням замінюваних показників за критерієм Х-квадрат показав: між контрольною і експериментальною групами дітей в оцінці їхнього самовідчуття існує вірогідна відмінність ($XI=5,73$). Отже, між експериментальною і контрольною групою дітей в оцінці їх самовідчуття існують достовірні відмінності. Таким чином, студенти, які брали участь у тренінгу, змогли забезпечити гуманістично орієнтоване й просоціально спрямоване спілкування в рамках навчальної діяльності.

Висновки

Запропонований тематичний соціально-психологічний тренінг (ТСПТ) був присвячений розвитку рефлексивних умінь і навиків розпізнавання, коректного – відповідно до дитини – кваліфікування і довільного, свідомого використання вчителями каузальної атрибуції просоціального змісту у своїй професійній діяльності.

Результатом роботи групи ТСПТ стало зменшення в її учасників кількості жорстко зв’язаних пар-конструктів; збільшення гнучкості системи уявлень, відбулися деякі зміни особистих позицій (за тестом репертуарних ґраток Дж.Келлі).

Аналіз мовної поведінки студентів – учасників групи ТСПТ безпосередньо під час професійної діяльності показав, що вони з певною частотою й послідовністю використовували висловлювання, що містили диспозиційні атрибуції, які активізують залучення дитини до ситуації предметно-пізнавальної (зокрема, предметно-навчальної) дії. Ці висловлювання включали мотиваційні, настановчі, когнітивні, альтруїстичні та власне експектаційні типи атрибутивних інтерпретацій. Отже, студенти, з якими проводився тренінг, демонстрували комунікативну поведінку, зорієнтовану на психологічний вік молодших школярів.

Експериментально доведено, що каузальна атрибуція піддається керуванню і контролю з боку комунікатора. Результати безпосередньої роботи студентів з дітьми підтвердили, що ставлення з боку вчителя впливає на самооцінку, самопочуття дітей.

Отже, тематичний соціально-психологічний тренінг (ТСПТ), сприяє: подоланню емоційної відчуженості між учнями і значимими для них дорослими; усвідомленню психологічних чинників формування симпатії-антипатії до дітей; змінює структуроутворення психосоціальної ситуації, в якій у дітей безпідставно відбувається зниження самопочуття-самооцінки, що негативно впливає на їх подальший розвиток; формує особливу атмосферу доброзичливості й спільної творчості у шкільному житті.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А.Г.Асмолов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 239–248.
2. Бондаренко О.Ф. Мовні засоби впливу в комунікативній діяльності вчителя / О.Ф.Бондаренко // Мовознавство. – 1978. – №3. – С. 37– 42.
3. Бондаренко А.Ф. Важный аспект реализации оптимальных методов обучения / А.Ф.Бондаренко // Советская педагогика. – 1981. – №1. – С. 68 – 79.
4. Бондаренко А.Ф. Формирование педагогических речевых умений (Из опыта коммуникативной подготовки учителя младших классов) / А.Ф. Бондаренко // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С. 120–126.
5. Дзюбко Л.В. Социальные предпосылки школьной дезадаптации младших школьников в современных условиях / Л.В.Дзюбко // Психология на перетині тисячоліть. Зб. наук. праць учасників

- П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т.1. – С. 387–394.
6. Дзюбко Л.В. Феномен ранньої школьної дезадаптації глазами учителя и родителя / Л.В.Дзюбко // Матеріали 3 Харківських Міжнар. психол. читань “Особистість і трансформаційні процеси в суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти”. – Вип.3. – Харків: Харків. держ. ун-т. – 1999. – С. 37–40.
 7. Дзюбко Л.В. Рання шкільна дезадаптація: обґрунтування гіпотези (експериментальне дослідження) / Л.В.Дзюбко // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1(22). – С. 111–122.
 8. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент действия / Т.В.Зайцева. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
 9. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е.Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89–95.
 10. Кайрис Е.Д. Эмпатия как фактор педагогической профпригодности / Е.Д.Кайрис // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – №8. – С.42 – 45.
 11. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л.О. Калмикова // Навч. посіб. для студ. ВНЗ. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.
 12. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции / Г.Келли // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 127-137.
 13. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.О.Калмикова, Г.В.Калмиков, І.М.Лапшина, Н.В.Харченко; За ред. ред. Л.О.Калмикової. – К.: Переяслав – Хмельницький педагогічний інститут: в-во “Фенікс” – 2008. – 235 с.
 14. Технологии социально-психологических тренингов. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 2001, – 208с.

The article introduces the program and describes the results of training aimed at overcoming (preventing) unconscious use of negative causal attribution by teachers and school psychologists when communicating with children, the formation of skills and arbitrary use of humanistic-oriented communication with the child since the first days of its regular school training.

Keywords: training, maladjustment, causal attribution.

Отримано: 8.07.2010